

EL TEATRO EN LA ENSEÑANZA DE ELE/EL2: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN¹

FLORES, María Eugenia
Universidad de Granada. España
Universidad Nacional de La Plata. Argentina
mariaeugeniafloresmeyer@gmail.com

Resumen:

En el siguiente trabajo pretendemos centrarnos en el análisis de la inclusión del teatro y de las técnicas teatrales dentro de los documentos metodológicos de referencia para la enseñanza de español principalmente en la península, como son: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, para llegar a vislumbrar cuál es el lugar que ocupa el teatro en la enseñanza de ELE hoy en día. A su vez, observamos que en el ámbito de la investigación, pueden considerarse tres líneas de aplicación: en primer lugar, las propuestas de integración del teatro a la clase de ELE; en segundo lugar, las propuestas de talleres de teatro para ELE; y por último, las clases de teatro desde un punto de vista teórico para un alumnado extranjero que estudie hispánicas y quiera formarse más sobre los grandes autores o tendencias teatrales de habla hispana. Finalmente, nos interesa plantear algunas líneas de reflexión sobre cómo podríamos utilizar este recurso en las instancias de evaluación, y a su vez, sobre la posible necesidad de desarrollo de planes curriculares y marcos comunes de referencia de lenguas que incluyan estas cuestiones dentro del ámbito latinoamericano.

Introducción

A la hora de enfocarnos en el uso del teatro en el aula, nos parece importante partir de cuál es el estado de la cuestión de la utilización del teatro en las clases de español, porque creemos que de alguna manera el teatro es la “promesa fallida” del enfoque comunicativo.

Como todos sabemos, con el enfoque comunicativo se comenzaron a incluir en las clases de lenguas elementos o metodologías de otras áreas que nos sirvieran para lograr una mayor interacción dentro del aula, creando así un área de interdisciplinariedad, en la que los profesores de ELE comenzamos a trabajar con lenguajes nuevos que nos eran ajenos hasta entonces. Por un lado, aprovechamos e incluimos en el aula todo lo que tiene que ver con los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías y por otro, los diferentes lenguajes artísticos, entre ellos, el teatro. Hoy en día, ya nadie duda de que el teatro sea algo muy propicio para trabajar la interacción en clase y de los muchos beneficios que aporta; pero sin embargo, pareciera que es muy ajeno a la mayoría de los profesores, algo que no se sabe muy bien cuándo usar o cómo.

¹Las reflexiones y análisis recogidos en este trabajo se desprenden del capítulo 2 del trabajo de fin de Máster titulado “El Teatro del Oprimido: Una propuesta de integración y aplicación didáctica del teatro al aula de ELE/L2”.

Por ello nos preguntamos, ¿por qué no utilizamos los recursos que el teatro nos brinda en nuestras clases, si probablemente es una de las herramientas que más favorecería la interacción, tan deseada en las clases de español?

Para comenzar a responder esta pregunta nos enfocaremos, por un lado, en el análisis de tres documentos metodológicos: El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER) y los Lineamientos de Evaluación de Conocimiento y Uso que nos brinda el Consorcio ELSE. Por otro lado, haremos un relevamiento de la principal producción científica sobre el tema desarrollada específicamente para ELE/L2 con la que contamos hasta el momento. Al mostrar este panorama de la integración del teatro en el aula, tanto en el ámbito metodológico como en el científico, pretendemos saber con qué aportes contamos hasta el momento y cuáles son las carencias o necesidades en el área.

Documentos metodológicos de referencia

MCER

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) se enmarca dentro del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que pretende generar la unificación de las directrices para promover la comunicación e intercambio cultural entre las diferentes lenguas y culturas europeas. El MCER se ha elaborado pensando en dos objetivos principales: en primer lugar, generar una reflexión sobre diferentes preguntas: ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos? ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera? ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos comunicarnos en una lengua nueva? ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua? ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua? ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua? En segundo lugar, facilitar la comunicación entre los profesionales de la lengua por encima de los sistemas educativos de cada país.

Al mismo tiempo, una de sus funciones principales es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Asimismo, el MCER define niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje.

Esto implica que cada nivel conlleva un desarrollo mayor de la competencia comunicativa, que está compuesta por la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

El enfoque adoptado en el MCER se centra en la acción, en la medida en que considera a los usuarios como miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

En este punto, cabe preguntarnos si la literatura en general y el teatro específicamente se insertan dentro de los propósitos o cumplen con los requisitos necesarios para proporcionar a los usuarios la adquisición de las competencias comunicativas que los lleven a interactuar eficazmente en la lengua objeto.

Al respecto, en el MCER podemos observar que se incluye la comprensión de textos literarios como una competencia necesaria para completar el desarrollo integral de las competencias comunicativas de la lengua entre los niveles B2-C2.

	B2	C1	C2
Comprensión de lectura	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

A su vez, en el epígrafe 4.3 *Tareas y propósitos comunicativos*, el MCER menciona los usos estéticos de la lengua, especificando que “los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación y pueden ser orales o escritas.” Y comprenden tareas tales como:

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

Del mismo modo, en el epígrafe 4.4.1, dentro de las actividades y estrategias de expresión oral, recomienda la representación de un papel ensayado.

PCIC

El objetivo principal del PCIC es:

Proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español.

El PCIC parte de los niveles comunes de referencia estipulados por el MCER para crear su currículo. Sin embargo, trasciende el planteo de la competencia comunicativa del MCER incorporando la competencia intercultural además de la competencia de control y gestión del propio aprendizaje de la lengua. Añadiremos que el PCIC toma como modelo de lengua la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española.

En relación con el tema de este trabajo, serán de utilidad las referencias que mencionamos a continuación. Cabe subrayar, no obstante que, al igual que en el MCER,

todo lo que se apunta en relación con el teatro, como receptor o productor, aparece del nivel B2 en adelante:

En el apartado, *Géneros discursivos y productos textuales*. Inventario B1-B2 sección 1. *Géneros orales y escritos*, aparecen las obras de teatro como género de transmisión oral y se considera que se debe lograr tanto la recepción como la producción de las mismas: “Reseñas breves de películas, libros u obras de teatro (Producción) y Reseñas de películas, libros u obras de teatro (Recepción)”.

A su vez, en el capítulo 9, podemos entresacar varios puntos donde se trata la noción de teatro como espectáculo: por ejemplo, en la sección 8. *Ocio*, 8.2 *Espectáculos y exposiciones*, o en la sección 18. *Actividades artísticas* y 18.8 *Teatro y cine*. En estos apartados simplemente se trabaja el vocabulario de estos temas, así como las nociones generales.

En el capítulo 10. *Referentes culturales*, sección 3. *Productos y creaciones culturales*, punto 3.3. *Cine y artes escénicas*, podemos observar con más detalle qué desarrollo se le debe otorgar al tema:

Fase de Aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
3.3.2. Teatro Dramaturgos y obras teatrales de proyección internacional.	Grandes directores y actores de teatro español e hispanoamericano Compañías teatrales españolas e hispanoamericanas Teatros emblemáticos <i>Teatro María Guerrero (Madrid)</i> , <i>Teatro Ciudad de México (México)</i> , <i>Teatro Romea (Barcelona)</i> ...	3.3.2. Teatro Los espacios para la representación teatral y su influencia en el desarrollo de los géneros dramáticos: la calle, los salones de palacio, los corrales de comedias, los grandes teatros, las salas alternativas. Valor del teatro como texto literario, como negocio y como espectáculo Tendencias teatrales en España e Hispanoamérica: teatro de calle (payasos, mimos, pasacalles.), teatro de guiñol (títeres y marionetas), teatro popular, teatro alternativo, la revista, el cabaré. Festivales de teatro Festival de Teatro Clásico de Mérida, Festival Internacional de Teatro Clásico de Almagro, Festival Iberoamericano de Teatro de Cádiz(España); Festival Iberoamericano de Teatro de Bogotá (Colombia); Festival de Teatro de La Habana(Cuba).

Consortio ELSE: el caso del examen CELU

El consorcio ELSE es un conjunto interuniversitario que nació en 2004 con el objetivo de enseñar, evaluar y certificar el español como lengua extranjera en el ámbito del español latinoamericano. El mismo contribuye a una política lingüística que promueva la valoración de la diversidad y reconozca la importancia de los códigos

interculturales. El primer resultado de dicha iniciativa fue la creación del Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU).

Según la página oficial del examen, el CELU es:

Un certificado de dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos de trabajo y de estudio. El CELU es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina.

En lo que se refiere a documentos metodológicos de referencia en el caso del consorcio ELSE, encontramos en la resolución 919/01 aprobada en 2001, el documento “Español como Lengua Extranjera. Lineamientos de evaluación de conocimiento y uso de Español”, donde contamos con algunos lineamientos básicos para la enseñanza, evaluación y acreditación.

Particularmente en el apartado *I.3.4. Especificaciones del diseño de los exámenes*, se incluye la siguiente especificación:

Parte	Habilidad-Tiempo	Contenido
III	producción oral 15´	presentación imagen simulación

Encontramos en la descripción del examen entonces, como un punto muy importante de la evaluación, la instancia en la que los alumnos realizan una “simulación” o “juego de rol”. Sin embargo, no hallamos en los lineamientos ningún contenido que sea específico de entrenamiento en dramatizaciones o práctica de juegos de rol, ni ningún contenido cultural referido al teatro.

Lugar que ocupa el teatro en la enseñanza de ELE

A la hora de ver qué lugar ocupa el teatro en la enseñanza de español, señalaremos tres modos de utilización de este recurso: en primer lugar, los investigadores nos proponen la integración del teatro en las clases de enseñanza de español como un recurso más, trasladable a un curso regular de lengua, a un curso de cultura y civilización, a un curso de producción oral y escrita, etc. Como ejemplos clásicos de este uso podemos destacar los *escenarios* (técnica desarrollada por Di Pietro que comentaremos más adelante), improvisaciones, *role-play*, etc. En segundo lugar, se propone la realización de talleres de teatro para aprender español, esto es, un curso en el cual los alumnos harían exclusivamente teatro para mejorar diferentes cuestiones relacionadas con la lengua que el docente encuentre pertinentes para el nivel e incluya en su programa. Y, por último, las clases de teatro desde un punto de vista teórico para un alumnado extranjero que estudie hispánicas y quiera formarse más sobre los grandes autores o tendencias teatrales de habla hispana. Todas las opciones resultan válidas y muy productivas. Aunque en este trabajo no nos dedicaremos a ahondar en la última opción.

En esta sección del trabajo, por lo tanto, nos interesa indagar y mostrar algunos ejemplos sobre cuáles son las líneas de investigación y las propuestas que hay en la

actualidad respecto de estas dos posibilidades metodológicas. Incluimos también en un tercer punto la posibilidad de utilizar el teatro en las evaluaciones, aunque consideramos que esto se debería desprender de las dos propuestas anteriores y no implementarse de manera aislada.

Propuestas de integración del teatro a las clases de ELE

Es necesario aclarar que, por una cuestión meramente formal en relación con los requerimientos de un trabajo de estas características, nos resultaría imposible abarcar todas las propuestas que hay sobre la explotación del teatro en las clases de ELE, por lo que nos limitaremos a exponer brevemente cuáles consideramos que son los aportes más significativas al respecto.

Al hablar de teatro en la clase de ELE, el concepto que aparece más constantemente en las distintas propuestas es el de *juego dramático*.

Con respecto a la integración del *juego dramático* en la clase de ELE, encontramos esclarecedoras las palabras de Gabino Boquete (2014: 268):

La aplicación de estas técnicas teatrales no tiene como fin último la consecución de talleres de teatro o de actuación (...): la misión es la de formar a los estudiantes de lengua española en la práctica comunicativa mediante la incorporación de estrategias, inspiradas en el juego dramático, que sean el eje que articule el programa y defina el estilo de las actividades. Se trata de conseguir una mejora en la competencia comunicativa de los estudiantes y crear un espacio donde llevar a cabo situaciones cercanas a la realidad (en las que recrear aspectos culturales y sociales del ámbito hispano que, de otro modo, sería muy difícil de conseguir) y que permitan al estudiante poder equivocarse sin miedo a hacer el ridículo.

Siguiendo la línea de las palabras de Gabino Boquete en lo que concierne a los beneficios de la integración de las técnicas de dramatización en el aula, podemos destacar los siguientes:

a) Favorece primordialmente la expresión oral: mejora la pronunciación, la entonación, la acentuación, etc. Es ideal para desarrollar mayor fluidez en los estudiantes. Todos los aspectos suprasegmentales, tan difíciles de incluir normalmente en las clases, pueden ser explotados a partir del teatro.

b) Facilita la adquisición de vocabulario y refuerza las estructuras lingüísticas aprendidas previamente en clase.

c) Se integra perfectamente en los presupuestos del enfoque comunicativo y, en particular, los autores lo proponen como ideal dentro del enfoque por tareas, ya que la representación es un cierre sumamente apropiado como tarea final.

d) Genera una participación activa de los estudiantes, así como una dinámica de grupo que propicia la cooperación entre los alumnos. Estas ventajas suponen un conocimiento más profundo de los compañeros y una interrelación mayor entre todos.

e) Aumenta la motivación y el refuerzo positivo hacia la materia dada, a partir del elemento afectivo; así como también genera un aumento del grado de confianza y de autoestima de los estudiantes a la hora de interactuar; y algo no menos importante: influye significativamente en la motivación del profesor.

f) Utiliza lo lúdico en la enseñanza. No hay que olvidar que ya desde la infancia los seres humanos utilizamos los juegos para aprender, pero no hay por qué asociar lo

lúdico únicamente a la niñez, es un modo de aprender el mundo. El juego es una forma eficaz de evitar el sentimiento de error y de frustración que el aprendizaje puede ocasionar.

g) Fomenta la imaginación de los alumnos así como el uso creativo de la lengua.

Además de estos beneficios principales, en los cuales todos los autores consultados hacen hincapié, podemos agregar algunas aportaciones específicas que nos resultan significativas:

a) La importancia de las dramatizaciones como actividades de interacción social. En efecto, la lengua es un modo de comportamiento social, luego mediante el teatro el alumno se puede acercar más vivamente a las situaciones comunicativas que se producen fuera del aula (Barroso García y Fontecha López, 1999: 107).

b) Aumento y mejora de la producción escrita. En su investigación sobre el efecto de las técnicas dramáticas en clases de lengua y literatura, Motos Teruel concluye que hay un enriquecimiento significativo en la producción escrita en su grupo experimental (Motos Teruel, 1993: 85).

c) Mejora la relación personal entre profesores y alumnos. De hecho, hace que el pensamiento de los alumnos respecto del profesor cambie en los aspectos relativos a la función, actitud y estilo de enseñanza del docente (Motos Teruel, *ibid.*: 75).

Los diferentes autores consultados se inclinan por unas técnicas u otras para llevar a cabo la dramatización en el aula, siendo las más habituales las improvisaciones, juegos de rol o *role-play*, la mímica y los escenarios. Aunque en este trabajo no realizaremos una descripción y clasificación pormenorizada de dichas técnicas², sí nos gustaría esbozar una breve descripción de lo que consideramos el aporte más significativo hasta el momento: la utilización de escenarios.

El uso de escenarios en la clase de lenguas fue desarrollado por Robert Di Pietro en su teoría de la interacción estratégica (*Strategic Interaction*). El propósito principal de los escenarios es que los alumnos puedan evocar y practicar en el aula situaciones y problemas de la vida real. Como nos explica el mismo Di Pietro (1990: 1):

Students who are learning a new language through the strategic interaction approach are placed in situations, or scenarios (...). Unlike real life, however, they are given the opportunity to discuss their options and plan their strategies in groups (the rehearsal phase) before having to face the other part in the scenario (the performance phase)³.

²Para esta diferenciación, consulte entre otros: Gabino Boquete, M. (2014) "Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro", en Tobar Delgado, E. e Hidalgo Martín, V (coords.). *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro*. Mihno: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA: 5-20.

³"Los estudiantes que aprenden una nueva lengua a través del enfoque de interacción estratégica son colocados en situaciones o escenarios (...). Sin embargo, a diferencia de la vida real, tienen la oportunidad de discutir sus opiniones y planear sus estrategias en grupos (la fase de ensayo) antes de enfrentarse al otro grupo en el escenario (la fase de representación)". [La traducción es nuestra].

Como podemos ver, los escenarios constan de varias fases a través de las cuales los alumnos tienen que ir creando el escenario en sí, discutiendo con sus compañeros de grupo, planeando lo que harán, etc. Los temas tratados en los escenarios pueden ser propuestos por el profesor, ya sea extraídos de periódicos, de películas, de noticias de actualidad, etc., o creados por los propios estudiantes (y esto resulta lo más productivo), inspirándose en sus propios problemas o vivencias.

Siguiendo a Alonso Raya (1990: 210-211), recogemos los elementos necesarios para crear un escenario efectivo:

a) *Asignación de tareas interrelacionadas a los participantes*: Pueden ser complementarias –vendedor/comprador- o no. La conexión entre los roles es necesaria para el funcionamiento del escenario.

b) *Cierta información compartida*: Los alumnos deben poseer la información suficiente sobre la situación para poder empezar la interacción.

c) *Cierta información no compartida*: Se crea tensión y vacío de información para motivar a los participantes en la consecución de la acción y la resolución del problema.

Creemos que la utilización de escenarios es muy productiva en las clases de lenguas, por eso destacamos su importancia aquí y, más allá de que originalmente se pensara como método exclusivo para un curso de enseñanza de lengua, la incluimos en esta sección porque creemos que se puede integrar fácilmente a la clase y que cualquier profesor podría incorporarla como un recurso más, sin necesidad de plantearse la exigencia de exclusividad (ya que la mayoría de las veces no contamos con esta posibilidad por las exigencias curriculares de los centros de trabajo). Por ejemplo, podríamos usar esta técnica en el enfoque por tareas (ya sea como tarea posibilitadora o como tarea final), o como la culminación de una unidad donde a través de un escenario podamos integrar todos los temas tratados, etc.

Para concluir este apartado, nos gustaría resaltar la importancia de la integración del teatro en las clases de ELE ya que, más allá de que los talleres de teatro también resultan muy productivos, no siempre es posible llevarlos a la práctica en un sistema de enseñanza formal, ya sea por los recursos del centro de enseñanza, por la escasez de profesores especializados o por falta de alumnos matriculados. Por ende, aunque los talleres de teatro deberían, en nuestra opinión, ser una oferta que todo centro de lenguas ofreciese (como las clases de literatura o cultura, por ejemplo), esto no siempre es posible. No obstante, lo que sí nos resulta imprescindible es la integración de las técnicas teatrales en los cursos de lengua (regulares, intensivos o específicos).

Propuestas de talleres de teatro para ELE

Como anticipamos, en este apartado nos proponemos hacer un breve repaso sobre cuáles son las propuestas con las que contamos a la hora de realizar un taller de teatro para estudiantes de español. Debido a la mayor complejidad de esta tarea, ya que precisa una formación mucho más profunda en teatro por parte del docente y un ámbito propicio para su puesta en marcha, contamos con menos investigaciones al respecto. En

particular, queremos destacar la labor de Hidalgo Martín⁴ y Gabino Boquete⁵, quienes vienen realizando excepcionales trabajos de investigación y puesta en marcha de talleres de teatro para estudiantes de español.

Ahora bien, a la hora de planificar un taller de teatro debemos, en principio, tener en cuenta al menos dos opciones: si vamos a elegir una obra ya escrita o si vamos a escribir una obra propia con los estudiantes. Tal decisión dependerá, lógicamente, de los objetivos que profesor y alumnos se hayan propuesto alcanzar, del tiempo que dispongan para llevar adelante el taller, etc.

Procedemos a describir cuáles son los criterios más importantes que hay que tener en cuenta a la hora de elegir la modalidad de trabajo para un taller de teatro. En este desglose, seguimos las reflexiones de Hidalgo Martín (2011: 29):

- ¿Qué nivel tienen los estudiantes?
- ¿El taller es algo optativo o, por el contrario, estamos obligados a montar una obra de teatro?
- ¿Los alumnos acuden al taller de forma voluntaria?
- ¿Cuántos alumnos tenemos en el taller?
- ¿El centro/las autoridades nos exigen que representemos una obra determinada?
- ¿El centro/las autoridades nos exigen que la obra tenga una duración determinada?
- ¿Qué tipo de alumnos tenemos?

Estas son solo algunas de las preguntas que podemos plantearnos para diseñar nuestro análisis de necesidades y decidir qué es lo mejor para los estudiantes. Si estuviéramos en la situación de tener que trabajar con una obra ya escrita, podemos tomar las siguientes pautas para guiarnos en la elección de la obra (Hidalgo, 2011: 30):

- Que esté escrita en la lengua meta de los estudiantes.
- Debe ser un texto auténtico.
- Preferiblemente, que esté escrita en la variedad de lengua del profesor que imparte el taller.
- Debe ser aceptada/consensuada por todos los participantes del taller.
- Tiene que hacerse eco de los intereses de los participantes del taller.
- No debe ser excesivamente larga para no desanimar a los estudiantes con una tarea inacabable.

⁴Hidalgo Martín, V. (2011). *El teatro en la clase de ELE: dos propuestas de taller*. Trabajo fin de Máster: Universidad de Alcalá.

⁵Gabino Boquete, M. (2011). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. Tesis doctoral: Universidad de Alcalá.

- Se debe usar textos completos y no fragmentados.

Habitualmente, también se recomienda usar textos realistas y humorísticos; no obstante, no son requisitos imprescindibles.

En segundo lugar, nos gustaría destacar el trabajo de Gabino Boquete (2011), quien en su tesis doctoral realiza una propuesta de taller de teatro donde integra completamente el juego dramático con la práctica de las destrezas orales y, en particular, con el aprendizaje y la práctica de los elementos suprasegmentales. En este punto, Gabino Boquete sostiene que el problema a la hora de trabajar las destrezas orales en clase es el mismo con el que nos encontramos a la hora de introducir el juego dramático: la falta de preparación de los profesores. Afirma este autor que “[es] fundamental que el profesor de lengua tenga una preparación adecuada, además de suficiente información para poder realizar su tarea” (2011: 148). En efecto, la histórica subestimación de los elementos suprasegmentales se debe a las mismas carencias: la falta de formación de los docentes, a pesar de la absoluta necesidad de desarrollar estos aspectos en el aula.

El trabajo detallado que realiza Gabino Boquete en su taller de teatro para mejorar las destrezas orales y la integración que hace de la enseñanza de los elementos suprasegmentales es un aporte inmenso para nuestra disciplina y en especial, ha sido sumamente inspirador para la redacción de este trabajo. Por razones obvias, no nos dedicaremos particularmente a un estudio de las destrezas orales en su totalidad, pero sí intentaremos incluir un punto fundamental que Gabino Boquete desarrolla, a saber, el beneficio que supone para nuestros alumnos el servirnos en el aula de ejercicios vocales para actores.

Por último, estamos completamente de acuerdo con él, cuando subraya la importancia de insistir en el carácter interdisciplinar de la enseñanza de lenguas mediante la interrelación con otras áreas.

El teatro en las instancias de evaluación

Finalmente, nos gustaría destacar el caso de la investigación del español de Argentina, donde encontramos el trabajo de Del Valle Bierbrauer titulado *Estudio de estrategias en los juegos de rol en situación de examen Caso Certificado de Español Lengua y Uso*⁶. En él se analizan justamente la utilización de los juegos de rol en los exámenes CELU de los que hablamos en el apartado anterior. Bierbrauer hace un análisis de corpus recogidos en instancias de examen, para lograr ver cuáles son las estrategias puestas en marcha tanto por los candidatos como por los examinadores.

El juego de rol, como ya explicamos, sería la tercera parte de la evaluación oral (presentación, entrevista, juego de rol) Bierbrauer nos explica su desarrollo de la siguiente manera:

En esta parte se le pide al candidato que asuma un rol y que se imagine en una situación específica. Debe dialogar con el interlocutor adecuándose al desarrollo de la situación planteada y al registro requerido para desempeñarse en la misma.

⁶Del Valle Bierbrauer, Fanny (2013) *Estudio de estrategias en los juegos de rol en situación de examen Caso Certificado de Español Lengua y Uso*. Universidad de Córdoba. Trabajo fin de Máster.

Objetivos:

- a) interactuar en una conversación cotidiana
- b) mostrar capacidad de adecuarse lingüísticamente a una situación dada
- c) producir una mayor variedad de muestras de fluidez, pronunciación y entonación adecuadas a situaciones informales o semi-formales.

El tiempo estimado para esta parte es entre tres y cinco minutos. En algunos casos las situaciones se resuelven en menos tiempo y no resulta natural prolongarlas (33: 2013).

Es por un lado positivo y alentador que se implemente este tipo de evaluación en el examen CELU, pero por otro lado, se encuentra despojada de elementos fundamentales de la acción dramática como son el uso del cuerpo, el conflicto, el choque de fuerzas, la motivación, etc. La utilización del juego de rol es despojado en la evaluación de sus elementos básicos, y pareciera ser regido por la “capacidad de adecuarse”, lo cual se entiende en el caso como una improvisación sin entrenamiento previo, para lograr con esta “simulación” un objetivo de “conversación cotidiana”. Esto hace que la utilización del recurso pierda sentido, ya que se transforma en una situación demasiado forzada.

En este punto, nos preguntamos si resulta efectivo utilizar estas técnicas de evaluación si no fueron implementadas antes por los alumnos: ¿Realizar una dramatización es algo natural para un hablante nativo? ¿La dramatización pierde sentido si se le quita el cuerpo a la escena? ¿Es tan sólo un intercambio oral, sin poner el cuerpo en acción? En ese caso, ¿pierde efectividad este tipo de evaluación oral? o ¿en el afán de contextualizar al alumno en una situación real creamos un intercambio aún más impuesto y mecanizado? ¿Sirve realizar la simulación de una situación sin ninguna motivación aparente?..

Y esta clase de preguntas es las que nos interesa plantearnos para que de ellas se desprendan investigaciones que nos ayuden a realizar una evaluación más efectiva y coherente con el proceso del aprendizaje de los estudiantes. Y que plantee, como ya se pretende hoy en día, una evaluación del uso real de la lengua.

A partir del caso de la evaluación en el CELU, vemos la necesidad del desarrollo de documentos metodológicos con más extensión y precisión que le den a los docentes cada vez más herramientas y que estén en consonancia con estas evaluaciones. Ya que si vamos a utilizar el juego de rol, entonces este tiene que ser un contenido dentro de nuestro currículo o documento metodológico.

Conclusiones

A partir de los breves lineamientos expuestos en este trabajo, podemos concluir con algunas reflexiones.

En primer lugar, vemos que aunque hay un desarrollo considerable de trabajos científicos en el área (dentro del español peninsular), no hay una inclusión adecuada dentro de los planes curriculares, y tal vez por ello no hay una implementación efectiva del teatro al aula de ELE. Creemos que una inclusión más explícita del teatro en los

documentos metodológicos y los currículos, que este en consonancia con el desarrollo de las investigaciones en el tema, favorecería su utilización efectiva.

De esto se desprende que para una adecuada utilización de juegos dramáticos en las evaluaciones necesitamos en principio una inclusión de los mismos en los currículos y en los programas. Para que nuestros alumnos puedan aprovechar este tipo de entrenamiento como una nueva forma de poner en práctica lo aprendido.

Por último, nos interesa destacar que si sostenemos que los documentos metodológicos son en primer lugar política lingüística, que posteriormente nos servirá para la elaboración de materiales, programas, manuales y exámenes, hay que lograr el mayor desarrollo posible de los mismos.

Bibliografía:

- Alonso Raya, R. (1990). “Enseñanza interactiva del español a través de escenarios. Aplicaciones didácticas”. ASELE, actas II: 209-216.
- Del Valle Bierbrauer, Fanny (2013) *Estudio de estrategias en juegos de rol en situación de examen Caso Certificado de Español Lengua y Uso*. Universidad de Córdoba. Trabajo fin de Máster.
- Di Pietro, R. (1987). *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gabino Boquete, M. (2011). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. Tesis doctoral: Universidad de Alcalá.
- Gabino Boquete, M. (2014). “El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera”, *PORTA LINGUARUM* 22: 267-283.
- Hidalgo Martín, V. y Tobal Delgado, E. (eds.) (2014). *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para enseñar teatro en clases de español*. Mihno: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.
- Hidalgo Martín, Vanessa. (2011). *El teatro en la clase de ELE: dos propuestas de taller*. Trabajo fin de Máster: Universidad de Alcalá.
- Motos-Teruel, T. & Navarro-Amorós, A. (2012). “Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado”. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación* 9: 619-635.
- VV. AA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf. [Fecha de consulta: 20/04/2016]
- VV. AA. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm. [Fecha de consulta: 10/04/2016]