

El teatro en el aula. Un instrumento de aprendizaje de lenguas extranjeras

Pedro Franco García
Universidad Complutense de Madrid
Nicolás Montalbán Martínez
Universidad de Murcia

El propósito de este trabajo es la reflexión sobre una didáctica pertinente en la adquisición de lenguas extranjeras. Para ello proponemos una serie de actividades basadas en la dramatización como eje fundamental en el aula, y consideramos la introducción de las mismas en una metodología didáctica constructivista desde la educación Primaria.

Palabras clave: drama, didáctica y estrategia comunicativa.

The aim of this work is a reflection on a relevant didactic in the acquisition of foreign languages. With this in mind, we propose a series of activities based on drama as a fundamental axis in the classroom, and we consider the introduction of aforementioned activities in a constructivist didactic methodology since the Primary education.

Key words: drama, didactic and communicative strategy.

Le but de celui-ci je travaille c'est la reflexion sur une didactique pertinente dans l'acquisition de langues étrangères. Pour cela nous proposons une série d'activités basées la dramatisation comme axe fondamental dans la salle de classe et considérons l'introduction de ce qui est memes dans une méthodologie didactique constructive depuis l'éducation Primaire.

Mots clés: drame, didactique et stratégie communicative.

Introducción

Este estudio está desarrollado en torno a dos elementos principales: la enseñanza de las lenguas extranjeras y la acción dramática. En primer lugar, proponemos una reflexión sobre un recurso didáctico para el aula

de lenguas extranjeras basada en la dramática como motor fundamental. A continuación exponemos una serie de actividades que pueden ser integradas en cualquier programación didáctica, y que suponen una apuesta por llevar el teatro a las aulas. Las actividades están fundamentalmente pensadas para desarrollarlas en una clase de español para extranjeros, o de inglés considerado como L2. De particular importancia sería introducir la dramatización en el aula desde tempranas edades, motivo del siguiente apartado y de la reflexión sobre la inclusión del teatro en la educación primaria.

Posteriores estudios e investigaciones en la materia que nos ocupa presentarán una taxonomía adecuada al método, así como una desarrollada explotación didáctica basada en estudios empíricos en el aula en torno a la propuesta que planteamos: la introducción de la dramatización en el aula y sus implicaciones teóricas y prácticas.

Algunas facetas de la didáctica de las Lenguas Extranjeras

Para plantear una didáctica de la lengua que responda a las exigencias de la comunicación en nuestra sociedad es necesario referirse a lo siguiente:

- Al sistema mismo de la lengua y de su funcionamiento en cada situación.
- A los mecanismos de la adquisición del lenguaje en general y según la edad, evolución y nivel de los alumnos.
- Al medio y condicionamientos socioculturales donde se realiza.
- A las técnicas pedagógicas más adecuadas para favorecer esta adquisición y desarrollo del lenguaje.
- A la importancia de la estrategia comunicativa y sus consecuencias inmediatas en la adquisición de lenguas extranjeras.

La enseñanza de las lenguas extranjeras se integra en el marco de la didáctica de la lengua, formando un todo global con otros aspectos como la expresión oral, escrita, la comprensión lectora, la iniciación en la literatura y el enriquecimiento de las estructuras léxicas y discursivas.

El objetivo de la didáctica de la enseñanza de la lengua es favorecer en el alumno el dominio de todos los recursos que posee la lengua para expresarse y comunicarse. Este objetivo debe presidir el contenido de nuestra praxis en el aula, así como los tipos de actividades que se programen en un curso de lengua.

Uso y reflexión son los dos aspectos que van a favorecer el proceso comunicativo y a ellos hacemos alusión en cada una de nuestras consideraciones. En una programación didáctica los primeros cursos incidirán especialmente en el uso y dominio de las estructuras lingüísticas y progresivamente se avanzará hacia la observación de las relaciones, análisis y finalmente a la síntesis y abstracción de esos análisis.

La comunicación, función esencial del lenguaje, dinamiza todo el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lengua. Insistimos, pues, en que no se desarrolla el lenguaje sino a partir de una necesidad de comunicación

y que esta necesidad está íntimamente relacionada con los intereses y experiencias de la persona.

Por tanto una primera tarea del profesor de lengua es conocer los intereses y experiencias del alumno para motivar desde ahí la comunicación. Estos intereses y experiencias varían de acuerdo con la edad, con los contextos socioculturales y con las propias capacidades. La psicología evolutiva, el conocimiento del entorno y la cercanía del profesor a sus alumnos ilustran suficientemente sobre estos intereses y experiencias.

Trabajar a partir de la experiencia del alumno es importantísimo pero no debe significar quedarse reducido a ella. La tarea del aula es precisamente enriquecer esa experiencia y abrir los intereses del alumno, tanto más cuanto más limitadas sean sus experiencias anteriores¹. Paralelamente, en el plano lingüístico, el aula debe suponer para el alumno un contexto estimulante donde pueda enriquecer su lenguaje y donde vaya encontrando progresivamente nuevas situaciones de comunicación y con ellas las estructuras lingüísticas adecuadas. Así, las diferentes actividades del área de lengua, expresión oral (conversación, diálogo, entrevista, debate, exposición...), expresión escrita (carta, informe, anuncios, narración, poesía...), comprensión lectora, etc., no son algo extraño al objetivo de la gramática, dominio primero, reflexión después de las estructuras de cada una de estas situaciones.

En el hecho de aprendizaje valoramos el proceso de descubrimiento: si en cualquier materia este proceso es recomendable porque motiva al alumno, favorece las adquisiciones y constituye a la persona desarrollando su pensamiento, en el trabajo sobre la lengua es especialmente fecundo porque el alumno cuenta además con su propia competencia sobre el material a analizar; se trata aquí de trabajar con las propias realizaciones lingüísticas, utilizando unos instrumentos y métodos de análisis claros y coherentes, de los que el alumno se irá adueñando progresivamente.

En este proceso de aprendizaje es momento importante el de la motivación; en relación con este punto subrayamos lo expresado varias veces: la motivación para un trabajo gramatical partirá de una situación de comunicación concreta enraizada en la experiencia e interés del alumno. A partir de esa situación se practicarán (manipulará, hablará, debatirá, elegirá, analizará, descubrirá) con las estructuras específicas o se elaborará el texto para el descubrimiento de la estructura o unidad programada. Para que el trabajo gramatical sea válido en el desarrollo de la comunicación, es necesario que ese análisis se realice sobre la situación y sobre el lenguaje que el alumno utiliza o va a necesitar en su vida.

Estrechamente relacionado con el tema de la comunicación, tenemos el término estrategias de comunicación. Las estrategias son mecanismos

¹ Existen fuertes limitaciones en alumnos que se acercan por primera vez al aprendizaje de nuestra lengua. Son estos alumnos, los que necesitan que los profesores encuentren situaciones reales de comunicación así, como una mayor expresividad en el momento de comunicarse con ellos y transmitirles los conocimientos. No podemos tratar de forma igualitaria a un alumno de inicial que ya tiene algún contacto con la lengua que aprende, a los alumnos que vienen con conocimiento cero, que suelen ser bastantes.

de resolución de problemas en la adquisición de una lengua. El primer autor que usó el término estrategias de comunicación fue Selinker (1972), considerándolo uno de los procesos responsables de los "errores de la Interlengua", pero ha habido más definiciones sobre el término, especialmente la de Faerch y Kasper (1980), que enfatizan la consideración de las estrategias de comunicación como planes conscientes para solucionar problemas de comunicación.

Vandergrift, en su estudio (*The Cinderella of communication strategies: reception strategies in interactive listening*, (1997)), observa los distintos tipos de estrategias de recepción, su frecuencia de uso, y si las mencionadas estrategias de comunicación dependen de la habilidad de los alumnos.

Por otra parte, Bialystok y Frölich (*Oral communication strategies for lexical difficulties* (1980)), enfatizan las condiciones para la selección de ciertas estrategias de comunicación teniendo en cuenta el nivel de habilidad formal conseguido, y las características de la situación comunicativa (los conceptos que se pretenden, así como los requerimientos de la tarea), además de las condiciones para la selección de ciertas estrategias de comunicación en términos de la capacidad deductiva del alumno.

Además, es importante reseñar la importancia del estudio de Khanji (*Two perspectives in analysing communication strategies* (1996)), en el cual el propósito fundamental es documentar el uso de las estrategias de comunicación, considerando el patrón de ocurrencia, naturaleza y distribución del nivel de habilidad.

Labarca y Khanji en *Research note on communication strategies: focus and interaction* (1986), estudian las estrategias de comunicación empleadas en hablantes de L2 y sus interlocutores.

Ellis, en *Communication strategies and the evaluation of communicative performance* (1984), revela cómo el estudio de las estrategias de comunicación, puede aportar una base para evaluar la actuación comunicativa de un principiante de L2.

Otro importante estudio a tener en consideración es *Variation in foreigner talk input: the effects of task and proficiency* (1993), de Shortreed, en el que el autor del mismo somete a prueba la hipótesis de que los principiantes de L2 simplifican su habla y emplean una frecuencia más amplia de modificaciones interaccionales, de acuerdo con su nivel de habilidad comunicativa de L2 y la habilidad demostrada en la realización de la tarea.

Para Paribakht (*Strategic competence and language proficiency* (1985)), es fundamental desarrollar una taxonomía de estrategias de comunicación en la cual basar cualquier estudio cuantitativo.

Poullisse y Schils en *The influence of task –and proficiency– related factors on the use of compensatory strategies: a quantitative analysis* (1989) investigaron el efecto del nivel de habilidad de los principiantes de lenguas extranjeras sobre estrategias compensatorias usadas por estos principiantes para solucionar problemas léxicos.

Además, es importante considerar el estudio del empleo de diferentes estrategias de comunicación en el uso de la Interlengua desarrollado por Yarmohammady y Seif en *More on communication strategies: classification, resources, frequency and underlying processes* (1992).

Para finalizar, tenemos la detallada revisión de los métodos de identificación y clasificación de estrategias de comunicación desarrollada por Bou en *Identificación y catalogación de estrategias de comunicación en estudios empíricos sobre el discurso convencional de estudiantes españoles de inglés* (1992).

La dramatización como motor en el aula

El arte de interpretar tiene una particularidad que no tiene la ópera, la danza, la zarzuela, la música, etc., consistente en que para poder interpretar necesitamos usar un elemento comunicador basado en la palabra, en la fonación, en el ritmo, en la proyección de la voz (sin olvidar las nuevas tendencias, donde no se requiera la expresión oral) y eso es lo mismo que necesitamos fuera del teatro en nuestra vida real. Todos, en nuestras respectivas profesiones, utilizamos estos cuatro elementos. Quizás sea este uno de los factores importantes para que se produzca este acercamiento del ser humano al arte de actuar. Son algunos detalles contemporáneos que nos sirven para ayudar a tener en el aula un motor diesel con aplicaciones de todo terreno que se llame *teatro*.

El texto dramático adopta la forma de un diálogo. En cuanto al sujeto del diálogo puede ser un monólogo consigo mismo del personaje o un intercambio de dos, tres, cuatro o más personajes. A veces, el interlocutor sale del texto o de la escena: es el lector o el público.

Finalmente es la calidad de esta forma escrita que, ya en el mundo griego, implicó una elección. La elección de la dialéctica en contraposición a la retórica que se orientaba “cada vez más hacia el arte de la escritura y el discurso gráfico”. El diálogo, la dialéctica, como explica Jaeguer tiene que ver con el arte de la siembra y la recolección, con el arte del cultivo de un huerto, que son las metáforas aplicadas por Platón a la formación dialéctica del espíritu. El diálogo moviliza el pensamiento evitando los dogmatismos. Es una fórmula de proposiciones abiertas, como todo lo que tiene que ver con la naturaleza.

El contenido del diálogo es una expresión de la libertad humana. Admite reflexiones filosóficas, expresiones coloquiales, poesía, narrativa,² fórmulas cultas o populares y, lo que ningún otro género puede físicamente expresar: el silencio. Ni siquiera esas dos grandes corrientes de lo cómico y lo trágico pueden controlar esta multiplicidad formal. No toda forma dialogada contiene, por principio, una naturaleza dramática. El diálogo dramático tiene una cualidad de intensidad y condensación en el espacio y el tiempo. Se desarrolla encontrando las palabras justas para indicar acciones, personajes y fuerzas conflictivas.

² Podemos apreciar claramente como el texto dramático puede enriquecer notablemente si lo aplicamos en el aula para nuestros objetivos pedagógicos. El texto dramático en forma de diálogo, no solo implica una comunicación interactiva entre varios alumnos, sino que puede permitir simultanear varios géneros al mismo tiempo.

EJERCICIOS PRÁCTICOS EN EL AULA ABECEDARIO

Nivel: Inicial.

Tiempo: 10 a 15 minutos.

Participantes: Toda la clase.

Objetivos: Relajar a los alumnos y potenciar la capacidad auditiva.

Contenidos lingüísticos: Presentación / Fonética del abecedario.

Desarrollo: Colocaremos a los alumnos en una posición cómoda que les permita relajar hombros, cuello y piernas. Sobre el suelo tumbados, o bien sentados en una silla, o de cualquier otra forma que resulte relajante para el alumno.

El ejercicio sirve para que el propio alumno sienta su cuerpo relajado, así como para escuchar su propia respiración. Cada alumno debe sentir su cuerpo y su respiración. Ayudaremos a los alumnos a llevar distintos tipos de respiración, empezaremos por proponerles una respiración lenta, introduciendo el aire por las fosas nasales para soltarlo por la boca. Los tendremos durante tres o cuatro minutos de esta forma hasta que el cuerpo y sus respiraciones sientan armonía.

Dentro de la respiración iremos poco a poco variando la intensidad de la respiración, así como el ritmo respiratorio. Introduciremos más oxígeno en el interior de los pulmones y también les propondremos más velocidad entre respiración y respiración.

Una vez realizadas estas variaciones los llevaremos a la posición inicial buscando la máxima relajación tanto corporal como acústica. En cuanto a la situación del profesor, dependiendo la habilidad y experiencia de cada uno, puede o bien tumbarse y realizar el ejercicio al mismo tiempo o bien dar vueltas alrededor de los alumnos para ir corrigiendo algunas posiciones poco cómodas que los alumnos puedan haber tomado en el ejercicio.

A partir de que tengamos a los alumnos en el punto de la relajación podemos empezar a poner en marcha los contenidos. Este ejercicio permite dar a conocer a los alumnos del nivel inicial total, las letras de nuestro abecedario, cómo se 'escriben' los sonidos que representan, haciendo una presentación antes del ejercicio y después pasando a conocer cómo suenan en nuestro idioma. El ejercicio se puede dar por concluido al hacer una presentación o repaso fonético del abecedario.

DE COMPRAS

Nivel: Inicial.

Tiempo: 30 minutos.

Participantes: Dos, tres o cuatro alumnos.

Contenidos lingüísticos:

- * Vocabulario de prendas de vestir. La acción puede tener las variantes necesarias a vuestros intereses pedagógicos: hipermercados; librería; frutería; etc.

- * Formas de pedir en un comercio

Desarrollo: Vamos a dividir a los alumnos en dos grupos. Uno de ellos representará a los compradores, el otro grupo a de los dependientes. Se pueden hacer grupos de tres, dos compradores y un vendedor. Simularemos en clase un mos-

trador de un comercio (la mesa del profesor). La acción la podemos plantear con los siguientes pasos:

- 1) Entran los compradores a la tienda y saludan.
- 2) Correspondencia de saludos por parte del dependiente.
- 3) Uno de los compradores pide consejo sobre prendas para ir a la playa.
- 4) El dependiente le aconseja varias prendas y entra al almacén a por ellas.
- 5) Vuelve y se las presenta.
- 6) El otro comprador le pide alguna prenda que quiere comprar.
- 7) El dependiente vuelve al almacén y se las trae.
- 8) Facturación de todas las prendas compradas y devolución de las restantes.

Estas actividades conducen a una conversación que más o menos puede resultar de la siguiente forma:

Español:

- 1) *Hola / Buenos días / Buenas tardes.*
- 2) *Buenos días señores / Que queréis / Que desean / Hola*
- 3) *Acabamos de llegar de Canadá y necesitamos ropa para ir a la playa, me puede aconsejar algunas prendas prácticas.*
- 4) *Lo ideal para estas temperaturas son un par de bermudas, zapatillas descubiertas, un gorro para protegerse del sol y una camisa de tela fina.*
- 5) *Aquí tienes el gorro, las bermudas y la camisa.*
- 6) *A mí me gustaría comprar unas gafas para el sol y una crema solar. También una toalla grande y una pelota de agua.*
- 7) *Estupendo tengo de todo, además le recomiendo una cama flotante.*
- 8) *Estupendo nos lo quedamos todo menos las bermudas. Son 156 euros.*

Inglés:

- 1) *Hello / Good morning / Good afternoon.*
- 2) *Good morning / Hello / What can I do for you?*
- 3) *We've just come from Canada and we need some clothes to go to the beach, could you advise us on some practical clothes?*
- 4) *You'd better buy a pair of short trousers, a pair of slippers, a cap and a T-shirt.*
- 5) *Here are the cap, the short trousers and the T-shirt.*
- 6) *I would like to buy a pair of sun glasses and solar cream. Also a big towel and a water ball.*
- 7) *I recommend you a floating bed.*
- 8) *We have everything but the short trousers. It's 156 Euros.*

Tanto los pasos especificados en este ejercicio como las conversaciones pueden y deben cambiarse. Vamos a crear, los pasos más convenientes y nos saldrá una conversación distinta. La descrita aquí es un guía.

Podemos hacer también que a los compradores no les gusten las prendas recomendadas por el comerciante, y que éste pruebe con otro tipo de prendas, aumentando así el número de palabras para aprender.

En cuanto a las prendas podemos utilizar las nuestras, las que los compañeros llevan a clase. Aunque si queremos practicar este tipo de actividades sería bueno disponer de un buen baúl o algo parecido para llenarlo de ropa o materiales apropiados para la acción del teatro.

EL DOMADOR

Nivel: Inicial.

Tiempo: 10-15 minutos.

Participantes: Dos.

Contenido lingüístico:

- * Español (preposiciones): a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, sobre y tras + Verbo.
- * Inglés (*prepositions*): *on, at, in, under, below, behind, up, down, onto, into, to, etc.* + Verb.

Desarrollo: Vamos a intentar con este ejercicio enseñar posiciones que podemos tomar frente a un objeto o en relación con algo. Podemos utilizar a dos alumnos del grupo para desarrollar la actividad mientras los demás observan las acciones. En principio, los personajes que podemos presentar son el domador y por otra parte el tigre. La acción puede ser inspirada en las escenas de circo. Un alumno asume el papel de domador mientras el otro asume el de domado (tigre). Podemos utilizar solamente una silla o una mesa para situar al tigre en las distintas posiciones. El domador debe intentar conseguir la posición del tigre en distintas posiciones:

- Sobre la silla / *on the chair*.
- Bajo la silla / *under the chair*.
- Ante la mesa / *in front of the table*.
- Tras la mesa / *behind the table*.

Así, sucesivamente tantas veces como podamos para ajustarnos a los contenidos lingüísticos. La gracia y el interés de los participantes, así como la agresividad del tigre puede ser la chispa detonante de convertir el ejercicio en algo entretenido. Para que esto resulte así, antes de entrar en el número del circo, puedes con todos los alumnos al mismo tiempo proponerles los siguientes pasos que te pueden ayudar a crear un poco la acción dramática:

- 1) De forma voluntaria que escojan uno de los papeles: domador / tigre.
- 2) Que recuerden algún momento de su infancia u otro momento donde tengan el recuerdo del circo, bien sea una visita o alguna película.
- 3) Que recuerden como son los gestos de ambos papeles, como se mueven, como hablan o gruñen, que partes de su cuerpo utilizan con más frecuencia y como la utilizan.
- 4) Haz que se arrastren los tigres por el suelo, que se peleen los machos, que se cortejen entre distintos sexos.
- 5) Una vez que ambos personajes estén metidos en sus personajes será el momento de realizar la acción.

También podemos aumentar el ejercicio para practicar algunos verbos. El domador puede ejecutar las órdenes al tigre para desarrollar la acción verbal:

- Corre hacia la silla / *run towards the chair.*
- Salta sobre la mesa / *jump onto the table.*
- Gira detrás de la silla / *turn behind the chair.*
- Y muchas otras que se te ocurran.

¡A LA ORDEN!

Nivel: Inicial-Intermedio.

Tiempo: 20 minutos.

Participantes: Toda la clase.

Contenido lingüístico: Imperativo, tanto en su forma positiva como negativa.

Desarrollo: Es un ejercicio para desarrollar la sugestión de los alumnos. Lo podemos hacer de pie, sentados o inclusive andando por el aula. Vamos a imaginarnos distintas situaciones en las que los alumnos deben meterse:

- Bajo el mar / *under the sea.*
- Pérdida parcial de oxígeno / *partial loss of oxygen.*
- En lo alto de la montaña / *up in the mountain.*
- Oler el ambiente cargado de una discoteca / *smell the bad atmosphere of a disco.*
- Pérdida total del oxígeno / *total loss of oxygen*
- Cualquier olor desagradable / *any other bad smell.*

Para empezar la sugestión lo mejor es iniciar la actividad desde la relajación: busquemos la tranquilidad de los alumnos escuchando y sintiendo la respiración propia de cada uno. Ponemos a los alumnos de pie, en círculo, observándonos todos al mismo tiempo.

Una vez que estemos relajados, aumentando y disminuyendo el ritmo respiratorio de forma conjunta, podemos darles ordenes para que respiren / no respiren, así sucesivamente sin llegar al drama real, ¡claro está! Se trata de jugar con ellos, de llevarlos a unos extremos que puedan ser entretenidos, al mismo tiempo que les vamos ordenando de forma imperativa diversas acciones.

Cuando estén casi sin oxígeno, a uno de ellos se le ordena correr hacia la ventana para abrir y recuperar el oxígeno. Podemos ordenar *bucead* para contener el oxígeno bajo el mar, así como *tirad de la cuerda* para que nos rescaten y nos suban a la superficie y volver a tomar oxígeno y repetir la situación tantas veces como nos interese. Se pueden dar las instrucciones de forma individual para desarrollar todas las personas y su número: *corre tú, tirad vosotros, corre tú y aprieta el ambientador, corred vosotros y cerrad esa puerta*, etc.

Podemos concluir el ejercicio cuando los alumnos pasen por distintas situaciones, como las descritas u otras que se nos ocurran.

¡ MÍRALO!

Nivel: Intermedio bajo.

Tiempo: 15 minutos.

Participantes: Toda la clase.

Contenido lingüístico:

Español (cuantificadores):

Demasiado	+
Muy	
Bastante	
Más bien	
(un) poco	
Algo	
Nada	-

Inglés (*quantifiers*):

<i>Much</i>	+
<i>Quite</i>	
<i>(a) little</i>	
<i>Some/Any</i>	
<i>Nothing</i>	-

Desarrollo: Podemos empezar la acción andando todos en círculo uno detrás de otro en un mismo sentido por todo el aula. Intentaremos hacer el mayor círculo que podamos realizar en nuestra clase. De momento, para calentar a los alumnos, simplemente daremos una cinco o seis vueltas.

A continuación todos los alumnos imitarán al primero del círculo, todo lo que realice el que va a la cabeza lo harán todos los demás. Las variaciones del primero que conduce al grupo pueden ser interminables: una mano sube más que la otra; cojera de un pie; subida de un hombro más que otro; mano cerrada; giro a la derecha de la cabeza, giro de la cabeza encualquier dirección; aumento disminución de velocidad, etc.

Lo ideal del ejercicio es tomar el mayor número de formas peculiares de andar para poder ser imitadas. El alumno que vaya a la cabeza puede ser sustituido por el que le sigue para que éste coja la iniciativa de adoptar un nuevo movimiento. Así hasta que nos interese a nosotros, pudiendo llegar hasta el final del ejercicio cuando todos los participantes tomen el relevo de la cabeza del grupo, dependiendo en todo caso del tiempo que disponga para la clase.

El ejercicio se puede completar una vez que el grupo realice un buen calentamiento, con la observación de la forma de andar de cada uno a modo individualizado. Para ello lo mejor es sentar al grupo en silla, o suelo, manteniendo el círculo, y que uno de ellos ande por dentro de este círculo. Los otros alumnos observarán tomando notas de cómo anda el alumno que ha sido elegido para realizar la acción. Al igual que anteriormente tomaremos nota si mueve más una mano que otra, si gira demasiado la cabeza, si sube o no los hombros. En definitiva, observar las peculiaridades de cada uno al andar.

En relación con los cuantificadores que es el objetivo de esta acción, podemos realizar antes del ejercicio una explicación o presentación de los cuantificadores para que los conozcan y ahora ver la aplicación que tienen con la experiencia del ejercicio:

Español: Gustavo, anda con pasos demasiado grandes, mueve algo las caderas al girar, sus brazos suben bastante y mueve un poco la cabeza hacia la izquierda.

Inglés: *Gustavo, walks with quite big steps, moves something his hips when turning, he has his arms quite tall and moves his head a little on his left.*

Así, sucesivamente cada alumno, tomará sus apuntes de cada uno de los alumnos que participe de forma individual en la acción. Tendremos así una buena oportunidad de práctica escrita.

EL METRO

Nivel: Intermedio.

Tiempo: 10 minutos. El tiempo de duración que creo recomendable por cada grupo puede oscilar entre los 3 y 5 minutos aproximadamente.

Participantes: Dividir a los alumnos en dos grupos. Uno de ellos realiza la acción, otro observa.

Contenidos lingüísticos: Para describir la situación o las circunstancias en las que se produjeron ciertos hechos pasados:

* Español: Imperfecto de estar + gerundio.

* Inglés: pasado simple (*was/were*) + *gerund*.

Desarrollo: cuando vamos en el metro es inevitable el mirarnos unos a otros. Representemos esta situación en grupos de 3 a 5 alumnos. Imitemos el movimiento del metro, agarrados bajo la barra, con sus movimientos reales e incluso imitar las llegadas a las estaciones, será mucho más divertido.

Para empezar nos situaremos todos de pie, en medio del espacio donde damos la clase y con el cuerpo crearemos de forma individual el movimiento característico del metro. Los movimientos, como siempre, los iremos improvisando de diferentes formas:

- Movimiento tranquilo con metro en movimiento.
- Movimiento con el alumno sin agarrarse a las barras.
- Llegada brusca a una estación.
- Salida demasiado rápida de una estación.
- Vagón totalmente abarrotado de pasajeros.

Podemos realizar la acción con la mitad de la clase mientras la otra mitad observa. Y así podrán describir las distintas situaciones con los contenidos lingüísticos que queremos poner en práctica.

A partir de que ya tengamos al grupo funcionando con los distintos pasos descritos anteriormente, podemos empezar a buscar nuevas acciones que ayuden a las anteriores y que nos sirvan para la realización de la descripción. Entre otras acciones las siguientes pueden ser muy útiles:

- Dos pasajeros que se observan.
- Pasajeros hablando entre sí

- Pasajeros que se observan con bastante detenimiento.
- Pasajeros hablando con mímica.
- Otras muchas situaciones que podemos encontrar en un metro.

Una vez que tengamos todas estas vivencias, podemos, para concluir la acción, describir, bien por escrito o de forma oral, las distintas situaciones que hemos creado. Por ejemplo:

Español: La mayoría de los pasajeros estaban agarrando la barra para no caerse al suelo. El movimiento de los vagones del metro eran muy bruscos. Había dos chicos que estaban mirando a otro que vestía de forma demasiado original. Otro hombre no iba sujeto a ninguna barra de agarre, ya que estaba leyendo el periódico. Era asombroso ver como aguantaba el equilibrio...

Inglés: *Most of the passengers were standing grasping the handles not to fall down. The movement was very hard. There were two boys who were looking at other boy dressed in a fashionable way. Another man was not grasping any handle since he was reading a newspaper. It was amazing to see how he was standing...*

IMAGEN PARADA

Nivel: Intermedio.

Tiempo: 15 minutos.

Participantes: Dos .

Contenido lingüístico:

Español:

- * Pronombres de objeto indirecto.
- * Colocación de adjetivos .

Inglés:

- * *Pronouns.*
- * *Order of adjectives.*

Desarrollo: Colocamos a los alumnos por parejas y, durante unos tres minutos, deben representar algunas formas de conducta humana ayudándose de la lista de adjetivos que debemos darles.

Finalmente, deben recrear el carácter de los adjetivos que eligieron para congelar la imagen con los adjetivos elegidos. El resto de los alumnos deben averiguar los adjetivos elegidos por la pareja actuante. Es decir si la actitud del alumno que realiza la acción es *nerviosa, tímida, imaginativo, reflexivo, etc.*

Se repite la acción hasta completar todos los alumnos. A veces, suele ser suficiente con dos o tres parejas, pero eso ya lo tenemos que decidir sobre la marcha.

Lista de adjetivos (español):

Sincero	Optimista	Majo	Tímido	Abierto	Nervioso
Egoísta	Imaginativo	Sensible	Orgullosa	Trabajador	Solidario
Inseguro	Vago	Cariñoso	Tranquilo	Miedoso	Responsable
Cerrado	Rápido	Irresponsable	Alegre	Pesimista	Reflexivo

Lista de adjetivos (inglés):

<i>Sincere</i>	<i>Optimist</i>	<i>Nice</i>	<i>Shy</i>	<i>Open-minded</i>	<i>Nervous</i>
<i>Selfish</i>	<i>Imaginative</i>	<i>Sensitive</i>	<i>Proud</i>	<i>Hard-working</i>	<i>Solidary</i>
<i>Insecure</i>	<i>Lazy</i>	<i>Affectionate</i>	<i>Calm</i>	<i>Narrow-minded</i>	<i>Responsible</i>
<i>Fearful</i>	<i>Fast</i>	<i>Irresponsible</i>	<i>Happy</i>	<i>Pessimistic</i>	<i>Thoughtful</i>

Una vez, realizada las intervenciones con las actitudes correspondientes a los adjetivos facilitados, los alumnos pueden realizar la práctica de los pronombres de objeto indirecto de la siguiente forma:

A mí	Mi amigo	Me	Parece	Sincero
A ti	Mi amigo	Te	Parece	Optimista
A él/ella/usted	Mi amigo	Le	Parece	Sensible
A nosotros-as	Mi amigo	Nos	Parece	Orgullosa
A vosotros-as	Mi amigo	Os	Parece	Vago
A ellos/ellas/ustedes	Mi amigo	Les	Parece	Nervioso

<i>My friend</i>	<i>Seems to me</i>	<i>Sincere</i>
<i>My friend</i>	<i>Seems to you</i>	<i>Optimist</i>
<i>My friend</i>	<i>Seems to her</i>	<i>Sensitive</i>
<i>My friend</i>	<i>Seems to us</i>	<i>Proud</i>
<i>My friend</i>	<i>Seems to you</i>	<i>Lazy</i>
<i>My friend</i>	<i>Seems to them</i>	<i>Nervous</i>

Para concluir, a partir de cada una de las interpretaciones realizadas por los alumnos, podremos escribirlas y llevar a la práctica un análisis de las distintas oraciones creadas, que serán más o menos como las del cuadro de arriba. Llevando así, a la práctica la colocación de los pronombres de objeto indirecto y los adjetivos.

La introducción del teatro en el aula de Primaria

El carácter eminentemente práctico de las actividades expuestas más arriba, así como las reflexiones planteadas en torno al mismo, pueden ser un acicate importante en su uso y desarrollo en un aula de primaria. Los rasgos propios de los alumnos cursando este ciclo educativo nos hace considerar que el carácter lúdico de las actividades propuestas pueden suponer una herramienta esencial en la clase de idiomas, bien sea de inglés o de español, sin descartar su uso en adultos. La filosofía fuertemente constructivista de enseñanza y aprendizaje subyacente en las actividades dramáticas coincide fundamentalmente con la propuesta del Currículo Oficial de Inglés y de Lengua Española, por lo que integradas en un sistema adecuado de programación didáctica darán un resultado interesante.

Se coincide fundamentalmente con la propuesta de Sistema de Actividades propuesta por Valcárcel y Verdú (1995), modificado con posterioridad por las Dras. Coyle, Verdú y Varcárcel. Esta propuesta se con-

creta a partir de veintisiete tipos de actividades a partir de observaciones en el aula en diferentes colegios de la región de Murcia. Las actividades serían las siguientes:

- 1) Conversaciones a propósito (*A propos*).
- 2) Pre-calentamiento (*Warm-up*).
- 3) Contextualización (*Setting*).
- 4) Lluvia de ideas (*Brainstorming*).
- 5) Preguntas-respuestas abiertas (*Question and Answer Referential*).
- 6) Organización (*Organizational*).
- 7) Instrucciones (*Instructions*).
- 8) Demostración (*Demonstration*).
- 9) Presentación de una canción, narración o diálogo (*Song/story/dialogue Presentation*).
- 10) Modelado de lengua (*Language Modelling*).
- 11) Explicación (*Content Explanation*).
- 12) Lectura en voz alta (*Reading Aloud*).
- 13) Copiado (*Copying*).
- 14) Reconocimiento (*Recognition*).
- 15) Ejercicios estructurales mecánicos (*Drill*).
- 16) Selección de información (*Selecting Information*).
- 17) Recitación de canciones/diálogos (*Song/Dialogue/Narrative Recitation*).
- 18) Comprobación (*Checking*).
- 19) Reflexión lingüística (*Language Awareness*).
- 20) Ejercicios estructurales significativos (*Meaningful Drill*).
- 21) Reconstrucción (*Retelling*).
- 22) Toma de decisiones (*Decisión Making*).
- 23) Construcción guiada de narraciones o diálogos (*Cued narrative/dialogue*).
- 24) Intercambio de información (*Information Exchange*).
- 25) Informe (*Report*).
- 26) Juegos (*Games*).
- 27) Preparación (*Preparation*).

La conjugación de ambas propuestas en un sistema basado en lo siguiente:

- La observación directa de clase.
- La dramatización de todas las actividades, supondría una concreción más natural de un ambiente apropiado en el aula para la adquisición de lenguas extranjeras.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberti et al. (1988). *Teatro Aula / Aula Teatro*. Madrid: Acción Educativa.
 Bennet, W. (1975). *La lengua y su enseñanza*. Madrid: Cádiz.

- Bialystock and Frölich, M., (1980). *Oral communication for lexical difficulties*. The Ontario Institute for Studies, pp. 3-30
- Bou Franch, P. (1992). "Identificación y catalogación e estrategias de comunicación en estudios empíricos sobre el discurso convencional de estudiantes españoles de inglés". *Actas del Congreso AESLA*, Valladolid: Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 1-12.
- Cañas, J. (1988). *Actuar para ser*. Córdoba: Fundación Paco Natera.
- Denis, G. (1976). *Linguistique appliquée et diactique des langues*. Paris: Colin.
- Dorreo, L. y Ortega, M. (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Elis, R., (1984) "Communication strategies and the evaluation of communicative performance", *ELT Journal*, 38 (1), 39-44.
- Esquer Torres, R. (1971). *Didáctica de la lengua española*. Madrid: Alcalá (4ª ed.).
- Gali Herrera, J. (1967). *Didáctica del lenguaje*. Barcelona: Teide.
- Khanji, R. (1996). "Two perspectives on analyzing communication strategies", *Iral*, Vol. XXXIV/2, 144-154.
- Labarca, A. and Khanji, R. (1986). "On communication strategies: Focus and interaction", *SSLA*, Vol. 8 (1), 68-79 .
- Paribakht, T. (1985). "Strategic competence and language proficiency", *Applied Linguistics*, Vol. VI (II), 131-145 .
- Poullisse, N. and Schils, E. (1989). "The influence of task –and proficiency– related factors on the use of compensatory strategies: a quantitative analysis", *Language Learning*, Vol. 39 (I), 15-48.
- Shortreed, I.M. (1993). *Variation in foreigner talk input: the effects of task and proficiency*, Tezukayama Gakuin University, Osaka, Japan, 96-121.
- Vandetgrift, L. (1997). "The cinderella of communication strategies: reception strategies in interactive listening", *The Modern Language Journal*, 81 (iv), 494-505.
- Verdú, M. y Coyle, M. E Y. 2002). *La enseñanza de inglés en el aula de primaria*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Yarmohamady, H. y Seif, S. (1992). "More on communication strategies: Classification, resources, frequency and underlying processes", *Iral*, Vol. XXX (III), 223-232.

