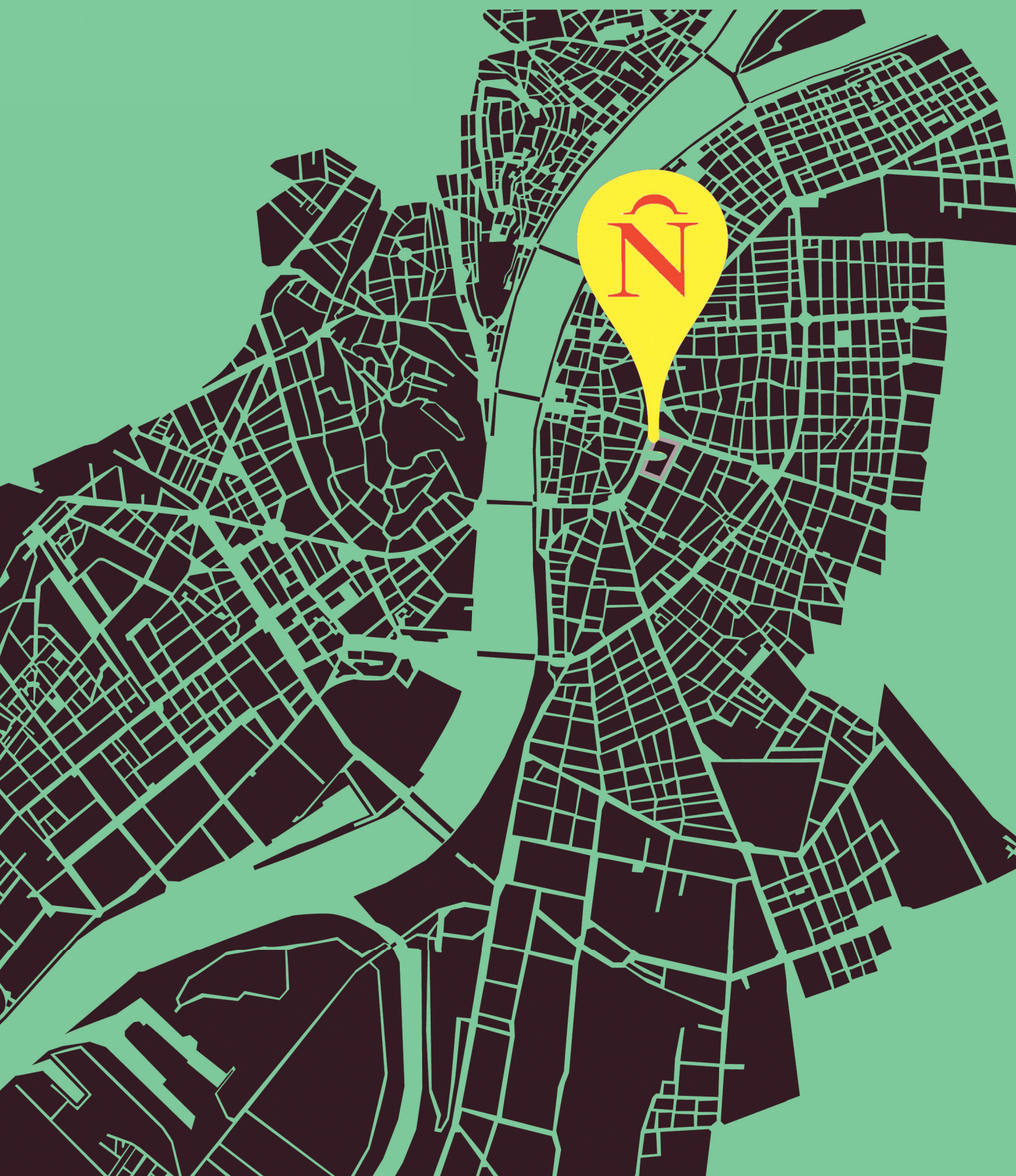


# Cuadernos ELtE 2017:

## El teatro como atajo pedagógico

Ministerio  
de Educación  
y Formación Profesional



# CUADERNOS ELtE 2017: EL TEATRO COMO ATAJO PEDAGÓGICO

Catálogo de publicaciones del Ministerio: [sede.educacion.gob.es/publiventa](http://sede.educacion.gob.es/publiventa)  
Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)

Consejería de Educación en Bulgaria

Agregaduría de Educación en Hungría



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: noviembre de 2018

NIPO electrónico: 030-18-224-0

ISBN: 978-963-88023-4-7

Maquetación: Editio Mediterranea

# Presentación

En primer lugar quiero felicitar y agradecer a los hispanistas que con su esfuerzo, su trabajo y sus investigaciones engrandecen la lengua y la cultura española.

Una vez más tenemos que elogiar y admirar los trabajos que los conferenciantes y autores han realizado sobre la función del teatro en el desarrollo, divulgación y conservación de la lengua.

Toda manifestación literaria es digna de elogio por lo que la misma significa para el conocimiento y entretenimiento del ser humano, pero aún quizá tenga más importancia el escrutar sobre los entresijos de la lengua española como vienen haciendo estos estudiosos.

Una de las expresiones literarias más tradicionales y antiguas es precisamente el Teatro, esta disciplina se inicia prácticamente con la aparición del hombre, vinculado a sus creencias religiosas y anímicas, teniendo una gran repercusión social en sociedades organizadas y evolucionadas como fueron la egipcia, la china, la griega o la romana.

El Teatro Español como tal, podemos considerar que tiene su iniciación en las Iglesias en los múltiples actos religiosos de la época medieval, a través del cual los clérigos enseñaban las sagradas escrituras al pueblo en su mayoría analfabeto. Poco a poco el Teatro fue abandonando las Iglesias pasando a los atrios y a las plazas, acabando en otro tipo de locales y perdiendo su carácter religioso, así hemos pasado de los Autos Sacramentales, por los Juegos de Escarnio, al Teatro Clásico y al actual.

El Mundo es una gran Teatro y el Teatro es el arte más adecuado para representar la vida y esto es lo que estos estudiosos vienen haciendo a través de sus investigaciones y experimentos. Por este motivo les animo a seguir trabajando en esta línea y les felicito por el gran nivel y acierto en su compromiso con la lengua española.

CÉSAR AJA MARIÑO  
Consejero de Educación en Bulgaria

# Índice

	<b>págs</b>
INTRODUCCIÓN	5
Kata Baditzné Pálvölgyi – Zoltán Kristóf Gaál – Renáta Hegedüs – Lilla Poller – Cristina Ruiz Sánchez – Lili Takács	
ACTIVIDADES TEATRALES PARA LOGRAR UNA COMUNICACIÓN ORAL EXITOSA	7
Vanessa Hidalgo Martín	
LA PRESENCIA DEL TEATRO EN LOS MÉTODOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA	18
Gabino Boquete Martín y Juan Manuel Medina Orellana	
LA IMPORTANCIA DE LA VOZ, EL GESTO, LA ACCIÓN Y LA PALABRA EN LA COMUNICACIÓN	26
Kata Baditzné Pálvölgyi	
USAR NUEVAS TECNOLOGÍAS FUERA DEL AULA: PROYECTOS COOPERATIVOS SIGNIFICATIVOS PARA EL ALUMNO	33
Tomás Motos Teruel	
FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE L2 EN DIDÁCTICA TEATRAL	39
Susana Benedek	
EL JUEGO COMO HERRAMIENTA EN LA CLASE DE ELE	46
Lilla Poller	
LA INFLUENCIA DE LA LENGUA NATIVA EN LA PRONUNCIACIÓN ESPAÑOLA DE LOS HABLANTES HÚNGAROS: LA REALIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS VOCÁLICAS Y DE LAS FRICATIVAS VELARES SORDAS	53
Renáta Hegedüs	
EL PAPEL DE LA AUTONOMÍA EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES ELE	62
Federico Escudero Álvarez	
EL TEATRO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE ELE	69

# Introducción

El presente tomo de *Cuadernos ELtE 2017: El teatro como atajo pedagógico* recoge ocho artículos, frutos de investigaciones en el ámbito de la enseñanza de E/LE que, en general, además de exponer sus temas desde un punto de vista eminentemente teórico, también proveen al lector de una serie de ideas prácticas que se pueden llevar directamente al aula.

Los trabajos son obras de profesionales que representan el mundo de ELE en varios lugares del planeta: además de las aportaciones de representantes de la Universidad Eötvös Loránd de Budapest, tenemos contribuciones desde la Universidad de Buenos Aires, Argentina, de la Universidad de Belgrado y tres universidades de España: la Universidad de Alcalá, la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad de Valencia.

Los autores del primer artículo: **Kata Baditzné Pálvölgyi, Zoltán Kristóf Gaál, Renáta Hegedüs, Lilla Poller, Cristina Ruiz Sánchez y Lili Takács** son miembros o colaboradores del grupo de investigación TALEs (Taller de Lingüística Española). El grupo nació en el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de La Universidad Eötvös Loránd en enero de 2017 con el objetivo de colaborar en varios proyectos científicos en el ámbito de la Lingüística Aplicada. El proyecto que presentan ahora expone los resultados de una investigación realizada en 2017. La finalidad del proyecto era ver hasta qué punto los elementos fáticos y una pronunciación casi nativa de la lengua meta – en su caso el español – pueden prevalecer sobre una correcta morfosintaxis en el habla de los aprendientes de español. Además de reflexionar sobre los resultados – la opinión de los hablantes nativos del castellano sobre el tema reflejada en una encuesta anónima – ofrecen unas propuestas didácticas para mejorar la pronunciación e incluir elementos fáticos en la expresión oral de los aprendientes, haciendo uso de actividades dramáticas.

**Vanessa Hidalgo Martín** presenta un análisis cronológico por la historia y evolución de los métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas, con particular atención a la enseñanza del español como lengua extranjera, tomando como referente la presencia de lo dramático y del teatro en las aulas. Tras el recorrido histórico llegamos a dos métodos de enseñanza de lenguas basados exclusivamente en la herramienta teatral: el Glottodrama y la Interacción estratégica.

El objetivo de **Gabino Boquete Martín y Juan Manuel Medina Orellana** es mostrar en su artículo la relación entre la comunicación teatral y la lingüística, comprobar que es posible utilizar técnicas teatrales de un modo integrado en la enseñanza de lenguas, activando el componente comunicativo presente en cualquier programación académica vigente hoy en día. Para ello exponen cómo utilizar voz, gesto, acción y palabra (o texto en un sentido más amplio), desde la experiencia teatral, para usarla de un modo práctico en una clase de lenguas extranjeras.

**Kata Baditzné Pálvölgyi** ofrece unas buenas prácticas relacionadas con la enseñanza de E/LE mediante el uso de las nuevas tecnologías fuera del aula. Propone actividades significativas para el alumno de ELE en tres niveles según el Marco común europeo de referencia para las lenguas: A1, B1 y B2. Los ejemplos que muestra han resultado muy útiles desde varias perspectivas: todas estimulan tanto la autonomía del aprendiz como la cooperación a nivel del grupo, valores indispensables en la sociedad; según niveles, fomentan el aprendizaje del vocabulario, desarrollan la competencia intercultural o mejoran habilidades comunicativas, mediante el uso de las nuevas tecnologías.

**Tomás Motos Teruel** intenta buscar respuesta a la pregunta ¿qué tipo de formación en teatro en la educación ha de tener el profesorado que pretende utilizar las actividades dramáticas en la enseñanza de una L2? Analiza los siguientes aspectos: qué actividades dramáticas encontramos en la literatura sobre el uso de la dramatización/teatro para la enseñanza y aprendizaje de una L2; qué capacidades debe adquirir el profesorado que quiera emplear el drama en la enseñanza de una L2; qué rasgos han de definir a este profesorado, y finalmente, cuál sería el contenido de su formación en didáctica teatral.



**Susana Benedek** reflexiona sobre el papel del juego en la enseñanza de ELE. Nos brinda pautas para crear y desarrollar los juegos y, además de las ventajas, también enumera las desventajas a la hora de usar actividades lúdicas. Después, procede a ofrecer y comentar una gran batería de actividades pensadas para desarrollar la competencia lingüística de alumnos de ELE del nivel A2 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

**Lilla Poller** es ganadora del tercer puesto de la Conferencia Nacional de Asociaciones de Estudiantes Científicos de 2017 de Hungría en la categoría “Lingüística en la enseñanza de idiomas”. En su trabajo examina la pronunciación española de los hablantes nativos del húngaro, centrándose en la realización de las secuencias vocálicas y de las vocales de timbre diferente en el español y en el húngaro. Presta atención también a la articulación de las consonantes fricativas velares y laríngeas sordas del español y del húngaro. El propósito final de su experimento es contribuir a la mejora de la pronunciación española de los aprendices húngaros.

**Renáta Hegedüs** es ganadora del tercer puesto de la Conferencia Nacional de Asociaciones de Estudiantes Científicos de 2017 de Hungría en la categoría “la actualidad práctica de la enseñanza de segundas lenguas”, y en el presente artículo expone los resultados de sus investigaciones acerca de la fuerza motivadora de la autonomía en la enseñanza del español. La autora, además de analizar los resultados de una encuesta que hizo con profesores de ELE en Hungría sobre la dosis de autonomía que permiten en el aula, entrevista a cuatro profesores de ELE emblemáticos de Hungría que revelan sus trucos que sirven para hacer un buen uso de la autonomía en sus clases de español.

**Federico Escudero Álvarez** cierra este tomo presentando una unidad didáctica para nivel B2 del *Marco común europeo de referencias para las lenguas* centrado en el tema del teatro y teniendo como ejes la inteligencia emocional y la inteligencia cinético-corporal. Los contenidos tratados abarcan desde la fonética al léxico, pasando por la gramática y los contenidos socioculturales relacionados con la literatura y el teatro.

Esperamos que todos los lectores encuentren en este tomo algún tema de su interés, alguna idea que puedan utilizar en sus propias clases, y una fuente de motivación en su práctica docente.

El comité de redacción:

Kata Baditzné Pálvölgyi  
Responsable del módulo de la formación de profesores de ELE, Universidad Eötvös Loránd, Budapest  
Vanessa Hidalgo Martín  
Lectora AECID – Universidad Eötvös Loránd, Budapest

# ACTIVIDADES TEATRALES PARA LOGRAR UNA COMUNICACIÓN ORAL EXITOSA

Kata Baditzné Pálvölgyi, Zoltán Kristóf Gaál, Renáta Hegedüs, Lilla Poller, Cristina Ruiz Sánchez y Lili Takács

TALES, Taller de Lingüística Española, ELTE

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados de un proyecto denominado FOGRAFA (FOnética, GRAmática, elementos FÁticos), realizado por el grupo de investigación TALES<sup>1</sup> (Taller de Lingüística Española, Departamento de Filología Hispánica, Universidad ELTE de Budapest) sobre la importancia de los elementos fáticos y la pronunciación correcta frente a la corrección gramatical en el discurso oral.

Después de exponer los puntos clave del análisis, procederemos a ofrecer dos actividades teatrales que sirven para mejorar la pronunciación y potenciar el uso de ciertos marcadores discursivos o elementos fáticos. Las actividades presentadas se han puesto a prueba y se acompañarán de una guía didáctica para el docente, para que sean directamente aprovechables en las aulas.

## 2. EL PROYECTO FOGRAFA

Cuando nos expresamos, nuestro oyente primero discrimina unidades fónicas, y solo después las semánticas y gramaticales (Cantero 2002: 80). De esta forma, es obvio que la correcta pronunciación sirve como un primer filtro que permite la comprensión del discurso. Si ya se trata de una interacción, y no de la mera expresión oral, a partir del inicio de este milenio cada vez se le da más importancia a la comunión fática (cf. Mugford Fowler *et al.*, 2013: 201), vertiente del lenguaje que sirve para mantener la comunicación, no para comunicar ideas concretas, teniendo así una función meramente social, pero a su vez indispensable para una interacción exitosa. Los hablantes utilizan una amplia gama de marcadores discursivos para garantizar la función fática del lenguaje. Sin embargo, no todos los marcadores discursivos desempeñan tal función: contrariamente a lo que consideraba la lingüística tradicional, no todos los marcadores discursivos son expletivos. De hecho, se trata de un grupo muy heterogéneo, realizando diversas funciones discursivas y pragmáticas (Garachana, 2014). Nosotros en el presente proyecto nos enfocamos sobre todo en los marcadores discursivos fáticos.

La pronunciación y los elementos fáticos han sido considerados de relativamente poca importancia en comparación con el peso que reciben el léxico y la gramática en el discurso oral. El propósito de nuestra investigación piloto ha sido demostrar que la presencia de los elementos fáticos y una buena pronunciación pueden ser tan importantes en una interacción oral exitosa como el uso correcto de la morfosintaxis. Como nos hemos basado en nuestras propias impresiones, decidimos verificar nuestras hipótesis con una investigación concreta.

---

<sup>1</sup> El grupo de investigación TALES (Taller de Lingüística Española) nació en el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de La Universidad Eötvös Loránd en enero de 2017, dirigido por los profesores Péter Balázs-Piri y Kata Baditzné Pálvölgyi. El objetivo del grupo de investigación es unir a los estudiantes que se presentan en la Conferencia Nacional de Asociaciones de Estudiantes Científicos y colaborar en varios proyectos científicos en el ámbito de la Lingüística Aplicada. Los siguientes miembros forman parte actualmente del grupo: **Péter Balázs-Piri** (cofundador del grupo, Departamento de Filología Hispánica, ELTE, con la lexicología y la fraseología como principales temas de investigación; es autor y coautor de varios diccionarios y artículos sobre fraseología, además de libros relacionados con la didáctica del español como lengua extranjera); **Kata Baditzné Pálvölgyi** (cofundadora del grupo, Departamento de Filología Hispánica, ELTE, con la prosodia como tema de investigación; es autora y coautora de libros y artículos relacionados con la entonación y la didáctica del español como lengua extranjera); **Csilla Erdélyi** (doctoranda de Lingüística neolatina, ELTE, con la semántica como tema de investigación); **Dorottya Kovács** (estudiante de la Formación Continua de profesores, ELTE, con los rasgos temporales del español como tema de investigación); **Zoltán Kristóf Gaál** (doctorando de Lingüística neolatina, ELTE, con la fonética como tema de investigación; es ganador de la Conferencia Nacional de Asociaciones de Estudiantes Científicos de 2015 en la categoría "Fonología, morfología"); **Renáta Hegedüs** (estudiante de la Formación Continua de profesores, ELTE, con la adquisición de segundas lenguas como tema de investigación, ganadora del tercer puesto de la Conferencia Nacional de Asociaciones de Estudiantes Científicos de 2017 en la categoría "la actualidad práctica de la enseñanza de segundas lenguas"); **Dóra Kökény** (estudiante de Máster en enseñanza de E/LE, ELTE, con la pragmática como tema de investigación); **Lilla Poller** (estudiante de Máster en enseñanza de E/LE, ELTE, con la fonética como tema de investigación, ganadora del tercer puesto de la Conferencia Nacional de Asociaciones de Estudiantes Científicos de 2017 en la categoría "Lingüística en la enseñanza de idiomas"); **Lili Takács** (estudiante de Máster en Filología Hispánica, ELTE, con la dialectología de los elementos vocativos como tema de investigación).



Según hemos experimentado, alumnos con un nivel relativamente pobre de corrección morfosintáctica, pero pronunciación muy natural, en casos casi nativa, y un uso de elementos fáticos abundante tenían más éxito en comunicarse con nativos que otros alumnos con una gramática sin errores, pero con una pronunciación más cercana a la lengua materna y sin elementos fáticos.

Nuestra presunción ha sido respaldada por la teoría del *output* comprensible, de Krashen. Según él, no es suficiente para la adquisición lingüística si el input es comprensible (idea resumida en su teoría del *input* comprensible, según la cual el caudal lingüístico al cual el alumno está expuesto debe ser ligeramente superior a sus conocimientos actuales para que se produzca una adquisición exitosa); el *output* producido por el alumno también tiene que ser comprensible (Krashen, 1992: 409-410). Si nuestros interlocutores no nos entienden, y tienen dificultades al descodificar nuestro mensaje, o simplemente nuestro acento les resulta extranjero, puede producirse un fenómeno de “xenofobia blanda” (Cantero, 2002: 88), y así es muy probable que abandonen la conversación. Sin embargo, nuestros interlocutores tenderán a comunicarse más con nosotros si no tienen que esforzarse al escucharnos; de esta forma, se genera más aceptación por su parte, y nosotros recibiremos más retroalimentación positiva. Esto directamente contribuye a una adquisición exitosa. No debería sorprendernos entonces que en los últimos años empiecen a surgir ideas “revolucionarias” en cuanto a una evaluación de la interacción oral, según las cuales los criterios pragmáticos priman sobre los gramaticales, y la pronunciación y la prosodia reciben más atención (véase, por ejemplo, Chiapello *et al.*, 2013, con una parrilla de evaluación elaborada siguiendo estas pautas y basada en el *Marco Común* (2001) y el *PCIC* (2006)).

Nuestra hipótesis, entonces, es la siguiente: la pronunciación natural y la presencia de los elementos fáticos son igual de importantes o incluso más importantes que la gramática correctamente utilizada para que el discurso oral sea comprensible. Para verificar esta suposición, nos hemos valido de una encuesta realizada por 100 hablantes nativos de España, a quienes les hemos mandado tres muestras de audio, las tres del nivel B2 del *Marco Común Europeo de Referencia*. Aunque las tres muestras presentaban el mismo nivel según el marco, eran diferentes en cuanto a la representación de los siguientes tres rasgos: corrección gramatical, pronunciación correcta y el uso de marcadores discursivos (sobre todo fáticos). Los audios los hemos grabado basándonos en las transcripciones de *Aula Internacional 4* (Becerill *et al.*, 2014: 113), en forma de entrevistas cortas, pero manipuladas por nosotros. En los siguientes puntos, presentaremos las muestras de audio y detallaremos la estructura de la encuesta.

## 2.1. Las muestras de audio

Para la primera muestra habíamos elegido a una estudiante con una pronunciación casi nativa tanto en la realización de los segmentos como en la prosodia. El texto reproducido por esta informante se caracterizaba por la nula presencia de marcadores discursivos, así como por una cantidad llamativa de errores morfosintácticos de diferentes tipos (p. ej. uso de preposiciones inadecuadas, tratamiento de verbos irregulares según el patrón regular, falta de concordancia temporal entre cláusula principal y subordinada), distribuidos equitativamente desde el inicio hasta el final. La figura 1 reproduce la primera muestra (los errores aparecen en negrita).

Yo antes **fue** en moto, pero para desplazarme **en** la ciudad, nada más. Pero aquel verano estaba tratando de encontrar un grupo de gente que **quiere** atravesar el Sáhara **con** todoterreno, **puso** un anuncio y me contestaron unos moteros. Me **dicieron** que **van** a hacer un viaje por el Sáhara en moto y que si **quiero** unirse **con** ellos. Y así es como he **descubrido** mi pasión por **los** motos.

Figura 1. Primera muestra

El segundo texto lo reprodujo un aprendiz en cuya pronunciación interferían patrones propios del húngaro tanto a nivel segmental (p. ej. el timbre de las vocales), como a nivel suprasegmental (p. ej. la asignación del acento sistemáticamente en la 1ª sílaba según la pauta de la lengua materna). Este fragmento coincidía con el anterior en no contener ningún marcador discursivo, pero difería de él por tener una morfosintaxis impecable (es decir, todas las palabras aparecían bien formadas y todas las oraciones estaban bien construidas); véase la segunda muestra en la Figura 2.

Estaba buscando alguna organización que me permitiera viajar con poco dinero y en un foro me recomendaron el couchsurfing. Al principio me daba un poco de apuro dormir en casa de otros, y alojar en la mía a desconocidos, pero lo probé y fue una experiencia increíble. Ahora solo viajo de este modo. Para mí es la mejor manera porque, aparte de que sale barato, hablas con gente del lugar que te recomiendan ver lugares que no aparecen en las guías ... y lo mejor es que a veces haces buenos amigos.

Figura 2. Segunda muestra.

Y, por último, el tercer texto lo grabamos con una informante en cuya pronunciación no se podían detectar rasgos interferidos de su lengua materna. Esta muestra compartía con la primera el hecho de incluir varios errores morfosintácticos (p. ej. falta de concordancia temporal y modal entre cláusula principal y subordinada, ausencia de concordancia en género entre nombre y adjetivo), sin embargo, se diferenciaba de las dos anteriores por la alta presencia de marcadores discursivos, dosificados equitativamente (cf. Figura 3):

*Hombre*, estaba viviendo una época **complicado**. Tuve mucho trabajo, me estaba **separado**. **Total**, que quería aprender **algún** técnica que me **ayuda** a reducir el estrés y en un foro me recomendaron **la** yoga. **Pues mira**, encontré un curso en una escuela, pero **fue** bastante caro y no me lo **pudo** permitir. Y **fijate** que el recepcionista me habló de los beneficios de la meditación y me dijo que **tiene** un amigo que **hace** un curso en su casa y que **fue** bastante barato. Desde entonces, hago meditación con él, **¿sabes?** Y me **anda** muy bien.

Figura 3. Tercera muestra

Para facilitar la comparación de las tres muestras, en la tabla que sigue resumimos la información de arriba con símbolos:

	Pronunciación	Morfosintaxis	Marcadores discursivos
Opción 1 (Muestra 1)	✓	✗	✗
Opción 2 (Muestra 2)	✗	✓	✗
Opción 3 (Muestra 3)	✓	✗	✓
Opción 4	✓	✓	✗
Opción 5	✗	✓	✓
Opción 6	✗	✗	✓
Opción 7	✓	✓	✓
Opción 8	✗	✗	✗

Tabla 1. Resumen de las características de las muestras según los tres rasgos examinados y las otras opciones no consideradas

Como se desprende de la tabla, hemos trabajado con 3 variables (siendo la morfosintaxis correcta, la pronunciación correcta y la presencia natural de marcadores discursivos las tres variables), que en teoría darían  $2^3$  (=8) posibilidades a analizar. Sin embargo, nosotros solo nos enfocamos en tres opciones de momento, ya que pensamos que estos tres son unos patrones característicos de los estudiantes de lenguas en general. De esta forma, pudimos comprobar si según los encuestados hispanohablantes, la pronunciación correcta o la pronunciación correcta acompañada de marcadores discursivos puede contrarrestar una deficiente morfosintaxis cuando hay que evaluar el español de los aprendientes. A continuación, detallaremos los pasos de la encuesta.

## 2.2. La encuesta

Como ya se ha dicho, las tres muestras las hicimos evaluar por 100 hablantes nativos europeos del español. En la encuesta, distribuida principalmente por correo electrónico y en la red de conocidos de los autores del estudio, se les preguntaba a los evaluadores sobre su edad, sexo, procedencia y nivel de estudios, y en relación con este último criterio, también habíamos incluido la pregunta de si tenían título de profesor de español (o si estaban matriculados en alguna formación para adquirir tal título). En cuanto a las grabaciones mismas, les esperaban tres preguntas: tenían que (i) decir cuál les parecía que era el punto fuerte y cuál el punto de débil de cada una; (ii) decidir cuál consideraban que representaba el nivel más alto y cuál el nivel más bajo del castellano, y justificar textualmente su decisión; (iii) sopesar cuál era el más inteligible y cuál el menos inteligible, y otra vez respaldar su decisión con un comentario textual.

### 2.2.1. Datos de los informantes

En los siguientes gráficos mostraremos los datos concretos obtenidos en nuestra encuesta, tales como la edad, el sexo y la procedencia de los informantes, así como su titulación académica (incluyendo la información sobre si han cursado alguna formación relacionada con la docencia de ELE).

El primer gráfico presenta los datos en cuanto a la edad de los informantes:

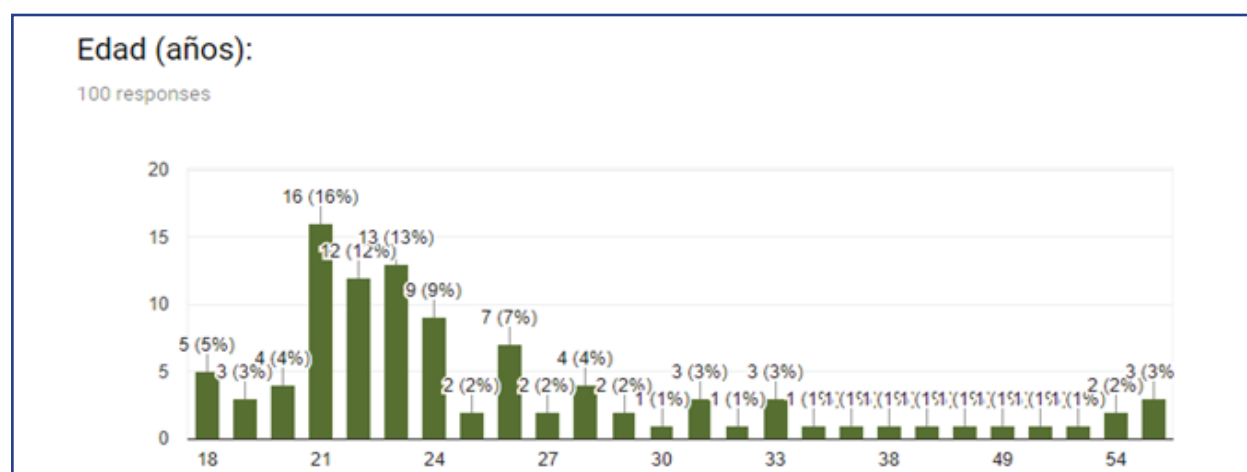
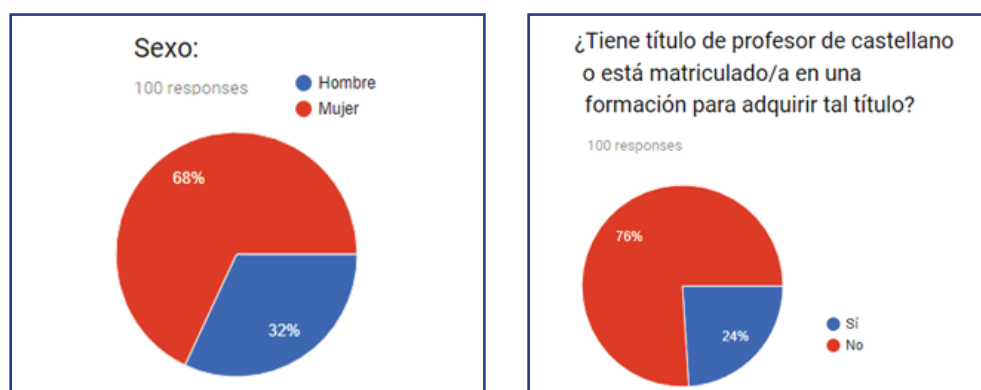


Gráfico 1. La edad de los informantes

La edad de nuestros informantes varía entre los 18 y 57 años. Tal como se puede observar en el gráfico, se destaca la presencia de los veinteañeros. Los siguientes gráficos nos informan sobre el sexo y la formación de los encuestados:



Gráficos 2 y 3. Sexo y formación de los informantes

Como podemos ver en el Gráfico 2, el 68% de los encuestados son mujeres, y el 32%, hombres. El Gráfico 3 muestra que el 24% de todos los encuestados tiene título de profesor o está matriculado/a para adquirir tal título. Hemos considerado importante preguntar por esta información, ya que, según nuestra hipótesis, los profesores de lengua le dan más importancia al uso gramatical correcto.

Veamos, a continuación, la procedencia de nuestros informantes.



Gráficos 4 y 5. Procedencia y residencia de larga duración de los encuestados

En cuanto a la procedencia de los informantes, casi todas las comunidades autónomas están presentes en nuestra lista. Se destacan las comunidades del sur, como Murcia o Andalucía, pero también hemos obtenido un número significativo de respuestas de madrileños, catalanes y canarios. También nos habría gustado ver si hay alguna diferencia entre su lugar de procedencia y la comunidad donde más han vivido, pero en este aspecto no hemos notado muchos casos así.

El siguiente gráfico expone cuál es el título académico más alto de nuestros encuestados.

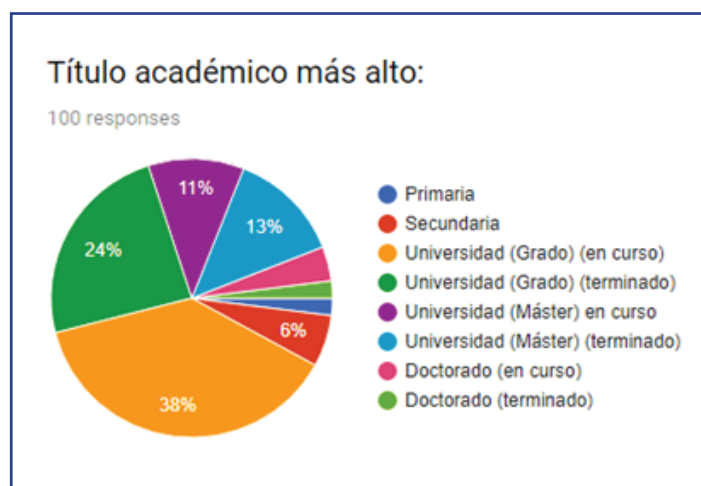


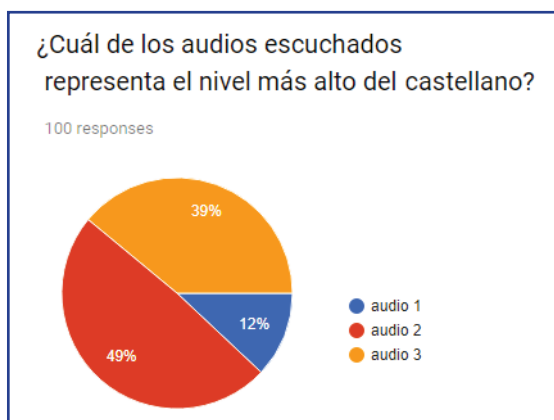
Gráfico 6. El título académico más alto de los informantes

En lo que concierne al título académico más alto, la mayoría de los encuestados está cursando o ya ha terminado un grado universitario, y al mismo tiempo, varios encuestados ya cuentan con un máster o con un doctorado. Este resultado se debe a que tenemos un mayor acceso a participantes que se encuentran cursando estudios universitarios.

### 2.2.2. Los resultados de la encuesta

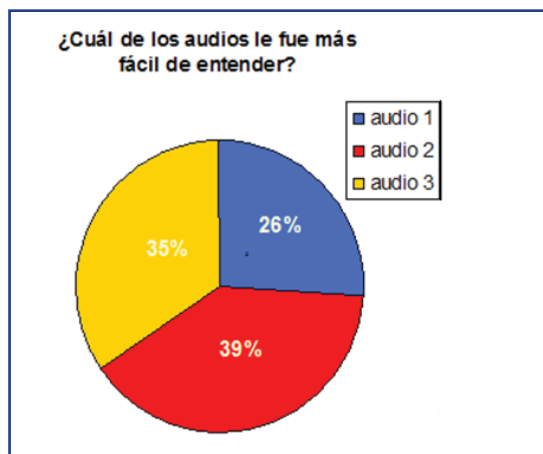
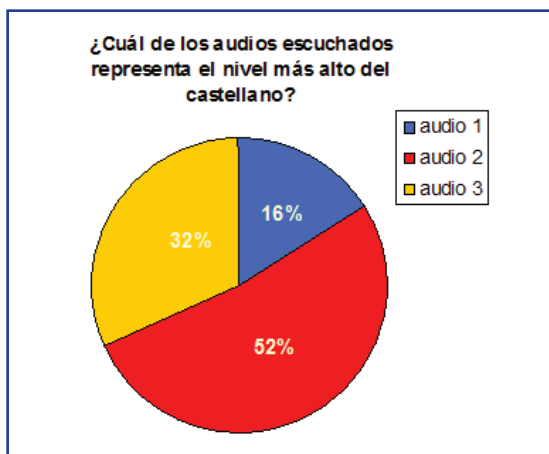
Los resultados de la encuesta nos parecieron muy interesantes, porque se podía ver una diferencia en cuanto a las respuestas de la gente con o sin título de profesor. En total tuvimos 100 respuestas de profesores y no profesores del castellano. Primero, analizando los resultados en total, se puede ver claramente que el nivel más alto del castellano lo representa el audio 2 (49%) con la morfosintaxis correcta, pero la pronunciación llena de características húngaras. En

cuanto a la inteligibilidad, el audio 3 con pocos errores morfosintácticos y con correcta pronunciación, pero con la presencia de los marcadores discursivos es la muestra más seleccionada (Gráfico 8).



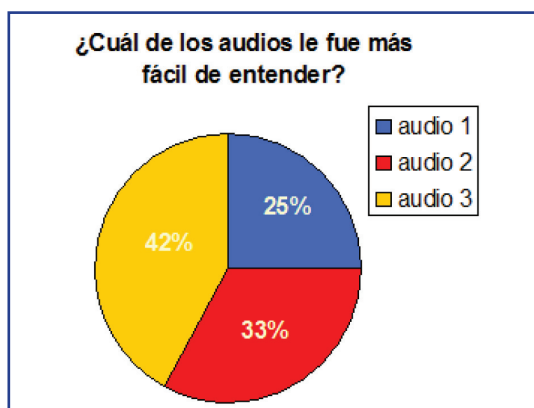
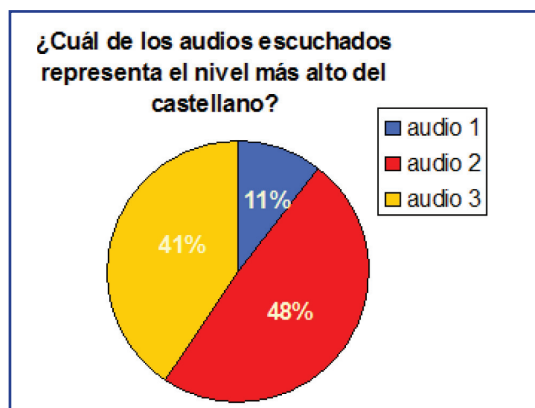
Gráficos 7 y 8. Respuestas en total

Analizando las respuestas de los profesores, no hay diferencia entre nivel e inteligibilidad. Eso significa que, según ellos, lo que es importante para la comunicación oral exitosa es la morfosintaxis correcta, ya que en ambas preguntas marcaron el audio 2 como la mejor muestra (Gráficos 9 y 10).



Gráficos 9 y 10. Las respuestas de los profesores

Según las respuestas de los informantes sin título, el nivel y la inteligibilidad ya no coinciden para una comunicación oral exitosa. Ellos marcaron la muestra gramaticalmente correcta también como representante del nivel más alto del castellano (48%). A pesar de esto, para ellos fue más fácil entender al hablante que también usaba marcadores discursivos (42%). Así se puede ver la diferencia claramente entre los gráficos 11 y 12:



Gráficos 11 y 12. Las respuestas de los no profesores

### 3. LAS CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y FUTUROS PROYECTOS

Como conclusión, podemos decir que el nivel no necesariamente tiene correlación con el grado de inteligibilidad. Hemos visto que solamente tienen relación en el caso de los profesores de español, porque para ellos la corrección morfosintáctica es un punto decisivo a la hora de decidir el nivel y la inteligibilidad de una muestra, mientras para los informantes que no son profesores de español, la inteligibilidad depende de la presencia de los marcadores discursivos, y el nivel de la corrección morfosintáctica no es lo más influyente.

Al parecer, respecto a la inteligibilidad, los errores morfosintácticos no pueden ser compensados solamente por una buena pronunciación, pero con marcadores discursivos ya sí. Además, obviamente es muy importante que los errores morfosintácticos no dificulten la comprensión, aunque al parecer el mismo error que no necesariamente causa malentendidos para un húngaro, puede hacerlo para un español. Es un terreno de investigación que parece ser muy fructífero en el futuro. También cabe mencionar que lo que hemos podido ver no es la inteligibilidad concretamente comprobada, solo la opinión de los hablantes acerca de la inteligibilidad de ciertos fragmentos orales. Por lo tanto, sería mejor hablar más bien de una aceptación por parte de hablantes nativos, y su percepción acerca de la inteligibilidad.

Durante esta investigación hemos obtenido resultados cuantitativos de los que hemos podido sacar varias conclusiones, sin embargo, en el futuro valdría la pena ver y analizar los fenómenos fonéticos separadamente con más detalle. También podríamos examinar si la opinión de los profesores húngaros de español como lengua extranjera en cuanto al nivel y a la inteligibilidad coincide con los juicios de los profesores nativos. La inclusión de otras muestras, por ejemplo, con hablantes inseguros desde el punto de vista psicolingüístico también matizaría los resultados.

En general, la gramática se practica bastante en clase, pero la pronunciación y los marcadores discursivos no, por eso esta investigación intenta contribuir al desarrollo de los métodos para su enseñanza. Por esta razón, a continuación, vamos a ofrecer algunas actividades teatrales que sirven para mejorar la pronunciación y el uso de los marcadores discursivos en la clase.

### 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

A continuación, presentaremos dos actividades que sirven para mejorar algunos ámbitos de la pronunciación y para potenciar el uso de marcadores discursivos en contexto respectivamente. Para ambas, hemos ideado el teatro como herramienta idónea, ya que es un medio excelente y natural para fomentar, entre innumerables otros, ambos aspectos: mejora considerablemente la dicción y la pronunciación, además desarrolla la conciencia pragmática (Hidalgo, 2013: 452-454).

La primera actividad se dedica a los aspectos problemáticos de la pronunciación, como por ejemplo la pronunciación de la hache, de la vibrante múltiple o de los alófonos de /b d g/. También van a aparecer otros fenómenos, como por ejemplo la resilabificación.

En la segunda actividad también exigimos contextualizar elementos prefabricados, pero esta vez fueron marcadores discursivos.

Hemos puesto a prueba con éxito ambas actividades en el II Ciclo Internacional de Talleres Didácticos de EltE (celebrados en la Universidad Eötvös Loránd de Budapest los días 10-11 de noviembre de 2017). Como esperábamos la presencia de profesores y futuros profesores de ELE, el nivel de las actividades es el C1 del marco, pero pueden ser fácilmente adaptadas a niveles más bajos también.

#### 4.1. La primera actividad: contextualizar frases enteras para mejorar la pronunciación

En esta actividad pedimos a los alumnos que, tras leer la breve descripción de una situación, intenten insertar las frases dadas en ella en algún punto de las conversaciones. Los fenómenos fonéticos que se trabajan son aspectos problemáticos para los alumnos húngaros (pero no exclusivamente de ellos). La realización de los diptongos, o de la vibrante múltiple suponen un reto para los húngaros, que no disponen de tales elementos en su inventario fonémico (Poller, 2016, 2017), igual que los fenómenos como la sinalefa. La entonación de las preguntas polares no marcadas sin y con vocativo final y el acento en general (Baditzné, 2011, 2015 a, b, 2017), por una transferencia negativa del húngaro, resultan ser terrenos problemáticos. Asimismo, los alófonos de /b, d, g/ (Gaál, 2018), o la pronunciación de las letras *z*, *h* y *v* o la diéresis por la influencia de la lengua materna suelen causar dificultades.



La actividad misma está pensada para ser realizada en grupos. A continuación, se presentan las frases que reciben los alumnos. En cada una de ellas se practican varios aspectos que enumeramos arriba (los fenómenos entre paréntesis solo sirven de información para el docente, los alumnos pueden recibir las frases sin estos comentarios):

¿**Me entiendes, amigo?** (diptongo, pregunta sí/no con vocativo, acento)  
¿**De verdad no sientes ni un poco de vergüenza?** (v, diptongo, diéresis, sinalefa, acento, entonación)  
¡**Detesto la zanahoria!** (z, h, diptongo, acento)  
¿**Visteis mi unguento?** (diptongo, v, sinalefa, diéresis, entonación)  
¡**Estoy hart@ de ti, holgazán!** (h, bdg)

La situación en la que tuvieron que enmarcar las frases fue la siguiente:

Un grupo de amigos se ha juntado para ver una película, pero llegado el momento no pueden decidirse por cuál ver, ni siquiera por el género. Comienzan a debatir qué película deberían ver, cada uno defiende una opción diferente.

Ideas para las películas:

Acción: *Salvar al soldado Ryan. Blade Runner*

Terror: *Los otros. El exorcista*

Románticas: *Titanic. El diario de Noa*

Drama: *El padrino. La vida es bella*

En caso de que consideremos necesario, podemos darles las frases a priori, pero es más divertido si se hace siguiendo el guion del famoso “mensaje en el bolsillo” (cf. Szarvas y Szeles 2015:32): cada miembro del grupo recibe una frase que podrá guardar en su bolsillo, pero no podrá verla antes (así que también puede dejarla cara abajo sobre la mesa, pero cerca de él). La tendrá que insertar inmediatamente cuando el profesor dé la señal consensuada (por ejemplo, una palmada o un silbido). Esta variedad permite que practiquemos el habla espontánea y la improvisación, aspecto indispensable en la comunicación real.

#### 4.2. La segunda actividad: contextualizar marcadores discursivos

En esta actividad dejamos menos margen a la imaginación en cuanto a las situaciones: los alumnos recibieron descripciones más detalladas de las situaciones mismas, y les ofrecimos incluso algunos trozos prefabricados que pudieron usar para montar la escena. Además, se le proporcionó un trío de marcadores discursivos a cada grupo que debían insertar en sus microdiálogos. Hemos elaborado cuatro contextos diferentes, en cada uno de ellos figuraba por lo menos un conflicto posible.

En cuanto a los marcadores elegidos, aparecen unos que son vitales en la comunicación por su rol bien definido en cuanto a su función en un diálogo, no solo los elementos fáticos<sup>1</sup>. Vale la pena aclarar el uso consensuado de ciertas fórmulas, como *menos mal, pues bien, pues nada*, que suelen emplearse en situaciones comunicativas muy concretas, con una entonación bastante típica, o *no faltaba más*, cuya interpretación puede depender mucho del contexto (puede significar un rechazo rotundo como reacción a un favor solicitado, pero también un “claro, con mucho gusto”). El vocativo *hombre*, por ejemplo, no se utiliza ya en su sentido literal cuando se usa como marcador discursivo, sino que es un elemento comunicativo que expresa rechazo o sorpresa, o bien sirve simplemente para reflexionar sobre lo escuchado, y contrariamente a lo que los alumnos pueden pensar, puede usarse tanto para hombres como para mujeres (Baditzné, 2015a: 135; Baditzné y Takács, 2018: 29).

Según nuestras experiencias, los alumnos, incluso en niveles altos, no pueden explicar para qué se usan exactamente estas expresiones, y no las usan ni siquiera cuando su empleo sería muy natural y práctico en la situación comunicativa concreta.

<sup>1</sup> Para ver ideas y propuestas concretas que se relacionan más con los marcadores discursivos fáticos, véanse Baditzné, 2015a, b, c.

**SITUACIÓN 1:** Un grupo de ancianas se cruzan en la Plaza Mayor de su pueblo y se ponen a cuchichear sobre su día a día. La conversación amena se transforma en toda una pelea cuando surge el tema de la última feria: una de ellas la vivió como una experiencia positiva, pero las otras refunfuñan por las huellas aún visibles del evento por cada rincón del pueblo. La inesperada aparición del alcalde caldea los ánimos aún más ...

**Posibles elementos fijos:** una se alegra de que el pueblo por fin se haga más cosmopolita, otra se queja de lo guarros y groseros que son los “foráneos”, una tercera se echa sobre el alcalde porque le ha declarado su amor siendo un hombre casado

**Marcadores discursivos:** pues bien, menos mal, ¿eh?

**SITUACIÓN 2:** Un grupo de amigos, antiguos fanfarrones de su instituto, pero ahora en plena crisis de la mediana edad, están preparándose para el 20º aniversario de su graduación. Los hombres se dirigen a un salón de automóviles con el fin de alquilar un cochazo para guardar su imagen de antes en la fiesta, pero no logran ponerse de acuerdo debido a la diversidad de preferencias. La situación se complica aún más cuando aparece la mujer de uno de ellos, quien resulta ser otra compañera de clase más y no está contenta para nada con la oferta del salón ...

**Posibles elementos fijos:** uno prefiere tener altavoces debajo del asiento trasero, otro se decanta por el que tiene volante de madera, el tercero insiste en el que tiene radar anticolidión; la mujer se pone histérica por no ser el coche de color rosa

**Marcadores discursivos:** en todo caso, oye, pues nada

**SITUACIÓN 3:** Una abuela está reunida con sus nietos para preparar en secreto una cena por todo lo alto para el 20º aniversario de la boda de los padres. La noble misión familiar resulta, sin embargo, una pesadilla: los nietos se dan cuenta de que la abuela va agregando ingredientes al azar y los platos en preparación desprenden olores extraños. Los nietos tratan de hacer todo lo posible por poder salvar lo salvable, pero la abuela —más terca que una mula— insiste en “tener la sartén por el mango”.

**Posibles elementos fijos:** la abuela rechaza consultar el libro de recetas; la abuela no está dispuesta a ponerse las gafas; los nietos (desesperados) tratan de sacarla de la cocina a tirones

**Marcadores discursivos:** ¡Qué va!, Hombre..., No faltaba más

**SITUACIÓN 4:** Una joven llena de ilusión por su boda venidera acude a una tienda exclusiva de vestidos de novia acompañada por su madre y su abuela. El cielo despejado pronto se ennegrece porque al parecer ni a la madre, ni a la abuela les gusta la prenda anhelada por la chica, en cambio cada una insiste en vestidos que horrorizan a la chica. Al final, para poder encontrar un denominador común, le piden a la dependienta que trate de ayudarlas, pero eso solo echa leña al fuego ...

**Posibles elementos fijos:** la abuela se escandaliza por el escote demasiado revelador, la chica está descontenta por la cola demasiado corta; a la dependienta le da un ataque histérico cuando reconoce que la joven es la futura esposa de su exnovio

**Marcadores discursivos:** ¿qué (me) dices?, ¡Vaya tela!, por cierto

En esta actividad, además del uso pragmático adecuado de las expresiones, conviene incitar a los alumnos a que presten atención a la entonación correcta de los marcadores discursivos (por ejemplo, *hombre* se entona de forma distinta si se usa para expresar sorpresa o simplemente si es una muletilla que sirve para que el hablante gane tiempo antes de emitir su enunciado).

## 5. CONCLUSIONES FINALES

Nuestro proyecto piloto FOGRAFA lo consideramos solo un paso introductorio que ya en esta fase nos hizo descubrir varias futuras posibilidades para matizar más el tema. A modo de conclusiones finales, podríamos decir, que, según los resultados de la investigación, la presencia de una cantidad natural de marcadores discursivos y la buena pronunciación juntas pueden compensar los fallos morfosintácticos en el discurso oral, si estos últimos no dificultan la comprensión. Aun así, hemos visto que los informantes que a su vez eran profesores de ELE, siguen considerando que la gramática correcta contribuye más a la inteligibilidad que los otros dos factores. Esta dicotomía entre los dos públicos – docentes y no docentes – nos hace pensar que los profesores todavía tienden a enseñar a sus alumnos a comunicarse bien dentro del aula, con profesores, y no se acercan tanto a una perspectiva más real y alejada de la dinámica de las aulas. Como supuestamente los alumnos saldrán de las aulas y se comunicarán con nativos fuera del entorno escolar, se necesita tener más en cuenta factores que al parecer son muy importantes para los nativos (no profesores) a la hora de aceptar a los estudiantes como interlocutores, en nuestro caso concreto, la pronunciación y los marcadores discursivos que generalmente desempeñan la función fática de la lengua.

Por eso, hemos elaborado dos actividades que se centran en la mejora de la pronunciación (y varios aspectos fónicos conflictivos para un alumno de lengua materna húngara), y la contextualización correcta de una amplia gama de marcadores discursivos que suelen ser problemáticos desde el punto de vista pragmático para un alumno de ELE. Hemos usado el teatro como pretexto para nuestra propuesta, ya que las actividades teatrales son muy eficaces desde varias perspectivas para desarrollar el habla espontánea. Esperamos que esta propuesta didáctica despierte el interés por estos terrenos algo abandonados de la didáctica de ELE y que inspiremos a los profesores de ELE a que incluyan tales contenidos de forma regular en sus clases de español.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, K. (2011). The intonational patterns used in Hungarian students' Spanish yes-no questions. *PHONICA* 7: 80-99.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, K. (2015a). A szóbeli kifejezőkészség fejlesztendő elemei a spanyolnyelv-órán. *Szakpedagógiai körkép II: Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok*. Éva Major y Etelka Tóth, editoras. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 131-151.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, K. (2015b). Felsőoktatási tematikus terv és óratervezés a spanyol nyelv tanításához. In: Szabó, É. y Veszelszki, Á. (eds.): *A tanulás és tanítás tervezése: Tanóra- és foglalkozástervek a magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek tanításához*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 1-48.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, K. (2015c). ¿Cómo logro que mis alumnos conversen con espontaneidad en español en un contexto no hispanohablante? En Izquierdo, José María (ed.): *Actas del V Congreso Internacional de FIAPe: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza: Jornadas Pedagógicas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 2015. 1-9.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, K. (2017). El castellano hablado por húngaros: rasgos prelingüísticos de transferencia negativa en la entonación. In: Marrero Aguiar, V. & Estebas Vilaplana, E. (coords.) *Tendencias actuales en fonética experimental. Cruce de disciplinas en el centenario del Manual de Pronunciación Española (Tomás Navarro Tomás)*. Madrid, UNED, 2017., 397-398.
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, K. y TAKÁCS, L. (2018): La traducción de los vocativos latinoamericanos al húngaro en obras literarias y películas. En: Bárkányi, Zs. y Santosné Blastik, M. (eds.): *Palabras enlazadas. Estudios en homenaje al profesor László Scholz*. Pécs: Jate Press. 23-34.
- BECERRIL, S. ET AL. (2014). *AULA INTERNACIONAL* 4. B2.1. BARCELONA: DIFUSIÓN.
- CANTERO SERENA, F. J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- CHIAPELLO, S. et. al. (2013). Evaluación de la interacción oral nativo/no nativo: aplicación de escalas específicas. *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica / Tortosa Ybáñez, M. T. et al. (coords.)* Alicante: Universidad de Alicante, 1946-1961.
- GAÁL, Z. K. (2018). La presencia de los alófonos aproximantes de /bdg/ en la producción oral de los aprendices húngarófonos de E/LE. Un acercamiento piloto. En: Bárkányi, Zs. y Santosné Blastik, M. (eds.): *Palabras enlazadas. Estudios en homenaje al profesor László Scholz*. Pécs: Jate Press. 163-174.
- GARACHANA, M. (2014). Marcador discursivo. En: *Diccionari de Lingüística*. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/>

- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- HIDALGO MARTÍN, V. (2013). Actividades dramáticas en la clase de ELE. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. 451-460.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- KRASHEN, STEPHEN D. (1992). The Input Hypothesis. An update. En James E. Alatis (ed.): *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1991: Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*, Georgetown University Press, 409-431.
- MUGFORD FOWLER, G. et al. (2013). La comunión fática como práctica local: la anticortesía y la cortesía positiva en el contexto mexicano / Phatic communion as local practice: anti-politeness and positive politeness in the Mexican context. En *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 1 (2), (2013): 199-226.
- POLLER, L. (2016). *La pronunciación española de los hablantes del húngaro. La realización de las secuencias vocálicas y de las vibrantes* (Trabajo Fin de Máster). Budapest: Universidad Eötvös Loránd.
- POLLER, L. (2018, en prensa). La influencia de la lengua nativa en la pronunciación española de los hablantes húngaros. La realización de las secuencias vocálicas y de las fricativas velares sordas. *Cuadernos ELE 2017: Planteamientos metodológicos para la enseñanza del español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- SZARVAS, D. y SZELES, V. (2015). ¡Te lo contaré con perífrasis! En Baditzné Pálvölgyi, K. y Hidalgo Martín, V. (eds). *Propuestas didácticas de los jóvenes hispanistas de la Universidad Eötvös Loránd: Número 3*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 29-36.

# LA PRESENCIA DEL TEATRO EN LOS MÉTODOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Vanessa Hidalgo Martín

Universidad Eötvös Loránd de Budapest – Universidad de Alcalá

## 1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es hacer un análisis cronológico por la historia y evolución de los métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas, con particular atención la enseñanza del español como lengua extranjera, tomando como referente la presencia de lo dramático y del teatro. De esta forma se pretende demostrar cómo el uso del teatro es un “atajo pedagógico”, en palabras de Federico García Lorca, ya que la esencia del drama se puede encontrar de forma más habitual, específica y concreta con el avance de los métodos y de los enfoques a través de los años conforme estos van haciéndose más comunicativos hasta encontrar, en la actualidad, dos métodos de enseñanza de lenguas basados exclusivamente en la herramienta teatral: el Glottodrama y la Interacción estratégica.

## 2. RECORRIDO POR LA HISTORIA DE LOS MÉTODOS Y LOS ENFOQUES

Podríamos afirmar que la *Gramática* de Nebrija publicada en el año 1492 se puede considerar la primera gramática para extranjeros ya que su finalidad era, además de sentar las bases del castellano, la de servir de recurso para todo aquel que quisiera aprender español (Sánchez, 1992: 11). Sin embargo, la enseñanza del español como lengua extranjera se inicia en el siglo XVI con la expansión del imperio y la necesidad eminentemente práctica de enseñar español a los habitantes de Hispanoamérica que hacen que comiencen a publicarse, en este siglo, una serie de gramáticas. Para nosotros, no obstante, lo más interesante es que, junto a estas gramáticas, se publicaron también los llamados *libros de diálogos* que consisten en una recopilación de diálogos con situaciones que se refieren a la vida cotidiana. Se puede afirmar que durante el siglo XVI tenemos, por tanto, dos tendencias bien marcadas: por un lado, el método gramatical; y, por otro, el método conversacional. Este último nace de la necesidad inmediata de comunicación y de hacer frente a la enseñanza de lenguas muertas con métodos más eficaces.

En Inglaterra, las publicaciones de Jon Minshen y de Stepney son las más aclamadas y seguidas durante el resto del siglo XVI. Sus manuales de conversación

[...] suponen un enfoque metodológico y una praxis docente diametralmente opuesta a lo que suele entenderse por enseñanza gramatical: contienen diálogos coloquiales que reflejan con naturalidad el lenguaje usado en la calle o el propio de algunas profesiones y ocupaciones habituales en la sociedad de entonces: comprar, vender, en el mercado, buscar posada, preguntar por el camino para viajar de un lugar a otro, etc. (Sánchez, 1997: 17).

El caso de estos diálogos es un acercamiento al drama en tanto que se proponen realidades y personajes ficticios que pretenden ser reales y, por tanto, se consigue mayor autenticidad. Este tipo de diálogos, aunque sigue sin ser didácticamente rentable para el desarrollo de la lengua meta, sí que ofrecen al estudiante extranjero muestras de lengua que tal vez en esa época no iba a poder tener de otra forma, constituyendo en sí testimonios casi veraces y auténticos para él. Jesús Sanz (en Martín Caparrós, 2009: 19) hace un listado de las características de los libros de diálogos. Entre ellas, queremos resaltar aquellas que están estrechamente relacionadas con el drama:

- La caracterización de los dialogantes depende de la materia de la conversación.
- Los personajes son individuos concretos, situados en su realidad histórica.
- La caracterización de los personajes es decisiva para establecer la naturaleza de cada diálogo.
- Es importante que el diálogo esté situado en un tiempo y espacio específico desde el inicio de la conversación.
- Se dan diversos escenarios: la naturaleza, ambientes religiosos, una casa, un paseo, un lugar público o solitario.

En el siglo XVII la publicación de libros de diálogos sigue produciéndose y cobrando tanta importancia que algunas de las gramáticas comienzan a incluir diálogos en sus páginas finales (Sánchez, 1992: 79). Un ejemplo de ello son los *Dialogos familiares, En los quales se contiene los discursos, modos de hablar, proveruios y palabras Españolas mas comunes: Muy utiles y prouechosos para los que quieren aprender la lengua castellana* de Juan de Luna, publicados en 1619. Además, como afirma Martín (2009: 59) en el siglo XVII nace el llamado realismo pedagógico, influido por la Reforma, que “no se ocupa solo de conducir el conocimiento de las cosas, sino que trata de conseguir que esas cosas aprendidas sean utilizadas”. Su precursor fue Wolfgang Rakte.

El siglo XVIII se ve marcado por una mayor necesidad de aprender idiomas al incrementarse los viajes al extranjero. Además, se produce un especial interés en descubrir nuevos métodos más eficaces que tuvieran en cuenta el contexto, por lo que los métodos conversacionales van a ganar terreno a los gramaticales. Un ejemplo de ello es el caso de Francisco Sobrino, especialmente por su obra publicada en 1708 *Dialogues nouveaux espagnols, expliquez en François*. Se podría afirmar que estos diálogos suponen un retroceso respecto a los del siglo anterior ya que son marcadamente más irreales y artificiales al tratarse de diálogos entre personajes como Moctezuma, Hernán Cortés, Cristóbal Colón, etc., que, de todas formas, no dejan de tener cierto interés cultural como referencias históricas y por su carácter dramático, en cuanto a los personajes.

Ya en los albores del siglo XIX, con el comienzo del desarrollo del método de gramática y traducción nos seguimos encontrando diálogos, como los que aparecen en la gramática de Arnold, del año 1736, esta vez, divididos por temas. Destacable es también el libro de Hamonière, *Le nouveau Guide de la conversation en espagnol et en français, en trois parties* publicado en 1815, dividido en tres partes, una de ellas es una serie de sesenta diálogos que suponen un adelanto del método comunicativo ya que hacen referencia a funciones comunicativas, por ejemplo, manifestar el regocijo, el dolor, la tristeza, la admiración, la esperanza y desesperación, etc.; “Solamente le falta integrar las expresiones y frases funcionales dentro de situaciones y presentarlas debidamente contextualizadas para aproximarse a lo que suele hacerse en los últimos años del siglo XX” (Sánchez: 1992, 197).

Desde prácticamente 1840 hasta la mitad del siglo XX es el método gramatical el que predominó. El conocimiento de la lengua se basa en el aprendizaje de unidades léxicas aisladas y descontextualizadas y en la aplicación sistematizada de estructuras gramaticales. Por tanto, las destrezas escritas predominan sobre las orales. En este sentido, podemos referirnos al manual *Español para extranjeros* (1949) de Martín Alonso publicador por Aguilar, en el que encontramos la siguiente estructura: en la primera parte de la lección un análisis; después diálogos prácticos y formularios donde aparece léxico relacionado con el ámbito que se propone y después un diálogo donde se plantean las principales fórmulas para hacer compras, por ejemplo.

Entre el enfoque gramatical y el método directo encontramos otra metodología ecléctica que pone énfasis tanto en la gramática como en la conversación, como el manual escrito por A. D. Leeman publicado en 1904, *Método práctico para aprender español*. El autor propone conversaciones sobre la vida cotidiana o “tomada de un drama contemporáneo escrito en el habla que usa la gente educada” (Sánchez, 1992: 314). Esto nos parece muy relevante si hablamos de la importancia de las obras dramáticas para contextualizar y generar una visión real de un diálogo entre hablantes nativos.

Sin embargo, como afirma Sánchez (1992: 224) a partir de la segunda mitad de siglo los diálogos se hacen menos necesarios al aparecer la metodología audio-oral que consigue presentar materiales más reales y cercanos a los de la vida real y, además, el desarrollo de las nuevas tecnologías permite la grabación y filmación de materiales más auténticos. Es importante destacar que es en la mitad del siglo XX cuando se establecen más cambios en la enseñanza del español como lengua extranjera debido a varios factores. Sánchez (2009: 65) comenta que es en esta altura en la que esta disciplina pasa a ser objeto de estudio en el ámbito científico y no solo esto, sino que el crecimiento de los medios de transporte hizo que se viesen incrementadas las oportunidades de intercambio cultural, así como la movilidad. En este sentido, podemos decir que son los métodos de base estructuralista los que abren esta nueva época. Entre los métodos de componente estructural podemos destacar el medio audio-oral, el situacional y el estructuro-global-audiovisual.

Ya a finales del siglo XIX empiezan a aparecer los métodos directos que

propugnan una “inmersión” del alumno en la lengua objeto de estudio. Para ello, en ningún caso se emplea la lengua materna, así como tampoco se ofrecen explicaciones de las reglas gramaticales, morfológicas o sintácticas. [...] Los métodos directos implicaban, pues, que el docente debía valerse de medios tales como fotografías, imágenes, objetos, etc. a la hora de explicar el significado de los distintos vocablos. En lo concerniente a la morfosintaxis, se recurría a la repetición de fórmulas predeterminadas.” (Maragón, 2012: 123).



También en el siglo XX adquieren gran interés los métodos humanistas, como la Respuesta Física Total (RFT), interesante desde nuestro punto de vista porque propone la enseñanza de la lengua a través de la actividad física. Este método fue desarrollado por J. Asher (1969) que relacionó el método con la teoría de la memoria en psicología afirmando así que las conexiones con la memoria pueden ser más fuertes si se establecen a través de la asociación con la actividad motora. Esta teoría está también sostenida por las teorías de adquisición de primera lengua en la que el niño interioriza el código lingüístico mediante las órdenes que recibe, respondiéndolas de forma física antes de producir respuestas verbales. Es interesante que el método intente reducir los niveles de estrés en el proceso de aprendizaje mediante acciones físicas y juegos. Mediante el teatro y las actividades dramáticas, especialmente aquellas relacionadas con la mímica, la actividad física es primordial y determinante para el aprendizaje ya que, independientemente del tipo de estudiante que se sea, el hecho de exteriorizar físicamente aquello que se está aprendiendo fortalece el poder ser aprendido y memorizado.

El método comunicativo, por su parte, no nace de una ruptura total e inmediata con los métodos de corte estructuralista. Los programas nocional-funcionales y el Consejo de Europa tienen un papel fundamental en esta *transición metodológica* de mediados del siglo XX. No vamos a entrar en detalles sobre este método y vamos a centrarnos de nuevo en el objetivo de este estudio: los elementos dramáticos y teatrales que están presentes en este método, así como los factores que forman parte de una clase en la que se insertan los elementos dramáticos. En primer lugar, nos parece que hay que destacar que este enfoque parte del estudio de la lengua en su globalidad, es decir, de un discurso o de un texto y no de estructuras ni funciones. Esto es interesante porque cuando se trabaja con un texto dramático hay que tener en cuenta tanto los aspectos del texto (teatral) como los del discurso (dramático). En segundo lugar, este enfoque da importancia a la comunicación y no a la forma y, por tanto, a las relaciones que en la comunicación se crean entre los hablantes. Este factor es también determinante cuando se trabaja una obra teatral con los alumnos de E/LE: interesa la comunicación y la fluidez y no la forma y, sobre todo, la relación que de esta comunicación se crea entre los interlocutores. En tercer lugar, el enfoque comunicativo va a dejar de lado la ilusión de aprender una lengua perfecta, es decir, se va a primar la importancia del lenguaje en uso. Para nosotros esto es esencial porque pensamos que es una de las raíces que desarrollan la dimensión afectiva del aprendizaje en general y del aprendizaje de lenguas en particular. El método comunicativo intenta crear actividades que produzcan interés, interacción, motivación y que den protagonismo a los estudiantes. Sánchez (2009, 116) recoge un cuadro muy interesante de Ellis (1994) que muestra las creencias de los profesores de lenguas extranjeras en cuanto a la utilidad para el aprendizaje de diferentes tipos de actividades: las que tienen un mayor porcentaje son las actividades en parejas y grupos y los juegos de rol. Este dato nos parece muy relevante porque los juegos de rol son actividades eminentemente dramáticas y los juegos dramáticos y el teatro son, también por su naturaleza trabajo de grupo, forma de trabajo que promulga el enfoque comunicativo. Podemos decir que las actividades que se proponen en el método comunicativo tienen características comunes al tipo de clase que se desarrolla cuando se trabaja con el montaje de un texto teatral: han de ser interactivas, fundamentarse en la transmisión de contenido, deben conducir a la comunicación como fin último, se debe aprender deductiva e inductivamente, la motivación debe ser considerada un elemento clave y debe crearse un clima de participación, responsabilidad y respeto dentro del aula entre estudiantes y con el profesor de forma bilateral.

Además del método comunicativo, entre los métodos enfocados a la comunicación encontramos el método natural. Krashen (1982: 17) destaca varias hipótesis respaldadas por pruebas empíricas: la hipótesis de la adquisición y del aprendizaje, la hipótesis del orden natural en la adquisición del lenguaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del input y la hipótesis del filtro afectivo. Estas hipótesis nos parecen especialmente interesantes porque encajan con las bases que supone el trabajo con el drama en la clase de E/LE. La primera hipótesis afirma que el aprendizaje se realiza de forma inconsciente y mediante la interacción comunicativa. En las clases de teatro abogamos por este tipo de aprendizaje donde no se trabaja de forma explícita ningún contenido, pero todos ellos son usados para la interacción entre los alumnos y con el profesor. La segunda hipótesis, la del input, se fundamenta, según Krashen (1982: 21) en que el input tiene que regirse a la fórmula  $[i+1]$ , es decir, tiene que sobrepasar un poco el nivel del estudiante, pero sin generar incompreensión. Esto es lo que ocurre normalmente cuando se trabaja con teatro. Los estudiantes pueden entender el texto en general, pero tienen que hacer un esfuerzo para entender las sutilezas del texto (tanto cuestiones de tipo pragmático como léxicas, gramaticales, etc.). En cuanto a la hipótesis afectiva, parte de que los principales filtros que se pone el aprendiz y que impiden el aprendizaje son la falta de motivación, la ansiedad y la falta de confianza. Por tanto, el objetivo del profesor sería disminuir lo máximo posible estos filtros.

El enfoque por tareas, por su parte, podemos afirmar que tiene metodológicamente la misma relación con el teatro y el drama que el enfoque comunicativo, por lo que no nos detendremos en él.

Para continuar con los métodos orientados a la comunicación hay que hacer referencia al método basado en el contenido. Este método, según Sánchez (2009: 166) “pretende que una lengua se enseñe transmitiendo información sobre una determinada materia en esa misma lengua”. Freeman y Freeman (2008) afirman que hay cuatro razo-

nes fundamentales para defender esta metodología de aprendizaje, de las cuales tres están estrechamente relacionadas con el uso de los textos dramáticos en clase de E/LE. En primer lugar, abogan que enseñar lenguas a través de contenidos, ambos se aprenden al mismo tiempo. En segundo lugar, este enfoque mantiene el lenguaje en su contexto natural porque es normal enseñar un contenido a través de la lengua, y esto evita la descontextualización. La tercera razón es que los estudiantes tienen un motivo para usar la lengua que se está aprendiendo, ya que necesitan la lengua para aprender, para crear, para solucionar problemas, etc. Como vemos, estas razones están muy relacionadas con el trabajo con obras teatrales y su puesta en escena. Los estudiantes aprenden contenidos no solo literarios, sino pragmáticos, socioculturales, etc., a través del texto teatral en español. Dichos contenidos están contextualizados por el propio marco de la obra. Además, necesitan saber la lengua para representar la obra y para trabajar su montaje (decidir qué música se escogerá, qué vestuario, quién será cada personaje, etc.).

Vamos a recuperar el ejemplo que proponen Stryker y Leaver (1998: 198-9) adaptado a una obra de teatro, en este caso, una concreta, *NN12* de Gracias Morales (2008), puesta en escena con un grupo de cinco estudiantes húngaros en el año 2016 de la Universidad Eötvös Loránd de Budapest. Según estos autores, los pasos para seguir este enfoque, usando una obra de teatro serían:

- Preparación e introducción al tema: lectura de materiales sobre la Guerra Civil.
- Análisis lingüístico: discusión sobre cuestiones gramaticales y de vocabulario basado en las presentaciones de los alumnos el día siguiente.
- Preparación para la lectura de la obra de teatro: revisión de vocabulario.
- Lectura de la obra.
- Discusión sobre lo leído, supervisada por el profesor.
- Discusión sobre la lectura.
- Entrevista grabada: los alumnos ven una grabación sobre cuestiones relacionadas con las fosas comunes encontradas de la Guerra Civil Española.
- Preparación de un informe escrito: los alumnos escriben un informe sobre su elección de personaje justificando su respuesta.
- Discusión final a manera de resumen y asignación de los personajes.

Por último, queremos hacer mención al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001). Como bien sabemos, este libro no pretende ser un método, pero debemos incluirlo en este apartado porque ofrece una serie de parámetros, de índole comunicativa y en consonancia con los métodos tratados en este estudio. El *MCERL* menciona específicamente la comprensión de textos literarios dentro de los descriptores de los niveles B2 y C2 de competencia. Asimismo, presupone, entre los propósitos comunicativos de la lengua, los usos estéticos de la lengua y, entre ellos:

- Representar obras de teatro con guion o sin él.
- Presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.

Además, entre la descripción de tareas recomendadas, el *MCERL* propone la “interpretación de un papel en una obra de teatro”.

El *MCERL* menciona que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Todos estos componentes pueden trabajarse a partir de la literatura y, más concretamente, del teatro. La competencia lingüística incluye destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas que, como en todo tipo de textos, pueden trabajarse con textos teatrales. El aprovechamiento puede hacerse en estos tres planos, pero más concretamente en el plano fonológico ya que en la fase de representación del texto se trabaja específicamente la pronunciación y la prosodia afianzando la posición de los puntos articulatorios, especialmente la dicción y la corrección de sonidos. En los planos léxico y sintáctico el uso puede ser algo más problemático, ya que puede suponer un problema para el profesor encontrar textos adecuados a los contenidos que quieren impartirse y para el nivel impartido. Sin embargo, el único inconveniente es un trabajo más exhaustivo por parte del profesor y que, dado el carácter poco novedoso de la propuesta podrían ser sustituidos perfectamente por un texto construido *ad hoc*.

En lo referente a la competencia sociolingüística, el teatro puede ayudarnos en el sentido de que mediante las relaciones de los personajes de las obras dramáticas pueden entenderse y practicarse las convenciones sociales, así como reflexionar sobre ellas (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad, etc.). Sin embargo, muchos textos (exceptuando los puramente teóricos) carecen de estos aspectos como nos menciona el propio *MCERL* las características paralingüísticas generalmente no están representadas en ningún texto escrito, aunque se puede hacer referencia a ellas, naturalmente, en un texto de una novela, en el de una

obra de teatro. Ciertamente es que algunas obras podrían ser sociolingüísticamente incorrectas, pero aun así siempre pueden encontrarse fragmentos relevantes y en casos como el mencionado pueden trabajarse actividades pragmáticas de reelaboración de escenas atendiendo a las normas sociales o comentarios sobre las mismas. Por otro lado, el componente sociolingüístico se trabaja con el teatro mediante la negociación verbal que hace referencia “a la labor que los participantes en una interacción lingüística llevan a cabo para conseguir crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales” (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008). Mediante la negociación, se está desarrollando la competencia sociolingüística a través de actividades de interacción oral, cuyo modelo recomienda el *MCERL*, en las que “el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación”. La experiencia personal en la que se basa este trabajo demuestra cómo la negociación no se produce solo sobre los significados, sino sobre las decisiones que tienen que tomarse para poner en escena la representación. La motivación y la forma de involucrarse en el proceso creativo hacen que los intercambios lingüísticos y las negociaciones se produzcan siempre en la lengua meta. En cuanto a la competencia pragmática, el teatro también supone un excelente recurso ya que la riqueza del corpus de obras que pueden trabajarse nos ofrecen excelentes escenarios de intercambios comunicativos y el trabajo sobre esta tipología textual, tan completa por la cantidad de hablantes que intervienen en ella y por la variabilidad de contextos y situaciones nos ofrece un recurso magnífico para trabajar la ironía, la parodia y los actos de habla, entre otros.

### 3. EL GLOTTODRAMA

Tras este recorrido breve, vamos a centrarnos en los métodos basados exclusivamente en el teatro y la actividad dramática. El primero de los dos métodos es el Glottodrama. El proyecto nace de varias experiencias de profesores que trabajaban en la enseñanza de lenguas integrando técnicas teatrales en sus clases. El Glottodrama pretende ir más allá de hacer teatro en una lengua extranjera e introducir aspectos que no sacrifiquen los aspectos actoriales y artísticos. Por ello, para poner en marcha este método no solo se cuenta con profesores de lenguas sino con profesionales de las artes escénicas. El Glottodrama, asimismo, se considera un método flexible en cuanto que se puede adaptar a cualquier nivel y contexto educativo y usar como una actividad paralela o como un curso de lengua en sí mismo (Nofri, 2014).

En cuanto a los principios pedagógicos del Glottodrama, Carlos Nofri, en su *Guía del Método Glottodrama* (2010: 52) habla de diez principios fundamentales de este método que serían los siguientes:

1. Es imprescindible transferir la personalidad del estudiante a la segunda lengua. Por eso hay que tener en cuenta la personalidad y la situación personal de cada estudiante y no del grupo en general, ya que cada uno lleva a cabo unos procesos distintos.
2. La enseñanza de una lengua extranjera tiene que partir de la interdisciplinariedad y es por ello que el profesor tiene que ser capaz de manipular y enseñar la pluralidad de códigos implicados.
3. Ha de sentirse placer cuando se aprende actuando. Solo así habrá motivación y se sentirá una remuneración psicológica de haber conseguido el objetivo comunicativo meta.
4. La clase tiene que ser entendida como un proyecto de trabajo que solo se consigue mediante la ejecución de tareas que harán posible la interpretación comunicativa.
5. El cuerpo y la mente están implicados en el aprendizaje. Una lengua se aprenderá mejor si la persona en su totalidad está implicada en el proceso de aprendizaje.
6. Debe haber una prioridad de la dimensión intercultural y social en tanto que el alumno debe pasar de concebir la lengua extranjera como lengua de otros para adoptarla como su propia lengua convirtiéndola en un instrumento adicional de comunicación en el contexto de una comunidad real de la que es o se formará parte.
7. La primacía del significado sobre la forma. Por eso tiene que tener más importancia la semántica, es decir, el estudio intensivo de los textos y no extensivo.
8. El lenguaje es un instrumento para la consecución de objetivos. Es por ello que el aprendizaje de la lengua no debe centrarse solo en el aprendizaje de estructuras formales y funciones lingüísticas asociadas, sino que poder codificar y decodificar los propósitos comunicativos propios y del resto de hablantes.
9. Los aspectos paralingüísticos son decisivos ya que tienen una importancia estratégica ya al determinar la eficiencia de la comunicación y la eficacia de la misma.
10. La existencia de un actor profesional y un actor social. En el Glottodrama no se trata de interpretar como un actor profesional a otra persona ajena a sí mismo, sino interpretarse mejor a sí mismo frente a otro tipo de público, un público que no está sentado en butacas.

Pasemos, a continuación, a esbozar cómo sería un curso estándar basado en el Glottodrama. Debemos contar con un aula que esté bien equipada y que, preferentemente, sea como un espacio auténtico para representaciones teatrales. Como normalmente esto no será posible, es ideal crear un círculo con los estudiantes, considerándose el centro el escenario. En la sala, además debe hacer diccionarios, gramáticas y manuales, para que estén disponibles en la fase que se suele denominar rincón gramatical. Por último, es fundamental que exista una videocámara e instrumentos para la reproducción y escucha de videos. La duración del curso se estima en noventa horas y abarca dos fases fundamentales: el taller y la representación teatral. En la parte de taller se trabajará primero con microtextos con el objetivo de que los estudiantes se familiaricen con la actuación para pasar después a un texto más extenso que tiene como finalidad ser representado.

En la fase de taller se puede experimentar libremente y el público está configurado por los propios alumnos y los profesores, teniendo estos papeles cambiantes de actor-espectador. No se imponen límites temporales ni organizativos como ocurre en los espectáculos teatrales. En esta fase se espera que el grupo se configure como tal, que cree lazos afectivos y surja el espíritu de cooperación. En la segunda parte, el objetivo de las actividades está encaminado a la representación teatral final. En esta parte se prestará atención a la pronunciación, a los gestos, al vestuario, música, y todos los demás elementos que configuran una representación teatral (Nofri, 2010: 64).

Cada unidad didáctica puede requerir un número de sesiones diferentes y siempre seguirá un sistema circular. El esquema organizativo de las unidades didácticas que se diseñan en Glottodrama sería el siguiente (Nofri, 2010: 64): 1. Propuestas textuales o situacionales; Intento de actuación; Reflexión lingüística (rincón gramatical); Actuación; Estudio del actor (ensayos); Repetición de la actuación. Lógicamente, no cada unidad didáctica se corresponde a una sesión de clase, así que lo que tenemos que hacer en cada sesión es respetar los tres aspectos fundamentales para poder poner en práctica el aprender haciendo. Estos aspectos son: estimular, actuar y reflexionar. En el estímulo presentamos un texto, en la actuación interpretamos o recitamos y en la reflexión, como ya hemos visto, se hace una reflexión gramatical.

Como podemos apreciar, el Glottodrama es uno de los dos métodos que existen basados exclusivamente en el uso del teatro en la enseñanza de idiomas, junto a la Interacción Estratégica (Robert DiPietro, 1987). Como herramienta pedagógica, el teatro es una herramienta accesible, dado que no se necesitan muchos materiales extra para llevarla a cabo. Por otro lado, y amparándonos en la magia del teatro, es una forma de llevar la realidad de la calle al aula firmando un acuerdo tácito entre profesores y alumnos. Indudable es, por experiencias personales, que incrementa la motivación porque la propia personalidad del estudiante se implica más que en otro tipo de actividades, además, como el objetivo de aprender la lengua queda latente, se pierde el miedo al error.

#### 4. LA INTERACCIÓN ESTRATÉGICA

El segundo de los métodos basados estrictamente en teatro es la Interacción Estratégica. La interacción estratégica es la puesta en práctica de lo que se ha venido llamando la enseñanza interactiva de la lengua. Este enfoque es un derivado del enfoque por tareas que fue diseñado por Robert di Prieto en el año 1987 y divulgado en su libro *Strategic Interaction Approach*. La base del mismo es la resolución de problemas similares a los que nos encontramos fuera del aula, en la vida cotidiana. Estos problemas constituyen el tipo de tarea base de este enfoque y son llamados *escenarios*.

Las pautas que han de aceptarse para trabajar mediante el enfoque de interacción estratégica son:

1. Los estudiantes van a trabajar en la confección de lo que a partir de ahora llamaremos *motivaciones secretas* personales que será el verdadero motivo por el que ha de producirse un discurso y no con ejercicios tradicionales.
2. Las explicaciones o ejercicios de análisis de la lengua van a partir de sus propias producciones por lo que serán más significativas para los estudiantes.
3. Ha de aceptarse que el discurso cooperativo complementado con componentes no verbales será la materia básica que se enseñará, en oposición a las oraciones descontextualizadas basadas solo en gramática o vocabulario.
4. El desarrollo de instrumentos de evaluación que abarquen todas las esferas de la comunicación y no solo aspectos concretos de la lengua.
5. El reconocimiento del cambio del papel del profesor, que no tendrá un papel dominante, solo de observador y guía, siendo los alumnos los responsables de su propio aprendizaje y estando este bajo su propio control.

El escenario es el corazón de la interacción estratégica. Este tipo de tarea va a servir para que los estudiantes creen un discurso en la lengua meta que representa un drama de la vida real. Di Pietro (1987: 41) define el *escenario* como “a strategic interplay of roles functioning to fulfill personal agendas within a shared context”. Es decir, un escenario es un juego estratégico con roles cuya función es llevar a cabo unas motivaciones secretas en un contexto compartido con otros hablantes.

Veamos un modelo de escenario extraído de Alonso Raya (1990, 211):

PAPEL 1	PAPEL 2
CONDUCTOR	MECÁNICO
Vas de viaje y has llegado a una ciudad que no conoces. Es bastante tarde, y tienes que ir rápidamente al hotel si no quieres perder la reserva. De pronto, el coche empieza a hacer ruidos extraños y sale humo del motor. Un poco más adelante hay un garaje, pero el mecánico está bajando la persiana. Consigues llegar hasta la puerta justo cuando el coche se para definitivamente. ¿Qué le vas a decir al mecánico?	Por fin es hora de cerrar (información compartida), pero se acerca un coche echando humo y haciendo ruidos raros (más información compartida). Tú tienes una cita para conocer a tus futuros suegros y estás todavía con el mono de trabajo y las manos negras de grasa, (información no compartida) ¿Qué vas a hacer con el coche?

Estos escenarios están constituidos por tres fases:

### 1. Ensayo

El ensayo comienza tras haber sido repartidos los papeles y divididos los miembros del grupo. Se puede dejar que sean los estudiantes quienes elijan a sus compañeros, pero siempre hemos de cuidar que el grupo no sobrepase los ocho miembros y que los miembros de grupos diferentes no interactúen durante esta fase.

Los beneficios de este trabajo en grupos son varios: por una parte, los estudiantes van a discutir sobre una preocupación que les es común y por eso el nivel de ansiedad será reducido más que si se trabajara de forma individual. Además, tienen la libertad de expresar sus opiniones y hacer las preguntas que deseen y esto les resulta muy motivador. Como por ahora no han tenido que elegir representante (y este papel optamos porque se vaya cambiando) todos tienen el mismo protagonismo y trabajan de igual a igual. Igualmente, el discurso de los estudiantes es más fluido y natural porque no se sienten dominados por la figura del profesor.

La duración del ensayo ha de ser aquella que los estudiantes necesitan para preparar sus estrategias siempre y cuando no decaiga su interés.

### 2. Actuación

Es importante matizar que las actuaciones fruto de los escenarios no están destinadas a ser puestas en escena ni, por tanto, vistas por una audiencia. El resultado de la actuación va a depender mucho de cómo los grupos han preparado sus papeles y de cómo adaptan sus planes conforme van sabiendo nuevas informaciones del otro papel. En cuanto al resto de estudiantes que no están participando en ese momento en la interacción tienen que estar viendo con atención porque en cualquier momento el compañero que está actuando puede verse bloqueado y podrá:

- Pedir un cambio para ser relevado (pudiendo ser este cambio pedido por los miembros del grupo).
- Pedir tiempo muerto para que sus compañeros lo ayuden con nuevas estrategias.
- Por tanto, podemos decir que los alumnos pueden tener y han de tener estos roles durante la fase de actuación:
  - El artista, o sea, el representante del grupo.
  - Miembro de su grupo: dispuesto a ofrecer asesoramiento según las necesidades.
  - Espectadores: los alumnos componentes del otro grupo que se encuentran asesorando al compañero.

### 3. Puesta en común

En este punto tenemos que partir de la idea de que el análisis de la lengua se hace sobre las producciones de los propios alumnos. Lo que los alumnos han intentado producir en la lengua meta será el objeto de estudio; de esta forma el aprendizaje es mucho más significativo.



En el curso del ensayo y durante la representación, los alumnos se plantean preguntas sobre aspectos léxicos y gramaticales. Realmente quieren conseguir sus objetivos e intentan ser lo más eficaces posibles en la interacción. Por eso, en la fase de puesta en común que será cuando el profesor les brinde la posibilidad de plantear las cuestiones los alumnos aprenderán más que en una clase tradicional: preguntan porque quieren saber las respuestas. Y cuando se quiere saber algo no se olvida fácilmente. Tal vez pueda pensarse que no todos los aspectos importantes de la gramática van a salir a colación en este tipo de clases mediante el uso de escenarios. Es posible que en un escenario no aparezcan muchos aspectos gramaticales, pero el uso sucesivo de estas tareas en las aulas va a hacer que puedan verse todos los aspectos gramaticales que se necesitan cubrir en el currículo. De todas formas, si es imposible seguir clases con este tipo de enfoque los escenarios pueden ser una forma de complementar el programa.

## 5. CONCLUSIONES

Hecho este repaso, que consideramos fundamental, podemos tener una visión más amplia de los métodos y los enfoques que han estado presentes en la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera y, sobre todo, podemos darnos cuenta de la evolución de la lingüística aplicada hacia la expresión oral y hacia la interacción, destrezas fundamentales en el uso de la herramienta teatral como método de enseñanza. Como puede extraerse de este recorrido, el drama y el teatro y la naturaleza viva y hablada de la lengua, han tenido siempre su presencia en la enseñanza y esta presencia, al principio algo más que discreta, ha ido evolucionando hasta la actualidad en la que aparecen métodos específicamente teatrales y específicamente comunicativos y humanísticos. Podemos decir con Federico García Lorca que el teatro es “un atajo pedagógico” ya que, como se ha podido comprobar, la presencia de lo dramático ha aumentado su presencia en los métodos, así como lo ha ido haciendo la necesidad de aprender lenguas de una forma eficaz, significativa y contextualizada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, M. (1949). *ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS*. MADRID: AGUILAR.
- ALONSO RAYA, R. (1990). Enseñanza interactiva del español a través de escenarios. Aplicaciones didácticas. *Actas II de Asele*. Madrid. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/PDF/02/02\\_0207.PDF](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/PDF/02/02_0207.PDF)
- ASHER J. J. (1969). The Total Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, VOL. 53, No.1. 3-17.
- CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación DE LENGUAS*. MADRID: MECD Y ANAYA
- DI PIETRO, R. (1987). *STRATEGIC INTERACTION: LEARNING LANGUAGES THROUGH SCENARIOS*. NEW YORK: CAMBRIDGE.
- ELLIS, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. En N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 79-114). London: Academic Press
- FREEMAN, D. y FREEMAN Y. (2008). Enseñanza de lenguas a través de contenido académico. En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 51 (mayo-agosto). Medellín: Universidad de Antioquia.
- HAMONNIÈRE, G. (1923). *Le nouveau guide de la conversation, en espagnol et en français: en trois parties*. París: T. Barrois fils.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LEEMAN A. D. (1904). *Método práctico para aprender español*. Gravenhagen.
- MARAGÓN, G. (2012). Consideraciones en torno a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y a las teorías de aprendizaje. *Filología y Lingüística*, nº8 (2). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/viewFile/13088/12360>.
- MARTÍN CAPARRÓS, M. (2009). El “método conversacional” en la enseñanza de lenguas: los libros de diálogos en el siglo XVI. En *Quaderni del CIRSIL*, 8. Recuperado de [http://amsacta.unibo.it/5603/1/5\\_caparros.pdf](http://amsacta.unibo.it/5603/1/5_caparros.pdf).
- MARTÍN, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. En *Tejuelo*, nº5.
- MORALES, G. (2010). *NN12*. Madrid: Fundación autor.
- NOFRI, C. (2010). *Guía del método Glottodrama*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- NOFRI, C. (2014). *Libro de recursos del Método Glottodrama*. Roma: Edizioni Novacultur.
- SÁNCHEZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL, 428.
- STRYKER, S. B. & LEAVER, B. L. (1997). *Content-based instruction in foreign language education*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- VV.AA. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.



# LA IMPORTANCIA DE LA VOZ, EL GESTO, LA ACCIÓN Y LA PALABRA EN LA COMUNICACIÓN

GABINO BOQUETE MARTÍN

Universidad de Alcalá

JUAN MANUEL MEDINA ORELLANA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

*“El teatro nos trae la vida real a escena”*

*Peter Brook.*

## 1. Introducción y contenidos

En la actualidad es común el uso de técnicas teatrales en el aula de lenguas; muy a menudo, incluso sin saberlo, el profesor se vale de herramientas relacionadas con el juego dramático<sup>1</sup>: juegos de imitación, escenificación de situaciones, chistes, cuentos, etc. Los juegos de rol aparecen de forma continuada en los materiales de enseñanza de lenguas extranjeras y son utilizados de modo cotidiano por el profesor; es una herramienta muy útil, a la hora de practicar la lengua extranjera, para producir frases, para expresar e interactuar oralmente y para producir situaciones de comunicación naturales y realistas.

Las técnicas teatrales, y su aplicación a la enseñanza de lenguas, pueden pasar de ser un elemento pedagógico más dentro del aula a consolidarse como estructura en la que se sustenta el desarrollo de un programa de lenguas extranjeras. Se trata de dar un salto conceptual desde el uso del juego dramático, como herramienta en el aula, a la integración del teatro aplicado como metodología de enseñanza, acorde con lo expuesto por Motos (2013). Las técnicas teatrales y de dramatización dentro del aula ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades diversas, ya que les permite expresar sentimientos de manera muy personal en un ambiente libre de riesgos.

La interpretación escénica incorpora como elementos esenciales, en cuanto al componente comunicativo, entre otros, la articulación, el ritmo y el tono de voz, el uso preciso de la mirada, la mímica y los gestos, la postura y la actitud corporal, así como el provecho del espacio, etc.: voz, gesto, acción y palabra son componentes esenciales de la comunicación teatral y, por ello, de la comunicación lingüística. Esto nos lleva a las posibilidades del teatro y su aplicación a la educación, más concretamente a la enseñanza de lenguas (Motos, 2013). El teatro es acción-reacción, por tanto, es un vehículo hacia la emoción de la vida y del lenguaje desde su trascendencia artística (Layton, 2016).

El objetivo de este artículo es mostrar esta relación entre la comunicación teatral y la lingüística, comprobar que es posible utilizar técnicas teatrales de un modo integrado en la enseñanza de lenguas, potenciando el componente comunicativo presente en cualquier programación académica vigente hoy en día. Para ello analizaremos cómo utilizar voz, gesto, acción y palabra (o texto en un sentido más amplio), desde la experiencia teatral, para aplicarla de un modo práctico en el aula de lenguas extranjeras.

Daremos la importancia que se merece al uso de la voz, algo que no se suele hacer, aunque sea paradójico, en el área de la enseñanza de lenguas. Mostraremos su importancia en cuanto al uso expresivo; qué elementos influyen en la expresión oral y la hacen genuina en cada individuo; contemplaremos la voz en la enseñanza del español no solamente desde la fonación sino desde la emotividad, acercando al alumno a un uso real del lenguaje basado en la acción-reacción del individuo.

La vida está llena de emoción y múltiples acciones que detonan el lenguaje como medio activo para expresar nuestras necesidades inmediatas. Intentaremos que este artículo refleje la interconexión entre el teatro, la enseñanza de lenguas y la vida misma.

---

<sup>1</sup> La utilización del juego dramático como método de enseñanza aumenta la motivación y la autoestima; desarrolla la fantasía; ayuda a la conducción de grupos; crea una necesidad de comunicar; es una muestra de la realidad social y cultural; sirve de apoyo a las técnicas de enfoques por tareas; estimula el componente cognitivo; refuerza el carácter multidisciplinar del aula; ayuda a mejora del habla y de la pronunciación; ayuda al desarrollo del conocimiento intercultural. Los beneficios del uso dramático, sus características y la percepción acerca de su pertinencia en el aula están desarrollados, de un modo amplio, en Boquete (2014). También pueden ser de utilidad los estudios de Santos (2010) o Díaz y Ost (2013).

## 2. LA COMUNICACIÓN TEATRAL

A continuación, realizaremos un recorrido por los elementos básicos de la comunicación teatral y, por tanto y de un modo amplio, de la comunicación lingüística. Para ello vamos a enumerar estos componentes, según los postulados de Jakobson (1963), y su relación con los teatrales. Así vemos:

- Emisor: el actor/estudiante/participante/compañero.
- Receptor: el espectador/estudiante/participante/compañero.
- Canal: el conducto común por el que se transmite la información, y que el receptor percibe para captar el mensaje.
- Referente: objeto o realidad a la que se alude.
- Mensaje: los datos de información que se transmiten, información, enunciado verbal. La trama de la historia y el argumento teatral.
- Código: conjunto de signos que el emisor utiliza para codificar el mensaje; estos pueden ser lingüísticos, paralingüísticos (el llanto, el sollozo, la risa, la tos, el carraspeo, el bostezo) o kinésicos (las señas, los gestos, etc.). Voz y gesto.
- Contexto: conjunto de circunstancias temporales, espaciales y socioculturales que permiten que el receptor comprenda el mensaje. Elementos psicológicos que afectan a los personajes, sentimientos, emociones...

Todo ello impulsado por las acciones, las intenciones y los objetivos que se quieren conseguir durante la interacción entre el emisor y el receptor, entre el actor y el espectador y entre todos los participantes.

Estos elementos esenciales en la comunicación humana serán matizados, a su vez, por los sentimientos, por las emociones, algo que les es común a la actividad teatral y a la vida real del hablante.

### 2.1. La voz

El manejo de la técnica vocal facilita al estudiante una mejor pronunciación de la lengua meta, mejor nivel de comunicación oral y un mayor dominio del idioma; el conocimiento y preparación adecuados en este campo son factores que motivan al estudiante. Por otra parte, incorpora competencias que, en el caso de aquellos que quieran dedicarse a la docencia como profesión, aportan hábitos vocales que serán muy útiles para el cuidado de su voz y de sus habilidades comunicativas. Por el contrario, un desconocimiento de estas técnicas hace que el discente tenga dificultades para utilizar su voz con libertad y eficacia. Una situación que puede frustrar al alumno y por tanto desmotivarlo, algo que perjudicará su proceso de aprendizaje (Mora, 2013).

¿Qué es la voz? Es el sonido resultante de la corriente de aire, a su paso por la laringe, que es modificado posteriormente por las cavidades de resonancia. Después de esta sencilla definición se plantean dos preguntas más: ¿es la voz un instrumento? Si lo es, ¿cuál es la principal diferencia con el resto de los instrumentos en el contexto de la comunicación? La respuesta es: las emociones; este factor condiciona nuestra disposición corporal y puede producir tensiones que impidan una correcta fonación. Por tanto, parte del trabajo a la hora de adquirir técnica vocal consiste en ser consciente de las tensiones y tratar de deshacerlas. Dice Cicely Berry: “La voz es extremadamente sensible a cualquier sensación de malestar. Si en la vida cotidiana estás ligeramente nervioso o no dominas la situación, se refleja en la voz” (Berry, 2006: 41).

Los lugares más comunes de acumulación de tensiones son el cuello, el occipital, la laringe y la mandíbula. Desde esta consciencia, por ejemplo, se busca una articulación correcta de los órganos de la boca para la producción del sonido, sin que la voz esté perjudicada por la acumulación de tensiones. A menudo se utiliza al recurrente “abre la boca” en muchos contextos donde se necesita una buena calidad vocal. Es una expresión fruto del desconocimiento en cuanto al funcionamiento del aparato fonador. El simple hecho de abrir la boca no va a solucionar nuestros problemas de voz, se necesita una propiocepción, una consciencia de la propia postura corporal, con respecto al medio que nos rodea, de cómo funciona nuestro aparato fonador para identificar fallos en su utilización o tensiones que impidan una voz libre.

Otro concepto que se suele confundir es el de “apoyo vocal”. Está relacionado con las acciones del diafragma, de los abdominales bajos, del cinturón abdominal y de la musculatura interna de la pelvis (periné interno). Las acciones conjuntas de estas musculaturas cumplen varias funciones en la emisión vocal: adecuan la presión subglótica, adaptándola a las diferentes necesidades de intensidad vocal, prolonga y regula la espiración a través de la sujeción de la caja torácica, debido a la contracción diafragmática y del cinturón abdominal, y está relacionado con el cierre de las cuerdas vocales. Cuando estas acciones se abandonan, se tiende a contraer activamente la laringe para conseguir intensidad, convirtiéndose en la principal causa de los problemas de la voz y el desarrollo de patologías laríngeas.

Para concluir, la impostación o colocación de la voz es otro concepto que tiende a confundirse. Se define como el hecho de conseguir el máximo rendimiento de la voz con el mínimo esfuerzo. A este fin se llega al utilizar las cavidades de resonancia de las que dispone el hablante para proyectar la voz y evitar el cansancio y la fatiga vocal. Las condiciones anatómicas de cada uno dan un volumen y un timbre que hace mejorar la calidad sonora en la emisión. En esta búsqueda los ejercicios logocinéticos (ejercitar la lengua, labios, el velo del paladar y el ahuecamiento de la laringe) ayudan a buscar una mayor resonancia que maximiza las posibilidades vocales del sujeto (Blasco, 2006).

Hay que tener en cuenta que la comprensión teórica de los conceptos citados debe ir acompañada de las sensaciones propioceptivas del comportamiento corporal.

“El silencio antes de la palabra: (...) Comenzamos por el silencio porque la palabra olvida, las más de las veces, las raíces de las que nació (...)” (Lecoq, 2003: 51). En muchas ocasiones, a la hora de trabajar la palabra, se olvida el cuerpo, el silencio y el porqué de su uso, la acción. Una cuestión que resta dimensión al trabajo expresivo que ofrece el teatro y la palabra en sí. Por eso, se explican desde este artículo algunos ejercicios fonéticos y comunicativos que parten de la acción:

### ***Ejercicio 1: Utilización de la esgrima escénica como base para la consciencia corporal.***

Tiene como sentido la interacción en la comunicación y la repetición de un fonema, de un modo lúdico, para su perfeccionamiento a la hora de pronunciarlo. Con el fin de evitar riesgos y facilitar la puesta en marcha del ejercicio, este se puede realizar con palos. La consciencia corporal busca que el discente conozca posturas adecuadas para una buena fonación; por ejemplo, la correcta posición de los hombros desde el anclaje escapular para evitar tensiones en el cuello y en el trapecio, así como la tendencia a una posición neutra de la barbilla para no bloquear la laringe. Estas y otras actitudes físicas se tienen en cuenta antes de “la lucha” escénica.

La interacción se explica con la secuencia de ataque-defensa que nos proporciona la esgrima. Es decir, cada ataque tiene una respuesta de defensa que se da físicamente con el intercambio de golpes de espada y que va acompañado de la emisión del fonema que se va a trabajar. De esta forma, la esgrima escénica se convierte en una metáfora del lenguaje que, además, exige un control postural.

### ***Ejercicio 2: “Grammelot” (Dario Fo, 1998)***

Consiste en hablar con un idioma inventado. En el caso del aula de español se trabaja con fonemas de la lengua meta que presenten dificultad a los alumnos. A continuación, se exponen dos planteamientos para el ejercicio.

1. Situación en parejas diseñada por los alumnos, como, por ejemplo, una visita al médico. Todo lo que dicen tiene que estar basado en una situación real, pero expresado con uno o más fonemas que conforman su idioma inventado.
2. La siguiente opción se desarrolla en un marco de improvisación. Un compañero sale a “escena” y propone una situación, por ejemplo: ha perdido su teléfono móvil. Esta situación la manifiesta en “Grammelot”, con los fonemas propuestos en clase, durante unos segundos. A partir de este contexto otro estudiante sale a “escena” para establecer una interacción con él. Comparten diálogo uno o dos minutos: el alumno que propuso la situación sale de “escena” y el último en entrar propone una nueva situación, por ejemplo, que está jugando al golf, a la espera de que otro compañero entre en el juego. El ejercicio se convierte en una rueda donde el profesor marca los tiempos y las entradas y salidas de los estudiantes a “escena”.

La experiencia en estos ejercicios nos lleva a observar que la repetición a través del juego teatral, en el tratamiento de un fonema concreto, no se hace tediosa y por tanto el contexto favorece el aprendizaje. Con estos ejercicios el alumno se encuentra en un entorno positivo que refuerza las sinapsis ligadas en este caso al aprendizaje del español (Anaya, 2014).

## **2.2. El gesto, la comunicación no verbal**

La comunicación no verbal es parte de la comunicación oral; la expresión de la cara, los movimientos de las manos o la disposición del cuerpo muestran sentimientos, estados de ánimo, deseos, necesidades, etc. De hecho, hay momentos que la comunicación no verbal tiene más significación que los mensajes verbales. Estos ejercicios son muy prácticos en los niveles iniciales, ya que ayudan a la desinhibición y desarrollan códigos no lingüísticos útiles para comunicarse. Además, al hacer uso del lenguaje corporal como elemento estratégico de comunicación, el gesto permite desarrollar vocabulario, habilidades orales, la comprensión y la interacción.

Según Santos (2010), estos son los componentes que caracterizan la comunicación no verbal:

- Paralingüístico: modificadores fónicos (carraspeos), reacciones, pausas y silencios que comunican.
- Kinésico: movimientos y posturas corporales que matizan el mensaje, el gesto.
- Proxémico: uso y distribución del espacio. El mundo hispano es una cultura de contacto, de proximidad entre los participantes en un diálogo, donde la “burbuja”, o espacio vital que un hablante necesita para sentirse cómodo en una conversación, es muy reducida. También se puede incluir en esta sección el uso de la mirada en la comunicación directa como signo de honestidad y confianza.
- Cronémico: concepción y uso del tiempo, p.ej. la velocidad con que se habla.

Mostramos, a continuación, una serie de ejercicios que puede ser muy útil y sencilla de llevar al aula.

### **Ejercicio 1:** *Una escena en el aeropuerto, comunicación sin sonido*

En el aeropuerto, ya pasado el control de embarque, una persona se acuerda de que tiene que decir algo muy importante que se le había olvidado. A través de un cristal antirruído tiene que comunicar por gestos lo siguiente: *¡Me he olvidado regar las plantas, hay que hacerlo todos los días, ½ litro de agua!* El resto del grupo tiene que descodificar el mensaje.

### **Ejercicio 2:**

Una conversación, en una situación determinada, en la que se sustituyen los nombres de las cosas por un gesto que lo represente (también puede estar acompañado por un sonido onomatopéyico).

a) En el supermercado

Persona A llega a un supermercado y quiere comprar: jabón, desodorante, café, manzanas, una bolsa de patatas fritas, mantequilla. (Atención, no se puede usar las palabras que nombran los objetos o sus características. Se tiene que hacer entender por gestos y sonidos).

Persona B es la dependiente de un supermercado y tiene que descodificar las cosas requeridas.

b) En la ferretería

Persona A llega a una ferretería y quiere comprar: unas tijeras, diez tornillos, un martillo, un destornillador, un taladro, un pincel, una escoba. (Atención, no se puede usar las palabras que nombran los objetos o sus características. Se tiene que hacer entender por gestos y sonidos).

Persona B es la dependiente de la ferretería y tiene que descodificar las cosas requeridas.

## **2.3. La acción y la improvisación**

El primer paso a la hora de afrontar un texto, o una propuesta escénica, es dividirlo en acciones (Layton, 2016), entendidas estas como la actitud físico-emocional que se tiene en las diferentes partes de una escena como actante<sup>1</sup> de la misma. Estas se clasifican en verbos que orientan al discente sobre cómo actuar en un momento determinado de la dramatización. De esta forma el estudiante de español añade postura corporal y actitud a la palabra, lo que le hace tener una vivencia del concepto físico-emocional según la perspectiva de la lengua meta y su cultura.

Un ejemplo es esta frase: “¿Vas a venir mañana?” Las acciones expresadas en verbos pueden ser: invitar, rechazar, enamorar, cuestionar, etc. Cada verbo nos pone en una situación físico-emocional respecto a cómo decir la frase. La elección del verbo se basa en la coherencia de la escena, el objetivo y las características de nuestro personaje.

Las actividades más adecuadas para desarrollar el sentido de la acción son las improvisaciones: escenificaciones espontáneas que se desarrollan sin ningún texto de base. Estas, no obstante, pueden oscilar en el grado de intervención, pudiendo tratarse de improvisaciones libres, semidirigidas o dirigidas. La dirección de la escena improvisada no debe entenderse como un guion. Se trata, por así decirlo, de ideas, acotaciones e impulsos que se les da a los actores (estudiantes, participantes), bien antes de salir o bien durante el desarrollo de la escena.

Proponemos una serie de ejercicios de improvisación con alumnos de lengua extranjera:

---

<sup>1</sup> Persona o cosa que interviene o tiene un papel necesario en el relato de una acción, acontecimiento, etc.

### **1. Ejercicio de improvisación dirigida-muy dirigida**

Alumno A: Estás sentado/a en un banco del parque leyendo el periódico y un/a señor/a con aspecto extranjero se sienta a tu lado y empieza a leer por encima del hombro.

Alumno B: Vas paseando por el parque y te sientas al lado de una persona que está leyendo el periódico. No tienes dinero para comprar uno y tienes que leer las ofertas de empleo porque necesitas trabajo. Eres extranjero.

### **2. Ejercicios de improvisación semidirigida**

Un restaurante: A = camarero, B = cliente

A se encuentra una mosca en la comida. B trata de convencer a A de que no diga nada para que no lo echen del trabajo.

El examen: A = profesor, B = estudiante.

A descubre a B copiando en un examen. Para B es importante aprobar porque quiere entrar a la universidad y trata de convencer a A de que no diga nada a la dirección del centro. A tiene la obligación legal de comunicarlo.

### **3. Ejercicio de improvisación libre**

Antes de comenzar se indica a los participantes que escriban en un papel: una palabra, una frase, un título... Después se toma un papel al azar, se lee en voz alta y los participantes deben comenzar la improvisación teniendo en cuenta esa premisa.

## **2.4. La Palabra, El Texto**

La palabra es un dardo que modifica al otro (Layton, 2016); esta metáfora nos conduce otra vez al concepto de acción-reacción. Un sujeto se comporta de una manera u otra o puede modificar su actitud por lo que se le dice y por cómo se dice. A continuación, se aporta una forma de analizar textos teatrales que llevan al estudiante a tener una vivencia de la acción planteada desde la palabra y que le ayuda a modificar a los demás participantes con su texto.

Las escenificaciones son el medio más adecuado para tratar la palabra en el aula de lenguas; son tareas dinámicas relacionadas con la representación de un guion teatral y una buena excusa para establecer una comunicación y fomentar la interacción entre los alumnos. Entre estas actividades se encuentran las lecturas del texto, profundización en el argumento, el tema y las ideas principales de la obra, la caracterización de los personajes y todo lo relacionado con el montaje y la puesta en escena.

Uno de los objetivos de la escenificación de un texto teatral es el de incorporar la literatura como medio de perfeccionamiento de estructuras lingüísticas relacionadas con los diferentes registros de la lengua (formal, coloquial, etc.). En niveles muy superiores se podría profundizar en las diferentes variedades del español con sus respectivas características léxicas, morfológicas, sintácticas y fonéticas. También, en estos niveles avanzados, podrían estudiarse aspectos sociales reflejados en la pieza teatral elegida como elemento descriptivo de la forma de ser de los hablantes de la lengua que se está estudiando.

Los ejercicios son muy variados y abarcan desde la elaboración de un pequeño diálogo en grupo, para ser representado al final de la clase, hasta el montaje y la escenificación final de una obra completa de teatro. Caben en este apartado el recitado de poemas, prosas poéticas o canciones, así como las grabaciones de historias cortas, redacción de guiones, localización de escenarios, etc. Son actividades que pueden convertirse en procesos largos y complejos que ocupen muchas sesiones de trabajo con una gran cantidad de ejercitación verbal (leer, memorizar y ensayar); es un medio ideal para llevar a cabo una aplicación de enfoque por tareas.

Estos son los elementos dramaturgicos que pueden ser útiles a la hora de diseñar una escenificación:

- Entender qué está pasando en la escena
- El uso de improvisaciones para entender mejor la escena y sus personajes es de gran utilidad. Se plantean conflictos relacionados con el texto que tiene que trabajar el grupo. Algo que, además, les permite utilizar el guion dado como base de trabajo y no como texto final; es una forma más de desarrollar la creatividad con la lengua meta.

- Estatus

Esto determinará la relación de los personajes. Si en la historia tenemos un policía y un ladrón, el estatus del primero determina la relación de autoridad respecto al reo; una madre y su hijo, un hermano mayor y un hermano pequeño, etc. Jugar desde los estatus nos ayuda a definir la relación social, cultural, económica y afectiva. Esto es una forma sencilla de perfilar a los personajes y ver cuál es la relación inicial entre ellos, partiendo desde el estereotipo o desde los matices que nos ofrece la dramaturgia.

- Rol

De aquí se pueden extraer y exagerar comportamientos derivados de nuestro rol para la construcción del personaje, además de orientarnos sobre cuál es la vestimenta que tenemos que llevar, los elementos escénicos y la utilería. Por ejemplo, un policía puede tener obsesión con vigilar lo que tiene a su alrededor. Un profesor puede llevar siempre un bolígrafo en la mano y manipularlo de una manera peculiar. Una madre puede obsesionarse en que todo el mundo esté bien peinado, etcétera.

- Objetivos

Tenemos que analizar cuál es el fin de nuestro personaje. Por ejemplo, si tenemos un ladrón detenido por dos policías, su objetivo puede ser escaparse. De esta forma, todo lo que haga a partir de ese momento tiene una meta clara: intentar despistar a los policías, quitarse las esposas...

- Acciones

Las acciones equivalen a verbos y nos ayudan a saber qué queremos conseguir con cada frase. Por ejemplo:

Una frase: “hace frío” (Acciones posibles: informar, persuadir, animar, protestar, etc.)

Estas acciones se realizan en función de un porqué o un para qué, de modo que la frase adquiera una intención u otra. Esto posiciona a nuestros personajes en una situación de acción- reacción constante donde se pueden generar diferentes conflictos.

- El conflicto

Los conflictos son los obstáculos que nos vamos encontrando en el camino y nos empujan a continuar luchando. El conflicto es lo que hace posible la escena dramática; dos o más personajes con objetivos opuestos lo generan. Una situación que justifica las acciones y crea la tensión dramática para que se dé el teatro, ya que sin conflicto no hay drama. Es imprescindible que se identifique y se concrete lo máximo posible para que la acción avance. El docente tiene que guiar al alumno en esta búsqueda y debe tener en cuenta el potencial educativo de este proceso, puesto que el teatro es un reflejo de la vida misma.

### 3. A MODO DE REFLEXIÓN

El teatro es pura emoción, un arte multidisciplinar donde personajes con objetivos opuestos generan conflictos y tensiones dramáticas que requieren de una atención selectiva para su solución. Es decir, un reflejo fiel de la vida; un espacio al que todos pertenecemos.

El tratamiento de la palabra como elemento básico de comunicación es de suma importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, tanto materna como segundas lenguas. Por eso, abordar el teatro desde todas sus dimensiones (técnica vocal, análisis textual, improvisación, gesto, etc.) va a permitir crear un contexto de juego y de vivencia de la lengua que, además de facilitar su aprendizaje, puede proporcionar habilidades expresivas muy útiles en el manejo de la comunicación, así como una herramienta profesional extraordinaria en manos de los docentes.

El dominio de las técnicas teatrales y de los elementos comunicativos del lenguaje es muy adecuado para llevar al aula actividades que sean realistas, para que los estudiantes puedan relacionar lo que ocurre en el aula con la vida real, y que posibiliten el contacto con los rasgos característicos de la lengua hablada a la que los estudiantes se tendrán que enfrentar fuera de clase.

A pesar de la innegable importancia que juega la voz en la comunicación humana, de la necesidad de un manejo adecuado por parte de los hablantes en general, y de los profesionales de la enseñanza en particular, no hay un estudio especializado al alcance del usuario en cómo esta debe utilizarse. No existe una instrucción profesional sobre las técnicas vocales aplicadas al aula de lengua: pronunciación, articulación, apoyo vocal, colocación y actitud



corporal, etc. No se hace una reflexión seria sobre el cuidado de la voz mediante la prevención de tensiones y de hábitos insanos que eviten posteriores patologías por un uso inadecuado la misma. No se aprovechan las posibilidades comunicativas que brinda la voz para lograr una apropiada interacción entre hablantes. Esperamos que este artículo sirva, al menos, para dar unas pautas mínimas en la formación vocal de estudiantes y docentes; sería deseable profundizar mucho más en ello para que esta faceta tan importante de la comunicación sea trabajada como algo cotidiano en la enseñanza de lenguas: tanto como la gramática, el léxico, la escritura, la lectura, etc.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANAYA, D. (2014). *Bases del Aprendizaje y Educación* (2ª ed.). Madrid: Sanz y Torres.
- BERRY, C. (2006). *La Voz y el Actor*. (2ª ed.). Barcelona: Alba Editorial.
- BLASCO, V. (2006). *Manual de Técnica Vocal. Ejercicios Prácticos*. (3ª ed.). Ciudad Real: Ñaque Editora.
- BOQUETE, G. (2014). *El juego dramático en la práctica de las destrezas orales*. Colección: Monografías (Tesis Doctorales). Madrid: ASELE.
- DARÍO FO, G. (1998). *Manual mínimo del actor*. Hondarribia. Ed. HIRU.
- DÍAZ, M. Y OST, N. (2013). *Jugar y actuar*. Madrid: Fundación InteRed.
- JAKOBSON, R. (1963). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral, 1975.
- LAYTON, W. (2016). *¿Por qué? Trampolín del actor*. 10ª edición Madrid. Ed. Fundamentos.
- LECOQ, J. (2003). *El Cuerpo Poético*. (4ª ed.). Barcelona: Alba Editorial.
- MOTOS, T. (2013). Otros escenarios para el teatro: el teatro aplicado. *Teatro en la educación: pedagogía teatral* (73). Ciudad Real: Ñaque editores, 6-159.
- SANTOS, D. (2010). *Teatro y enseñanza de lenguas*. Madrid. Arco Libros.

# USAR NUEVAS TECNOLOGÍAS FUERA DEL AULA: PROYECTOS COOPERATIVOS SIGNIFICATIVOS PARA EL ALUMNO

Kata Baditzné Pálvölgyi

Universidad Eötvös Loránd, Budapest

## 1. INTRODUCCIÓN

En el siguiente artículo propondremos actividades significativas para el alumno de ELE en tres niveles según el *Marco Común Europeo de las Lenguas*: A1, B1 y B2. Los ejemplos que mostramos nos han resultado muy útiles desde varias perspectivas: todas estimulan tanto la autonomía del aprendiz como la cooperación a nivel del grupo, valores indispensables en la sociedad; según niveles, fomentan el aprendizaje del vocabulario, desarrollan la competencia intercultural o mejoran habilidades comunicativas, mediante el uso de las nuevas tecnologías. Las experiencias expuestas son fruto de una trayectoria docente de más de 15 años en el ámbito de la enseñanza de ELE fuera del dominio lingüístico español.

## 2. ¿POR QUÉ USAR LAS TIC FUERA DEL AULA?

En Hungría – como en varios otros países del mundo – el uso de plataformas *moodle* y programas educativos como *Socrative*, *Quizlet* o el *Aula Virtual de Español* en las clases de castellano va ganando cada vez más terreno, sobre todo en universidades y en centros privados.

En cuanto a la mayoría de las escuelas, hay algunos intentos pioneros, pero todavía no es común integrar las nuevas tecnologías (por ejemplo, los dispositivos móviles) en las clases, y la competencia digital de los profesores o el equipamiento informático de los centros tampoco alcanza un nivel satisfactorio en general. Los alumnos, sin embargo, sí suelen tener en general aparatos más avanzados en casa (Jiménez Cano, 2012).

Por eso presentaremos nuestras buenas prácticas relacionadas con la enseñanza de E/LE mediante el uso de las nuevas tecnologías *fuera del aula*, a través de unos proyectos que reúnen los siguientes criterios:

- se pueden realizar fuera del aula, para no depender de la infraestructura informática del centro;
- se basan en una cooperación fructífera entre alumnos;
- se pueden adaptar a varios niveles;
- utilizan las TIC con un fin educativo concreto;
- suponen un aprendizaje significativo para los alumnos;
- tienen una fuerza motivadora en sí para los aprendices;
- potencian la autonomía de los estudiantes;
- permiten que el profesor funcione como monitor del proceso de la adquisición;
- dieron buenos resultados en las aulas.

Utilizando estas actividades podemos cubrir contenidos que no podríamos tratar en clase, mientras potenciamos la autonomía del aprendizaje, la creatividad de los estudiantes y logramos que los alumnos usen la L2 fuera del aula también. Así podemos reservar las clases para algo que no podríamos hacer fuera de ellas (o para algo que requiera la presencia del docente) y contrarrestamos las aulas no bien equipadas.

## 3. ¿POR QUÉ LAS ACTIVIDADES PRESENTADAS SON COOPERATIVAS?

Si utilizamos un método educativo *cooperativo* en las clases, desarrollamos las habilidades sociales, aumentamos la autoestima y el grado de responsabilidad, e incluso mejoramos el ambiente en el aula (Ferreiro, 2006: 8). Para hacer la cooperación estructurada, es necesario guiarse por los siguientes principios rectores: asegurar para todos los participantes una interdependencia positiva, una responsabilidad individual y por supuesto, una implicación igualitaria (Kagan, 1993, Oxford, 1997, Good y Brophy, 2008). En las tareas cooperativas dominan los procesos de compartir

información, negociar e interactuar. En una cooperación real, todos los miembros del grupo contribuyen al éxito (Zhang, 2010: 82). En tales actividades los alumnos reflexionan juntos sobre el uso de la lengua, pero independientemente del profesor, lo que fomenta el desarrollo de su autonomía como aprendientes. Obviamente, como el profesor no participa directamente en cada fase de la realización de los proyectos, es imprescindible que los estudiantes dispongan de los recursos lingüísticos requeridos por la tarea (Zanón y Estaire, 2010: 416).

Aunque últimamente se han multiplicado los centros que introdujeron el método cooperativo en sus aulas ya desde la primaria, según nuestras experiencias en las secundarias y aún más en las universidades todavía se nota cierta reticencia por parte de los alumnos a la hora de tener que cooperar. Prefieren entregar proyectos individuales y no responsabilizarse por el trabajo de otros.

Sin embargo, en el mundo laboral es imprescindible cooperar. Las empresas buscan personas cooperativas que sepan trabajar en equipo. Por eso es necesario fomentar la cooperación en las clases de lengua en la mayor medida posible, desde los primeros momentos.

Así las tareas que presentaremos todas se basan en la cooperación entre como mínimo de dos alumnos.

#### 4. ¿QUÉ SIGNIFICA PEDIRLES A LOS ALUMNOS TAREAS SIGNIFICATIVAS?

Las tareas que presentaremos, además de ser cooperativas, también pretenden ser significativas para el alumno. Para lograr esta cualidad, suelen reunir las siguientes características:

- aportan algo útil a los alumnos mismos (o bien unos conocimientos que necesitarán en la vida o un mayor nivel de consolidación de la lengua meta);
- tienen un público real. O sea, no se trata de la creación de un material que solo es para los alumnos que participaron en la realización de la tarea o para el profesor, sino es útil para el grupo entero o incluso tiene visibilidad desde fuera, y por lo tanto es posible una interacción real entre los alumnos y su “público”.

#### 5. ACTIVIDADES SEGÚN NIVELES

A continuación, presentaremos tres proyectos cooperativos en tres niveles diferentes: A1, B1 y B2 según el *MCERL*. Todas las actividades podrían adaptarse a otros niveles, pero tal vez en los niveles presentados se podrían aprovechar más. Los proyectos se realizan en grupos pequeños, pero siempre se exponen y comentan en gran grupo.

##### 5.1. Nivel A1: La creación de un diccionario visual

La siguiente tarea es especialmente apta para estudiantes cuyo sistema representacional primario es el visual. Son estudiantes que evocan las palabras más fácilmente si se les asocian imágenes (Harmer, 2007: 89-90). El objetivo de dicha tarea es la creación de un diccionario visual personalizado.

El proceso es el siguiente: los alumnos en parejas o tríos reciben 15-20 palabras. Deben buscar los equivalentes en su lengua meta y una imagen representativa de cada palabra (indicando las fuentes si no son imágenes propias. Lo ideal es usar bancos de imágenes gratuitos). Después, crean su propio diccionario con las palabras y las imágenes usando *Powerpoint*, *Prezi* o *Quizlet* (o incluso programas que permitan crear verdaderos libros electrónicos “hojeables” como *YouBlisher*). Su lista de palabras se adapta a los temas que el profesor fije (por ejemplo, para un curso A1, trabajamos algunos de estos temas que aparecen en la siguiente imagen: son portadas de los archivos *Powerpoint*).

Con este proyecto facilitamos el trabajo de memorizar palabras, implicando a los alumnos mismos en el proceso de elaborar sus propios materiales didácticos. Como al final del proyecto todos tendrán que aprender las palabras de todos, no solo se responsabilizan de su propio material, sino del aprendizaje del grupo entero. Durante el trabajo los alumnos se ponen de acuerdo sobre las imágenes que deseen utilizar, y se realiza entre ellos una reflexión muy valiosa sobre la lengua.

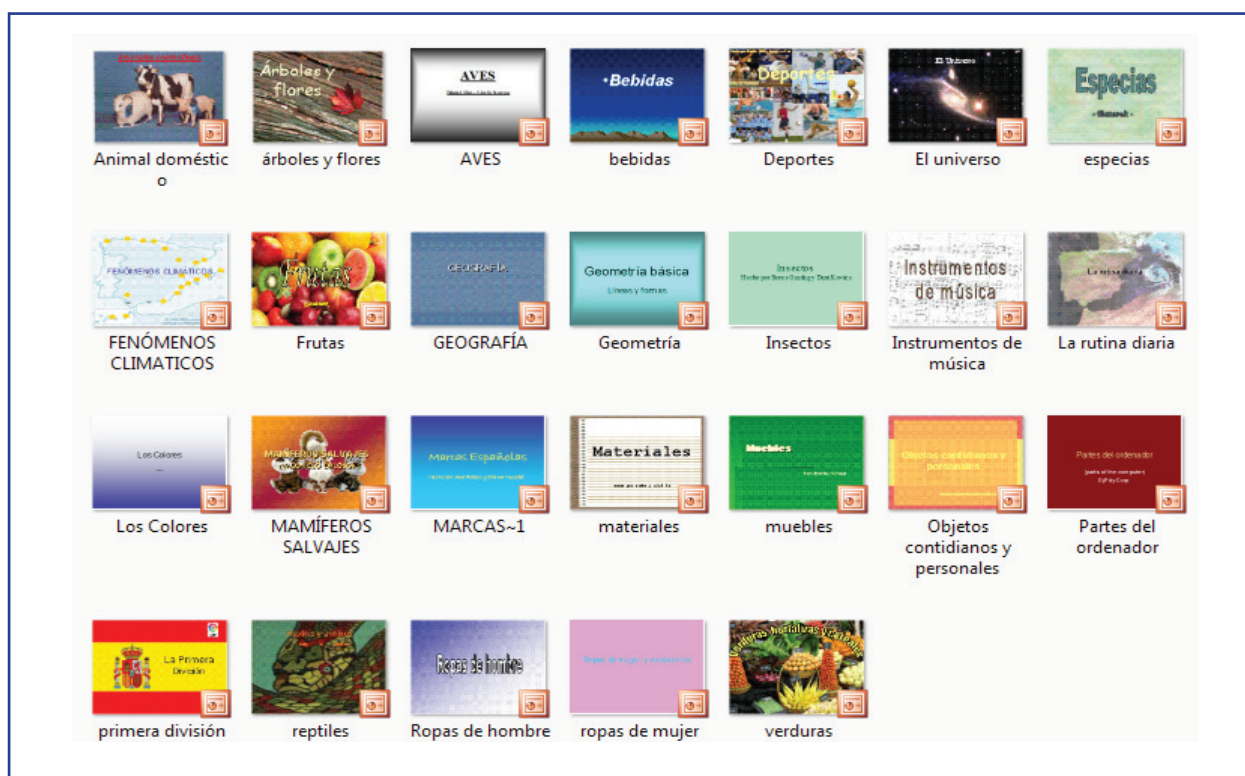


Figura 1. “Portadas” (primeras diapositivas) de los diccionarios visuales de los alumnos de A1.

## 5.2. Nivel B1: Proyectos de Etwinning

Las siguientes tareas se pueden insertar fácilmente dentro de un programa de Etwinning (el hermanamiento virtual entre secundarias que permite el intercambio de materiales y la realización de proyectos comunes. Para más detalles, véase [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net)).

Los proyectos que llevamos a cabo con éxito dentro de Etwinning son todos adecuados para desarrollar la competencia intercultural.

Hemos creado documentos que pueden contribuir a transmitir una imagen real de nuestro país en castellano. Es útil reflexionar sobre la propia cultura vista desde fuera, ya que para entender a los demás, primero tenemos que ser conscientes de nuestra propia cultura, para poder luego interpretar adecuadamente las diferencias y las similitudes con la cultura meta (Sánchez Lobato *et al.*, 2003: 9).

Generalmente los alumnos mismos proponen varias tareas que sirven para presentar algún aspecto de su propia cultura (tales como doblar videoclips húngaros al castellano de su banda favorita o grabar vídeos sobre la preparación de recetas húngaras con subtítulos). Lo que les suele dar lugar a muchas reflexiones es la creación de la portada de “La Gaceta de Budapest”, un diario imaginario para publicar noticias de Hungría (ya que de momento no existe ninguna publicación oficial así). El programa que utilizamos para el diseño de la portada es *Glogster Edu* (una plataforma de pósters interactivos, véase <http://edu.glogster.com/>). Cada grupo consta de 3-5 alumnos, y al mismo tiempo cada alumno en cada grupo se responsabiliza de una sección en la portada (tales como sociedad, cultura, política, economía, deporte, véase la muestra en la Figura 2.).



Figura 2. Captura de pantalla de una portada de “La Gaceta de Hungría”. Pinchando en las imágenes se las puede agrandar, abrir el enlace en una nueva pestaña o activar/desactivar vídeos y archivos de sonido.

Aunque hay varias posibilidades para diseñar una portada así, hemos elegido la plataforma “Glogster Edu” porque es muy sencillo de utilizar, permite varias funciones (insertar imágenes, enlaces y vídeos, de forma que se parezca bastante a un auténtico periódico). El mundo de los medios comunicativos generalmente resulta bastante atractivo para los alumnos, por lo que resuelven esta tarea con mucha creatividad.

### 5.3. Nivel B2: Proyectos de dramatización

En el nivel B2, presentaremos unos proyectos de vídeos que realizamos cada año con bastante éxito. La tarea consta de grabar un vídeo de corta duración (3-5 minutos), en grupos de 3-5 alumnos, que siga las pautas de los siguientes géneros televisivos:

- cazatalentos;
- mesa redonda moderada;
- entrevista (qué opina la gente de la calle);
- “debate mediterráneo”;
- programa de testimonio;
- spot publicitario;
- teletienda;
- avance de una película imaginada.

Trabajamos con estos géneros ya que en la mayoría aparecen formas verbales y un comportamiento lingüístico-social que un estudiante de español no expuesto a una inmersión cultural directa podría practicar solo de forma muy poco real. Destacaríamos, entre otros, las formas verbales del imperativo (muy presentes en las entrevistas y en los programas tipo *Masterchef* o los de testimonio) o el típico “debate mediterráneo”, con solapamientos de voz, cambio de turnos brusco, un estilo de comunicación algo inusitado para un hablante de húngaro (o cualquier hablante con una cultura de debate diferente a la española). El imperativo, o la participación eficaz en un debate forman parte



de una comunicación exitosa (y cotidiana) en español, por eso pensamos que es muy útil exponer a los alumnos a tareas que exijan el uso de tales contenidos.

No debemos olvidar que la grabación es un recurso muy valioso para concienciarnos sobre los errores recurrentes en nuestra propia entonación y pronunciación (Ur, 2011:20). Además, pensamos que grabarnos es muy útil para el autoconocimiento; llegamos a conocernos a nosotros mismos más profundamente. Es mejor que el espejo porque nos distanciamos aún más de nosotros mismos y podemos observarnos tal como nos ven los otros de fuera. Tomando una personalidad ajena a la propia, se disminuyen las inhibiciones (incluso se les permite disfrazar a los alumnos que se sienten muy tímidos). Y respecto al uso de la imagen, también nos damos cuenta de nuestros gestos y comunicación no verbal. Como se puede transmitir hasta el 80 % de la información a través de señales no verbales (Soler-Espiauba, 2006: 322), de esta forma fomentamos el uso de los recursos no meramente lingüísticos, un tema generalmente desatendido en las clases de lengua. En la Figura 3. se pueden ver algunas escenas extraídas de los vídeos.

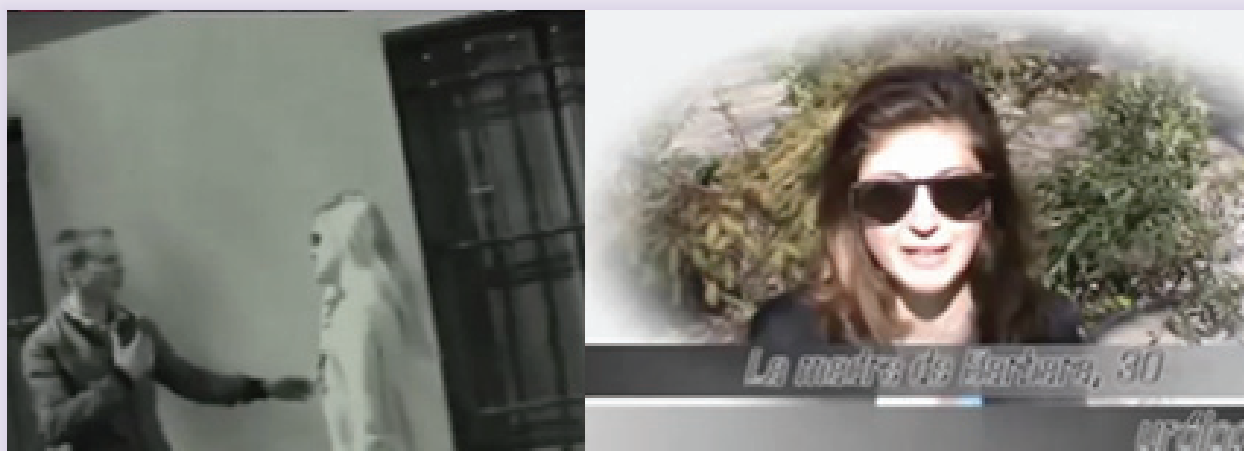


Figura 3. Escenas de los proyectos (los alumnos escenifican programas televisivos de una amplia gama).

Podemos concluir que el uso de vídeos así desarrolla una multitud de habilidades, como por ejemplo las siguientes: cooperar, hablar en público, improvisar, tomar y ceder el turno, interrumpir al otro, gesticular, pronunciar y entonar.

Por añadidura, conocer los géneros y sus características puede resultarles muy útil a los estudiantes, ya que es una carrera popular trabajar en los medios de comunicación en el futuro.

## 6. DESVENTAJAS

Aunque los proyectos arriba expuestos nos han resultado muy útiles en nuestra experiencia docente, hay algunas desventajas que conviene mencionar.

El primer problema se relaciona con el método que seguimos a la hora de formar grupos cooperativos. Lo ideal, desde nuestro punto de vista, es formar grupos de habilidades mixtas, para que los alumnos con menos nivel puedan apoyarse en otros con más nivel y no se marginalicen. Si les dejamos a los alumnos la responsabilidad de elegir ellos mismos a los miembros de su grupo, corremos el peligro de formar grupos que no nos convienen.

En nuestra experiencia, es mejor que el docente forme los grupos (para eso, claro, conviene que conozca a los alumnos *a priori*). Así descartamos el riesgo de formar grupos demasiado homogéneos, pero puede darse el otro extremo: si establecemos nosotros los grupos, puede ocurrir que los miembros en él no se lleven nada bien y esto dañe también los resultados de la cooperación. Sin embargo, aunque los alumnos quieran en cierto momento del proyecto cambiar de grupo, no solemos permitirselo, porque tendrán que desarrollar estrategias de cooperación independientes del grupo en que estén. En el futuro tampoco podrán elegir (y cambiar de) sus colegas.

Otro problema relacionado con los proyectos presentados es el tiempo invertido: especialmente en el caso de los vídeos, hay que hacer varias tomas y cortar los vídeos, lo que supone bastante esfuerzo y tiempo para el alumno.

Y como último, aunque esto se da en menor medida, es que algunos alumnos no dominan las herramientas TIC, y les suele dar cierta frustración tener que recurrir a ayuda externa.



## 7. CONCLUSIÓN:

### LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS FUERA DEL AULA.

Resumiendo, las características comunes de las actividades que hemos presentado son las siguientes:

- necesitan el uso de la lengua meta y de las nuevas tecnologías fuera del aula, pero sin la continua intervención del profesor. De esta forma los aprendientes ganan mucha autonomía y desarrollan la responsabilidad. Eso, naturalmente, exige que los alumnos ya dominen las herramientas lingüísticas para realizar las tareas diseñadas por el docente. Tampoco podemos olvidarnos del factor que en todas estas tareas los alumnos pueden potenciar no solo su independencia sino también su creatividad.
- garantizan en sí una gran fuerza de motivación. Son tareas reciclables en la vida de los alumnos, sirven para su propio aprendizaje (como el diccionario visual), o se destinan a un público real, creando así la posibilidad de interacción entre el alumno y el mundo “real” (como la “Gaceta”).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRO, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Editorial Trillas.
- GOOD, T. L. Y BROPHY, J. (2008). *Nyissunk be a tanterembe! (Looking in Classrooms)*, Volúmenes 1-3. Budapest: Educatio Kht.
- HARMER, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Edinburgh Gate: Pearson Longman.
- JIMÉNEZ, R. (2012). «Es absurdo llenar las aulas de ordenadores». *El País* [En línea], 30.04.2012.  
[http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2012/04/20/actualidad/1334922119\\_543382.html](http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2012/04/20/actualidad/1334922119_543382.html) (29.10.2016).
- KAGAN, S. (1993). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- OXFORD, R. L. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 81, iv, 1997.
- SÁNCHEZ, J., SÁNCHEZ A., SANTOS, I., ANTÓN, J. M<sup>a</sup>; MORENO, C., Y ERNESTO MARTÍN PERIS, E. (2003). *Carabela 54. La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- SOLER-ESPILAUBA, D. (2006). *Contenidos culturales en enseñanza del español como L/2*. Madrid: Arco Libros.
- UR, PENNY (2011). *A course in Language Teaching, Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- ZANÓN, J. Y ESTAIRE, S. (2011). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *Monográficos MarcoELE 11. Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera, las Navas del Marqués*. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>
- ZHANG, Y. (2010). Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 1, 81-83, January 2010. Recuperado de <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol01/01/12.pdf>

# FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE L2 EN DIDÁCTICA TEATRAL

Tomás Motos Teruel  
Universidad de Valencia

*Tell me and forget, teach me and I remember, involve me and I learn*  
(Benjamín Franklin).

## 1. Introducción

Si existen estrategias didácticas donde más se implique al alumnado estas son las dramáticas. Todos sabemos que la etimología de drama es “drao”, que significa hacer. Y a drama se le da el significado de acción representada.

Desde la década de 1970, ha habido un creciente interés por la relación entre el drama y la enseñanza de lenguas extranjeras (Paran, 2006; Even, 2008; Bournot, 2010; Stinson y Winston, 2011). Se ha promovido el drama en la educación como una valiosa herramienta didáctica para el aprendizaje de idiomas (Belliveau y Kim, 2013), bajo distintos nombres: dramatización, juego dramático, drama *process*, *creative drama*, etc. El primer paso hacia un enfoque integrado del drama para L2 tuvo lugar en 1998, con el trabajo pionero de Kao y O’Neill, *Words into worlds: Learning a Second Language through process drama*.

Prueba de este interés es que se organizan congresos académicos (Glotodidáctica Teatral, Madrid 20115 y 2016; Congreso Internacional de la ASELE -Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-); talleres (II Ciclo Internacional de Talleres Didácticos de ELtE: el teatro como atajo pedagógico, de la Universidad Eötvös de Budapest); aparecen revistas especializadas (*Scenario – Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*–, *Research in Drama Education*); se crean asociaciones (TESOL – International Association, Teachers of English to Speakers of Other Languages –); libros de recursos (el primero fue el de Maley & Duff, 1984); colecciones de actividades dramáticas prácticas; numerosos sitios web de recursos para docentes (Centro Virtual Cervantes), etc.

Para responder a la pregunta ¿qué tipo de formación en teatro en la educación ha de tener el profesorado que pretende utilizar las actividades dramáticas en la enseñanza de una L2?, pensamos que hay que considerar cuatro cuestiones clave.

1. ¿Qué actividades dramáticas encontramos en la literatura sobre el uso de la dramatización/teatro para la enseñanza y aprendizaje de una L2?
2. ¿Qué capacidades ha de adquirir el profesorado que quiera emplear el drama en la enseñanza de una L2?
3. ¿Qué rasgos han de definir a este profesorado?
4. ¿Cuál sería el contenido de su formación en didáctica teatral?

## 2. QUÉ ACTIVIDADES DRAMÁTICAS

El uso del teatro se ha venido practicando desde dos enfoques, ambos válidos. O bien recurriendo a textos dramáticos o bien aplicando la dramatización:

- a) La representación teatral o teatro. El montaje de una obra teatral como modo de aprendizaje de una lengua extranjera no siempre es una práctica bien acogida entre los estudiosos. Hay quienes ponen en duda su valor pedagógico al considerar que es la repetición de un texto escrito de antemano (Maley & Duff, 1984). Este tratamiento del teatro en el aula siempre se ha realizado desde la literatura y desde las lecturas dramatizadas. Pero desde un enfoque integrador se propone prestar atención a aspectos de pronunciación, pragmática, lenguaje no verbal, expresión oral, comprensión lectora, análisis gramatical, aspectos culturales, etc. Es decir, el teatro como recurso didáctico en el aula de L2 no solo se ha de utilizar para enseñar aspectos puramente lingüísticos o comunicativos sino también culturales e históricos. Frente a la postura que considera el teatro como algo “mecánico” y no aprovechable desde un punto de vista didáctico, se plantea la revalorización de la representación como técnica didáctica por considerar que contiene en su naturaleza la práctica de la dramatización, y, además, la supera. El teatro/representación, por vincularse al texto dialógico, posee todas las ventajas que la textualidad ofrece en la enseñanza de L2. Por eso se considera más completa la representación como recurso didáctico que la dramatización (Ágreda, 2015).

b) El juego del “como si...” o drama. La dramatización consiste en todas aquellas actividades teatrales en las que no se realiza la representación de un texto sobre un escenario ante un público. Así que no existe la memorización, ni la repetición, ni los ensayos.

Tradicionalmente, el drama se relaciona con “el proceso” y el teatro con el “producto”. Aunque el teatro esté más vinculado con la idea de representación o puesta en escena ante un público, mientras que drama tiene más que ver con hacer y realizar, sin embargo, ambas modalidades son complementarias y se concretan en la *perfmis* (Pavis 2015). (Ver imagen 1).

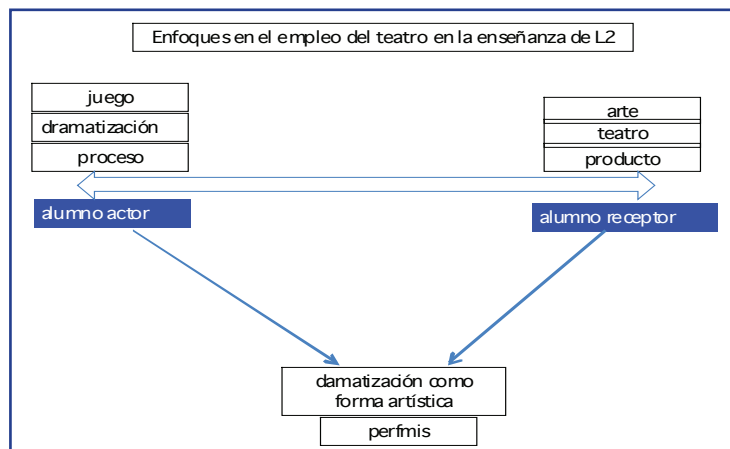


Imagen 1. Enfoques generales del empleo del teatro en la enseñanza de L2

Existen tantos nombres para nombrar estas actividades como contextos, estudiosos y profesores. Véase en la tabla 1, como ejemplo las usadas en algunos recientes estudios.

Piazzoli (2012)	Drama process Role play Mantel of the expert
Boquete (2014).	Teatralización e improvisaciones Mímica Juegos de rol: role play Escenificación
Agreda (2015)	Role play Dramatizaciones Simulaciones Improvisaciones Estimulación sensorial con juego dramático (actividades de calentamiento y mímica) Juegos de interacción con dramatización Juegos dramáticos para la enseñanza de la pronunciación Texto dialógico (dramatización de textos narrativos) Lenguaje coloquial y pragmática Lectura de textos teatrales Dimensión cultural y sociolingüística del texto teatral Variedades del texto teatral
Prior (2016)	Juego dramático Dramatización Ejercicios de pronunciación, entonación y dicción Ejercicios de expresión corporal Improvisación
Beaven y Álvarez (2015)	Play Role play Simulation Storytelling Text analysis Development of memorisation Improvisation Elocution Critical thinking

Tabla 1. Actividades dramáticas en la enseñanza de L2

Fuente: elaboración propia

Pero, después de todo “¿qué hay en un nombre? ¡Lo que llamamos rosa exhalaría el mismo grato perfume con cualquiera otra denominación!” (Shakespeare, *Romeo y Julieta*: 173). Lo que importa es tener claro qué estamos haciendo, sea cual sea el nombre que le demos. Y tomar conciencia de que estamos usando el poder transformador del arte de la manera más razonable.

Desde nuestro punto de vista, para una clasificación de las actividades teatrales habría que considerar por lo menos tres variables, no bipolares sino continuas: proceso/producto, juego/*performance* y participación/no participación. De este modo obtendríamos un cubo donde podríamos situar cada una de las actividades. (Ver imagen 2).

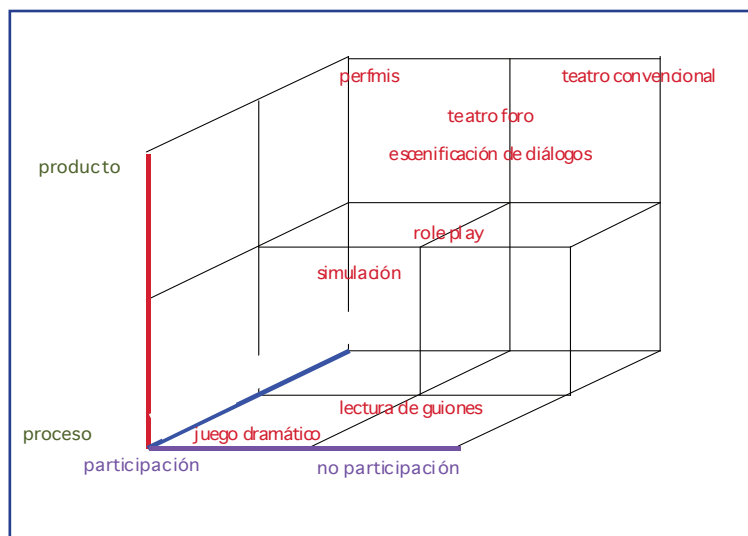


Imagen 2. Cubo de las actividades dramáticas en la enseñanza de una L2

Fuente: elaboración propia

En él hemos colocado algunas, pero cada profesor puede ubicar las que utiliza en su práctica docente. Lo importante es saber qué se hace y reflexionar sobre la práctica.

Describamos brevemente las que hemos propuesto:

- **Juego dramático:** juegos cortos que suelen implicar movimiento e imaginación, basados en el “como si...”.
- **Role play:** los aprendices actúan en pequeñas escenas usando sus ideas o las de la información contenida en las tarjetas de rol. Normalmente implica a los estudiantes interpretando a personas imaginarias en una situación ficticia.
- **Warming up:** juegos iniciales de calentamiento, destinados a romper el hielo.
- **Improvisación:** representación de algo imprevisto que no está preparado de antemano. La improvisación es realmente una interpretación sin guion.
- **Simulación:** un juego de rol a gran escala. La intención es crear un complejo ‘mundo’, (unos grandes almacenes, elecciones a diputado, etc.). Los estudiantes pueden estar interpretándose a sí mismos o a otra persona.
- **Lectura de obras:** recitación de textos teatrales.
- **Reader’s theatre (teatro del lector):** actividad de escritura teatral consistente en convertir un fragmento literario, un hecho real o un tema de cualquier lección en diálogo teatral y luego realizar una lectura expresiva.
- **Playwriting:** escritura de textos dramáticos.
- **Drama process:** consiste en construir un texto teatral en grupo, bajo la coordinación de un profesor, quien propone acciones, mantiene el enfoque, delimita situaciones, identifica y selecciona aspectos del trabajo para desarrollo posterior.
- **Acting play scripts:** escenificación de diálogos o escenas cortas.
- **Perfmis:** el alumnado a partir de la estructura base que ofrece el profesorado (un guion, una situación, un texto teatral para modificar, etc.) se encarga de la autoría de los textos, de la dirección y de la actuación. Se trata de texto en acción, de construcción y protagonista colectivos y de guion abierto susceptible de modificaciones.

- Teatro foro: consiste en la representación de obras cortas que tratan sobre problemas que producen insatisfacción, marginación u opresión a un grupo social o a una comunidad (ejemplo: la violencia de género, el *bullying*, la falta de comunicación entre padres e hijos, etc.). En la escena el protagonista terminará cometiendo un error de decisión. Tras la representación se invita al público al debate y se propone que uno de los espectadores suba al escenario y reemplaza al actor que elija, dirigiendo la acción en el sentido que le parezca más adecuado, ilustrando frente al público la solución que aporta a la situación de opresión.
- Teatro convencional: teatro para ver, representado por actores diferentes al alumnado.

Actualmente existen más de ochenta estrategias dramáticas documentadas en el teatro en L2 (Bowell y Heap, 2001). Cada una tiene un propósito diferente. El docente ha de disponer de un banco de estas estrategias e intuitivamente usar una u otra, en cada una de las fases de la clase de L2 (pretexto o intención previa, iniciación, *scaffolding* y reflexión), siguiendo las respuestas de los alumnos.

Ninguna estrategia metodológica es completamente adecuada, acabada, perfecta, universal y útil para todos los estudiantes, para todos los profesores, para todos los centros y para todas las materias. Por lo tanto, diferentes objetivos y necesidades del alumnado requerirán diferentes enfoques.

### 3. CAPACIDADES DEL PROFESORADO QUE HA DE EMPLEAR LAS ESTRATEGIAS DRAMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA DE UNA L2

A pesar del extendido interés del profesorado en el uso del drama en el aula de L2 para que la enseñanza resulte más contextualizada, atractiva y comunicativa, esta metodología no parece estar ampliamente implantada en aulas de idiomas (Even 2008, Dinapoli 2009), ya que los modelos de enseñanza de las lenguas en muchos contextos educativos siguen siendo los tradicionales -utilización de manuales y ejercicios muy dirigidos-. Incluso cuando está integrado, el uso de dicha metodología a menudo se limita a juegos de rol con guiones descontextualizados, a la memorización de diálogos superficiales y a juegos de calentamiento que caen fuera del programa de la asignatura (Matthias, 2007).

Los docentes son un factor clave para el éxito de las experiencias dramáticas en la enseñanza de las lenguas extranjeras. A la hora de identificar cuáles son las líneas de capacitación y las competencias que permitan al profesorado de idiomas utilizar el drama en sus clases, estas se suelen diferenciar en competencias disciplinares y académicas a competencias profesionales (Guillén, 2011). Ver tabla 2.

Competencias disciplinares y académicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ser capaz conocer los principios que subyacen en uso y aplicación de las técnicas de dramatización en el aula de lengua extranjera.</li> <li>◆ Ser capaz de programar tareas de dramatización para la presentación de los contenidos de la unidad didáctica.</li> <li>◆ Ser capaz de programar tareas de dramatización para la explotación de los contenidos de la unidad didáctica.</li> <li>◆ Ser capaz de programar tareas de dramatización para la socialización de los contenidos de la unidad didáctica.</li> <li>◆ Ser capaz de programar tareas de dramatización para la individualización de los contenidos de la unidad didáctica.</li> <li>◆ Ser capaz de temporizar tareas de dramatización.</li> <li>◆ Ser capaz de evaluar tareas de dramatización.</li> </ul>
Competencias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ser capaz de articular, proyectar y modular la voz al hablar.</li> <li>◆ Ser capaz de expresar mediante el lenguaje corporal una amplia variedad de pensamientos, sentimientos y emociones, en español e inglés como segundas lenguas.</li> <li>[...]</li> <li>◆ Ser capaz de narrar cuentos en español e inglés con soltura y expresividad.</li> <li>[...]</li> <li>◆ Ser capaz de seleccionar textos escritos y orales adecuados para su dramatización en el aula de lengua extranjera.</li> </ul>

Tabla 2. Capacidades del profesorado que ha de emplear las estrategias dramáticas en la enseñanza de una L2

Fuente: Guillén, A. (2011)

## 4. QUÉ TIPO DE PROFESORADO

Ante la pregunta sobre cuál ha de ser la naturaleza del profesorado que pretende utilizar las técnicas dramáticas en clase, después de revisar la literatura (Alarte, 2015; Howell and Heap 2005; O'Neill, 2006; Stratulat, 2013) encontramos tres tipos: profesor artista, profesor motivador y profesor facilitador.

### a) Profesor-artista o el artista pedagogo

“¿Es el profesor un actor, un monologuista o un director de escena?” se pregunta Gómez (2007: 1). Para esta autora, el profesor posee rasgos de los tres. Pero el papel de monologuista ha quedado ya relegado en gran medida, si no en la práctica, al menos sí en la teoría. En cuanto a actor, hay rasgos que comparten actores y profesores: la voz, la expresión corporal y la gestión del espacio y el humor (Almond, 2005).

Tanto los actores como los profesores deben ser conscientes del impacto de su voz, gestos y movimientos, ya que no podemos no comunicar a través de la voz y el cuerpo.

Todos sabemos que la voz puede aplicarse en el aula, variando el volumen desde el susurro a una alta intensidad para captar la atención, acelerando la duración para expresar entusiasmo, alternando el tono para expresar un estado de ánimo.

En cuanto a la gestión del espacio, es vital en el teatro para establecer relaciones entre los personajes o controlar la atención del público. En este sentido, el profesor ha de tener posibilidad de hacer un uso creativo del espacio, modificando, sobre todo, su propia posición de control.

El humor es un recurso común a actores y profesores. Y es probablemente la herramienta que más conscientemente utiliza el profesor de lengua extranjera para propiciar un ambiente distendido en el aula.

### b) Profesor motivador

No es suficiente tener conocimientos sobre la metodología y la didáctica del E/LE, sino se lleva dentro el placer de enseñar.

Si el profesor no está dispuesto a entrar en la zona del “y sí” y del “como si...”, entonces el grupo tampoco transitará en el espacio mágico del juego.

Los participantes pueden probar experiencias, pero sin tener que vivirlas en sus consecuencias reales. El teatro es el espacio de la no sanción -no penalty- (Heathcote en Johnson y O'Neill, 1991) y de la liminidad -pertenecer a dos mundos simultáneamente- (Turner, V., 2001).

El profesorado motivador: escucha y aprende de su alumnado (comunicación y empatía); tiene conocimiento y los sabe expresar; le apasiona su trabajo y empodera y da autonomía a su alumnado.

### c) Profesor como facilitador

El profesorado facilitador tiene como meta el aprendizaje autónomo del estudiante. Se centra en convertir al estudiante en el eje de su propio aprendizaje y en capacitarlo para utilizar las herramientas que se ponen a su alcance para que desarrolle de su potencial de aprender más allá del aula. Y relega al profesorado de su función de Atlante, condenado a soportar en sus hombros todo el peso de la clase.

Los nuevos profesores deben practicar las estrategias dramáticas como experiencias de aprendizaje. Y encarnarlas, pues el campo del drama no se puede enseñar algo que no se haya vivido a través de la práctica. No se puede exigir al alumnado algo que antes nosotros no hayamos experimentado. Ha de ser una pedagogía teatral encarnada, personificada, como señala Tuisku, (2017).

El profesor como facilitador: sirve de catalizador; organiza un ambiente social y emocional rico en estímulos; propone unas metas claras; mantiene una posición permisiva y atenta y respeta las opiniones del alumnado.



## 5. CONTENIDO DE LA FORMACIÓN EN DIDÁCTICA TEATRAL.

Entre los retos que plantea la enseñanza de una L2, quizás el más importante sea el de seducir al profesorado y estimularles a completar su formación en pedagogía teatral y en su metodología. En la tabla 3 hacemos una propuesta de capacitación en esta materia.

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Las metas y objetivos del uso de las actividades dramáticas</li><li>2. El papel del profesor de drama: profesor artista/artista pedagogo</li><li>3. Práctica de la creatividad: activadores creativos</li><li>4. Fundamentación psicopedagógica del taller de teatro</li><li>5. La metodología y la didáctica del drama en la educación</li></ol>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Preparación, análisis, evaluación, etc. de clases basadas en el drama</li><li>• Juegos y actividades de interacción y comunicación, sensibilización, concentración</li><li>• Técnicas dramáticas para la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales</li><li>• Fundamentos de expresión corporal y de expresión oral: movimiento y mímica, respiración, voz, dicción, etc.</li><li>• Sonorizar textos</li><li>• Improvisación</li><li>• <i>Role</i> y simulación</li><li>• Trabajar con una variedad de intenciones previas y textos (rimas y canciones, cuentos tradicionales, cuentos, obras de teatro de un acto, bocetos, caricaturas, etc.)</li><li>• El uso en la dramatización de objetos, títeres y máscaras</li><li>• Técnicas de producción psicodramática: figuras plásticas, silla vacía, monólogo interior, doble, cambio de rol, etc.)</li><li>• Teatro imagen</li><li>• <i>Readers' theatre</i></li><li>• Drama y medios de comunicación social</li><li>• Escritura de textos dramáticos</li><li>• Técnicas básicas para dirigir una obra de teatro y trabajo con accesorios e iluminación etc.</li></ul>

Tabla 3. Contenido de la formación en didáctica teatral.

Fuente: Adaptado de Prochazka, A. (ed.) (2007) y de Máster en Teatro Aplicado, Universidad de Valencia.

Suele suceder la mayoría de las veces que el profesorado de idiomas no conoce el proceso práctico que conlleva la representación de una obra. Normalmente se apoya en falsos clichés que no ayudan y que es necesario empezar a desterrar. El profesor que trabaja, tanto la dramatización como la escenificación de una obra, tiene que preocuparse por conocer mínimamente la dinámica que este tipo de metodología exige para hacer un buen uso de las estrategias dramáticas y enriquecer el aula con sus potencialidades. Gran parte de los fracasos al respecto derivan de una mala gestión de este tipo de dinámicas o de la falta de preparación.

Boquete (2014) investigó sobre el pensamiento del profesorado de L2 respecto al uso de la dramatización. Concluye que los profesores entrevistados declararon estar abiertos a la utilización del juego dramático en el aula y que lo consideran eficaz y motivador. Pero la mayoría ve mucho más fácil la aplicación del estilo convencional de enseñanza (utilización de manuales y ejercicios muy dirigidos). Asimismo, la mayoría de los profesores no utiliza, de una forma consciente al menos, el juego dramático en clase. Declaran que es conveniente combinar ambos estilos. Por otra parte, piensan que la edad de alumnado, la cultura y la personalidad del estudiante condicionan el uso del juego dramático. Por último, los profesores piensan que no es necesario una preparación teórica especializada en técnicas teatrales para poder llevar a cabo ejercicios relacionados con el juego dramático. En cuanto a la posibilidad de llevarlas al aula, los profesores reconocen su valía, pero, en general, plantean límites a su uso.

Pensamos que este tipo de formación puede resultar muy útil para que el profesorado de L2, tanto para el extrovertido y expresivo como para el introvertido y poco expresivo, de modo que se sientan más seguros, mejor ubicados, e incluso, muy posiblemente más motivados en su práctica profesional. Y sobre todo tomar conciencia de nuestras deficiencias y fortalezas, ya que, como afirma Gómez (2007: 8), el docente de hoy en día “es un actor que vive con la paradoja de no saber que lo es”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGREDA E. (2015). *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ALARTE, E. (2015). *El laboratorio de creación teatral (LTC). Un modelo didáctico de investigación sobre la dramatización en español como lengua extranjera (ELE)*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- ALMOND, M. (2005). *Teaching English with drama*. London: Modern English Publishing
- BEAVEN, A. y ÁLVAREZ, I. (2015). Non-Formal Drama Training For In-Service Language Teachers. *Scenario*, 2014 (1).
- BELLIVEAU, G. y KIM, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario*, VII (2).
- BOQUETE, G. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. 22, 267-283.
- BOUDREAUULT, C. (2010). The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESOL Journal XVI* (1). Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Boudreault-Drama.html>
- BOWELL P. y HEAP, B. (2001). *Planning Process Drama*. London: David Fulton.
- BOWELL P. y HEAP, B. (2005). Drama On The Run: A Prelude To Mapping The Practice Of Process Drama. *Journal of Aesthetic Education* 39/4, 5-69.
- DINAPOLI, R. (2009). Using Dramatic Role-Play to Develop Emotional Aptitude. *International Journal of English Studies* 9/2, 97-110.
- EVEN, S. (2008). Moving in(to) Imaginary Worlds: Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning. En *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 41/2, 161-170.
- GÓMEZ, E. (2007). ¿Es el profesor un actor, un monologuista o un director de escena? En *Desde Macondo* 1. Recuperado de [www.desdemacondo.eu/documentos/Gomez\\_Souto\\_2007\\_n1.pdf](http://www.desdemacondo.eu/documentos/Gomez_Souto_2007_n1.pdf)
- GUILLÉN, A. (Coord.) (2011). Módulo de Técnicas de dramatización en el aula de lengua extranjera, Máster Oficial en Enseñanza de Español e Inglés como Segundas Lenguas/Lenguas Extranjeras, Universidad de Alicante. Recuperado de <https://cvnet.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planestudiond.aspx?plan=D050>
- JOHNSON, L. y O'NEILL, C. (Edit.) (1991). *Collected Writing in Drama Education*. Dorothy Heathcote. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- KAO, W. y O'NEILL, C. (1998). *Words into worlds: Learning a Second Language through process drama*. Stamford, CT: Ablex. Publishing Corporation
- MATTHIAS, B. (2007). Show, Don't Tell: Improvisational Theatre and the Beginning Foreign Language Curriculum. *Scenario* 1/1, 56-69. Recuperado de <http://publish.ucc.ie/scenario/2007/01/matthias/03/en>
- MORENO F. (Dir.) (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. *Instituto Cervantes*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)
- MOTOS, T. (2017). *Glotodidáctica Teatral 2*. Ciudad Real: Ñaque.
- O'NEILL, C. (2006). Dialogue and Drama: Taylor and Christine D. Warner (eds.): *Structure And Spontaneity: The process drama of Cecily O'Neill*. Sterling, VA: Trentham.
- PARAN, A. (2006). *Literature in Language Teaching and Learning. Case Studies in TESOL Practice Series*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- PAVIS, P. (2008). *La mise en scene contemporaine: Origines, Tendencias, Perspectives*. París: Armand Collin.
- PAVIS, P. (2015). *La puesta en escena contemporánea. Orígenes, tendencias y perspectivas*. Murcia: Editum, Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- PIAZZOLI, E. (2012). Engage or Entertain? The Nature of Teacher/Participant Collaboration in Process Drama for Additional Language Teaching. *Scenario*, 6 (2).
- PRIOR, B. (2016). Teatro en el aula de ELE: un compromiso creativo en la didáctica de la lengua. *Creando saberes. Collana Manuali 15*. Sapienza Università Editrice, 45-60.
- PROCHAZKA, A. (edit.) (2007). Drama in modern language teaching. *Pädagogisches Institut des Bundes in Wien Informations- und Fortbildungszentrum für den Fremdsprachenunterricht*. Recuperado de [http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien\\_KPH/Kompetenzzentren/K%C3%BCnstl.\\_Bildung/Downloads/Drama\\_in\\_MLT\\_1.pdf](http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Kompetenzzentren/K%C3%BCnstl._Bildung/Downloads/Drama_in_MLT_1.pdf)
- SHAKESPEARE, W. (1990). *Romeo y Julieta*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- STINSON, M. y WINSTON, J. (eds.) (2011). Special issue. Drama and Second Language Learning. *Research In Drama Education, The Journal of Applied Theatre & Performance* 16/4, 479-488.
- STRATULAT, I. (2013). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes*. Tesis de Máster. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18332/6/TFM%20Irina%20Stratulat.pdf>
- TUISKU, H. (2017). *Developing embodied pedagogies of acting for youth theatre education*. Tesis de doctoral, University of the Arts Helsinki. En *Acta Scenica 47*: Edita Prima. Recuperado de <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/176044>
- TURNER, V. (2001). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: Performing Arts Journal Publication.

# EL JUEGO COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Susana Benedek

Universidad de Buenos Aires

*(...) la alegría expulsa el aburrimiento porque introduce de nuevo en la vida del hombre la brillantez, el interés, la energía, la excitación y la diversión, palabra que en el diccionario acompaña siempre a la alegría.*

*(José Antonio Marina, en Moreno García 2004:1)*

## 1. Introducción

Cuando hablamos de la adquisición de segundas lenguas (ASL) estamos ante un proceso de enseñanza-aprendizaje, con un elemento central, el aprendiente, y un segundo elemento, el profesor, quien cumple el papel de facilitador, motivador, miembro de equipo y controlador de calidad (Richards & Lockhart, 2001). Entender los múltiples roles del profesor en este proceso, ser conscientes del lugar que debemos tomar y saber cómo actuar, permitirá obtener mejores resultados en este camino.

En este proceso la dimensión afectiva entra en juego. Según Goleman (1996, en Minera Reyna, 2010) las emociones influyen en nuestra capacidad de pensar, de planificar o de actuar para alcanzar un objetivo o solucionar problemas. Si estamos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos, se convierten en excelentes estímulos para el logro. Gusto en lo que hacemos: esto significa la necesidad de constante movimiento, necesidad de hacer, de actuar, de experimentar, de vivenciar. Ser partícipe activo del proceso y no mero observador u oyente, como dice el proverbio “escucho y olvido, veo y recuerdo, hago y entiendo”. Los profesores debemos motivar esa acción. La motivación y la acción van de la mano. Para Young (1961: 24) la motivación implica no solamente el proceso para despertar a la acción, sino también sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad.

## 2. ¿POR QUÉ LOS JUEGOS?

Son una herramienta excelente para motivar y para estar en acción. Los juegos introducen un conflicto para ser resuelto, lo que a su vez despierta la creatividad y la espontaneidad y llevan a la acción. Nos dan un recurso para que los estudiantes se olviden de que están aprendiendo una lengua y la usen en una situación de comunicación real. Son entretenidos y comunicativos. Cuando hablamos de juego, muchas veces se piensa en un salvavidas para llenar los diez últimos minutos de la clase. Muchas veces no somos totalmente conscientes de la importancia de los juegos, y de todo lo que se puede lograr con ellos. La palabra juego no tiene el prestigio que debería tener, se lo asocia con algo infantil, algo poco académico. Sin embargo, aprender jugando es la mejor manera de disfrutar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Digo disfrutar, porque con los juegos se crea un ambiente distendido, relajado, en el que los estudiantes pierden el miedo a hablar y el profesor puede comprobar los conocimientos lingüísticos que pudieron interiorizar y poseen en condiciones latentes de uso. Es entonces cuando el estudiante usa la lengua más despreocupadamente y el profesor puede detectar dudas, evaluar conocimientos, y a partir de ahí, rever y reorganizar lo planificado.

Vemos entonces que los juegos no son un simple pasatiempo, sirven para repasar un tema visto, sirven también para presentar un tema nuevo, para evaluar, para automatizar lo aprendido y para usarlo en un contexto comunicativo. A todos nos gusta jugar, nos gusta pasarlo bien. Cuando lo pasamos bien, aprendemos mejor. Pero es importante entender el juego como forma global de estar en clase, como espíritu lúdico de todo el proceso. Moreno García dice en su trabajo (2004) que lo que pretende es convertir la clase de español en un gran juego; no quiere decir que tengamos que sacar de la cartera, a modo de prestidigitadores, juego tras juego, pero, ¿por qué no convertir nuestra forma de introducir la información en algo divertido? No se trata entonces de implementar simplemente un juego, se trata de entender la enseñanza toda como un juego. Pero tenemos que estar convencidos de que este espíritu es útil y motivador para nosotros y para nuestros estudiantes. Si alguien no cree en ellos, en su clase se notará que no “le sale”. Recordemos a Pine y Boy (1977, en Moreno García 2004), quienes afirman que los estudiantes sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto del contenido intelectual que les ofrece.

Con el juego, el profesor consigue un ambiente de distensión, de confianza en el que construye conocimiento. Valorar el juego en el espacio educativo es fomentar el acceso a nuevas experiencias, nuevas relaciones y nuevos valores. No hay que tenerle miedo a probar nuevos caminos, nuevas estrategias. No hay que temerle al riesgo del

cambio. Es importante que nos preguntemos acerca de nuestra manera de enseñar. ¿Hacemos cambios en nuestras metodologías o caemos en la rutina? ¿Hay falta de innovación y tendencia a hacer lo que ya está hecho porque sabemos que funciona y es cómodo? ¿Buscamos nuevas ideas para nuestras clases? Seamos creativos, innovemos y juguemos en clase, que la clase sea un juego, que aprender sea un juego, sea una diversión porque así es como se torna eficaz y el proceso de enseñanza- aprendizaje una gran satisfacción, tanto para estudiantes, como para el profesor.

### 3. PAUTAS A TENER EN CUENTA AL CREAR LOS JUEGOS

- La creatividad se manifiesta ante la dificultad. Es importante tener bien en claro cuál es la dificultad y qué es lo que se pretende lograr o remediar para que la creatividad sea un reto educativo.
- Tenemos que ser flexibles. Estamos acostumbrados a pensar y reaccionar de una determinada manera. Pero dejemos que las ideas fluyan y que nuestra mente las tome con flexibilidad, así podremos dar soluciones originales a los puntos problemáticos. Sin miedos.
- Tenemos que ser perseverantes, buscar y seguir buscando. Las ideas originales no caen del cielo. Las ocurrencias que nos facilitan la enseñanza y dan placer al aprender son el resultado de un trabajo constante, metódico y razonado. Vale la pena dedicarle tiempo.

### 4. PAUTAS A TENER EN CUENTA EN EL DESARROLLO DEL JUEGO

- El profesor debe sentirse seguro y cómodo con el juego. Su emoción y sus ganas van a contagiar a los estudiantes, van a motivarlos.
- El profesor incentiva, dirige, ayuda y evalúa, pero no interfiere directamente en el desarrollo del juego. Sus intervenciones serán solamente las solicitadas por el grupo y dejará para el final las observaciones que tenga que compartir.
- Debemos ser justos e imparciales, elogiando a los ganadores, pero también motivando y alentando a los perdedores.
- El profesor debe conocer bien el nivel y la personalidad del grupo en el momento de elegir los juegos. Debe tener en claro las necesidades lingüísticas y los estilos de aprendizaje para poder hacer la elección correcta.
- El reglamento es sagrado. Las pautas deben estar claras, ser respetadas y no deben cambiarse.

### 5. VENTAJAS DE USAR JUEGOS EN CLASE DE ELE

- Son divertidos y entretenidos.
- Nos olvidamos que estamos trabajando con la lengua. Estamos jugando.
- El material lúdico es diferente a los ejercicios del manual. Es novedoso y eso lo hace atractivo.
- Sirven para repasar temas en repetidas ocasiones. No se aburren porque está presentado en forma de juego. Sirven para reforzar estructuras difíciles o trabajar errores fosilizados. Sirven para volver a repetir temas sin sentir que se está repitiendo porque en realidad se está jugando.
- El trabajo en equipo los lleva a dialogar, crea ambiente de familiaridad. Mediante el juego interactúan con menos inhibiciones.
- Generan situaciones reales de vacíos de información y de negociación. Aprenden a ser amables, a pedir el turno, a alentar, a quejarse, a expresar sentimientos, etc.

### 6. DESVENTAJAS DE USAR JUEGOS EN ELE:

- La presión de ganar puede ser contraproducente. Puede ser estresante para el estudiante. El profesor tiene que saber medir estas situaciones y en todo caso no poner puntaje en los juegos. Que el juego no sea una competencia, simplemente una situación de resolución de una tarea o un conflicto.
- El estudiante puede pensar que es tiempo perdido, que es solamente para relajarse y divertirse. El profesor debe explicitar los objetivos del juego para que los estudiantes entiendan que es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y entiendan el sentido de la actividad.

A hablar se aprende hablando. Los juegos abren las puertas para el diálogo y el trabajo en equipo, logrando así la comunicación, que es el objetivo de las clases. Uno de los libros de juegos que uso se llama “Recetas para profesores cansados” (1984) y nos parece que la palabra “cansados” es muy significativa porque se refiere a estar cansados de siempre hacer lo mismo, al igual que los estudiantes. La palabra clave para el éxito en la enseñanza es la diversión. Si nos divertimos enseñando, los estudiantes disfrutarán del proceso de aprendizaje. ¡Animémonos a jugar! ¡Dejemos volar la creatividad!

## 7. MODELOS DE JUEGOS PARA LA CLASE DE ELE PARA ESTUDIANTES DE NIVEL A2

- Historias inventadas para presentar o practicar cualquier tema: el profesor tiene que sorprender todo el tiempo para captar la atención de los estudiantes. El factor sorpresa influye fuertemente sobre los estudiantes. Imaginar una situación, vivir en un mundo de fantasía también es un juego. Para recrear ese mundo de fantasía el profesor tiene que ser un poco actor. Ejemplo: para practicar el pretérito. El profesor entra al aula con cara preocupada y dice “¿Escucharon lo que pasó hoy? Acá en la universidad. Robaron dos computadoras. No saben quién fue. Va a venir un inspector a indagar. ¡Ah! Ahí está el inspector.” El profesor señala un alumno que hará de inspector y les preguntará a los compañeros qué hicieron y dónde estuvieron la noche anterior. Puede llevar un sobretodo y una lupa porque los accesorios siempre ayudan a involucrarse más en el juego. Cuando estamos detrás de un disfraz, no somos nosotros, es el inspector, lo que nos da más coraje, no importa si cometemos errores, porque no somos nosotros. Los estudiantes se compenetran con la historia, todo fluye y la práctica funciona perfectamente. Finalmente, entre todos deciden quién es el sospechoso. Mientras tanto el profesor va anotando los verbos en el pizarrón. Al final del juego se repasan los verbos usados, se agrupan en regulares e irregulares, se agregan otros con irregularidad similar y también se puede trabajar con algún sinónimo.
- Dictados. Se suele escuchar que son actividades tradicionales, antiguas, que no son necesarios. No estoy de acuerdo. Desarrollan la pronunciación, la audición y la ortografía. Son divertidos y se pueden hacer de maneras variadas:
  - Dictado en parejas: se divide la clase en parejas. Un estudiante se sienta al fondo de la clase con papel y lápiz. El otro está parado en la otra punta de la sala con un breve párrafo de 4 oraciones (con algún tema gramatical específico, por ejemplo, subjuntivo en cláusulas adjetivas “Busco una compañera de cuarto que sea amable y servicial...”). Si en la clase hay 10 estudiantes, entonces tenemos 5 parejas con textos diferentes sobre el mismo tema gramatical. Cuando el profesor da la orden, empiezan a dictar, todos a la vez. Es un gran alboroto de voces. Hay que dictar en voz fuerte y con dicción clara para que el compañero entienda. La situación caótica obliga a los estudiantes a pronunciar fuerte y correctamente el español y a afilar el oído y escuchar. Luego se corrigen los errores y se reflexiona sobre el punto gramatical. Es una actividad que da excelentes resultados.
  - Dictado a distancia: en una cartulina se escribe el vocabulario nuevo. La cartulina está en el pasillo o en otra sala. Es un dictado en parejas. Uno va hasta la otra sala, memoriza 2 o 3 palabras, vuelve al aula y se las dice al compañero. Se trabaja memoria visual, memoria auditiva (¿cómo se pronuncia?) y por último significado. Es una actividad ideal para darse cuenta de lo difícil que es memorizar las palabras.
  - Dictado quién es más rápido: dos estudiantes se acercan a la pantalla. Se proyecta una diapositiva con palabras agrupadas según el criterio de dificultad que quiera practicar el profesor. Un tercer estudiante lee una palabra, ¿cuál de los dos estudiantes señala primero la palabra con un apuntador de pizarra?
- Tuti-fruti. Este es un juego muy conocido en Argentina. Para la clase de ELE usaría los siguientes ítems:

Sustantivo ¿qué?	Adjetivo ¿cómo es?	Verbo ¿qué hace?	Persona ¿quién?	Lugar ¿dónde?
el árbol	alto	almorzar	ama de casa	aula

Un estudiante dice el abecedario (la “A” en voz bien alta, luego mentalmente), otro estudiante grita “basta”. ¿En qué letra estaba el estudiante? ¿La EME? Entonces es con letra M con la que todos tienen que completar el cuadro. Por ejemplo: la mesa, miedoso, morder, madre, montaña. El que primero termina, avisa diciendo “basta”. El resto no puede seguir escribiendo. Se comparan las respuestas y se ponen los puntos (palabras distintas 10, palabra repetida 5, si nadie más completó la columna 20)

Otras posibilidades:

- Armar oraciones con las palabras del tutti fruti en el tiempo verbal que se esté aprendiendo o revisando.
- Armar una historia con varias oraciones del tutti fruti.
  - Batalla naval. Este es el famoso juego de hundir barcos que se juega en parejas. En lugar de letras y números vamos a practicar estructuras gramaticales. Se ubican 3 o 4 barcos en la cuadrícula (2 barcos de 2 casilleros y dos de tres casilleros, por ejemplo) El objetivo es tratar de descubrir los barcos del compañero y hundirlos.

encantar gustar fascinar molestar aburrir irritar doler	Mirar televisión	Las películas románticas	Los chismes	Los días de lluvia	La música clásica	Levantar pesas	El helado de durazno	La cabeza	El ruido de los coches	Las piernas	Los museos	Escuchar los noticieros
YO												
MI AMIGO Y YO			X	X								
TÚ										X		
JUAN					X	X				X		
MIS AMIGOS		X								X		
ELLOS		X										
USTEDES		X										

**Ejemplo:**

**A:** ¿A mí me gustan los chismes?

**B:** No.

**A:** ¿A mi amigo y a mí nos gustan los chismes?

**B:** Sí, tocado

**A:** ¿A mi amigo y a mí nos gustan los días de lluvia?

**B:** Sí, hundido

Con este juego se puede practicar la conjugación de cualquier verbo en cualquier tiempo verbal. Por ejemplo, el pretérito perfecto simple del verbo IR + A

IR + AL IR + A LA	gimnasio	playa	biblioteca	supermercado	Teatro	tienda	heladería	hospital	Centro comercial	comisaría	estación	cine
YO												
MI AMIGO Y YO												
TÚ												
JUAN												
MIS AMIGOS												
ELLOS												
USTEDES												

- Bingo: El objetivo es encontrar personas que cumplan con los requisitos que aparecen en los casilleros. Cada estudiante recibe una planilla. Todos se levantan y van caminando por el aula mientras le preguntan a un compañero el ítem que aparece en el casillero. Si la respuesta es afirmativa, escriben el nombre del compañero y siguen buscando otros compañeros para hacerles otra pregunta. El que completa una fila o una columna dice BINGO y es el ganador. Las planillas pueden confeccionarlas con los estudiantes, depende del nivel y la edad de los mismos.



En la siguiente planilla, por ejemplo, practicamos el pretérito perfecto simple:

¿(comer)... pizza anoche?	¿(comer)..... fideos anoche?	¿(comer) .... empanadas anoche?	¿(Comer)... asado anoche?	¿(comer)... un sándwich anoche?
¿(volver)..... después de las 7 de la tarde a tu casa?	¿(volver).....antes de las 9 a tu casa a la noche?	¿(volver).....por la tarde a tu casa?	¿(volver)... muy tarde anoche a tu casa?	¿(volver).....antes de las 7 de la tarde a tu casa?
¿(tomar).....cerveza ayer?	¿(tomar)... más de un café ayer?	¿(tomar)..... jugo de naranja ayer?	¿(tomar)..... mate ayer?	¿(tomar)..... una copa de vino ayer?
¿(comprar)... algo en un kiosco?	¿(comprar).....algo en un supermercado?	¿(cargar)... tu teléfono celular?	¿(cambiar)... dólares?	¿(pagar).....con tarjeta de crédito?

- Juego de cartas: siempre es aconsejable tener en la cartera fichas n° 1 (tarjetas de cartón de 12cm x 7cm) para diferentes juegos de cartas que pueden hacerse con los estudiantes en clase. Mi favorito es “cuatro iguales”. El objetivo es juntar 4 cartas iguales. Si están aprendiendo los muebles de la casa, por ejemplo, habrá 4 tarjetas con una mesa, 4 con una silla, 4 con una cama, etc. Un estudiante le pregunta al otro:
  - ¿Tienes una mesa?
  - Sí, la tengo
  - ¿Me la podrías dar? / Quiero que me la des
  - Toma
  - Gracias

Si el compañero se olvida de decir gracias, debe devolver la carta. Continúa pidiendo el mismo estudiante hasta que la respuesta es negativa. En ese caso ahora le toca al compañero. El que logra juntar más “cuartetos” es el ganador. En este ejemplo practicamos vocabulario y pronombres de objeto directo e indirecto, condicional de cortesía o el subjuntivo para pedidos. El profesor lo puede adaptar a sus necesidades. Las tarjetas pueden simplemente tener verbos en infinitivo para usarlas en el tiempo verbal que se quiera practicar.

Con estas mismas tarjetas se puede jugar el juego de la memoria. En este caso necesitamos solamente dos cartas de cada dibujo. Las ponemos boca abajo y el objetivo es dar la vuelta a dos cartas que sean iguales. Podemos interiorizar el uso del verbo estar “acá está la mesa”. Con estas mismas tarjetas podemos practicar las preposiciones de lugar. “La mesa está al lado de la cama”. Hay que dejar volar la imaginación y explotar al máximo cada juego. Las opciones son infinitas, depende de nosotros.

- Juegos de vocabulario: dibujar en una cartulina grande en 5 minutos la mayor cantidad de cosas posibles, según el tema que estén viendo en clase. Luego otros grupos dicen lo que ven y el autor ayuda a completar el listado completo. El dibujo es otra herramienta que los relaja mucho. Trabajar con dibujos, imágenes tiene excelentes resultados.
- Canciones: son otra valiosa herramienta. Las actividades más usuales son: completar el texto, conjugar los verbos, poner en orden las oraciones, imaginar el contenido, inventarle un título y también cantar todos juntos.
- Se puede empezar mostrando la foto del cantante y en grupos tienen que inventar quién es, de dónde es, cómo es su temperamento, cuál es su historia, etc. Se repasan los verbos ser y estar, adjetivos de personalidad y profesiones (esto se puede adaptar a cualquier tema gramatical). Esta actividad de predecir siempre da buenos resultados porque dispara la imaginación de los estudiantes.
- Otra táctica que atrapa la atención es evitar la frase “vamos a escuchar una canción” introducirla a modo de juego. Por ejemplo, tenemos la canción El Oso (de Moris). El profesor pregunta: ¿Fuiste al zoológico? ¿Qué animales viste? Yo fui y vi una jirafa. Ella vio una jirafa y yo vi una cebra... En rondas vamos repitiendo lo que dijo el compañero y vamos agregando animales. De esta manera se practica el pretérito de los verbos ver e ir y se trabaja el nombre de los animales. Hasta que alguien dice oso. Y el profesor empieza a contar: había una vez un oso que vivía en el bosque. Pero un día pasó algo. ¿Qué pasó? Los estudiantes tratan de predecir. Luego escuchamos la canción.

Sigue completamiento de texto, reflexión en grupo del uso de los distintos tiempos verbales y cantamos entre todos. Aprender las canciones y cantarlas es una forma lúdica de fijar estructuras. La música además relaja, tiene un efecto motivador y placentero.

- Juego de la tómbola. A todos les gusta ganar premios. En este juego el premio es cuestión de suerte y no depende de la habilidad del estudiante. Esto anima a los estudiantes que son más perezosos porque sienten que tienen chances.
- Hay tarjetas grandes: de un lado tienen alguna pregunta de léxico o de gramática y del otro un número. Algunas tarjetas en lugar de una pregunta tienen la palabra premio. Las tarjetas están puestas boca abajo en el piso, no se ve la pregunta sino el número. Sacan un numerito de una bolsa. Buscan el número en el piso, la dan vuelta y leen. Si es una pregunta, la responden, pero tal vez tienen suerte y dice premio. ¡Qué gran alegría! Ideal como repaso para una prueba.
- Oraciones quebradas. Este juego es útil para dos estructuras difíciles en español, en las que lleva tiempo fijar la combinación de los tiempos verbales:

1. Oraciones condicionales

SI FUERA MILLONARIA COMPRARÍA UN AVIÓN

2. Subjuntivo en adverbiales de tiempo

CUANDO TENGA 35 AÑOS SERÉ UNA ACTRIZ FAMOSA.

Para enfatizar y hacer notar que en la cláusula principal se usa un tiempo verbal y en la subordinada otra, es ideal trabajar con oraciones quebradas, y con colores mejor todavía. Queda bien evidente que en los papeles rojos ocurre algo que es muy diferente a lo que ocurre en los papeles azules, por ejemplo. Hay dos maneras de jugarlo:

1. Se les entregan a los estudiantes 5 papelitos rojos (si tuviera dinero, si fuera presidente, si supiera japonés, si pudiera ir a Hollywood, si tuviera miedo) y 5 papelitos azules (compraría una casa, trabajaría por el medioambiente, iría a vivir a Tokio, sería feliz, gritaría). Tienen que emparejar de manera lógica.

2. Los estudiantes escriben oraciones quebradas. Se mezclan los papelitos rojos, por un lado, los azules por el otro y se sacan las partes al azar. Quedan oraciones extrañas y divertidas.

- Juego de coincidencias. “Si Julia fuera un postre... ¿qué sería?” Todos los estudiantes imaginan qué postre elegiría Julia y lo comparten con el grupo: Si Julia fuera un postre sería flan. Luego Julia dice su realidad: Si fuera un postre sería helado. El que acertó tiene un punto. Los ítems pueden inventarlos entre todos los estudiantes o los prepara el profesor.

Algunos ejemplos: Si pudiera conocer a un famoso, ¿quién sería?

Si tuviera que ir a otro país a vivir, ¿a qué país iría?

Si quedara atrapada en el ascensor, ¿qué haría?

- Dado gigante. En sus lados en lugar de números aparecen palabras como adjetivo, sustantivo femenino, sustantivo masculino, verbo, verbo reflexivo, adverbio. Los estudiantes deberán armar historias con las palabras que van apareciendo.
- La bolsa. En una bolsa hay objetos. Con los ojos cerrados meter la mano y palpar un objeto. ¿Qué es? ¿Para qué sirve? La clase trata de adivinar.

- Vocabulario.

Opción 1: ¿Qué puedo hacer solamente con las manos?

¿Con los pies? ¿Con la boca?

Opción 2: Muestro fotos de objetos. ¿Quién nombra primero el objeto?

¿Cómo es ese objeto? ¿Quién nombra más adjetivos?

¿Dónde puede estar ese objeto? ¿Quién nombra más lugares?

- Imagina. El profesor pone música. Los estudiantes imaginan y escriben, según pautas que va dando el profesor. ¿Dónde están? ¿Qué evento es? ¿Quiénes están? ¿Cómo es el lugar? (ser-estar-haber). Luego comparten la información con el compañero.

- Juego de la oca. Tiene muchas variantes. En los casilleros aparecen dibujos de objetos. Cuando el estudiante cae en el casillero dice. “Es un bolígrafo. Se lo regalo a Juan para que pueda escribir” (para practicar pronombres de objeto directo e indirecto y se puede combinar con práctica del subjuntivo después de cláusula adverbial con “para que”). Este juego se adapta a cualquier estructura o campo léxico que se quiera enseñar o repasar.

## 8. CONCLUSIONES

El listado de juegos es infinito. Estos son algunos ejemplos de actividades que funcionaron muy bien en nuestras clases de principiantes (A2), pero no surgieron porque sí, de manera arbitraria. Hay un método de trabajo detrás de todos ellos. Primero hay que analizar el problema y observar su comportamiento. En la segunda etapa se procede a reflexionar, buscar, asociar, comparar y reorganizar para poder crear o encontrar soluciones creativas que ayuden a resolver el problema, diviertan y sean eficaces. Nuestras ideas pueden fallar, pero hay que intentarlo, hay que probarlas, sin miedo, para luego comprobar la validez de nuestras propuestas, reflexionar sobre su utilidad y hacer los cambios necesarios o simplemente disfrutarlos, porque ¡funcionan! ¡A aprender español jugando! ¡Hay que animarse! ¡Vale la pena!

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTA, A.L. (2000). *¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de español*. Barcelona: Difusión.
- GARCÍA DE CELIS, G. (2010). Estrategias generadoras de motivación en el aula de segundas lenguas". *Revista para la innovación didáctica*. Nº 0, junio 2010.
- MINERA REYNA, L. E. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Munich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, nº 8.
- MORENO GARCÍA, C. (2004). El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática. *RedELE. Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*. Nº 0 marzo.
- RICHARDS, J. C., LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- SION, CH. (1984) *Recipe Book for Tired Teachers 2*. Canterbury. Pilgrims.
- YOUNG, P. T. (1961) *Motivation and Emotion: a survey of the determinants of human and animal activity*. New York: Wiley.

# LA INFLUENCIA DE LA LENGUA NATIVA EN LA PRONUNCIACIÓN ESPAÑOLA DE LOS HABLANTES HÚNGAROS

## LA REALIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS VOCÁLICAS Y DE LAS FRICATIVAS VELARES SORDAS

Lilla Poller

Taller de Lingüística Española, TALES, ELTE

### 1. Introducción

El presente estudio examina la pronunciación española de los hablantes nativos del húngaro, se centra en la realización de las secuencias vocálicas y de las vocales de timbre diferente en el español y en el húngaro. A lo largo del trabajo se presta atención también a la articulación de las consonantes fricativas velares y laríngeas sordas del español y del húngaro. Este tema aparece junto al de las vocales porque estos grupos de fricativas guardan algunas semejanzas con ellas, por ejemplo el aire que viene de los pulmones sale prácticamente sin obstáculos como en el caso de las vocales (Gósy, 2004: 76) y frente a estas secuencias vocálicas, en el caso de las fricativas existe un patrón en la lengua materna de los informantes que, según las investigaciones, puede causar dificultades a la hora de la adquisición de la pronunciación correcta de los sonidos de la segunda lengua (Gil Fernández, 2007: 500, 502).

El objetivo de este análisis es observar la pronunciación de la interlengua de las personas que llevan unos años aprendiendo el español, pero todavía carecen de conocimientos explícitos en cuanto a la fonética y a la articulación que puedan influir en su pronunciación original. Por lo tanto, la base del estudio es un grupo de estudiantes universitarios, que siguen sus estudios en el segundo curso del Grado de Filología Hispánica en la Universidad Eötvös Loránd, pero todavía ninguno de ellos ha estudiado fonética española. La causa decisiva de su selección ha sido la importancia de que los participantes dominen adecuadamente la lengua española (aproximadamente un nivel B2), o sea, es necesario que dispongan de su modo de pronunciación habitual, desarrollado en un ambiente no nativo a lo largo de sus años del aprendizaje. También ha sido un factor importante que su lengua materna sea el húngaro.

El propósito final de este experimento es contribuir a la mejora de la pronunciación española de los aprendices húngaros con la investigación comparativa de las secuencias vocálicas [ja], [je], de las vocales [a], [e] y de las fricativas velares sordas húngaras y españolas. Principalmente se intenta enfocar en las causas de la realización errónea de estas secuencias en la interlengua de los alumnos, porque este asunto es primordial para que los estudiantes de una segunda lengua no obtengan experiencias negativas a lo largo de sus estudios, sino que sean conscientes de que su lengua materna es un factor natural e inevitable que influye en gran medida en sus habilidades de pronunciación.

### 2. EL CONCEPTO DE LA INTERLENGUA

La interlengua fue definida por primera vez por Selinker en 1972 quien delimitó este fenómeno como una fase transitoria entre la lengua materna y la extranjera del hablante, que contiene elementos de ambos idiomas, desarrolla, sin embargo, sus normas propias, por eso puede ser considerada como un sistema (Durão, 2007: 23, 26-27).

Según Larsen-Freeman y Long (1991) citados por Pastor Cesteros (2004: 110-111), las características fundamentales de las interlenguas son las siguientes: primero, hay que destacar que alternan de manera sistemática, o sea, experimentan un desarrollo continuo, ya que el aprendiz a lo largo de la adquisición de la lengua extranjera obtiene cada vez más conocimientos que cambian su modo de hablar. Segundo, los que estudian un idioma extranjero, aprenden elementos de la estructura en un orden establecido previamente, que no depende ni de su lengua materna, ni de la edad, ni de la situación. La causa de este fenómeno es que parcialmente los universales lingüísticos naturales regulan la formación de la interlengua que aseguran que todos los aprendices sigan un cierto orden de adquisición de los elementos de la lengua (Pastor Cesteros, 2004: 111).

Como tercer rasgo, cabe mencionar el efecto de la lengua nativa en la interlengua. Antes, consideraron su influencia más decisiva y más negativa, por eso la llamaron “interferencia lingüística”, pero hoy en día se denomina como “transferencia lingüística” que no solo incluye efectos negativos, sino positivos también (Pastor Cesteros, 2004: 111).

### 3. ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN

Para este estudio de la pronunciación, he elegido veinte estudiantes universitarios que siguen sus estudios en el segundo curso de Filología Hispánica. Su edad varía entre 19–24 años y estudian el idioma desde hace 2–8 años. Su lengua materna es el húngaro que ha sido un factor decisivo en cuanto a la selección de los sujetos, porque solo de este modo es posible obtener resultados reales y representativos de su pronunciación española. Ninguno de ellos tiene ascendencia hispana y la mayoría – con la excepción de tres personas – no vivió en un país hispanohablante durante más de seis meses. Eso significa que, a lo largo de sus años del aprendizaje, 90% de ellos adquirieron sus conocimientos e influencias de la pronunciación española de manuales didácticos dirigidos a los húngaros, de sus profesores, de vídeos, películas o de otros estímulos audiovisuales.

La grabación y la composición del corpus que se va a utilizar fue realizada por un estudiante en Maestría en Lingüística Española y Traducción, Zoltán Kristóf Gaál con la coordinación de una profesora de la Universidad Eötvös Loránd, Kata Baditzné Dra. Pálvölgyi. La grabación tuvo lugar en el laboratorio del Instituto de Lingüística de la Academia de Ciencias de Hungría. Este ambiente hizo posible que pudieran grabar las muestras del sonido sin ruidos. Los participantes tenían que leer una lista de oraciones que constaba de 47 frases, todas enunciadas tres veces por cada hablante y siete oraciones pronunciadas una vez que funcionaban como pruebas. Es decir, se tenían 148 por cada persona lo que significó 2960 muestras en total para analizar.

Para aprovechar estas muestras del sonido se utilizó el programa Praat (versión 6.0.14), elaborado por Boersma y Weenink (2016). En la mayoría de los casos, se trabajó con espectrogramas y oscilogramas: en el caso de las secuencias vocálicas se centró en la duración lingüística, mientras al llegar a las vocales y las fricativas, se prestó atención al valor de los formantes de las ondas acústicas en el espectrograma.

Las hipótesis establecidas de acuerdo con las expectativas previas del grupo y con el material examinado son las siguientes:

(i) Como punto de partida es de esperar que los hablantes del húngaro pronuncien más lentamente los diptongos crecientes [ja] e [je] que se reflejará en su duración más extendida. Según las expectativas previas, los informantes articularán estas secuencias vocálicas con una longitud (en ms) más cercana a sus equivalentes húngaros que a sus españoles, porque en el húngaro, debido a la falta de los diptongos en el lenguaje estándar, se consideran como hiatos y los hablantes húngaros pronuncian ambas vocales con su duración total frente a las semivocales de los diptongos españoles.

(ii) Lo que concierne a las vocales [a, e], la hipótesis es que los aprendices húngaros del español realizarán estas vocales según los patrones de la lengua húngara [a:, e], no según los de la lengua española.

(iii) En el caso de las fricativas sordas, es probable que la pronunciación de los aprendices húngaros de la [x] española velar muestre la influencia de la [h] laríngea del húngaro.

### 4. ANÁLISIS COMPARATIVO ACÚSTICO DE LOS DIPTONGOS [JA], [JE]

Frente al español, en el húngaro estándar no tenemos diptongos, ni triptongos, solo monoptongos. Eso se debe a que la configuración articulatoria de los sonidos húngaros es constante en un intervalo dado, por eso las vocales contiguas constituyen el núcleo silábico de dos sílabas diferentes, o sea, forman un hiato (Gósy, 2004: 61). Esta diferencia entre el español y el húngaro puede causar que los hablantes húngaros pronuncien estas secuencias vocálicas diferentemente que sus compañeros españoles que están acostumbrados a ellas, ya que la diptongación y la triptongación son procesos habituales de su lengua. Esta distinción brinda la posibilidad para un experimento comparativo entre el español y el húngaro, que se detallará en las siguientes secciones.

## 4.1. Métodos

En su investigación Menyhárt (2006: 44-56) examina los procesos de coarticulación entre dos vocales en el húngaro, en la que llega a la conclusión que, entre las secuencias vocálicas estudiadas por ella, en el caso de [ja] e [je] los hablantes húngaros tienden a pronunciar la consonante [j] en vez de la vocal [i] que se refleja en sus espectrogramas. Después de varias mediciones, afirma que la duración media de esta [j] es 47,96 ms. Este fenómeno contradice a la regla de que en el húngaro normativo no existen ni diptongos, ni secuencias semejantes a ellos (Gósy, 2004: 61), sin embargo, la experiencia demuestra que en el habla cotidiana pueden producirse.

Ya que en la literatura especializada en la fonética húngara no se encontró datos concernientes a la duración total de estas secuencias vocálicas, se añadió la duración de [j] a la media de [a:] y [ɛ] fijada por Gósy (2004: 61). Se eligió la [a:] y la [ɛ] porque en este estudio, en el caso de las vocales [a, e] también se comparó la [a] y la [e] españolas con la [a:] y la [ɛ] húngaras, respectivamente (véanse en el apartado 5.):

$$\begin{aligned} [ja:] &= 47,96 \text{ ms} + 206,5 \text{ ms} = 254,46 \text{ ms} \\ [jɛ] &= 47,96 \text{ ms} + 150,75 \text{ ms} = 198,71 \text{ ms} \end{aligned}$$

En cuanto al tiempo total de los diptongos españoles, se utilizó los números recibidos por Aguilar (1999: 64) que midió las siguientes cifras medias en su corpus oral leído por hablantes nativos españoles: [ja] = 159 ms, [je] = 131 ms. En las 47 frases del corpus, se encontró 16 ejemplos de la aparición de los diptongos crecientes [ja] e [je]: [ja] 4, [je] 12 veces. Solamente se tenía en cuenta la tercera muestra de cada persona, porque después de las primeras dos pruebas, esta reflejó de la mejor manera su pronunciación habitual. Por lo tanto, en el inicio del experimento se contó con 16 muestras de 20 personas, que significó 320 en total. Estas muestras contenían el oscilograma y el espectrograma de las palabras en cuestión, que contribuían a su anotación a sus constituyentes. Para obtener estos datos, se utilizó el programa Praat (Boersma y Weenink, 2016) que proporcionó guardarlos en formato de imagen.

Se llevó a cabo la segmentación a sonidos de acuerdo con las normas de Bolla (1995: 235-236), es decir, se separó los sonidos siempre cuando la intensidad se cayó significativamente y cuando los formantes cambiaron de manera radical o desaparecieron.

A continuación, se midió las duraciones totales de estas secuencias vocálicas y se las recogió en un documento de Excel siguiendo la idea de Ortiz (2012: 53-54) para poder manejar mejor esta cantidad de informaciones. Con la ayuda de esta tabla, se contó el promedio de cada diptongo y como primer paso, se los comparó con los datos del español. Luego, se tomó en cuenta también cuáles eran las diferencias entre las mediciones de Menyhárt (2006: 44-56) y las del presente trabajo. De acuerdo con la hipótesis original, se suponía que la pronunciación de los estudiantes húngaros iba a aproximarse a los datos húngaros.

## 4.2. Resultados

Después de medir las duraciones de las secuencias vocálicas en las 320 muestras, se ha llegado a la conclusión que los hablantes húngaros realizan el diptongo [ja] con una duración media de 199,7134 ms, que es mayor que la de [je]: 157,7514 ms. A partir estos datos se pueden sacar varias conclusiones relevantes para esta investigación.

Primero, cabe destacar el paralelismo entre la longitud relativa entre [je] y [ja] en el español y en el húngaro. La duración media presunta de [ja] es también mayor que [je] en ambas lenguas y en la interlengua también.

Segundo, es imprescindible examinar y revisar la hipótesis relacionada con los diptongos. Originalmente, se suponía que los universitarios húngaros pronunciarían estas secuencias vocálicas más lentamente, o sea, su duración iba a aproximarse a la de las húngaras. Esta afirmación anterior parece ser desmentida por las cifras recibidas en el experimento, como demuestra esta tabla:

Diptongos	Húngaro (ms)	Diferencia1 (ms)	Interlengua (ms)	Diferencia2 (ms)	Español (ms)
/ia/ – [ja]	254,46	-54,75	199,71	+40,71	159
/ie/ – [je]	198,71	-40,96	157,75	+26,75	131

Tabla 4.1. Duración media de los diptongos en los tres casos



En el caso de [ja] se cuenta con una desigualdad de 54,75 ms entre la interlengua y el húngaro, mientras solamente una de 40,71 ms entre el español y la interlengua. Con [je] se puede decir que la diferencia entre 131 ms (español) y 157,75 ms (interlengua) es 26,75 ms, que es menor que la de 40,96 ms entre la interlengua y el húngaro. También vale la pena mencionar que tanto con [ja] como con [je], la diferencia entre la Diferencia<sub>1</sub> y Diferencia<sub>2</sub> es casi la misma: 14,04 ms y 14,21 ms. Así, parece razonable afirmar que la articulación de los diptongos crecientes [ja] y [je] supone la misma dificultad para los hablantes del húngaro. Además, cabe destacar que, aunque estas distancias no parecen ser notables a la primera vista, estos matices sí que juegan un papel significativo en la percepción de las secuencias vocálicas.

Por lo tanto, se puede concluir que la hipótesis ha sido desmentida, porque los datos adquiridos muestran que la pronunciación de los húngaros, aprendices avanzados (en el nivel B2) del español se acerca más a la duración media de los diptongos españoles que a la de los “húngaros”. Este fenómeno contribuye en gran medida a la disminución de su acento extranjero y con prestar más atención a la hora de pronunciar estas secuencias vocálicas, aún pueden reducir la longitud de su emisión.

## 5. LA COMPARACIÓN DEL TIMBRE DE LAS VOCALES [A, E]

A la hora de comparar el húngaro y el español, tampoco podemos olvidar de que en el húngaro y en el español el timbre de las vocales [a, e] es diferente. Esta desigualdad se manifiesta en las frecuencias diferentes de sus formantes (Celdrán – Planas, 2007: 175-178; Gósy, 2004: 116). Por lo tanto, vamos a dedicar las siguientes secciones a la comparación de estas vocales en ambas lenguas, luego se examinará en nuestro experimento si los alumnos húngaros calcan los patrones del español o conservan la realización de estos sonidos de su propia lengua. Se presupone en la hipótesis que los aprendices húngaros del español realizarán estas vocales según los patrones de su propia lengua.

### 5.1. El timbre de [a] – comparación y cuestiones problemáticas

El fonema /a/ del español no equivale la /a/ del húngaro, porque en el húngaro desde el punto de vista de la duración lingüística, /a/ y /a:/ (ilabiales) forman un par, sin embargo /a/ solo existe en los dialectos, por ejemplo, en el dialecto “palóc” (Gósy, 2004: 70). Sin embargo, aquí se va a comparar el fonema /a/ del español con el /a:/ del húngaro porque en la pronunciación se acercan mucho, por ejemplo la mayoría de los hablantes húngaros lo pronuncia en las palabras extranjeras, como por ejemplo en *fájl* [fa:j] ‘fichero’.

Lo que respecta a la vocal [a] española y la [a:] húngara, comparten algunas características articulatorias: según la posición horizontal de la lengua son centrales, o sea, la lengua se retira hacia el velo del paladar, pero no lo alcanza; son ilabiales (Gósy, 2004: 62, 67; Quilis, 1993: 148, 150). Sin embargo, en cuanto a la duración, la [a] española es breve, mientras la [a:] húngara es larga, además según la posición vertical de la lengua, la [a] y la [a:] ambas son bajas, pero [a:] es incluso más baja que la [a] (Quilis, 1993: 147; Gósy, 2004: 67-68).

Según el manual de Celdrán – Planas (2007: 175-178) y de acuerdo con el de Bolla (1995: 266), podemos recoger los datos medios de F1 y F2 que determinan el timbre de las vocales [a] y [a:] en el diagrama siguiente:

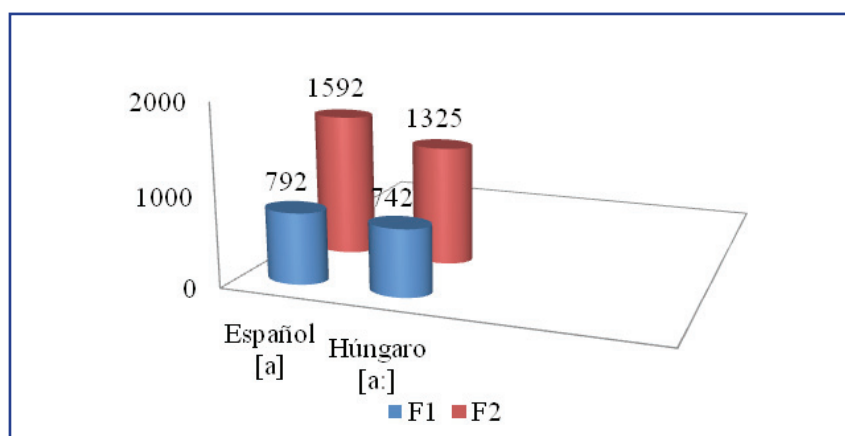


Figura 5.1. Los primeros dos formantes de las vocales [a] y [a:]

### 5.1.1. Métodos

Se utilizó el mismo corpus que en los apartados anteriores y se encontró la vocal [a] entre consonantes sordas en 8 casos, dentro de las palabras y entre ellas también. Estos sonidos sordos no influyeron notablemente en su pronunciación, además, así se podía separar mejor las vocales de las consonantes circundantes que por ejemplo en el caso de [a] como miembro del diptongo [ja]. Así, al contar con los 20 informantes, se tenían 160 muestras para examinar el timbre de la [a] realizada por los universitarios húngaros. Se segmentaron las palabras que contenían la vocal [a], luego con la ayuda del programa Praat (Boersma y Weenink, 2016) se midieron las frecuencias de sus primeros dos formantes, ya que estos son los que contribuyen más a la identificación vocálica (Quilis, 1993: 155-158). Se guardaron estos datos, exactamente 320, en un documento Excel y se contó su promedio en el caso de cada formante que se aprovechó para decidir la veracidad de la hipótesis anteriormente establecida.

### 5.1.2. Resultados

La siguiente tabla ilustra los datos recibidos en el experimento:

[a]	Húngaro [a:]	Diferencia1	Interlengua [a]	Diferencia 2	Español [a]
F1 (Hz)	742	-71	671	-121	792
F2 (Hz)	1325	+471	1796	+204	1592

Tabla 5.1. Las características tímbricas de [a] de la interlengua con respecto a los idiomas examinados

Se puede ver que, en el caso del primer formante, no hay diferencia notable si comparamos las cifras del español y del húngaro y la frecuencia media de la interlengua es 671 Hz, 121 Hz menos que la de la vocal española y 71 Hz menos que la húngara. Si queremos ser muy exactos, la realización del sonido [a] se encuentra más cerca al húngaro que al español con 50 Hz. Al fin y al cabo, se puede extraer conclusiones interesantes de este resultado también si se considera que según Delattre (1948 y 1951) citado por Quilis (1993: 158), el F1 depende de la abertura de la cavidad oral. Es decir, si la abertura es mayor, la frecuencia del F1 se eleva y al revés, si es menor, el F1 se cae. En este caso, se ve que en el español, la [a] es más abierta que la [a:] húngara, porque su primer formante es mayor. La realización de la interlengua de los alumnos no alcanza la abertura de la [a:] húngara, ni de la [a] española, sino que parece que lleva las huellas de la [ɛ] húngara que posee menor abertura.

No obstante, lo que llama más la atención si se examina esta tabla de datos que en cuanto al F2 existen desigualdades mayores de la interlengua con respecto a los dos idiomas examinados. En la pronunciación de los informantes, el promedio de este segundo formante alcanza 1796 Hz, que es 204 Hz más que en el español y 471 Hz más que en el húngaro. Estas diferencias ya son más notables y lo que llama la atención es que de manera diferente del primer formante, aquí el valor de la interlengua se acerca más al español.

La altura del F2 depende de la posición horizontal de la lengua (Quilis, 1993: 158). A pesar de que en el español la [a] y en el húngaro la [a:] ambas son centrales según la posición horizontal de la lengua, la situación de la lengua es un poco más adelantada en el caso de la [a] porque su valor del F2 (1592 Hz) sobrepasa el de la [a:] (1325 Hz). La interlengua con su 1796 Hz sobrepasa no solo el húngaro, sino el español también y esta frecuencia alta muestra que la lengua se adelanta más en la cavidad bucal que en la realización española en general. Parece que aquí los aprendices húngaros también intentaron calcar los patrones de la pronunciación española, sin embargo, de manera exagerada. Puede ser que la causa de este fenómeno sea la mayor diferencia entre el español y el húngaro que en el caso del F1.

## 5.2. El timbre de [e] – comparación y cuestiones problemáticas

En el húngaro, [e] y [e:] forman un par desde el punto de vista de la duración lingüística, sin embargo [e] solo existe en los dialectos, por eso voy a comparar la [ɛ] que forma parte del inventario de los sonidos del húngaro estándar (Gósy, 2004: 70) con la [e] española. En cuanto a la clasificación (Gósy, 2004: 70; Quilis, 1993: 146-150) de esta vocal, en ambos idiomas según la posición horizontal de la lengua es una vocal palatal o anterior, es ilabial y es breve. Sin embargo, encontramos una diferencia notable entre el español y el húngaro: en cuanto a la posición vertical de la lengua, la [e] en el español es una vocal media, pero la [ɛ] es baja o abierta en el húngaro. En lo que respecta a la frecuencia de los primeros dos formantes, en el español el manual de Celdrán y Planas (2007: 175-178) proporciona los datos de media siguientes: F1= 517 Hz y F2= 2147 Hz. En el húngaro se ve una diferencia, como señala Bolla (1995: 268) también en el atlas fonético porque el primer formante alcanza los 656 Hz y el segundo los 1356 Hz. Con la ayuda de este diagrama se pueden ver mejor las interrelaciones de la vocal [e] española y la [ɛ] húngara:

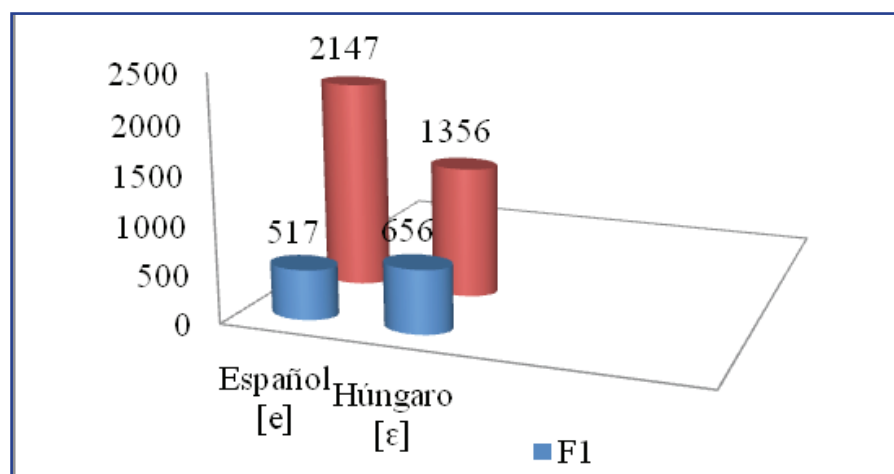


Figura 5.2. Los primeros dos formantes de las vocales [e] y [ɛ]

### 5.2.1. Métodos

Como en el caso de la [a], aquí también se examinó la vocal [e] cuando se encontraba en posición entre consonantes sordas, dentro de las palabras y entre ellas también. Se comparó los primeros dos formantes con la ayuda del programa Praat (Boersma y Weenink, 2016), ya que estos formantes determinan el timbre de una vocal (Gósy, 2004: 116).

Se encontró 11 veces la vocal [e] en esta posición, lo que significa 220 muestras en total si contamos con 20 informantes. En este caso, como en los anteriores también, solo se consideró la tercera muestra de cada informante por su mayor fiabilidad. Como ya se ha mencionado en la introducción, la hipótesis era que los alumnos iban a realizar la vocal [e] más cerca a la pronunciación húngara que a la española.

En este caso se utilizó otra vez la idea de Ortiz (2012: 53-54) y se preparó una pequeña base de datos en un fichero de Excel donde se recogieron las frecuencias de los primeros dos formantes del sonido [e] pronunciado por los aprendices húngaros del español. Así, este documento contenía 480 datos que se usaron a lo largo del análisis.

Lo que concernía a los problemas durante de la segmentación, aquí también se siguieron las normas de Bolla (1995: 235-236), o sea, se estableció el límite entre dos sonidos cuando la estructura de los formantes cambió de manera notable y cuando se alteró la intensidad.

### 5.2.2. Resultados

[e]	Húngaro [a:]	Diferencia <sub>1</sub>	Interlengua	Diferencia <sub>2</sub>	Español [e]
F1 (Hz)	656	-131	525	+8	517
F2 (Hz)	1356	+692	2048	-99	2147

Tabla 5.2. Las características tímbricas de [e] de la interlengua con respecto al húngaro y el español

Esta tabla reúne los resultados de las diferencias de la interlengua con respecto a las dos lenguas examinadas. La frecuencia del primer formante de [e] de la interlengua alcanza los 525 Hz, que es solamente 8 Hz más que la de [e] española y 131 Hz menos que la de [ɛ] húngara, es decir, se acerca más al valor español con 123 Hz. Según Delattre (1948 y 1951) citado por Quilis (1993: 158), F1 depende de la abertura de la cavidad oral y como hemos visto, [e] es media, mientras [ɛ] es baja (Gósy, 2004: 70; Quilis, 1993: 146-150) respectivamente. Ya que la frecuencia de [ɛ] sobrepasa la de [e], la abertura del órgano articulatorio es mayor también. La frecuencia de la interlengua se halla más cerca del español que al húngaro, que muestra que la abertura de la cavidad oral es un poco mayor en la interlengua que en el español, pero mucho menor que en el húngaro.

En lo que respecta al F2, la frecuencia de la interlengua, 2048 Hz se encuentra mucho más cerca al español (2147 Hz) que al húngaro (1356 Hz). Como hemos visto en la introducción, /e/ y su equivalente, /ɛ/ son palatales o anteriores según la posición horizontal de lengua. Esta posición tiene que ver con la altura del F2 que depende de la posición horizontal de la lengua según Delattre (1948 y 1951) citado por Quilis (1993: 158). Parece que a pesar de que en ambos idiomas estas vocales son anteriores, en el español se articula con una lengua más adelantada. Este rasgo influye en la pronunciación española de los húngaros que, según los resultados, intentan acercar su pronunciación a la de los hablantes nativos del español.

### 5.3. Conclusión

Como hemos visto, con la excepción del primer formante de [a] de la interlengua, todos los formantes de [a] y [e] se acercan más a la realización española, es decir, según los resultados los informantes intentaron calcar la pronunciación de los hablantes nativos del español. Eso significa que la hipótesis no se ha verificado según la que los aprendices húngaros del español realizarán estas vocales según los patrones de la lengua húngara. Si consideramos que en la primera parte del estudio se ha revelado que los informantes pronunciaron los diptongos [je], [ja] con una duración más cercana a las secuencias vocálicas españolas que a las húngaras, esta conclusión es otro resultado prometedor concerniente a las vocales. Puede llevar a conclusiones interesantes si comparamos estos logros con una afirmación de la literatura especializada, según la que es más fácil aprender la realización de un sonido de la lengua extranjera si no tiene un equivalente en la lengua materna del hablante (Gil Fernández, 2007: 500, 502). Como en el húngaro estándar no existen diptongos y los equivalentes de [a, e] son diferentes también en el húngaro ([a:, ε]), vemos que en este caso la falta de conocimiento de estos sonidos y secuencias contribuyó al mejor aprendizaje de sus correspondientes españoles.

Estos rendimientos muestran que los alumnos del español que están en el nivel B2, ya no solo son capaces de distinguir la duración de los diptongos del español de la de las secuencias vocálicas húngaras, sino que perciben bien también la diferencia en el timbre vocálico entre las dos lenguas.

## 6. EL ANÁLISIS DE LAS FRICATIVAS SORDAS DEL ESPAÑOL

Se va a dedicar el siguiente apartado al análisis de las fricativas velares sordas del español pronunciadas por los aprendices húngaros. Se ha elegido este tema como un complemento junto al de los diptongos y las vocales porque en este caso existe un patrón en la lengua materna de los informantes que según las investigaciones puede causar dificultades a la hora de la adquisición de la pronunciación correcta de los sonidos de la segunda lengua (Gil Fernández, 2007: 500, 502). Este tema merece mención porque en el caso de las fricativas sordas existen diferencias notables entre el húngaro y el español que se van a detallar a continuación.

### 6.1. Fondo teórico

La oposición más notable entre estas dos lenguas es que en el húngaro la fricativa laríngea o glotal sorda [h] es más frecuente, como por ejemplo en la palabra *had* [hɑd] ‘ejército’ (Gósy, 2004: 133), mientras en el español peninsular predomina la fricativa velar sorda [x], como por ejemplo en *jamón* [xaˈmo:n]. La [x] solamente difiere de la laríngea en su punto de articulación porque no se realiza en la región de la glotis, sino en la velar (Quilis, 1988: 220-221). Esta realización velar de la fricativa sorda caracteriza la región central y septentrional de la España peninsular. Sin embargo, hay que mencionar que en el español existe también la realización laríngea [h] en el área meridional del país y en gran parte de América Latina, por eso tampoco podemos olvidarnos de su influencia (Quilis, 1993: 253-255). Como curiosidad, cabe destacar que en el húngaro existe también la fricativa velar sorda /x/ en situación posnuclear o de coda, como en *ihlet* [ixlet] ‘inspiración’ (Kiefer, 1994: 213).

Según la hipótesis, la pronunciación de los aprendices húngaros del español muestra la influencia de la [h] laríngea del húngaro, por eso a la hora de pronunciar *j* y *g* ante *e*, *i* no la realizarán como una [x] velar, sino como una [h] laríngea.

### 6.2. Análisis acústico – comparación y cuestiones problemáticas

Antes de empezar el análisis de estos sonidos fricativos, es necesario examinar a sus características acústicas y observar cómo se reflejan sus diferencias en el espectrograma (Tabla 6.1). Tanto [h] como [x] pertenecen a las consonantes sordas, por eso no aparecen ondas periódicas en su sonograma, sino solamente componentes de ruido de intensidad diferente frente a los formantes de las consonantes sonoras y de las vocales (Gósy, 2004: 122, Quilis, 1993: 274).

En el caso del español, no se encontraron datos exactos concernientes a los valores de los componentes de la fricativa velar sorda, por eso se obtuvieron las siguientes cifras de las muestras del material educativo de la Universidad de Iowa (2016) y de las del manual Colores 1 (Nagy-Seres, 2006). El promedio de los componentes de ruido (marcados con C) medidos con la ayuda del programa Praat son los siguientes: C1= 1103 Hz, C2= 1762 Hz en las palabras *jota*, *gente*, *ajo*, *caja*, *ejercicio*, *jaguar*, *México*, *Javier*, *Juanita* e *ingeniero* pronunciadas por parte de hablantes nativos del español.

En el húngaro la fricativa laríngea sorda [h] de acuerdo con el atlas fonético de Bolla (1995: 276) cuenta con los datos siguientes donde la *C* significa componente de ruido: C1= 1068 Hz, C2= 1847 Hz. Estos constituyentes de ruido de intensidad diferente aparecen en todo el espectro.

La tabla siguiente resume lo anteriormente dicho:

	Húngaro	Español
C1 (Hz)	1068	1103
C2 (Hz)	1847	1762

Tabla 6.1. Los componentes de ruido de las fricativas en las dos lenguas

### 6.3. Métodos

A la hora de analizar las fricativas, se utilizó el programa Praat (Boersma y Weenink, 2016) como en el caso de los diptongos y las vocales también. Se segmentaron las muestras de acuerdo con las normas de Bolla (1995: 235-236), luego, con la ayuda del programa Praat se obtuvieron los valores exactos de la frecuencia de los componentes de ruido que aparecen en los espectrogramas. Se los recogió en un documento Excel a base de la idea de Ortiz (2012: 53-54) para poder manejar mejor esta cantidad de datos. Los primeros tres componentes recibieron una “hoja” propia en este fichero que servía como base de datos durante la investigación.

Las grafías *j* y *g* ante *e*, *i* que se pronuncian como fricativa velar sorda [x] aparecían en 8 palabras del corpus, *j* en 6 palabras, *g* ante *e*, *i* en 2 palabras. Así, se obtuvieron 8 muestras de los veinte informantes que suponía 160 muestras en total, porque aquí también solamente se consideraron las terceras muestras por su mayor fiabilidad. En el documento que se ha mencionado, se guardaron los valores de los primeros tres componentes de cada sonido así que este fichero contenía 480 datos.

### 6.4. Resultados

Al revisar los datos obtenidos del experimento, llamaron la atención varios fenómenos que merecen mención y que se van a detallar en los siguientes párrafos.

Primero, si se examina el primer componente de ruido (Tabla 6.2), su promedio de la frecuencia era 831 Hz en las palabras españolas pronunciadas por parte de los aprendices húngaros del español. La diferencia entre el valor de la interlengua y el del húngaro era 237 Hz, mientras entre la interlengua y el español era un poco mayor, alcanzó 272 Hz. Así, podemos ver que, en el caso del primer constituyente, la hipótesis se justificó, ya que las cifras del primer “formante” se acercaron más a la pronunciación húngara de la fricativa laríngea sorda, mostrando una diferencia de 35 Hz.

La situación era casi igual con el segundo constituyente del sonido también. Se puede ver en la tabla 6.2 que la frecuencia de este componente en el caso de la interlengua alcanzó los 1929 Hz que estaba más cerca a la realización de la fricativa laríngea sorda [h] del húngaro (1847 Hz) que a la de la fricativa velar sorda [x] del español (1762 Hz).

Como en la mayoría de los casos, los primeros dos constituyentes determinan un sonido, se utilizaron estos para decidir la veracidad de la hipótesis anteriormente establecida. En este caso, era inequívoco que la presuposición se había justificado, según la que la pronunciación de la [x] velar de los aprendices húngaros del español muestra la influencia de la [h] laríngea del húngaro, ya que a la hora de pronunciar *j* y *g* ante *e*, *i* no las realizarán como una [x] velar como los hablantes nativos del español, sino más bien una [h] laríngea. Cabe destacar que a pesar de que la [x] existe también en el húngaro, los estudiantes no la realizaron en las muestras españolas. Además, la causa del predominio de la [h] puede ser la influencia del español americano también.

La siguiente tabla contiene los resultados del experimento:

	Húngaro [h]	Diferencia1	Interlengua	Diferencia2	Español [x]
C1 (Hz)	1068	-237	831	-272	1103
C2 (Hz)	1847	+82	1929	+167	1762

Tabla 6.2. La situación de la interlengua con respecto al húngaro y al español

Otra vez hemos visto que la influencia de la lengua materna es muy notable y si en ella existe un sonido semejante al de la lengua extranjera, resulta más difícil aprender la pronunciación de la segunda lengua por la interferencia de la primera (Gil Fernández, 2007: 500, 502). De hecho, la interferencia es un fenómeno natural con que todos los aprendices de lengua extranjera tienen que enfrentarse, sin embargo, su efecto puede ser disminuido para que los alumnos se acostumbren a formas de pronunciación fosilizadas.

## 7. CONCLUSIONES Y TAREAS DEL FUTURO

Como conclusión, hay que destacar que los resultados de este experimento proporcionaron conclusiones instructivas en el terreno de la adquisición de la pronunciación de la segunda lengua. Lo que respecta a los diptongos, vimos que en el húngaro estándar no existen estas secuencias vocálicas y su pronunciación por parte de los alumnos húngaros se acercaba a la realización de un hablante nativo del español. La falta de la existencia de los equivalentes exactos de [a, e] españolas en el húngaro también contribuyó al mejor aprendizaje de sus correspondientes españoles. Al observar las fricativas velares sordas que cuentan con un sonido equivalente semejante en el húngaro, las mediciones mostraron que la realización de la fricativa velar sorda [x] lleva las huellas de la fricativa laríngea sorda [h] del húngaro. Si comparamos estos dos resultados, podemos afirmar que en este estudio se verificó también un logro de la literatura especializada, según la que es más fácil aprender la realización de un sonido de la lengua extranjera si no tiene un equivalente en la lengua materna del hablante (Gil Fernández, 2007: 500, 502).

La interferencia de la primera lengua es un fenómeno inevitable a la hora del aprendizaje de una lengua extranjera que puede causar errores de fosilización, sin embargo, estos son mejorables, por ejemplo, con prestar atención especial a los sonidos problemáticos y con la conversación con hablantes nativos para que el alumno pueda reducir su acento extranjero de la lengua española. Por último, pero no menos importante, el análisis de su propia pronunciación con la integración del uso básico del programa Praat en las clases de fonética también contribuiría a la concienciación de sus habilidades y de sus debilidades.

Lo que respecta al futuro, sería necesario examinar las realizaciones de estos mismos sonidos después de terminar su curso de fonética, porque es esperable que esta segunda investigación muestre diferencias en sentido positivo. Finalmente, en este terreno todavía residen muchas posibilidades de investigación para que los futuros aprendices del español sean cada vez más conscientes y que puedan profundizar aún más en sus conocimientos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A., LORDS. (1999). Hiatus and diphthong: Acoustic cues and speech situation differences. En *Speech Communication* 28, 57–74.
- BOERSMA, P. y WEENINK, D. (2016). Praat: doing phonetics by computer [Programa informático]. Versión 6.0.14, descargado el 11 de febrero de 2016 de <http://www.praat.org/>
- BOLLA, K. (1995). *Magyar fonetikai atlasz. A szegmentális hangszerkezet elemei*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- CELDRÁN, E. M. y PLANAS, A. (2007). *Manual de fonética española*. Barcelona: Editorial Ariel.
- DURÃO, A. (2007). *La interlengua*. Cuadernos de DIDÁCTICA del español/LE. Madrid: Arco Libros.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial ARCO/LIBROS.
- GÓSY, M. (2004). *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- KIEFER, F. (ed.). (1994). *Strukturális magyar nyelvtan, 2. kötet, Fonológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- MENYHÁRT, K. (2006). Koartikulációs folyamatok két magánhangzó kapcsolatában. En Gósy, M. (ed.). *Beszédkutatás 2006*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium, 44–56.
- NAGY, E. – SERES, K. (2006). *Colores spanyol nyelvkönyv 1*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- ORTIZ DE PINEDO SÁNCHEZ, N. (2012). Las vibrantes del español en habla espontánea. En *PHONICA*, vol 8, 44-67.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- QUILIS, A. (1988). *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Biblioteca Románica Histórica, Editorial Gredos.
- QUILIS, A. (1993). *Tratado de fonética y fonología españolas*. Madrid: Biblioteca Románica Histórica, Editorial Gredos.
- UNIVERSIDAD DE IOWA: Fonética: Los sonidos del español. Recuperado el 10 de septiembre de 2016 de <http://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish/spanish.html>



# EL PAPEL DE LA AUTONOMÍA EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ELE

Renáta Hegedüs

Taller de Lingüística Española, TALES, ELTE

## 1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza pública de Hungría es cada vez más importante buscar nuevos métodos y técnicas que apoyen la motivación de los estudiantes. Un método puede ser la expansión de la autonomía en clase. Según la definición del diccionario metodológico de Antalné *et al* (2015), la autonomía es cuando

“el estudiante recibe una posibilidad y un apoyo para actuar de forma autónoma, para controlar su proceso de aprendizaje de forma consciente, para aprender a reflexionar sobre su eficacia, para ser capaz de asumir responsabilidad por su propio aprendizaje, para cooperar con otros y para respetar las reglas y normas del entorno de aprendizaje.”.

Hablando de este método, se plantean algunas preguntas clave que constituyen la base de esta investigación. Por un lado, según nuestra primera hipótesis, en Hungría los profesores de ELE no dejan que los estudiantes tomen decisiones durante el método de aprendizaje. Además, la segunda presunción supone que en Hungría todavía no se conoce el método de Prievara entre los profesores (que puede ser un método posible para ampliar la autonomía en la clase de ELE). Nuestra última suposición consiste en considerar la autonomía como método de motivación es exitoso que ayuda a mantener el interés por el español entre los estudiantes de Hungría.

Para comprobar si las hipótesis son verdaderas o no, primero enseñamos 12 clases en un instituto de Vác en mayo de 2016. Después hicimos cuatro entrevistas con cuatro profesores de ELE húngaros quienes ya usaban el método Prievara en sus clases. Al final elaboramos un cuestionario anónimo y lo hicimos cumplimentar a profesores de ELE húngaros. La investigación se fundamentó en una base teórica que será resumida en el capítulo siguiente.

## 2. BASE TEÓRICA

La autonomía tiene muchas raíces en la mente humana y por eso es inevitable examinarla desde el punto de vista de la psicología. Dentro de las etapas de desarrollo psicosocial, Piaget menciona que la adolescencia es la etapa principal de la autonomía (Kőrössi, 2004). Durante este período los jóvenes empiezan a identificarse y buscar su lugar en el mundo. Por eso su identidad está en plena crisis ya que hay muchas rutas, entre las que necesitan optar por una que les guste más. Así tienen que encarar una lucha interior. En cuanto a las teorías de Erikson (Komlósi, 2000), ya se puede ver que la autonomía como necesidad aparece desde los primeros momentos de la vida, cuando los niños pequeños empiezan a moverse y todos los movimientos necesitan una voluntad mental. Y después, en la adolescencia buscan la oportunidad de establecer un autorretrato perfecto. Además de estas teorías, Maslow inserta la necesidad de autonomía en su famosa pirámide de necesidades (Figura 1).

Él ya menciona la autorrealización, es decir, la necesidad de tomar decisiones propias como una motivación fuerte dentro de la mentalidad humana. Así ya se puede declarar que la autonomía forma parte de las motivaciones más importantes del ser humano. Esa motivación se convierte en motivación intrínseca en cuanto a la educación (Kő, Pajor, Szabó, 2014), que significa que los estudiantes eligen una asignatura porque a ellos les interesa mucho. No necesitan buenas notas o palabras honoríficas de sus profesores ya que lo que quieren es trabajar con el área por su propio interés. Este tipo de motivación debería ser el fin de la enseñanza, especialmente si hablamos de asignaturas no tan arraigadas y de menos prestigio en el sistema educativo.

La autonomía dentro de la adquisición de segundas lenguas forma parte del *Marco común europeo de referencia para lenguas* también. Este documento menciona la posibilidad de aprender lenguas autónomamente desde el nivel B1. En este punto el estudiante debe ser capaz de elegir materiales adicionales, y cursos optativos para su aprendizaje. Hay que destacar que en este proceso el profesor necesita ayudarlo. Por un lado, el profesor tiene que elegir materiales comprensibles para los alumnos según la teoría del input comprensible de Krashen (1983). El input (“I”) no puede superar mucho el nivel actual de los alumnos (“I+1”) y así los apoya en la adquisición de segundas lenguas. En cam-

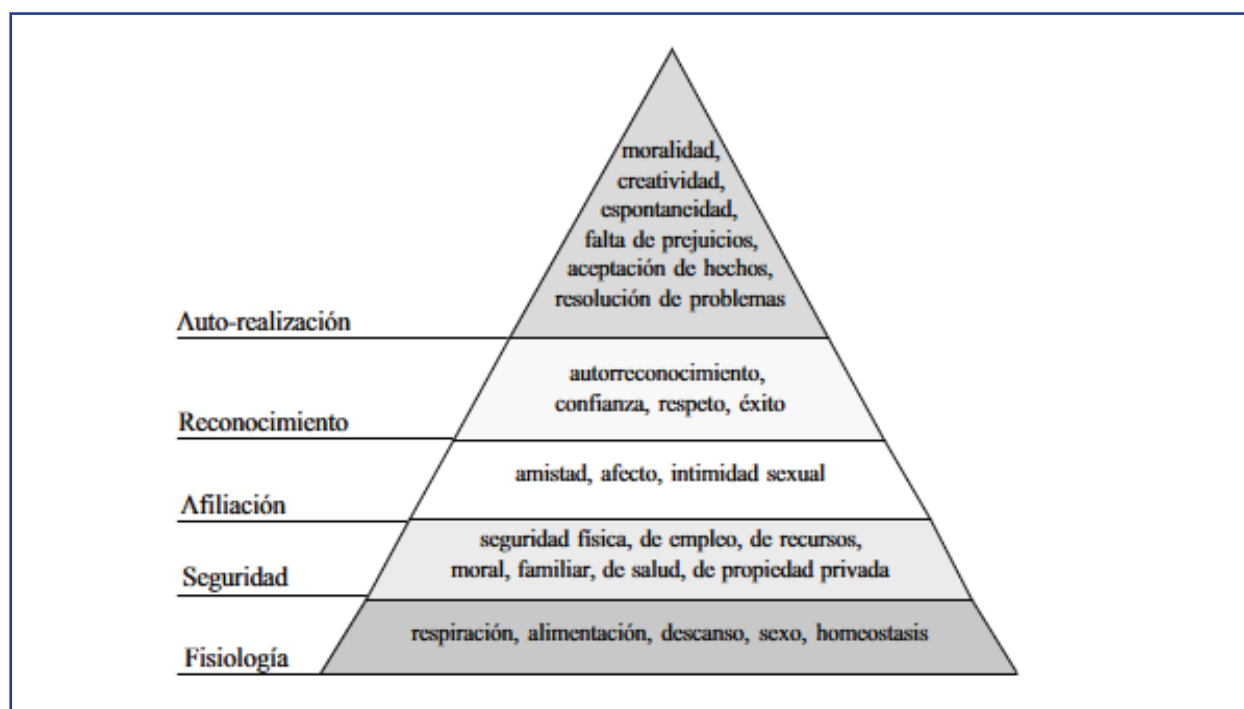


Figura 1. La pirámide de Maslow (1943), recuperada de: Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010: 9)

bio, si el profesor deja que los alumnos elijan los materiales completamente por sí mismos, ellos pueden encontrarse con un input que supera demasiado su nivel y así su motivación puede disminuir fácilmente. Por otra parte, el profesor debe inculcar la autonomía en los estudiantes con su comportamiento en las clases (Reeve y Jang, 2006). Los puede ayudar en muchos sentidos: prestando atención a las necesidades de los estudiantes, preguntándoles qué quieren estudiar, con qué temas les interesaría trabajar. Este tipo de ayuda promueve la motivación intrínseca en los estudiantes.

En Hungría un profesor de inglés ha inventado una posible solución para implementar la autonomía en la clase en el sistema educativo de Hungría y lo describe en *El profesor del siglo XXI*. (traducción propia; Prievara, 2015). El método se basa en el sistema de puntos. En Hungría los profesores evalúan a los alumnos dándoles notas, dependiendo de la asignatura misma casi todos los meses. Así, en el método también los estudiantes reciben una nota cada fin de mes, pero durante la llamada “etapa” los profesores les dan puntos por cada trabajo realizado. El nombre de este método es la gamificación, porque se parece mucho a los juegos del ordenador, donde los jugadores deben acumular puntos para superar las etapas del juego. La autonomía juega un rol muy importante en este sistema, ya que durante la etapa los estudiantes pueden optar por diferentes modos de acumular puntos. Pueden traducir las letras de canciones, hacer presentaciones, escribir ensayos, escribir pruebas de palabras o de gramática, etc. Es decir, tienen mucha libertad en elegir el método de su aprendizaje propio. Lo más útil de este sistema es que todos los profesores pueden adaptarlo a sus necesidades y a las de sus grupos. No hay un estándar para el método. Pero ¿por qué necesitan los profesores de ELE en Hungría un método nuevo para la enseñanza del español? Intentaremos dar una respuesta en el siguiente capítulo.

### 3. EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE HUNGRÍA

Ya cada vez más estudiantes pueden elegir el español como segunda lengua en el sistema educativo de Hungría. A pesar de esto, la situación de la lengua no es tan fácil. Baditzné (2014) muestra una imagen compleja del papel del castellano en el país. En la mayoría de los casos, los estudiantes empiezan a aprender el español en el instituto como segunda lengua, pero ya pueden elegirlo en la formación bilingüe también (Gráfico 1). Si lo estudian en el instituto entonces tienen 3 o 4 clases semanalmente, en grupos relativamente grandes de 15-20 alumnos. Aun así pocos estudiantes pueden obtener el diploma de lengua al final de sus estudios o cumplir los requisitos para entrar en la universidad.

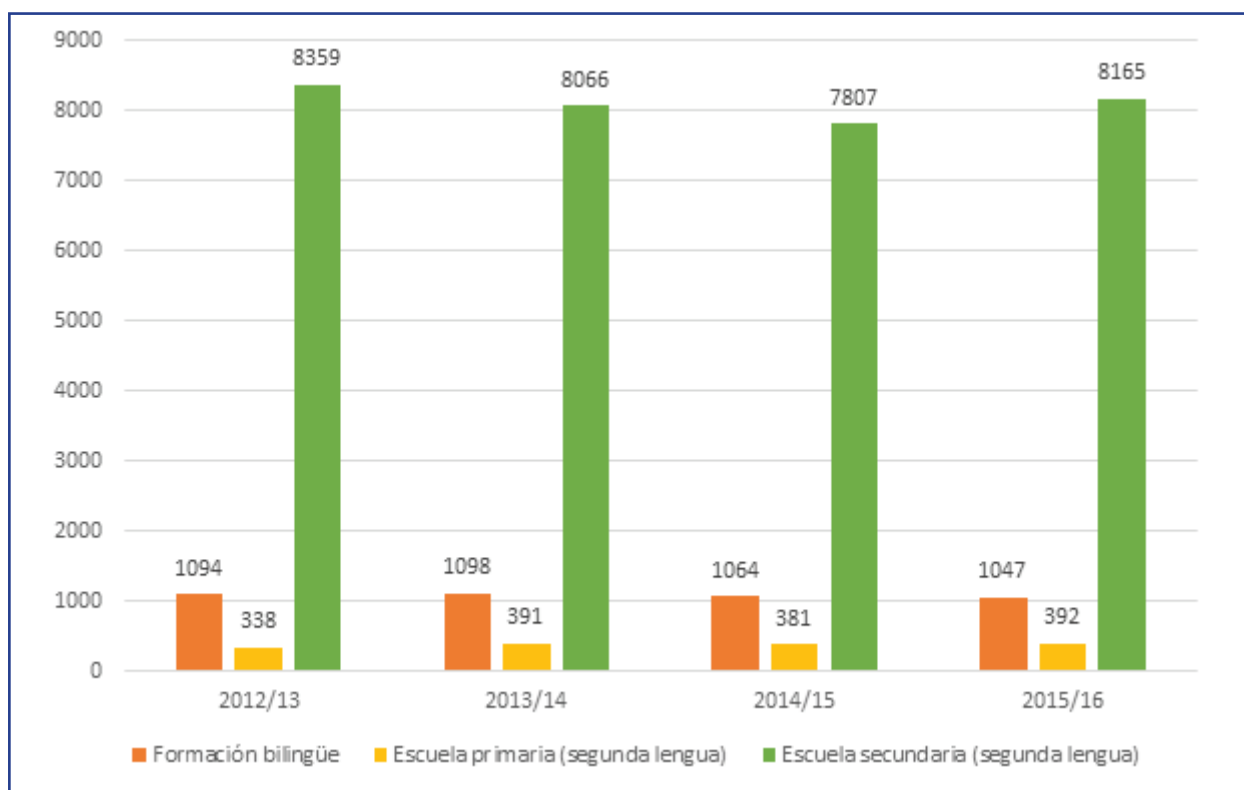


Gráfico 1. Estudiantes de ELE en el sistema educativo de Hungría (datos facilitados por el Ministerio de Recursos Humanos de Hungría)

Por eso los profesores necesitan un tipo de motivación especial para los alumnos. Como es segunda lengua, en la mayoría de los casos entrando en los últimos años de su formación, los alumnos empiezan a trabajar más con las asignaturas necesarias para el bachillerato y la universidad y dejan las otras asignaturas sin trabajo extra. En este punto puede ser la solución un sistema completamente nuevo que es interesante y motivador para los estudiantes de ELE. Así en los siguientes capítulos se van a mostrar los métodos y resultados de la investigación propia que intentaba dar respuestas a las preguntas relacionadas con el papel de la autonomía en la motivación de los estudiantes de ELE húngaros.

#### 4. RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Mi primera hipótesis predecía que los profesores húngaros de ELE no dejaban autonomía a sus alumnos. Para ver la opinión de los docentes, creamos una encuesta anónima preguntando por sus costumbres en las clases de español. Además, queríamos ver si ya conocían el método de puntos de Prievara y si dejaban a los alumnos tomar decisiones en el proceso del aprendizaje. Recibimos 27 respuestas, en la mayoría de los casos de la edad entre 30 y 41 años (53,8%). El 85% de ellos enseña la lengua en institutos trabajando con grupos de entre diez y doce alumnos. La siguiente parte de la encuesta la dedicamos a preguntar por el motivo de elección del español entre los alumnos. Como se puede ver en el Gráfico 2, generalmente los estudiantes húngaros quieren aprender el castellano porque piensan que es una lengua muy bonita y melodiosa, es decir, tienen razones sentimentales (casi el 60%).

Además de los motivos de elección queríamos saber en qué punto caía la motivación de los estudiantes. Los profesores dijeron que casi en todos los casos cuando los estudiantes ya empezaban a estudiar para el bachillerato y para las asignaturas más importantes, dejaron de estudiar para sus clases de español. Esto se puede ver en el Gráfico 3 también que muestra las respuestas relacionadas con la disminución de la motivación de los alumnos.

Una posible solución para implementar la autonomía en la clase ELE es el método de Prievara que ya ha sido presentado antes. Queríamos conocer la opinión de los profesores en cuanto a este método relativamente nuevo. El 55% de ellos lo conocía, pero no lo usaba y el 40% de los profesores nunca había oído sobre este tipo de evaluación.

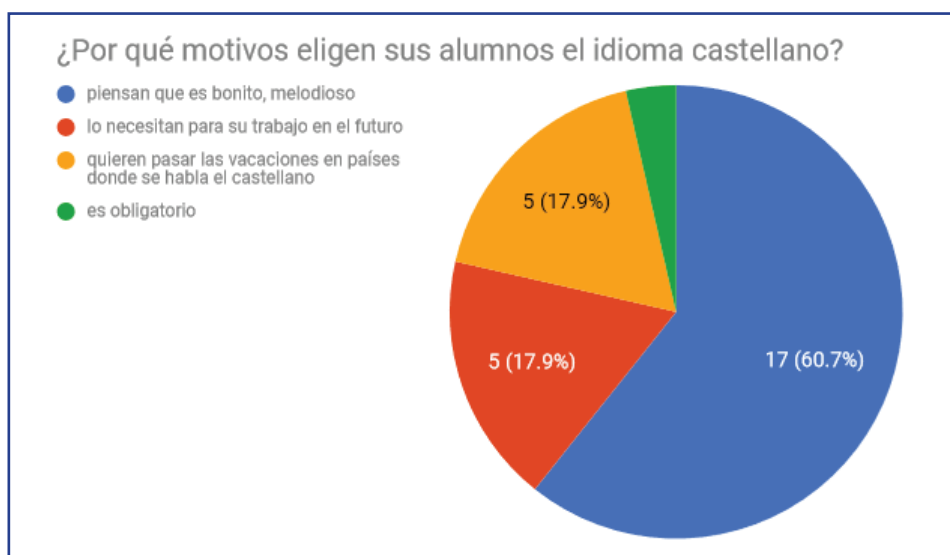


Gráfico 2. ¿Por qué motivos eligen sus alumnos el idioma castellano?

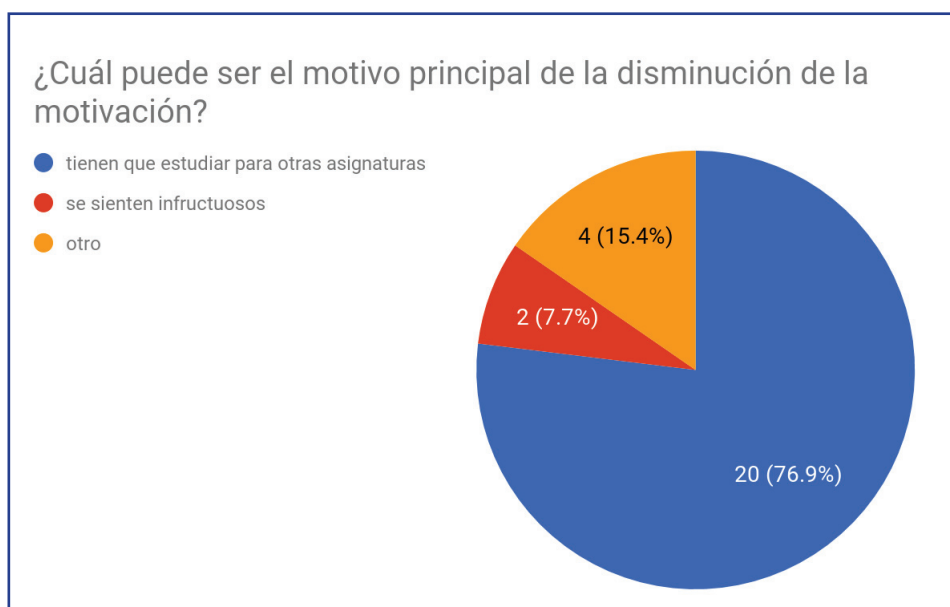


Gráfico 3. ¿Cuál puede ser el motivo principal de la disminución de la motivación?

Así se puede declarar que parcialmente es verdadero que los profesores de ELE húngaros todavía no conocen nuevos métodos de introducir la autonomía como fuerza motivadora en sus grupos. A pesar de esto, ya hay áreas donde dejan a los alumnos tomar decisiones propias. Por ejemplo, el 60% siempre pregunta a los alumnos sobre los posibles datos de pruebas. Más de la mitad de ellos deja a los estudiantes optar por materiales complementarios también. En cambio, hablando de los deberes, los profesores dijeron que en esta área los alumnos no deberían tomar decisiones, hacer los deberes era obligatorio para todos, mientras en el método de Prievara los profesores dejan la opción de elegir también. En conclusión, en muchas áreas del aprendizaje los profesores dejan libertad para sus estudiantes, pero no tanto como en el método de Prievara, que habían usado los 4 profesores con los que hicimos una entrevista también.

## 5. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

Como segunda hipótesis afirmábamos que la autonomía era muy motivadora para los estudiantes de ELE. Para ver si esto era verdadero o no hicimos entrevistas con 4 profesores de español húngaros: Ilona Bugán (ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium), Márton Jeszenszky (Lauder Javne Közösségi Iskola), Szilvia Kardkovács (Károlyi Mihály Magyar-Spanyol Tannyelvű Gimnázium), y Ágnes Pápa (Madách Imre Gimnázium). Ellos ya habían usado el método de Prievara en sus clases por eso tuvieron experiencias propias sobre su eficacia. Los elegimos porque tuimose la oportunidad de asistir a su taller en el Instituto Cervantes donde presentaron el método y su uso en el aula en 2016 (*El sistema de puntos en acción. Cuatro experiencias didácticas*. 29 de septiembre de 2016. Instituto Cervantes, Budapest).

En muchos aspectos los 4 profesores opinaron lo mismo del método de puntos. Algunas reglas las usaron en todos los grupos, pero había algunas diferencias también. En cuanto a la autonomía, pensaron que el profesor debería poner marcos y reglas para evitar el caos en la clase. Esto significa que como delante y detrás la libertad de los estudiantes puede causar muchos problemas. En algunos casos la edad también es un factor al que el profesor debe prestar atención. Como la base teórica de la entrevista destaca, los jóvenes deben ser lo suficientemente maduros para tomar decisiones. Además, el nivel del estudiante y el tipo de formación entra en consideración ya que debajo de B1 los alumnos todavía no tienen mucha experiencia. A pesar de esto hay profesores para los que esto no es problema y usan el método desde el primer momento del proceso de aprendizaje.

En todos los casos los estudiantes pueden tomar decisiones en cuanto a los materiales extra, las fechas de las pruebas y exámenes o los deberes. Otra cosa fundamental en este método es que el modo del control del aprendizaje cambia mucho. En el caso del sistema de puntos los estudiantes no reciben puntos negativos; si no estudian, simplemente no pueden acumular los suficientes puntos para aprobar la etapa y recibir una buena nota final. Así no tienen miedo de las clases y según los profesores el estrés causado por las notas negativas cada semana cae espectacularmente.

Hay que destacar, además, que el método de Prievara es muy similar a los métodos nuevos desde el punto de vista de los estudiantes. Esto significa que no pueden acostumbrarse a las reglas totalmente nuevas dentro de una semana o un mes. Necesitan tiempo para aprender cómo usar eficazmente los beneficios de acumular puntos en vez de notas. Los profesores mencionaron que en los primeros meses muchos estudiantes pensaron que el método significaba que solamente el fin del mes necesitaban estudiar y así, a final de mes recibían notas malas porque no eran capaces de estudiar todo en un solo día.

Todos los profesores estaban de acuerdo con la fuerza muy motivadora del sistema de puntos. Según ellos los estudiantes eran más diligentes, aprendieron muchas cosas extra y les gustaba mucho aprender el castellano. Como se ha mencionado antes, el sistema es algo flexible y todos los profesores pueden cambiarlo si es necesario. A continuación, se muestran dos posibles variantes al método que dos profesores contaron en las entrevistas.

Uno de los profesores, Márton afirmó que dejaba mucha autonomía a los estudiantes de forma tan grande que los alumnos pudieron elegir entre dos estrategias de estudiar: ataque y defensa. La primera, el ataque, significaba que los estudiantes necesitaban trabajar mucho para recibir notas buenas al final de la etapa, tenían que acumular más puntos. Así aprendieron mucho, más de lo que era fundamental. La defensa en cambio significaba que los estudiantes no necesitaban tantos puntos para recibir notas buenas, así podían trabajar con las asignaturas relevantes para ellos. Como el profesor nos contó, en la mayoría de los casos, los alumnos optaron por la estrategia ataque y no la cambiaron, solamente en casos muy graves.

La segunda versión que una de las profesoras, Ágnes, nos explicó en la entrevista fue muy elaborada con muchos detalles útiles para los estudiantes. Ella hizo un plan de estudios para el primer día de todas las etapas (Figura 2). Los estudiantes pudieron ver toda la información necesaria para recibir una nota buena al final de la etapa. Recibieron la lista con las tareas con las que podían acumular puntos, las fechas de las pruebas, los tipos de tareas extra. La profesora nos contó que los alumnos eran muy creativos con sus proyectos y según sus padres ya estudiaban demasiado para la clase de español comparando con las asignaturas del bachillerato. Así se puede ver también que el método aumenta la motivación de los estudiantes.

Etapa 3		Nuestro calendario		
<b>Tema:</b> Che Guevara, el mundo laboral <b>Duración:</b> 14 de noviembre – 1 de diciembre		<b>FECHA</b>	<b>TEMA</b>	<b>COMENTARIO</b>
<b>Durante esta etapa vamos a desarrollar las destrezas de ... :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Expresión escrita:</b> redacción sobre Che Guevara, carta de motivación, objetivo</li> <li>- <b>Expresión oral:</b> juego de rol (entrevista laboral), ponencia (objetivo), extra (otro objetivo, Che Guevara etc.)</li> <li>- <b>Comprensión auditiva:</b> audiciones del libro, telediarario (clase de examen)</li> <li>- <b>Comprensión de lectura:</b> libro, objetivo</li> </ul>		14 de noviembre (0-1, lunes)	Che Guevara, resumen de la peli, lo que representa su personaje	
		15 de noviembre (martes)	Che Guevara	
		16 de noviembre (miércoles)		
		17 de noviembre (jueves)	VISITA	Argentina
<b>Puntos para obtener (los desafíos para esta etapa ☺)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3p carta (2+1 para entregar)</li> <li>• 4p redacción de Che Guavara</li> <li>• 10p objetivo (3p redacción, 1p corrección, 3p prueba personal, 3p ponencia)</li> <li>• 3p juego de rol (1p dialogo, 1p corrección, 1p hablar)</li> <li>• 8p pruebas (2 palabras dadas+2 palabras personales, cada comienzo de clase)</li> </ul> <b>3p participación en la clase de visitante</b>		21 de noviembre (0-1, lunes)	REDACCION DE CHE GUEVARA: plazo de entrega	pruebita Entrega del dialogo
<b>PUNTO TOTAL: 30 PUNTOS</b> 90% 27-30 puntos: 5, 80% 24-26 puntos: 4, 70% 21-23 puntos: 3 60% 18-20 puntos: 2, - 60% 0-17 puntos: 1		22 de noviembre (martes)	El mundo laboral	pruebita Entregar la redacción de objetivo
<b>La guinda ... (tareas extras)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1p - quizlet 20-25 palabras lista</li> <li>• 3p - hablar sobre un tema (2 minutos)</li> <li>• 3p - redacción</li> <li>• 3p - resumen de artículos (con glosario)</li> <li>• 1p - cumplir los plazos (¡!)</li> <li>• 2p - prueba personal de vocab. (telediarario)</li> <li>• 1p facebook en español - glosario</li> </ul>		23 de noviembre (miércoles)	Clase de examen (telediarario)	pruebita
		24 de noviembre (jueves)	JUEGO DE ROL El mundo laboral	pruebita Entregar la corrección del objetivo
		28 de noviembre (0-1, lunes)	JUEGO DE ROL El mundo laboral	pruebita Entregar la carta de motivación
		29 de noviembre (martes)	PRUEBA DEL OBJETIVO El mundo laboral	resumen de 80 palabras, glosario, ejercicio
		30 de noviembre (miércoles)	Clase de examen (telediarario)	pruebita
		1 de diciembre (jueves)	CIERRE DE LA ETAPA	

Figura 2. Muestra de plan de estudios (Ágnes Pápa)

## 6. EXPERIENCIA PROPIA

Para ver si la autonomía es importante en realidad o no, queríamos tener experiencia propia también. Por esta razón enseñamos 12 clases de español en un instituto de Vác, una ciudad en el recodo del Danubio. Tuvimos un grupo de 15 alumnos. Ellos estudiaban en el primer año de una formación especial de lenguas, es decir, tenían casi 15 clases de español semanalmente. Al final del año (cuando enseñamos en el grupo) muchos estudiantes alcanzaron el nivel B1, pero algunos todavía necesitaban más tiempo para practicar. Así el grupo era heterogéneo desde el punto de vista del nivel de los alumnos y, además, desde el punto de vista de su personalidad también.

El tema principal de las clases eran los viajes. Como no teníamos suficiente tiempo para establecer las reglas del sistema de puntos, intentábamos observar el papel de la autonomía en las tareas realizadas por los alumnos. En algunas ocasiones les indicábamos todo lo relevante para hacer un ejercicio, mientras en otras áreas les dejábamos tomar decisiones. Durante las clases los estudiantes trabajaban en 3 grupos en los que su profesor los dividió. En las clases se hicieron ejercicios muy divertidos, hubo muchos juegos de rol, etc. Como tarea final tuvieron que hacer un proyecto también. El proyecto consistió en escribir pequeñas historias de su viaje imaginario en el grupo de Facebook de la clase. En este proyecto les dejábamos tomar decisiones en casi todo, mientras en la clase les daba opciones de las que tenían que elegir una o dos. Como conclusión se observó que la autonomía era muy motivadora para ellos en las tareas donde tenían opciones, mientras el proyecto era ya muy difícil para ellos ya que no habían recibido la ayuda suficiente. Al final de las clases rellenaron un cuestionario donde expresaron que los juegos habían sido muy divertidos para ellos, pero no les gustaba que no hubieran podido elegir los grupos en los que trabajaban.

## 7. CONCLUSIONES

La investigación realizada tuvo como meta principal la comprobación de la fuerza motivadora de la autonomía en la clase de ELE. Además, quisimos comprobar si los profesores en el sistema educativo de Hungría dejaban a sus alumnos tomar decisiones propias en su aprendizaje. En conclusión, los profesores de ELE húngaros ya dan libertad a los estudiantes en algunas áreas, pero todavía no conocen un método nuevo de implementar autonomía en sus clases. Para esto un formato posible puede ser el método de Prievara, como ya algunos profesores lo usan eficazmente. Y debemos destacar que los alumnos realmente necesitan la autonomía para aumentar su motivación en aprender el español.



Así, teniendo en cuenta la base teórica y mi investigación, es cierto que la autonomía resulta ser motivadora si:

- los alumnos reciben tiempo para acostumbrarse a nuevos métodos,
- los estudiantes son suficientemente maduros,
- el nivel lingüístico del alumno es elevado (más de B1),
- el input que reciben no es muy elevado comparando con el nivel de los estudiantes,
- las reglas están construidas con el apoyo del alumno y el profesor.
- En cambio, la autonomía puede ser una desventaja en el aprendizaje, si:
  - no hay reglas,
  - el estudiante no la entiende, no puede usarla eficazmente,
  - el modo de formación en que el alumno estudia es demasiado estricto,
  - si la implementa sin la colaboración del alumno mismo.

Por supuesto, hay muchas opciones de futuras investigaciones también. El método Prievara todavía no lo conoce la mayoría de los profesores húngaros, así, la posibilidad de tener grupos de control no existía en el tiempo de la investigación. De este modo, una futura investigación podría comprobar el éxito del método con datos también, no solamente con la opinión de los profesores y los alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANAYA-DURAND, A. y ANAYA-HUERTAS, C. (2010): ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnol. Ciencia y Educación* 2010.Vol. 25. N. 1.
- ANTALNÉ SZABÓ, Á. et al. (2015). *Diccionario metodológico en seis lenguas. Digitális Bölcsészet-és Művészetpedagógiai Könyvtár 8*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. [http://btkmetodika.elte.hu/ertelmezo\\_szotar/kereso.php?muvelet=megjelenit&lang=hu&szurt=1](http://btkmetodika.elte.hu/ertelmezo_szotar/kereso.php?muvelet=megjelenit&lang=hu&szurt=1) (última consulta: 06. 02. 2018.)
- ATIENZA et al. (2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesisininput.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisininput.htm) (última consulta: 06. 02. 2018.)
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, K. (2014). *La formación de profesores de ELE en Hungría: hitos y retos*. En: Izquierdo, José M. (ed.) V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Jornadas Pedagógicas. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid. 1–9. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/comunicaciones/2-la-formacion-de-profesores-de-ele-en-hungria--palvolgyikata.pdf?documentId=0901e72b81ec6044> (última consulta: 29. 11. 2016.)
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC- Anaya. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/) (última consulta: 06. 02. 2018.)
- KOMLÓSI, A. (2000). A személyiség értelmezései. En: Oláh Attila; Bugán Antal (ed.) *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 234–271.
- KŐ, N. – PAJOR, G. – SZABÓ, M. (2014). Motiváció. Manuscrito inédito.
- KŐRÖSSY, J. (2004). Az „én” fogalma, az énfejlődés elméletei. En: N. Kollár, Katalin – Szabó, Éva (ed.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó. 51–73.
- PRIEVARA, T. (2015). *A 21. századi tanár*. Budapest, Neteducatio Kft.
- REEVE, J. – JANG, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology* 98: 209–218. [http://johnmarshallreeve.org/yahoo\\_site\\_admin1/assets/docs/Reeve\\_Jang2006.4731508.pdf](http://johnmarshallreeve.org/yahoo_site_admin1/assets/docs/Reeve_Jang2006.4731508.pdf) (última consulta: 22. 11. 2016.)

# EL TEATRO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE ELE

Federico Escudero Álvarez

Universidad de Belgrado

## 1. INTRODUCCIÓN

El teatro como recurso didáctico es un tema que goza de amplia trayectoria en la enseñanza de ELE. Prueba de ello es que se le han dedicado dos manuales específicos de dinámicas teatrales: el ya clásico de L. Dorrego, M<sup>a</sup> A. del Hoyo y M. Ortega *Propuestas para dinamizar la clase de ELE* (2006) o el de Peter Nauta *Tablas-aprender español haciendo teatro* (2008). Además, son varios los manuales que incluyen dinámicas teatrales entre sus actividades o unidades didácticas completas sobre el tema del teatro. Entre estas últimas cabe destacar las siguientes, las tres primeras de nivel B2 y la última de nivel C1:

- *La vida es puro teatro* – Unidad 5 de *Aula internacional 4* (2008)
- *Puro teatro* – Unidad 12 de *Tema a tema B2* (2011)
- *El cuerpo en movimiento* – Unidad 1 de *Aula 5* (2014)
- *Comienza el espectáculo* – Unidad 2 de *Prisma C1* (2011)

A grandes rasgos y sin entrar en un análisis detallado de materiales, en estas unidades didácticas los contenidos gramaticales que se trabajan a través del teatro son los relativos a estilo directo e indirecto, verbos de movimiento, comparativas hipotéticas de *como si + imperfecto de subjuntivo*, adverbios y locuciones adverbiales de modo, espacio y tiempo y preposiciones y locuciones preposicionales. En cuanto a contenidos léxicos se presentan fraseologismos y expresiones relativas al teatro y se revisa y amplía el vocabulario de las partes del cuerpo. Los contenidos funcionales se relacionan fundamentalmente con la expresión de emociones. En lo referente a los contenidos fonéticos, se trabaja la entonación y, finalmente, en lo relativo a los contenidos socioculturales, se mencionan actores célebres de teatro y de cine del mundo hispanohablante y se hacen referencias a compañías y festivales de teatro.

A partir de ideas tomadas de las unidades anteriores, se ha desarrollado una unidad didáctica para B2 de tema teatral cuyo eje es la inteligencia cinético-corporal en combinación con la inteligencia emocional. La actividad se puede encontrar de forma más desarrollada en [http://www.todoele.net/actividades\\_mat/Federico\\_Escudero\\_Lo\\_tuyo\\_es\\_puro\\_teatro.pdf](http://www.todoele.net/actividades_mat/Federico_Escudero_Lo_tuyo_es_puro_teatro.pdf)

## 2. FICHA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

<b>Nombre de la unidad</b>	Lo tuyo es puro teatro
<b>Nivel</b>	B2
<b>Duración</b>	Cuatro horas
<b>Objetivos</b>	Revisar y ampliar el vocabulario relativo a las partes del cuerpo, movimientos, posturas, expresiones faciales y tono de voz a través del teatro
<b>Destrezas</b>	Todas
<b>Contenidos funcionales</b>	Expresar emociones
<b>Contenidos fonéticos</b>	Entonación
<b>Contenidos léxicos</b>	Partes del cuerpo, movimientos, posturas, expresiones faciales y verbos de habla
<b>Contenidos gramaticales</b>	Las comparativas hipotéticas
<b>Contenidos culturales</b>	Antonio Buero Vallejo y La doble historia del doctor Valmy
<b>Dinámicas</b>	Individual, parejas y gran grupo.
<b>Materiales y recursos</b>	Fotocopias adjuntas y película disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Kydy4PY-IbU&amp;t=29s">https://www.youtube.com/watch?v=Kydy4PY-IbU&amp;t=29s</a>

### 3. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA

La fase de presentación comenzaría con un estímulo visual y verbal a través de una nube de palabras en la que se presentan diferentes actividades relacionadas con el movimiento.



En la **actividad 1** se reparten unas tarjetas con los nombres de una serie de posturas corporales (*agachado, bocabajo, bocarriba, con las piernas cruzadas, con los brazos cruzados, de espaldas, de frente, de perfil, de puntillas, de rodillas, derecho, encorvado*) para relacionar con las imágenes correspondientes.

La **actividad 2** consiste en repartir unas tarjetas con las ocho posturas del taichí para relacionar con el nombre de la postura y la descripción de cómo se realiza según aparece en las tablas de abajo.



Sacar la luna del fondo del mar	Tensar el arco y apuntar al águila
Separar cielo y tierra	Sostener el cielo
Girar la cabeza y mirar hacia atrás	Balancear la cabeza y el cuerpo
Levantar y bajar talones sacudiendo el cuerpo	Lanzar el puño con ojos llameantes

<p>a)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ponte de pie.</b></li> <li>• <b>Abre</b> las <b>piernas</b> con los <b>pies</b> en paralelo.</li> <li>• <b>Flexiona</b> las <b>rodillas</b>.</li> <li>• <b>Pon</b> el <b>brazo</b> izquierdo en horizontal y <b>dobla</b> el <b>codo</b>.</li> <li>• <b>Levanta</b> y <b>estira</b> el <b>brazo</b> derecho en horizontal.</li> <li>• <b>Abre</b> la <b>mano</b> derecha.</li> <li>• <b>Estira</b> los <b>dedos índice</b> y <b>pulgar</b> de la <b>mano</b> derecha.</li> <li>• <b>Gira</b> la <b>cabeza</b> hacia la derecha y <b>orienta</b> los <b>ojos</b> hacia tus <b>dedos índice</b> y <b>pulgar</b>.</li> </ul>	<p>b)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ponte de pie.</b></li> <li>• <b>Junta</b> los <b>talones</b>.</li> <li>• <b>Pon</b> los <b>pies</b> en forma de uve.</li> <li>• <b>Flexiona</b> las <b>piernas</b>.</li> <li>• <b>Cruza</b> las <b>manos</b> delante del <b>abdomen</b>.</li> <li>• <b>Eleva</b> las <b>manos</b> y el cuerpo y <b>aspira</b> al mismo tiempo.</li> <li>• <b>Orienta</b> las <b>palmas</b> hacia el cielo.</li> <li>• Haz como si <b>empujaras</b> hacia arriba.</li> </ul>
<p>c)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ponte de pie.</b></li> <li>• <b>Coloca</b> las <b>manos</b> con las <b>palmas</b> abiertas delante del <b>vientre</b>. La <b>palma</b> de la <b>mano</b> izquierda debe estar hacia abajo y la <b>palma</b> de la <b>mano</b> derecha debe estar hacia arriba.</li> <li>• <b>Alza</b> y <b>estira</b> el <b>brazo</b> izquierdo.</li> <li>• <b>Baja</b> y <b>estira</b> el <b>brazo</b> derecho.</li> </ul>	<p>d)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ponte de pie.</b></li> <li>• <b>Pon</b> los <b>pies</b> en forma de uve.</li> <li>• <b>Relaja</b> los <b>brazos</b>.</li> <li>• <b>Gira</b> la <b>cabeza</b> hacia la derecha. La <b>barbilla</b> debe <b>aproximarse</b> al <b>hombro</b> derecho.</li> </ul>
<p>e)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ponte de pie.</b></li> <li>• <b>Abre</b> las <b>piernas</b> con los <b>pies</b> en paralelo.</li> <li>• <b>Flexiona</b> las <b>rodillas</b>.</li> <li>• <b>Apoya</b> las <b>palmas</b> de las <b>manos</b> en tus <b>pantorrillas</b>. El <b>tronco</b> debe estar en posición horizontal.</li> <li>• Carga tu peso hacia la <b>pierna</b> izquierda. <b>Estira</b> la <b>pierna</b> izquierda. La derecha debe permanecer doblada.</li> </ul>	<p>f)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ponte de pie.</b></li> <li>• <b>Abre</b> las <b>piernas</b> con los <b>pies</b> en paralelo.</li> <li>• <b>Flexiona</b> las <b>rodillas</b>.</li> <li>• <b>Dobla</b> el <b>codo</b> del <b>brazo</b> derecho.</li> <li>• <b>Apoya</b> la <b>palma</b> de la <b>mano</b> derecha en la <b>cintura</b>.</li> <li>• <b>Levanta</b> y <b>estira</b> el <b>brazo</b> izquierdo.</li> <li>• <b>Cierra</b> la <b>mano</b> izquierda en forma de <b>puño</b>.</li> </ul>
<p>g)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ponte de pie.</b></li> <li>• <b>Inspira</b> y <b>levanta</b> los <b>brazos</b>. <b>Colócalos</b> en paralelo.</li> <li>• <b>Espira</b> y, mientras tanto, <b>dobla</b> el <b>tronco</b> hasta tocar los <b>dedos de los pies</b> con los <b>dedos de las manos</b>.</li> <li>• Intenta no <b>flexionar</b> las <b>rodillas</b>.</li> </ul>	<p>h)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ponte de pie.</b></li> <li>• <b>Junta</b> los <b>pies</b>.</li> <li>• <b>Relaja</b> los <b>brazos</b>.</li> <li>• <b>Inhala</b> y <b>sube</b> los <b>talones</b> al mismo tiempo.</li> <li>• <b>Exhala</b> y <b>apoya</b> los <b>talones</b> otra vez sobre el suelo.</li> </ul>

A continuación, sería conveniente sistematizar el vocabulario previo: en cuanto a los sustantivos de las partes del cuerpo, clasificarlos en los que corresponden a cabeza, tronco y extremidades; en cuanto a los verbos, clasificarlos en verbos de movimiento y verbos de respiración. Una vez sistematizado el vocabulario y con un *input* ya lo suficientemente desarrollado, se puede llevar a cabo la **actividad 3**: describir una postura de yoga por parejas tomando como modelo las descripciones de las posturas de taichí. Después el profesor recogería las descripciones, las repartiría al azar y los estudiantes deberían tratar de reproducirlas.

La descripción de posturas y movimientos es algo fundamental para las acotaciones de una obra de teatro. La **actividad 4** consistiría en visionar el fragmento de una obra teatral y después repartir el texto sin acotaciones para que las completen utilizando el vocabulario presentado anteriormente. La obra escogida es *La doble historia del doctor*

*Valmy* de Antonio Buero Vallejo, en concreto la parte final, disponible para su visualización en línea en <https://www.youtube.com/watch?v=8cvHBRnrZFs&index=104&list=PLF80B329D3A86DEA6>. Se ha escogido ese fragmento, que va del 1 h 30'34''-1 h 32' 32'', por su clímax dramático y por contener gran cantidad de movimientos y cambios de postura.

En la **actividad 5** se presenta el método de Stanislavski a través del siguiente texto:

*Según Stanislavsky, el actor debe aprender a pensar como si fuera el personaje al que da vida. Esto implica conocer las circunstancias del personaje e interiorizarlas, interpretarlo como si estuviéramos en su época, como si hubiéramos vivido su infancia. Se trata, en definitiva, de reconstruir con el máximo detalle el pasado del personaje y todo lo que le rodea antes de que entre a escena.*

*A su vez, el actor debe luchar contra tensiones que pueden llegar a bloquear su trabajo y centrar su atención a lo que sucede en escena olvidándose del espectador como si hubiera una cuarta pared. Esta concentración implica escuchar y ver la acción escénica como si nunca hubiera ocurrido antes, como si estuviera ocurriendo de verdad. El actor debe rememorar emociones o sensaciones análogas a las del personaje y ponerlas en escena como si reviviera ese mismo sentimiento o sensación. Es lo que Stanislavsky denomina memoria emotiva y memoria sensitiva.*

*Igualmente, el actor debe tener claro el deseo u objetivo de su personaje, analizar si ese deseo encuentra oposición, definir ese deseo con un verbo y luego ejecutar una serie de acciones físicas para llevarlo a cabo. Los ensayos servirían también para improvisar sobre el texto dramático para que cada actor dé a su personaje su propia interpretación y creación personal y lo libere de la dependencia de las palabras del texto.*

*Se rechaza, en definitiva, construir el personaje basándose en la imitación externa. De este modo, el actor afronta las situaciones dramáticas con la misma psicología, emotividad y con idénticas acciones físicas como si las realizara en su vida real.*

Se puede pedir al estudiante que sintetice los puntos principales del método de Stanislavski y que busque información complementaria en Wikipedia sobre su biografía y la importancia del método en el teatro y el cine. Como se ve, la estructura que se remarca a través del realce del *input* anegado es la de las comparativas hipotéticas de *como si + pretérito imperfecto y + pluscuamperfecto de subjuntivo*.

En las **actividades 6 y 7** se sistematizaría la estructura gramatical anterior y se realizaría una práctica controlada de rellenar huecos. La **actividad 8** explotaría esta estructura a través de la presentación de unos fraseologismos bajo la consigna de unir las dos mitades para formar una frase:

- |  |  |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1) Te voy a dar unas zapatillas. Tú ponte cómodo. Relájate. Haz...</li><li>2) Ay, ay, sabía que Juan reaccionaría así. Después de tantos años lo conozco...</li><li>3) Después de haber pintado la pared con rotulador estaba ahí tan tranquilo, indiferente a todo, actuando...</li><li>4) ¿Por qué estás tan callado? Parece...</li><li>5) ¿Por qué estás tan pálido? Parece...</li><li>6) Madre mía, el otro día estaba Luis en la fiesta bebiendo a tope, disfrutando la noche...</li><li>7) Cuando voy a mi pueblo nada ha cambiado. Parecen vivir en otra época. Es...</li><li>8) Recuerdo perfectamente y al detalle la casa de mis abuelos. Cierro los ojos y es...</li><li>9) A pesar de los años pasados, recuerdo claramente el rostro de Juan...</li><li>10) Vaya con Nicolina. Siempre está intentando copiar en los exámenes y luego te pone esa cara de niña buena, que parece...</li></ol> | <ol style="list-style-type: none"><li>a) como si fuera ayer.</li><li>b) como si estuvieras en tu casa.</li><li>c) como si la estuviera viendo.</li><li>d) como si se hubiera detenido el tiempo.</li><li>e) como si lo hubiera parido.</li><li>f) como si hubieras visto un fantasma.</li><li>g) como si no hubiera pasado nada.</li><li>h) como si no hubiera roto un plato en su vida.</li><li>i) como si no hubiera un mañana.</li><li>j) como si se te hubiera comido la lengua el gato.</li></ol> |
|--|--|



La **actividad 9** es una actividad lúdica llamada *Lee como si...* Se trata de *leer como si* textos como *Desayuno* de Jaques Préver, *Doña Pito Piturra* de Gloria Fuertes o el comienzo del capítulo 68 de *Rayuela* de Cortázar según una instrucción repartida en forma de tarjeta por el profesor: *como si estuvieras borracho, como si hubieras salido de juerga la noche anterior, como si tuvieras cinco años, como si quisieras seducir a alguien, como si tu pareja te hubiera dejado, como si fueras un anciano, como si hubieras corrido una maratón, como si estuvieras hablando por teléfono, como si fueras alguien de sexo opuesto al tuyo, como si te hubiera tocado la lotería...*

En la **actividad 10**, se presentan máscaras o emoticonos con las seis emociones universales (alegría, tristeza, enfado, sorpresa, miedo, asco) según la teoría de Ekman para que el estudiante las identifique.

La **actividad 11**, titulada *Emociónate y lee*, propone un total de seis frases para ser entonadas con una de las seis emociones que el profesor asigne al estudiante. Los demás integrantes del grupo tendrán que adivinar qué emoción es la que se ha dado al estudiante e inventar un contexto en el que se pudiera introducir esa frase leída con esa emoción. Las frases son las siguientes: *¿Vas a salir así vestido? – Así que al final se casan – Vete de aquí – Ven aquí – No me mientas – No digas esas cosas*

En la **actividad 12** se presentan una serie de acotaciones en orden alfabético para que los estudiantes las clasifiquen en función de un **criterio morfológico** (Preposición + sustantivo / Preposición + verbo / Adjetivo / Adverbio / Gerundio) y de un **criterio semántico** (Relativas a la postura corporal / Relativas al movimiento / Relativas a la expresión facial / Relativas a la voz y a la entonación / Relativas al espacio / Relativas al tiempo).

Agachado – Al amanecer – Al atardecer – Alrededor – Balbuceando – Berreando – Bisbiseando – Bocabajo – Bocarriba – Cabizbajo – Canturreando – Chillando – Con el ceño fruncido – Con las piernas cruzadas – Con los brazos cruzados – Con segunda intención – Con tono burlón – Con tono irónico – Con tono sarcástico – Con voz aguda – Con voz grave – Con voz entrecortada – Con voz gangosa – Con voz seductora – Con voz temblorosa – Cuchicheando – De espaldas – De frente – De madrugada – De perfil – De pie – De puntillas – De rodillas – Derecho – En cuclillas – En un abrir y cerrar de ojos – En una gran habitación – Encogiéndose de hombros – Encorvado – Enfadado – Enojado – Entre dientes – Farfullando – Gritando – Haciendo eses – Irritado – Lentamente – Mascullando – Murmurando – Sigilosamente – Silbando – Sin haber dormido – Sin llorar – Sin mirarle a la cara – Susurrando – Tambaleándose – Tatareando – Tiritando – Temblando – Tartamudeando – Tartajeando – Tumbado – Velozmente – Voceando

La **actividad 13** es de reflexión sobre el vocabulario anterior. Se trabaja una serie de palabras de significados similares, pero no idénticos para que aprendan a distinguir matices de significado. Se recomienda el uso de diccionario para resolver esta actividad.

- ¿Qué diferencia hay entre **ironía** y **sarcasmo**? ¿Qué ofende más? ¿Que alguien diga algo con **ironía** o con **sarcasmo**?
- ¿Dónde es más habitual decir **estoy enojado** en lugar de **estoy enfadado**?
- ¿Cómo es una **voz gangosa**? ¿En qué situaciones podemos llegar a tener ese tipo de voz?
- **Bisbisear** y **musitar** son sinónimos. Encuentra sus definiciones en el Diccionario de la RAE para comprobarlo.
- ¿En qué tono de voz se **susurra** o **murmura**? ¿Qué diferencia hay entre **susurrar** y **murmurar**? ¿Cuándo tienes derecho a enfadarte, si alguien **susurra** o **murmura** a tus espaldas?
- ¿Y qué hay del verbo **cuchichear**? ¿A qué distancia debes estar si **cuchicheas** con otra persona?
- **Chillar** y **gritar** son sinónimos, pero no absolutos. ¿Un **chillido** puede ser grave o solo agudo? ¿Un animal puede **gritar**?
- ¿Qué tiene de específico el verbo **berrear**? Normalmente, ¿**berrean** todas las personas o solo las de una edad determinada?
- **Tartamudear** y **tartajear** son términos sinónimos. Pero ¿cuáles más negativo de los dos? ¿Es lo mismo decir a alguien que es **tartamudo** a decir que es un **tartaja**?



- Cuando una persona **balbucea**, **farfulla** o **mascullla** no podemos entenderla al hablar. Pero, ¿quiénes son los que normalmente **balbucean** cuando están aprendiendo a hablar? Si alguien **farfulla**, ¿habla a velocidad normal o deprisa? **Masculllar** tiene relación con mascar. Alguien que **mascullla** habla entre dientes, pero ¿en voz alta o baja?
- **Canturrear** y **tatarear** se refieren a cuando alguien intenta reproducir una canción. Si **canturreas** ¿reproduces la letra y la melodía? Si **tatareas** ¿reproduces la letra y la melodía o solo la melodía?
- **Temblar** y **tiritar** son términos sinónimos, pero ¿cuál es más general de los dos? ¿Cuáles son las causas por las que normalmente se **tirita**?

En la **actividad 14** se trataría de leer una serie de frases o interpretar una serie de acciones en función de algunas de las acotaciones anteriores. Como ejemplos tendríamos las siguientes:

¿Has sido tú? – ¿Te crees que no te he visto? – No me digas eso. – Usted no sabe con quién está hablando. – Cada día estás más guapo. – Por ti no pasan los años. – Que cumplas muchos más. – Que lo pases bien. – Disculpe, pero estaba yo primero. – Enséñeme su D.N.I., por favor.

En la **actividad 15** se recopilan los ejercicios anteriores para insertar acotaciones en un relato. El texto propuesto es *La fe* de Quim Monzó incluido en su libro *El porqué de las cosas*. Existe una versión cinematográfica del libro realizada por Ventura Pons (<https://www.youtube.com/watch?v=HEL9BrrMjaA>). Su visionado puede ser interesante después de que ellos hayan introducido sus acotaciones. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes observen cómo las acotaciones cambian la interpretación de un texto y cómo se generan diferentes representaciones en función de esas acotaciones.

La **actividad 15** es un trabajo de predicción a partir de capturas de imágenes sobre el anuncio que van a visionar después, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=rYZgcsBUAFs>. Se contrastan sus hipótesis con el anuncio después de su visionado. Este anuncio sirve de modelo para la tarea final.

La **tarea final** es una síntesis de todos los contenidos de la unidad. Los estudiantes presentan dos productos: el guion del vídeo y el propio vídeo. En el guion del vídeo tienen que trabajar con el vocabulario presentado en la unidad y con las comparativas hipotéticas para redactar las acotaciones. Las pautas aparecen indicadas en el cuadro de abajo:

- Escoged una de las siguientes situaciones:
  - Llevabas dos años preparando una oposición y en el examen final aparece el único tema que no has estudiado.
  - Llegas a casa después del trabajo y descubres que tu pareja está en la ducha con otra persona.
  - Vas a casarte y delante del sacerdote o del juez tu pareja te rechaza.
- Imaginad tres posibles reacciones con tres posibles sentimientos predominantes (alegría, tristeza, enfado, sorpresa, miedo o asco).
- Redactad el texto introduciendo acotaciones relativas al movimiento, al tono de voz, a la expresión facial, al espacio y al tiempo. Introducid también oraciones comparativas hipotéticas.
- Buscad una banda sonora adecuada para cada uno de los momentos.

#### 4. CONCLUSIONES

A lo largo de las actividades anteriores se ha pretendido emplear el teatro como medio para trabajar contenidos fonéticos como la entonación, contenidos funcionales como la expresión de emociones, contenidos léxicos como las partes del cuerpo y los verbos de movimientos, contenidos gramaticales como las comparativas hipotéticas y contenidos socioculturales relativos a la literatura y al teatro. Todo ello se focaliza en una tarea final audiovisual en la que se trata de ofrecer un texto escrito en el que se empleen los recursos anteriores además de un vídeo en el que se represente ese texto. De esa manera se emplea la inteligencia cinético-corporal y la emocional para involucrar a los estudiantes a lo largo de la unidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUERO VALLEJO, A. (1984). *La doble historia del doctor Valmy*. Madrid: Espasa Calpe.
- CORTÁZAR, J. (2008). *Rayuela*. Madrid: Cátedra.
- EKMAN, P. (2012). *El rostro de las emociones*. Barcelona: RBA.
- FUERTES, G. (1987). *Doña Pito Piturra*. Madrid: Susaeta.
- MONZÓ, Q. (2005). *El porqué de las cosas*. Barcelona: Anagrama.
- PETER, J. (2008). *Tablas-aprender español haciendo teatro*. Madrid: Edinumen.
- PRÉVERT, J. (1995). *Palabras*. Barcelona: Lumen.
- VV. AA (2011). *Tema a tema B2*. Madrid: Edelsa.
- VV. AA. (2014). *Aula 5*. Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de ELE*. Madrid: Edinumen.
- VV.AA. (2008). *Aula internacional 4*. Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2011). *Nuevo Prisma C1*. Madrid: Edinumen.
- [http://www.todoele.net/actividades\\_mat/Federico\\_Escudero\\_Lo\\_tuyo\\_es\\_puro\\_teatro.pdf](http://www.todoele.net/actividades_mat/Federico_Escudero_Lo_tuyo_es_puro_teatro.pdf) Actividad completa desarrollada en el presente artículo (accedido el 15/01/2018).
- <https://www.youtube.com/watch?v=8cvHBRnrZFs> Adaptación de *La doble historia del doctor Valmy* de Antonio Buero Vallejo (accedido el 15/01/2018).
- [https://www.youtube.com/watch?v=55r2oSngN\\_g&list=PLF5BBB6B63274E4B6](https://www.youtube.com/watch?v=55r2oSngN_g&list=PLF5BBB6B63274E4B6) Adaptación cinematográfica de *El porqué de las cosas* de Ventura Pons basada en el libro de Quim Monzó (accedido el 15/01/2018).
- <https://www.youtube.com/watch?v=HEL9BrrMjaA> Adaptación del capítulo *La fe* de *El porqué de las cosas* (accedido el 15/01/2018).
- <https://www.youtube.com/watch?v=rYZgcsBUAFs> Anuncio de una conocida marca de refrescos que puede servir de modelo para la realización de la tarea final (accedido el 15/01/2018).



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN HUNGRÍA

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN