

INVESTIGACIONES

Estudio descriptivo y exploratorio de un Taller de Introducción a las Técnicas Teatrales para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera*

Descriptive and Exploratory Study of an Introductory Workshop
to Drama Techniques for Teaching/Learning a Foreign Language

*Estudo descritivo e exploratório de uma oficina introdutória às técnicas teatrais para
o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira*

Andrea Lizasoain,^a Amalia Ortiz de Zárate, Katherina Walper, Yasna Yilorm

^aUniversidad Austral de Chile, Instituto de Lingüística y Literatura, Campus Isla Teja, Valdivia, Chile.
Correo electrónico: andrea.lizasoain@gmail.com

RESUMEN

El desarrollo de metodologías de enseñanza eficientes que conduzca a un aprendizaje efectivo de una lengua extranjera es urgente. A través del proyecto DID-UACH S-2009-16 "Inglés: actuando el lenguaje" buscamos crear e implementar métodos originales para enseñar inglés en las aulas de Valdivia. El taller de técnicas dramáticas nos ha permitido poner a prueba lo que queremos que nuestros estudiantes experimenten en el futuro: actuar el lenguaje, transformando la lengua extranjera en acción y conocimiento, a través de lo cual puedan interactuar y comunicarse de una manera real con sus pares y profesores. Pudimos observar que los estudiantes se sienten motivados; que los niveles de ansiedad, inhibición y frustración y disminuyen; que la autoestima y la confianza en sí mismos aumenta; que todas las habilidades lingüísticas se abordan simultáneamente; y, lo más importante, que todos nuestros conocimientos y habilidades se transfieren a la vida real.

Palabras clave: metodologías de enseñanza, lengua extranjera, técnicas dramáticas, motivación, habilidades lingüísticas.

ABSTRACT

Developing efficient teaching methodologies that lead to effective learning of a foreign language is urgent. By means of the DID project "English: Acting out Language" we seek to create and implement original methods to teach English in the classrooms of the schools in Valdivia. The workshop of drama techniques has allowed us to test what we want our students to experiment in the future: acting out language, turning the foreign language into action and knowledge through which they can interact and communicate in a real manner with their peers and teachers. We could observe that students feel motivated; that anxiety, inhibition and frustration levels decrease; that self-esteem and self-confidence increase; that all language skills are approached simultaneously; and, most importantly, that all our new knowledge and abilities are transferred to real life.

Key words: teaching methodologies, foreign language, drama techniques, motivation, linguistic skills

RESUMO

O desenvolvimento de eficientes metodologias de ensino que conduzem à aprendizagem efetiva de uma língua estrangeira é urgente. Por meio do projeto DID "Inglês: agindo a linguagem" pretendeu-se criar e implementar métodos originais para o ensino do Inglês nas salas de aula de Valdivia. A oficina de técnicas dramáticas permitiu-nos testar o que queremos que nossos alunos vivenciem no futuro: atuar a linguagem, transformando a língua estrangeira em ação e conhecimento, por meio dos quais eles possam interagir-se e comunicar-se de maneira real com os colegas e professores. Observou-se que os alunos sentem-se motivados; que os níveis de ansiedade, inibição e frustração diminuem; que autoestima e autoconfiança aumentam; que todas as habilidades linguísticas são abordadas simultaneamente e, o mais importante, que todos os conhecimentos e habilidades se transferem para a vida real.

Palavras chave: metodologias de ensino, linguagem, técnicas dramáticas, motivação, competências linguísticas.

*Todas y cada una de las lenguas humanas
son abiertas al ser y a la creación*

George Steiner

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el inglés es una necesidad fundamental dentro del marco de enseñanza del sistema educativo de nuestro país. Por lo tanto, el desarrollo de metodologías de enseñanza que sean un aporte positivo a la adquisición efectiva de la lengua extranjera es de carácter urgente. A través del proyecto DID S-2009-16 “Inglés: actuando el lenguaje”,¹ se busca crear e implementar nuevas metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras en las aulas de la comuna de Valdivia, las que, en caso de ser efectivas, podrían adaptarse a otros contextos geográficos y socio-culturales del país. Este proyecto tiene como objetivo, por una parte, diagnosticar las estrategias de enseñanza de la lengua extranjera (inglés) utilizadas actualmente en diferentes establecimientos educacionales de Valdivia y, por otra, aplicar metodologías de enseñanza relacionadas con técnicas teatrales que motiven la producción oral de los alumnos y los involucren efectiva y responsablemente en el proceso de aprendizaje, culminando en una adquisición real del inglés como lengua extranjera.

Para estos efectos se ha dado inicio al programa de actividades del proyecto con un taller introductorio de técnicas teatrales –que proseguirá hasta finalizar el proyecto– en el que participan las profesoras y alumnas involucradas (N=8), para luego continuar con un diagnóstico del perfil docente de los profesores de inglés de la zona y con la implementación de la propuesta metodológica, la consiguiente evaluación de ésta y la disseminación de los resultados. El objetivo de este taller es formar a las participantes en cuanto a técnicas teatrales utilizables como estrategias de enseñanza del inglés.

Con relación a los resultados se busca mostrar que las técnicas teatrales, acompañadas de otras técnicas motivacionales con enfoque comunicativo, cumplen un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que éstas, al ser llevadas a cabo apropiadamente, no sólo tienen un impacto en la adquisición de la lengua extranjera sino también en el desarrollo personal de los estudiantes.

La utilización de técnicas teatrales no es nueva en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y existen muchos estudios, aunque no los suficientes, que respaldan su eficacia. Por ejemplo, Walker (1977) utilizó técnicas teatrales, específicamente la improvisación, en un curso de inglés para que profesores de inglés como lengua extranjera mejoraran su fluidez y precisión al hablar. Se encontró que el método ayudó a los profesores tanto a mejorar su naturalidad al hablar, como a tomar conciencia de sus errores, ya que dicho método también incluyó la grabación y posterior análisis de las improvisaciones. Por su parte, Bird (1979) también recurrió a diversas técnicas teatrales para enseñar una segunda lengua y, además de sugerir varias, comprobó su extrema utilidad sobre todo para que los alumnos vencieran su miedo a hablar en una lengua extranjera frente a un grupo de desconocidos. En una experiencia más reciente, Miccoli (2003) utilizó técnicas teatrales en una universidad de Brasil para desarrollar las habilidades orales en una clase compuesta

¹ Este proyecto está subsidiado por el Departamento de Investigación y Desarrollo de la Universidad Austral de Chile.

de alumnos con distintos niveles de competencia lingüística. Su curso consistió en varias etapas, desde ejercicios de relajación y actividades para que los participantes se conocieran hasta la puesta en escena de obras teatrales. En palabras de dos de sus alumnos:

“During the semestre I improved my English, learning specific vocabulary and helping my friends use it... Now I can control my tone of voice and they can listen to me better”;

“I’ve not learned things only for school, but specially for my life, too. I’m sure that I’m prepared to speak in front of a lot of people and during the presentation... I wasn’t feeling nervous. Now, I’m more controlled in class than before”² (Miccoli, 2003: 126).

De lo anterior se desprende que los alumnos no solo mejoraron su inglés, sino que también desarrollaron su capacidad de aprendizaje en colaboración; se familiarizaron más con su propio cuerpo, gestos y movimientos; aprendieron a socializar y vencieron su timidez, entre otras ventajas.

Sin embargo, existe la inquietud de que las técnicas teatrales no son tan efectivas como se defiende en este proyecto, quizás porque compiten con otros enfoques como actividades de resolución de problemas, juegos lingüísticos, utilización de objetos reales, etc. (Yahya, 1994). Lo anterior también podría deberse a que no existe suficiente investigación que avale esta metodología. Por consiguiente, el objetivo de este artículo es dar a conocer el desarrollo de la primera etapa de nuestro proyecto “Inglés: actuando el lenguaje”, deteniéndonos en las ventajas que hemos encontrado en las técnicas teatrales como medio de enseñanza de una lengua extranjera durante el taller al que asistimos mientras ideábamos el proyecto. De esta manera, daremos cuenta de su efectividad y del abanico de posibilidades que ofrece tanto para los profesores como para los aprendices de idiomas.

En la sección siguiente presentamos los fundamentos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera mediante técnicas teatrales y señalamos los principios que subyacen a una metodología de estas características. Luego describimos nuestra experiencia en el taller de técnicas teatrales, detallándolo paso a paso, y presentamos las ventajas que éstas entregan. Finalizamos con algunas conclusiones y nos referimos a las etapas futuras del proyecto.

2. MARCO TEÓRICO

“El enfoque dramático para la adquisición del inglés, con el juego de rol como piedra angular, fue especialmente promocionado en los años setenta y ochenta” (Yahya 1994: 337). Ésos eran los años en que el enfoque comunicativo cobraba importancia en las aulas de lenguas extranjeras, relevancia que hasta el día de hoy no se ha perdido. Esto porque, siguiendo a McGregor, Tate & Robinson (1977), el fundamento para usar el teatro como estrategia de enseñanza es que, en primer lugar, permite enseñar toda

² Estos comentarios, que no han sido editados, fueron obtenidos de un portafolio requerido para el curso de inglés de Laura Miccoli: “Durante el semestre mejoré mi inglés, aprendiendo vocabulario específico y ayudando a mis amigos a usarlo... Ahora puedo controlar mi tono de voz y me pueden escuchar mejor”; “No solo he aprendido cosas para la escuela, sino que especialmente para mi vida, también. Estoy seguro de que estoy preparado para hablar en frente de un montón de personas y durante la presentación... No me estaba sintiendo nervioso. Ahora tengo más control en la clase que antes” (trad. Nuestra, como todas las que siguen).

clase de contenidos; en segundo lugar, logra una mejor comprensión de las personas y sus contextos en el sentido de que

aprender una lengua no es aprender palabras y frases bien dichas gramaticalmente. Aprender una lengua extranjera significa ver el mundo como los hablantes de la lengua en cuestión. Esto lleva implícito aprender su cultura. Así se puede pensar y sentir la lengua que queremos conocer (Torres 2004: 412).

En tercer lugar, el teatro desarrolla las habilidades de representación, ordenación y expresión de ideas y sentimientos; en cuarto lugar, ayuda a controlar y utilizar el cuerpo como medio de expresión; y, finalmente, es un espacio para trabajar con el otro a niveles tanto simbólicos como reales.

Las prácticas comunicacionales han demostrado ser poderosas herramientas para enseñar y adquirir una lengua extranjera, ya que proveen múltiples espacios de expresión y oportunidades para interactuar en forma natural. “La enseñanza de carácter comunicativo hace uso de situaciones de la vida real que requieren de la comunicación genuina. El profesor presenta a los estudiantes situaciones que van a encontrar en la vida real” (Galloway, 1993: 1). A través de estas metodologías, los estudiantes son siempre motivados a participar activamente y con pensamiento crítico y cooperativo en la sala de clase, creándose, de esta manera, un ambiente favorable de enseñanza y de adquisición de la lengua extranjera, donde las responsabilidades son compartidas entre el profesor y los estudiantes. Sólo bajo estas condiciones adquieren la lengua, debido a que las actividades puramente comunicativas que los exponen a contextos reales permiten que los mensajes sean adquiridos en forma inconsciente. Como explica Krashen: “el conocimiento adquirido inconscientemente conduce a la adquisición de la lengua” (1998: 1).

Como factor contribuyente a una adquisición efectiva, se sugiere que los estudiantes se sientan cómodos, seguros y tranquilos en la sala de clase debido a que el proceso de adquisición de una lengua extranjera está estrechamente ligado a la identidad y desarrollo emocional de cada individuo. En los enfoques comunicativos, “los profesores proveen instrucción que es comprensible, utilizando una gran variedad de actividades interesantes que satisfacen las necesidades de los estudiantes y que les ayudan a cumplir con las competencias deseadas” (Ariza, Morales-Jones, Yahya & Zainuddin, 2003: 232). Mientras más se comprenda un mensaje, más disminuyen los niveles de ansiedad y de temor por estar inmersos en un ambiente nuevo donde la principal herramienta de comunicación, que es la lengua, es diferente e incomprensible. Mientras más cómodo se sienta el estudiante con el material usado en clase, más bajo será su filtro afectivo, cumpliéndose, así, uno de los principios fundamentales de la hipótesis de adquisición de una segunda lengua de Stephen Krashen (1985).

Uno de los criterios para determinar el bilingüismo de una persona es la capacidad de expresar sus emociones. Las técnicas teatrales tales como los juegos de rol, la improvisación y la expresión corporal con “movimientos faciales, gestos, la posición de las extremidades y sonidos no verbales” (Wessels, 1987: 11), entre otros, son parte fundamental de estos enfoques naturales y comunicativos. “Los estudiantes actúan con sus cuerpos y también con sus mentes, en otras palabras, con todo su ser” (Richard-Amato, 2003: 158). Este complemento multisensorial favorece notablemente la calidad de la adquisición. Así, el teatro involucra el aprendizaje y la adquisición de la lengua extranjera de una manera natural, emulando la adquisición de la lengua materna en un contexto de comunicación

genuina en el que se practica el lenguaje de forma más acabada que el que se podría llevar a cabo sólo ejercitando la estructura gramatical, ya que siempre incentivará a los alumnos a algún tipo de discusión, permitiendo la expresión de las emociones, tanto lingüística como paralingüísticamente (Wessels, 1987).

3. LAS TÉCNICAS TEATRALES COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Frente a las problemáticas existentes dentro de las salas de clases en las cuales se imparte el inglés como lengua extranjera, resulta indispensable desarrollar acciones pedagógicas para solucionar los problemas en beneficio de nuestros estudiantes. El taller de técnicas teatrales que expondremos a continuación cumple dos funciones: por un lado, buscamos anteponernos a las posibles dificultades que podríamos experimentar al tratar de enseñar el inglés mediante esta metodología como, por ejemplo, la vocalización, postura corporal, timidez, desconocimiento de la lengua, etc. Por otro lado, como ya se ha dicho, antes de poner nuestra propuesta en práctica, necesitamos trabajar más en profundidad dichas técnicas para que los alumnos saquen el mayor provecho posible de ellas.

El taller introductorio de técnicas teatrales se realizó una vez a la semana por un lapso de dos horas durante veinte semanas y continuará llevándose a cabo durante todo el transcurso del proyecto. Éste se dividió en cinco etapas. La primera etapa (de cuatro semanas) consistió en la discusión grupal del aporte del teatro a la enseñanza del inglés, además de una revisión exhaustiva de la literatura relativa al tema del teatro como medio de enseñanza (no sólo de una lengua extranjera). A pesar de que las ocho integrantes del grupo de investigación ya nos conocíamos, la segunda etapa (diez semanas) la dedicamos a conocernos en un contexto distinto del universitario tradicional (profesor-alumno); a aprender técnicas de relajación; a establecer una relación reflexiva con nuestro cuerpo; a tomar conciencia y a ejercitar una correcta respiración; a utilizar cuerpo y respiración para producir una voz de calidad; y a desarrollar una relación con el otro en términos individuales y grupales. Lo anterior con el fin de reducir cualquier inhibición.

A continuación pasamos a una tercera etapa (seis semanas), en la que pusimos en práctica lo ya aprendido y a la vez seguimos desarrollando nuestras habilidades, aunque esta vez mediante el método "aprender haciendo" (*learning by doing*). Esta fase consistió en la lectura de una obra dramática que escogimos entre varias alternativas. Cabe destacar en este punto que un factor motivacional en la enseñanza de cualquier contenido es que los aprendices tengan la posibilidad de escoger lo que a ellos más les interese, lo que nosotras mismas pusimos en práctica. La obra escogida fue *Top Girls* de Caryl Churchill (1982). La escogimos siguiendo el principio de enseñanza más importante de Stephen Krashen (1985): el contenido lingüístico nuevo (*input*) debe ser comprensible, pero también lo suficientemente desafiante para el aprendiz.

4. ESPECIFICACIÓN DE LAS ETAPAS

4.1. 1ª ETAPA: ANALÍTICA

En la primera etapa analizamos los aportes del teatro y/o de las técnicas teatrales a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto actual chileno, específicamente en la ciudad de Valdivia, capital de la Nueva Región de los Ríos. Llegamos a la conclusión, como expusimos anteriormente, de que, en teoría, una metodología tal sería ideal para la adquisición real de una lengua extranjera, ya que, entre otras ventajas, emula la adquisición natural de la lengua materna, resulta motivante, involucra todas las habilidades idiomáticas (receptivas y de producción), ayuda a superar las inhibiciones, desarrolla la personalidad, mejora las relaciones humanas, etc.

En esta fase también realizamos una lectura exhaustiva de la literatura existente con relación a la enseñanza mediante el teatro, y nos encontramos con que no solo se ha utilizado para enseñar lenguas, sino que ha resultado ser muy provechoso en otros ámbitos como la medicina (Peter, 2003, Shapiro y Hunt, 2003), la toma de decisiones entre profesionales (Holtom, Mickel y Bogas, 2003) y la geometría (Duatepe y Ubus, 2004), por nombrar algunos.

Junto con esta revisión bibliográfica, nos ocupamos de identificar los aspectos y conceptos más importantes del estudio de la adquisición de lenguas extranjeras, repartiéndonos temas que luego expondríamos para su consiguiente discusión. Fue así como llegamos a definir dos factores fundamentales: nuestra concepción del lenguaje y del aprendizaje, así como la mejor práctica para enseñar un idioma cuando se trata de uno extranjero. Al respecto, creemos que el lenguaje tiene, a nivel netamente lingüístico, “tres estratos en su naturaleza: que consisten en sonido, forma y significado” (Halliday, 1975: 3-4). Pero, asimismo, nos adherimos a la definición que entrega George Steiner en *Los libros que nunca he escrito*, en el que afirma:

El lenguaje es en sí y por sí multilingüe. Contiene mundos. Considérese simplemente el lenguaje de los niños. La mayoría de las veces la enunciación articulada es la punta del iceberg de los significados sumergidos implícitos. Hablamos, oímos “entre líneas”. La comprensión y la recepción son actos que intentan descifrar un código, entrar en él (2008: 79).

Creemos, como muchos, que aprender implica un proceso activo en el cual los aprendices construyen nuevos conceptos sobre conocimientos previos. Crucial para esta concepción resulta la teoría de Vygotsky (citado por Dalton-Puffer 2007), en la cual “la interacción social juega un rol fundamental en el desarrollo de la cognición, de manera que las funciones cognitivas más elevadas no son ontogenéticamente concebibles sin la interacción con su ambiente social” (Dalton-Puffer, 2007: 8-9). La idea es que los alumnos que se encuentran en una situación de aprendizaje utilizan el lenguaje como medio de interacción con sus pares y profesores y como medio de internalización de un nuevo conocimiento o competencia (8-9). De las concepciones anteriores se desprende que, a nuestro parecer, la mejor manera de enseñar una lengua extranjera es utilizar el lenguaje como conocimiento previo y como instrumento de construcción de conocimientos nuevos en un ambiente en que el lenguaje se utilice como medio de interacción. ¿Qué mejor escenario que un grupo de alumnos experimentando con técnicas teatrales?

Fundamentado en lo anteriormente expuesto, elaboramos el proyecto “Inglés: actuando el lenguaje”, a través del cual pretendemos explorar los beneficios de una metodología de enseñanza de la lengua extranjera basada en técnicas teatrales, cuyos únicos requerimientos son el cuerpo y el lenguaje.

4.2. 2ª ETAPA: EL CUERPO

En este lapso, aprendimos a conocer nuestros cuerpos y su relación con los demás, practicamos ejercicios de relajación, desarrollamos técnicas de respiración, experimentamos con la voz y realizamos actividades de interacción grupal, principalmente.

El tema del conocimiento de nuestros cuerpos podría sonar trivial, pero al cerrar los ojos al tiempo que una voz (de la profesora) nos hace tomar conciencia de cada una de nuestros miembros: nuestra cabeza, nuestro cuello, nuestros hombros, nuestros brazos, etc., nos dimos cuenta de lo poco que “nos” conocemos y “nos” tomamos en cuenta. A su vez, al entrar en contacto individualmente con nuestros cuerpos, recapitamos de lo que podemos (y no podemos) llevar a cabo con y a través de él. Así, las acciones cobran más sentido y nos damos cuenta de que por medio de las palabras podemos estar diciendo una cosa, mientras que a través de nuestro cuerpo expresamos una totalmente diferente. Esto resulta especialmente relevante si consideramos que aprender una lengua implica aspectos culturales tales como “la manera en que los hablantes nativos manejan sus cuerpos, la distancia que mantienen, hacia dónde miran cuando hablan, el modo en que los hombres se dan la mano, la forma en que los niños hablan con sus padres, etc.” (Via, 1976: cit. en Miccoli, 2003: 123). El teatro permite traer un asunto como éste de manera natural a la sala de clases. Así, se puede enseñar al alumno, por ejemplo, que los latinos mantenemos una proxémica distinta a la de los anglosajones y que, al conversar, nos acercamos más y que, incluso, nos tocamos, cuando estos últimos mantienen más distancia y muy pocas veces se tocan.

Los ejercicios de relajación tienen el objetivo de hacer olvidar al aprendiz sus preocupaciones cotidianas y así sumergirse en otro mundo y prepararse para el teatro. Para ello, no sólo relajamos el cuerpo y la mente con movimientos suaves, sino que también los acompañamos con la respiración. Un ejemplo de esta clase de ejercicios es alternar la posición de gato enojado con la de perro feliz. La posición de gato enojado consiste en posicionarse apoyando las manos y las rodillas en el suelo y engrifarse como un gato cuando está enojado (hundiendo la cabeza y curvando la espalda hacia arriba), al tiempo que se inhala. En la posición de perro feliz también apoyamos las manos y las rodillas en el suelo pero levantamos el trasero (levantando la cabeza y curvando la espalda hacia abajo) y exhalamos. Este ejercicio cumple la triple función de relajar el cuerpo, ejercitar la respiración y jugar. Cabe decir que, al principio, uno se siente un poco ridículo, pero eso también es parte de la interacción grupal (y posterior desinhibición).

Los ejercicios articulatorios para vocales y consonantes fueron los que tomaron más tiempo, porque es una de las actividades que necesita más precisión para su correcta ejecución. En general, no se toma conciencia del proceso articulatorio, razón por la cual creemos que este ejercicio es de vital importancia para lograr los resultados deseados. Además, se puede sacar provecho de este tipo de ejercicios, ya que no sólo se toma conciencia de la manera en que articulamos los sonidos, sino que también se puede hacer observaciones contrastivas entre ambos idiomas. Por ejemplo, la vocal ‘a’ en castellano

es una vocal abierta que se articula en la parte central de la cavidad bucal y la única que se clasifica como abierta. En relación al inglés, existen tres sonidos que los hablantes hispanos suelen confundir con esta vocal; [æ] en “cat”, [a:] en “bar” y [ʌ] en “love”; las que además se articulan en tres zonas diferentes. En primer lugar, la vocal [æ] es frontal abierta, razón por la cual en general los hablantes hispanos suelen pronunciarla tal como la ‘a’ española. En segundo lugar, [a:] es final abierta redonda; combinación que debe ser practicada para su correcta pronunciación para diferenciarla de la ‘a’ española. Por último, la [ʌ] es central semi-abierta redonda, y su dificultad recae en que en primer lugar es una vocal corta de articulación neutra, y en segundo lugar, generalmente se produce con el grafema ‘o’, por lo que los hispano-hablantes tienden a leerla como la ‘o’ española.

4.3. 3ª ETAPA: TRABAJO DE MESA

Previo a la lectura de la primera escena de *Top Girls*, investigamos sobre la autora, su contexto y el de la obra, y sobre los personajes –asignando tareas específicas a cada integrante del grupo, tal y como lo haríamos con nuestros propios alumnos– y a continuación compartimos nuestros conocimientos. En teatro, esto se conoce como ‘trabajo de mesa’.

La lectura de la obra fue muy provechosa en diversos aspectos. En primer lugar, nos permitió experimentar el aprendizaje colaborativo (*collaborative learning*) –un método en que los integrantes de un grupo participan en conjunto en una actividad dada comunicando sus conocimientos–, al compartir lo que habíamos aprendido sobre Caryl Churchill, su época y sus personajes; al negociar el significado de algunas expresiones; al discutir símbolos y metáforas, etc. Por ejemplo, tuvimos una pequeña discusión en torno a la expresión de uno de los personajes, Gret, al decir –aparentemente de la nada– “*Big one. Small one*”. El contexto es el siguiente:

MARLENE: *A pierced chair?*

JOAN: *Yes, a chair made out of solid marble with a hole in the seat / and it was*

MARLENE: *You're not serious.*

JOAN: *in the Chapel of the Saviour, and after he was elected the Pope had to sit in it.*

MARLENE: *And someone looked up his skirts? / Not really!*

ISABELLA: *What and extraordinary thing.*

JOAN: *Two of the clergy / made sure he was a man.*

NIJO: *On their hands and knees?*

MARLENE: *A pierced chair!*

GRET: *Balls!*

(Griselda arrives unnoticed)

NIJO: *Why couldn't he just pull up his robe?*

JOAN: *He had to sit there and look dignified.*

MARLENE: *You could have made all your chamberlains sit in it.**

GRET: *Big one. Small one.*

Aunque la referencia pueda ahora parecer obvia, en su momento no lo fue y requirió análisis y discusión.

Otro ejemplo de negociación de significado fue el contexto mismo del primer acto, en que Marlene –la protagonista– comparte una celebración de ascenso con varias mujeres de importancia histórica como Juana de Arco, Griselda (de los *Cuentos de Canterbury*) e Isabella Bird, por nombrar algunas. La discusión se centró en si se trataba de un sueño de Marlene o si simplemente había que “suspender la descreencia” y creer que se trataba de una realidad teatral. No concordamos en nuestras conclusiones.

Además, nos dimos cuenta de que la lectura de la obra permite poner en práctica todas las habilidades lingüísticas –lectura, redacción, audición y producción– al mismo tiempo. Específicamente, la lectura en voz alta permite la conexión entre grafemas y fonemas, lo que, a su vez, perfecciona la pronunciación y escritura de las palabras; aumenta la velocidad de la lectura al mejorar el reconocimiento de las palabras; permite la adquisición de vocabulario, porque las palabras se encuentran en contexto y, además, como todos sabemos, la palabra –en teatro– pasa directamente de ser texto a acción; sirve de práctica previa a la producción oral espontánea al aliviar la tensión de tener que expresarse directamente, etc. Asimismo,

al leer en voz alta pasajes más extensos, se puede poner atención a los rasgos prosódicos (que tienen lugar en la producción espontánea y en la lectura en voz alta), con el objeto de lograr su atención y practicarlos para que las palabras fluyan de la manera más natural posible (Gibson 2008: 31).

Todo lo anterior desemboca en una mejor capacidad auditiva tanto a nivel segmental como suprasegmental y, también, mejora la competencia productiva, ya que los alumnos han tenido la oportunidad de “practicar” el habla en una lengua extranjera antes de tener que producir naturalmente. Aún más, la lectura en voz alta sirve de herramienta de diagnóstico para el profesor, pues le permite detectar problemas de pronunciación, de entonación e incluso de comprensión. A nivel segmental, por ejemplo, no sabíamos a ciencia cierta cuál era la pronunciación de “*sake*” (la bebida típica japonesa) – que finalmente resultó ser /sɑ:kɪ/; por otra parte, una alumna pronunciaba la contracción “*don't*” como /dɒnt/ transfiriendo el sonido español “o” a la lengua extranjera. Mediante la lectura de la obra, pudo corregir su error. A nivel suprasegmental –y directamente relacionado con la comprensión– hubo un caso en que una de las alumnas no podía leer bien “*it was what I was brought up for from a baby*” donde las preposiciones subrayadas causaron la dificultad. La alumna no conocía el verbo frasal “bring up” y se confundió con la ubicación posterior de las preposiciones “for” y “from”; una vez explicada la situación, pudo producir la expresión correctamente.

Por último, la lectura de la obra también nos permitió concentrarnos en aspectos estructurales, incluyendo así la gramática de la lengua extranjera. Una muestra de esto fue la expresión “*Well, it's a step. It makes for a party. I haven't time for a holiday*”, donde “*I haven't time for a party*” no constituye una construcción canónica.

5. RESUMEN

Una metodología de enseñanza de la lengua extranjera basada en técnicas teatrales involucra todas las necesidades lingüísticas indicadas por Maley y Duff (1978), es decir, la utilización de técnicas teatrales permite a los alumnos hablar sobre hechos, obtener

información, hacer preguntas, buscar confirmación, dar opiniones, expresar certeza o duda, sugerir, comentar sobre las acciones de otros, auto-monitorearse, dar órdenes y expresar acuerdo o desacuerdo, entre otras funciones del lenguaje. De esta manera, el teatro prepararía al alumno para enfrentar situaciones de comunicación reales del mundo cotidiano en una lengua extranjera.

6. CONCLUSIONES

El taller introductorio de técnicas teatrales, que forma parte de la etapa de pre-alimentación del proyecto DID S-2009-16 “Inglés: actuando el lenguaje”, nos permitió experimentar lo que pretendemos que nuestros alumnos experimenten en un futuro: actuar el lenguaje, convertir la lengua extranjera en acción y en conocimiento a través del cual puedan interactuar y comunicarse de manera real con sus pares y profesores. Pudimos comprobar que los alumnos se sienten motivados; que bajan los niveles de ansiedad, inhibición y frustración; que aumenta la autoestima y la seguridad en sí mismo; que se desarrollan aspectos positivos de la personalidad del individuo; que se abordan todas las habilidades lingüísticas simultáneamente; y que, lo que es más importante, todos estos nuevos conocimientos y competencias se transfieren a la vida real y, por lo tanto, también a la lengua materna, contribuyendo así a mejorar el lenguaje en sentido global.

Sin embargo –todo tiene su pero–, nos dimos cuenta de que esta metodología requiere el entrenamiento de los profesores para enseñar inglés a través de técnicas teatrales, la adaptación del material existente a las necesidades y a los niveles de los alumnos, y trabajo en equipo. Un desafío aún mayor es obtener los recursos necesarios para implementar la metodología, como expertos que puedan entrenar y asistir a los profesores, material adaptado y tiempo adicional para los profesores.

En lo que queda del proyecto seguiremos participando en el taller de técnicas teatrales, al que invitaremos a otros profesores de la zona, realizaremos entrevistas grupales (*focus groups*) para conocer las actuales metodologías de enseñanza del inglés y su adecuación –o no– a las exigencias del MINEDUC, observaremos clases, llevaremos bitácoras, implementaremos estas técnicas en el aula, propondremos cambios e informaremos de nuestros hallazgos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariza, E., Morales-Jones, C., Yahya, N., & Zainuddin, H. (2003). *Why TESOL? Theories and Issues in Teaching English as a Second Language with a K-12 Focus*. Boca Raton, Florida: Revised Printing.
- Bird, A. (1979). The Use of Drama in Language Teaching. *ELT Journal* XXXIII, 4, 290-296.
- Churchill, C. (1990). Top Girls. (pp. 1.097-1.128). In Klaus, C.H, et al. (1991) *Stages of Drama: Classical to Contemporary Masterpieces of the Theatre*. New York: St Martin's Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. New York, Amsterdam: Benjamins.
- Duatepe, A., Ubus, B. (2004). Drama-based Instruction and Geometry. Extraído el 15 de junio de 2008, de <http://www.icme-organisers.dk/tsg14/TSG14-12.pdf>

- Galloway, A. (1993). *Communicative Language Teaching: An Introduction and Sample Activities*.
Extraído el 15 de mayo de 2007 de <http://www.cal.org/resources/digest/gallow01.html>
- Gibson, S. (2008). Reading Aloud: A Useful Learning Tool? *ELT Journal* 62, 1, 29-36.
- Halliday, M. (1975). *Learning How to Learn. Explorations in the Development of Language*.
London: Arnold.
- Holtom, B., Mickel, A. Bogas, J. (2003). Using Interactive Drama To Teach The Complexities Of
Decision Making. *Decision Sciences Journal of Innovative Education* 1, 2, 291-301.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issues And Implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing
Co.
- _____. (1992). *Fundamentals Of Language Education*. Torrance, CA: Laredo Publishing Co.
- _____. (1998). *Second Language Acquisition And Second Language Learning*. London: Prentice
Hall International.
- Maley, A., Duff, A. (1978). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- McGregor, L., Tate, M., Robinson, T. (1977). Learning Through Drama. *Schools Council Drama
Teaching Project* (pp. 10-16). London: Heinemann.
- Micoli, L. (2003). English through Drama for Oral Skills Development. *ELT Journal*, 57, 122-130.
- Peter, M. (2003). Drama, Narrative and Early Learning. *British Journal of Special Education*, 3,
1, 21-27.
- Richard-Amato, P. (2003). *Making It Happen. From Interactive To Participatory Language Teaching.
Theory and Practice*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Shapiro, J., Hunt, L. (2003). All the World's a Stage: the Use of Theatrical Performance in Medical
Education. *Medical Education*, 37, 922-927.
- Steiner, G. (2008). *Los libros que nunca he escrito*. Madrid: Siruela.
- Torres, J. (2004) Teatro español/inglés para enseñanza Secundaria y universidad. *CAUCE, Revista
de Filología y su Didáctica*, 27, 407-417.
- Walker, T. (1977). Language through Drama. *ELT Journal*, XXXI, 2: 141-145.
- Yahya, A. (1994). Role-play, Real-play, and Surreal-play in the ESOL Classroom. *ELT Journal*,
48, 4, 337-346.
- Wessels, Ch. (1987). *Drama*. Hong Kong: OUP.