

El Teatro del Oprimido en el aula ELE: un posible recurso didáctico

Alice Fatone
Universidad de València
alice.fatone@uv.es

Abstract

Theatre in ELE classrooms is a resource that can be used with different didactic objectives (improving pronunciation and self-esteem, among others). Augusto Boal's Theatre of the Oppressed is an artistic tool that not only generates games and entertainment but also creates theatrical stories that manage to cultivate social awareness in a didactic way for students and that provides teachings applicable in society. At the IES Conselleria Secondary School in València, a theater workshop has been carried out which has accompanied the ELE language classes for two months. In this paper, we present some concrete examples and some theatrical dynamics carried out. The aim of the work is to present some useful and effective teaching resources for teachers.

Keywords: theater, didactics, conflict, education.

1. Introducción

El teatro como herramienta en las clases de lengua extranjera es un recurso muy estudiado y explotado (entre otros Motos Teruel, 1992, 2009, 2013; Boudreault, 2010; Corral Fullà, 2008, 2009, 2011, 2013; Drew, 2013; Flores, 2016; Gabino Boquete, 2014; Odriozola Ondarzabal, 2015; Palomo Ruano, 2016). Es una herramienta que parte del aprendizaje por tareas (Canale, 1983; entre otros) y que fomenta la motivación y permite utilizar la lengua como si fuera un juego (de hecho, en muchos idiomas “actuar” se traduce como “jugar”, por ejemplo, en inglés “to play” o en francés “jouer”).

El teatro es un escenario educativo rico en estímulos y capaz, de forma lúdica, de desarrollar el aprendizaje. Además, con el teatro se potencian la expresión libre y la creación, que pueden ser un perfecto entrenamiento de competencias para la vida.

En este trabajo, presento algunas herramientas teatrales utilizadas en un Instituto de València (IES Conselleria) donde, durante dos meses y por cuatro horas semanales, se ha propuesto un taller didáctico del Teatro del Oprimido¹.

El taller teatral ha sido puesto en marcha con los objetivos (entre otros) de estimular el aprendizaje lingüístico, mejorar la pronunciación y conseguir mayor soltura y autoestima.

El trabajo intenta proponer al profesorado algunas posibles herramientas futuras de desarrollo didáctico considerando el teatro como un recurso activo y concreto en el ámbito de la didáctica de las lenguas.

¹ TdO a partir de ahora.

Antes de presentar los resultados y los ejemplos concretos, se hace referencia, aunque de forma breve y sintética por cuestiones de espacio, a la literatura conectada con el tema de investigación.

2. Orígenes del teatro en la educación

El teatro en la educación fue empleado por Caldwell Cook ya en 1917 con adaptaciones de cuentos y fábulas para la enseñanza-aprendizaje. En su libro *The Play Way* subraya que el juego es una herramienta natural de aprendizaje y que el alumnado aprende haciendo.

La teoría del teatro como recurso didáctico desarrollada por Cook anticipa, de alguna forma, el *learning by doing* de la educación del filósofo y pedagogo estadounidense Dewey (1924) luego retomada por el pedagogo y teórico de la educación brasileño Freire.

Sin embargo, el TIE (*Theatre-in-Education*)² tiene sus orígenes en Gran Bretaña y Estados Unidos y es en Coventry (Inglaterra) con el Belgrade Theatre donde se crea el primer grupo de profesores-actores. Solis subraya que “este movimiento pone su foco de atención en el teatro como modelo, utilizan las técnicas teatrales para conseguir objetivos educativos y la representación teatral es su medio para alcanzarlos” (Solis, 2018:237). A esta experiencia, se añadieron en Francia en los años treinta los trabajos de Chancelerel que introdujo el concepto de “juego dramático” y en los cuarenta el director Barrault que creó el grupo “La Educación por el Juego Dramático”. Pero solo dos décadas después, la dramatización ocupará un lugar relevante en la educación.

3. El teatro en la didáctica de las lenguas

El teatro se convierte en dinámica lúdica y didáctica capaz de crear estímulos concretos y de llevar al aula situaciones de la vida real. Representa una herramienta potente y poderosa y queda claro también en la Biblioteca Virtual del Centro Cervantes³ que propone diferentes herramientas para trabajar el teatro en las aulas. El teatro, de hecho, tiene muchos objetivos generales que pueden mejorar el aprendizaje en general, entre otros: elevar la autoestima y la autoconfianza en el alumnado, conocer el propio cuerpo, adquirir competencias comunicativas, crear en el aula un marco de convivencia agradable (tanto entre los compañeros como entre estos y el profesorado), fomentar hábitos de conducta que potencien la socialización, la tolerancia y la cooperación entre el alumnado, hacer sentir al alumnado la necesidad de someterse a una disciplina necesaria en todo grupo.

Se trata de una estrategia pedagógica, lúdica, motivadora, transversal y multidisciplinar porque es, ante todo, diálogo, supone un reto, un estímulo, una transformación y, también, aplausos. El alumnado necesita escaparse de la realidad y poder entrar en otro mundo, ser otra persona, superar sus miedos y sus propios problemas, como pueden ser su timidez, torpeza, pereza, despiste, atolondramiento o inseguridad.

El profesorado de lenguas puede desarrollar las competencias comunicativas con actividades que sean un estímulo y una experiencia lúdica compartida. Desde las teorías de la concepción constructivista del aprendizaje (Piaget 1981; Vigotsky 1991), el juego puede ser

² Teatro en la Enseñanza donde grupos de teatro entran al mundo de la enseñanza.

³https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1_

entendido como un espacio interior donde construir situaciones imaginarias para suplir demandas culturales. El constructivismo postula la existencia y la prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento y que una lengua se adquiere y se domina con mayor facilidad cuando se utilizan elementos que facilitan la labor comunicativa. Por ello, se plantea la posibilidad de encontrar en las actividades teatrales una metodología que ayude al alumnado a comunicarse con fluidez y corrección; al mismo tiempo que ayudan a introducir al alumnado en el medio sociocultural propio del español y a comprender de manera crítica todo tipo de textos. El uso del “teatro” como recurso didáctico en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas representa hoy, en la praxis, uno de los recursos más estudiados. Para Corral Fullá (2013) el uso del “teatro” como recurso didáctico puede asumir dos papeles bien diferenciados en función del rol asumido por el estudiante: un rol activo en tanto es participante-actor, o bien, un rol pasivo como receptor-espectador. El teatro asume dos tipos de prácticas muy distintas en cuanto a la concepción y a la finalidad de las mismas para mostrar las posibilidades didácticas del teatro en la enseñanza del español como lengua extranjera: el teatro como acción en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras (entrarían las distintas prácticas de dramatización en el aula propuestas en los métodos y realizadas por el estudiante/actor) y el teatro como modelo sociocultural y lingüístico (entraría el material enfocado al aprendizaje del español como lengua extranjera a través de diversas situaciones dramatizadas, representaciones teatrales donde el alumnado asume el rol de receptor/espectador).

Sin embargo, el teatro conlleva también otros objetivos más específicos como subraya Corral Fullá (2013: 120): “el trabajo de la lengua oral a través de la dramatización de situaciones concretas o de la representación de una obra teatral ofrece numerosas posibilidades para abordar tanto aspectos de la competencia lingüística como discursiva, sociolingüística o estratégica. En efecto, la sistematización y la integración de la gramática, del léxico, o el trabajo sobre la pronunciación y entonación siempre en armonía con el cuerpo son algunas de las ventajas más visibles”.

Entre los aspectos rigurosamente lingüísticos que desarrolla el teatro; hay que recordar bajar el filtro afectivo⁴, adquirir fluidez (Boudreault 2010), asimilar prosodia y pronunciación, aprender nuevo vocabulario y estructuras.

El teatro fomenta unos aspectos emocionales: desarrollar las tres variables afectivas (la confianza, la motivación, la ansiedad (Krashen & Terrell 1983), olvidarse del proceso de aprendizaje porque estoy jugando con la lengua, divertirse haciendo, aprender del otro, escaparse del propio yo (me puedo poner una máscara y actuar como otra persona), sentirse cómodo (Wessels, 1987), aprender a trabajar en equipo y a colaborar, comportarse debidamente en un espectáculo (respetar las normas y los horarios, tener disciplina, seguir un proceso creativo).

4. El Teatro del Oprimido

Antes de presentar algunos ejercicios y algunas técnicas utilizadas en el taller teatral-lingüístico del IES Conselleria de Valencia, es necesario entender primero en qué consiste el TdO ya que busca, desde sus inicios, ejercer un aspecto político y social desde el arte del teatro para una transformación en el interior de la sociedad.

⁴ Es la hipótesis según la cual la actitud del estudiante, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positivamente o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea el aprendizaje (Krashen, 1983).

La principal creación de Augusto Boal ha sido el TdO: hoy una realidad mundial, una metodología conocida y practicada en los cinco continentes. En una de sus últimas entrevistas declaraba⁵: “Tengo 78 años. Es demasiado tiempo. Parece que fue el otro día cuando nací y no me ha dado tiempo para hacer ni la mitad de lo que quería. Pero a pesar de todas las dificultades, el TdO me realizó. Ciudadano no es aquel que vive en sociedad, ciudadano es aquel que la transforma. Y creo que el TdO ha dejado alguna cosa para el mundo”.

Este enfoque teatral se gestó en virtud de la búsqueda inicial de consagrar el término “cuerpo humano” como la primordial fuente de expresión sonora y motriz en el vocabulario teatral. En este sentido, para asegurar la maestría en los medios de producción teatral, el individuo debe, en una primera instancia, adquirir destreza en la comprensión y utilización de su propio cuerpo como instrumento de expresión. Dicha comprensión se convierte en un paso fundamental hacia la consecución de una mayor expresividad en el ámbito teatral (Motos 2009:4).

El TdO se configura como un marco teórico y un método estético, cimentado en una diversidad de manifestaciones artísticas, no limitándose exclusivamente al teatro. Este enfoque abarca una serie de ejercicios, juegos y técnicas teatrales diseñados con la intención de despojar a sus participantes de la mecanización tanto en términos físicos como intelectuales, además de promover una democratización en el acceso a la práctica teatral. Su propósito primordial radica en emplear el teatro y las técnicas dramáticas como herramientas eficaces para la comprensión y la búsqueda de alternativas ante dilemas sociales e interpersonales. Este método se enfoca en incitar a individuos no profesionales del ámbito actoral a exteriorizar sus vivencias relacionadas con situaciones cotidianas de opresión a través de la representación teatral.

Desde una perspectiva pedagógica, social, cultural, política y terapéutica, el TdO se plantea la tarea de transformar al espectador pasivo en un espect-actor, un sujeto creador y protagonista de la narrativa dramática, incentivándolo a reflexionar sobre su pasado, modificar su realidad en el presente y contribuir a la creación de un futuro deseado. En este contexto, el espectador no se limita a presenciar pasivamente; más bien, se convierte en un espect-actor que observa y actúa, utilizando el teatro como medio para intervenir tanto en el escenario como en la vida cotidiana (Boal 1974).

El objetivo central de esta perspectiva radica en generar efectos de naturaleza pedagógica, social, cultural, política y, sobre todo, terapéutica, instando a los participantes a reflexionar en torno a sus experiencias cotidianas, a las relaciones de poder y a las dinámicas de opresión, todo ello a través de la exploración y representación de historias. Esto propicia que el protagonista de la narrativa dramática se involucre en un proceso reflexivo acerca de su pasado, impulse transformaciones en su realidad presente y contribuya a la construcción de un futuro más acorde con sus aspiraciones y deseos.

Es ante todo un espacio de acción que se vale de distintas técnicas con el propósito de analizar y proponer soluciones de cambio bajo los diferentes tipos de representaciones. Este tipo de teatro a lo largo de su existencia no ha permanecido intacto, ha ido creando y desarrollando nuevas modalidades teatrales, entre las cuales se pueden encontrar el Teatro Invisible, el Teatro Imagen, el Teatro Foro, el Arco Iris del Deseo (teatro terapéutico), el Teatro Legislativo y la Estética del Oprimido.

⁵ Revista Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 3 de marzo de 2009.

5. ¿Por qué el Teatro del Oprimido?

Los adolescentes involucrados en el aula ELE proceden de diferentes países y, muchas veces, el recorrido para llegar a las aulas ha sido intenso y difícil. Se encuentran en situaciones de desarraigo, de estrés, de desorientación en un país donde, a menudo, no quieren estar y que se ven obligados a aceptar. A estas situaciones de conflicto, se agregan, obviamente, las distancias lingüísticas y culturales que pueden convertirse en posibles obstáculos de integración. El arte, y en nuestro caso el teatro, puede ser un método capaz de motivar al alumnado a inventar otras realidades, a dejarse llevar en el papel de un personaje, a soltar el cuerpo y la mente. En particular, el tipo de enfoque que hemos elegido es el TdO, una técnica que nos invita a investigar más cercanamente el conflicto. Boal (2002:153) lo definía como “un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que sirven como instrumento eficaz en la comprensión y la búsqueda de alternativas para problemas sociales e interpersonales”. El TdO intenta conseguir como objetivo una reflexión sobre las relaciones del poder, y justamente con una exploración de historias entre el opresor y el oprimido, en las cuales las personas que participan, logran hacerlo tanto como espectadores que como creadores. Junto con esto, los diferentes juegos que participan nos brinda esta técnica nos permiten llegar a construcciones en equipo a partir de hechos reales y problemas típicos de una sociedad, a ser conscientes de las discriminaciones, de los prejuicios, de la violencia de género entre otras cosas. Esta técnica suele también llevarnos a otras vertientes que nos brindan opciones de juego y de interacción con las temáticas sociales, tales como el teatro de la imagen, el teatro periodístico, el teatro invisible entre otros. Todas estas alternativas inventan crear una exploración interna y externa del objetivo, es decir tanto el creador como el espectador forman una misma historia para integrar al opresor y al oprimido y generar crítica desde su postura. En este espacio también se construyen valores para la tolerancia social, es decir, convivir con lo diferente y resolver las dificultades, las urgencias, las necesidades, los obstáculos por medio del diálogo y de la imaginación.

6. IES Conselleria: características

6.1 Situación del entorno

La sede del Instituto se encuentra en un barrio de la ciudad de Valencia perteneciente al distrito de Campanar y limita al norte con Benicalap, al este con El Calvari y Les Tendetes, al sur con el Botanic y La Petxina y al oeste con Sant Pau.

El área está muy bien comunicada con el centro por una red de autobuses de EMT y también de metro (existe una parada a 100 metros del Instituto) y tiene muchos parques de la zonas de juego, fácil acceso a bibliotecas, cines, teatros y zonas deportivas que ofrece la red cultural de la ciudad de Valencia.

En cuanto a la situación socioeconómica, el alumnado es de clase media, medio-baja y se registra la presencia de alumnado con bagaje migratorio. De forma general, el alumnado proviene del barrio o de zonas limítrofes, excepto el alumnado de Bachillerato Deportivo de Élite y de los Ciclos Formativos, de origen muy diverso, ya que suele venir de otros barrios de la ciudad y sobre todo de pueblos del área metropolitana.

La lengua de comunicación del barrio es el castellano, excepto en el antiguo núcleo de Campanar y en la zona de Benicalap, aunque tenga un elevado grado de inmigración, donde predomina el valenciano.

6.2. El Instituto

El IES Conselleria tiene un total de 49 grupos, distribuidos en dos turnos de mañana y tarde, de ESO, Bachillerato (humanidades, ciencias sociales, ciencias y arte y una línea especial de bachillerato) y Ciclos Formativos (de Formación Profesional Básica y Grados Medio y Superior), niveles a los que concurren estudiantes cuyas edades oscilan entre los 12 y los 54 años.

Están adscritos dos colegios de Primaria de la zona: el CEIP Comunidad Valenciana (que comparte recinto e, incluso, espacios comunes con el Instituto) y el CEIP Salvador Tuset, situado en el cercano barrio de Benicalap; centros que nutren, fundamentalmente, el Primer Ciclo de ESO.

Gran parte del alumnado es inmigrante y algunos de sus miembros proceden de familias socioeconómicamente desfavorecidas, sobre todo en el Primer Ciclo de ESO. Dicho sector representa, aproximadamente, el 16% del total de estudiantes, dependiendo del año académico. Entre las nacionalidades de procedencia predominan las latinoamericanas (ecuatoriana, boliviana y colombiana). Durante el curso 2022/2023 hay cinco alumnos de nueva incorporación: tres en 1º de ESO y dos en 2º de ESO procedentes de Brasil, Georgia, China, Rusia y Ucrania, durante el curso 2020-2021 hay tres en 1º de ESO, a dos en bachillerato, a uno en 2º ESO procedentes de Ucrania, Marruecos y Nigeria, durante el curso 2021-2022 están los mismos alumnos de 2020-2021 y también a una alumna brasileña, un alumno francés y a un alumno marroquí.

7. Proyecto de TdO con alumnado ELE en el IES Conselleria

7.1. Metodología

Como primer paso, empezamos un calentamiento con pequeños y sencillos juegos para que, de esta forma, el alumnado tenga clara la relación que se genera con las distintas situaciones que se les plantean y cómo aceptan los nuevos juegos dentro de su pensamiento como entes partícipes del conflicto. El objetivo principal en esta etapa es evaluar para luego poder generar una mejora consciente de cada una de las capacidades personales y de relación manifestadas en gran medida por una pérdida de la timidez y una mayor capacidad de expresión frente a lo que quieren decir. El juego será siempre el elemento primordial para ir introduciendo pequeños elementos dramáticos y teóricos de forma gradual y apenas perceptible, para así mostrar a los adolescentes como este tipo de teatro tiene la capacidad de transformar comunidades sin imponer un discurso ajeno.

En esta primera fase, se proponen ejercicios/actividades como:

- andar/pasear/correr: diferentes velocidades (de 1 a 5). Es un ejercicio muy sencillo que sirve para caminar en el espacio intentando no caminar en círculo, cambiando de velocidad, dándose cuenta del espacio que uno ocupa y del espacio de los demás. La idea es que formamos un grupo y estamos en un barco que no se va a hundir si ocupamos toda la superficie posible. El objetivo es controlar el espacio y formar un grupo;

- imitar la forma de andar de diferentes personajes (con todos los detalles posibles). Este ejercicio intenta ayudar al alumnado a crear un personaje y a salir de su personalidad;
- mímica: gestos que hacemos cuando nos despertamos. La primera vez se hacen normalmente, luego se repiten como si todos los objetos fueran pequeños o como si fueran enormes.

7.2. Ejercicios

La búsqueda primordial en estos primeros encuentros es conocer la percepción que tiene el alumnado frente a distintos aspectos como lo son su círculo social, el cómo se ve al otro ya sean personas con las que se convive o entes externos o como se puede sentir frente a distintas problemáticas; y cómo puede interceder en las decisiones de los otros y en las suyas dependiendo de los factores que lo rodean. Para esto es necesario tomar como ejercicios aquellos que permitan generar algo más íntimo y a su vez sencillo que pueda generar en ellos sensaciones desde lo simple. Estos ejercicios nos van a permitir tener claros algunos comportamientos sociales, es decir, nos va a permitir tener en su mayoría un contacto directo con el otro ya sea de manera igualitaria o manejando un estatus, a su vez el posible comportamiento del sujeto frente a un suceso y que cambio se puede permitir en distintas situaciones. Ya que la mayoría de los ejercicios del TdO son más focalizados a generar como resultado un acto teatral fuera del espacio en el que se convive o se trabaja cotidianamente es necesario tomar como base para el comienzo de esta investigación ejercicios que nos permitan tener a los adolescentes dentro de su espacio de confort sin interferir en gran medida en su desarrollo cotidiano; para esto tomamos como base 5 ejercicios simples que en un principio nos permite enfrentarlos directamente a diferentes aspectos de la sociedad y así poder descubrir cómo se manejan en estas interacciones tomando como base su comportamiento frente a lo que ya conocen. Los ejercicios seleccionados a realizar con los adolescentes en esta etapa y que son funcionales puesto que aportan lo anteriormente mencionado a este estudio, son los siguientes:

a. La tempestad

Objetivo: generar reflexión sobre la capacidad de protección que se puede brindar a un compañero en momentos de desorden.

Ejercicio: se organizan los participantes en grupos de 3 y se distribuyen por el espacio como gusten, dos integrantes levantan ambos brazos y se toman de las manos por encima de la cabeza, creando lo que se conoce como “cabaña”. El tercer integrante será llamado “persona” y deberá cobijarse debajo de la cabaña (debajo de los otros miembros del grupo). El moderador puede generar tres tipos de juego. 1. Si el moderador dice “cabaña”, todos los que estén de cabaña deberán soltarse de su pareja e ir a buscar una nueva, pero siempre por encima de las personas que no se han movido. 2. Si el moderador dice “persona”, todos los que estén protegidos deberán dejar su cabaña y encontrar otra. 3. Si el moderador dice “tempestad”, todos deberán abandonar el lugar que tenían y formar nuevas cabañas con personas. Este es el único caso en el que se puede cambiar de ser cabaña a persona, o viceversa.

b. Enemigo y protector

Objetivo: introducir algunos elementos dramáticos como lo son protagonista y antagonista en situaciones físicas de conciencia espacial y escucha grupal.

Ejercicio: Para este juego, los participantes se dividen en parejas. Cuando todo el grupo empiece a caminar por el espacio, la labor del enemigo es simplemente la de tener a su pareja en su rango de visión en todo momento. Una vez todos han empezado a moverse, el protegido, sin decir nada, debe elegir un protector entre la multitud, al cual deberá interponer entre sí y su enemigo, con fin de salir del rango de visión del enemigo. El moderador anuncia que los enemigos matarán en diez segundos, y cuando este tiempo pase todos se deben congelar. Si el moderador considera tras examinar cada pareja, que el protegido logró esconderse de la visión de su enemigo, entonces se ha salvado; si, por el contrario, el enemigo tiene al protegido en su campo de visión, esto quiere decir que el enemigo ha logrado acabar con su víctima.

c. El coro

Objetivo: desarrollar el léxico, probar tonalidades diferentes.

Ejercicio: el alumnado elige una expresión que utiliza habitualmente (puede ser también una expresión que elige el docente si se quiere trabajar un vocabulario en concreto). El alumnado se dispone como si se tratara de un coro. Cada alumno pronuncia su frase. El profesor marca ritmos, repeticiones, expresiones.

d. Insultos y expresiones de afecto

Objetivo: probar el insulto como forma de habla, enriquecer el vocabulario (el profesorado puede facilitar una ficha de vocabulario).

Ejercicio: el alumnado se dispone en dos filas paralelas. Los dos primeros de la fila que están cara a cara deben insultarse, pero utilizando números. Cuando lo han hecho, pasan al final de la fila y siguen los demás. Cuando acaban con los insultos, se repite la actividad, pero diciendo cosas bonitas utilizando nombres de fruta y de verdura.

e. Traducción simultánea

Objetivo: desarrollar la fluidez y la creatividad.

Ejercicio: se realiza en parejas. Un miembro de la pareja hace un discurso en un lenguaje inventado. El otro compañero/la otra compañera debe “traducir” el contenido del discurso. Luego se intercambian los papeles.

Todas estas actividades han sido probadas y utilizadas en el taller para desarrollar los siguientes objetivos: fluidez, espontaneidad, confianza, creación de un grupo, adquisición de léxico, resolución de conflictos, desarrollo de la motivación y de la soltura, evitar el estrés.

Es significativo reproducir las palabras de unas alumnas que participaron activamente en el taller y que he tenido la posibilidad y la suerte de ver progresando con el idioma y con su desarrollo personal gracias a la didáctica teatral.

Lisa viene de Nigeria y llegó a Valencia hace dos años y, de hecho, me dijo en una ocasión “Yo no entiendo bien las palabras...pero salen y funcionan y estoy contenta” y, en otro momento, “Bailo, me muevo...es bonito. Noto mi cuerpo y mis palabras progresan”. Es interesante subrayar la relación entre cuerpo y palabras, entre el desarrollo de la motivación, la autoestima y el sentimiento de felicidad.

Tetiana viene de Rusia y llegó hace un año y medio. Me dijo “Yo me siento cómoda porque no soy yo y es más fácil expresarme”. Tetiana, que normalmente es bastante reservada e introvertida, subraya que “meterse en otro papel” facilita sus posibilidades expresivas y

comunicativas.

8. Conclusiones

Es importante resaltar que al aplicar los ejercicios del TdO creó en el alumnado, desde el primer momento, una curiosidad por conocer de qué trataba esta técnica, ya que ninguno la identificaba y, al momento de explicarles algunas de las formas de aplicarla o de los resultados que esta había tenido en algunos grupos de teatro que aplicaron estos ejercicios, quisieron empezar por los más complicados creyendo que para ellos era muy fácil realizarlos dado que partían de algo cotidiano (conflictos vividos, estrés, desarraigo, desorientación).

Estas técnicas han permitido cumplir con los objetivos propuestos: por un lado, con objetivos sociales y psicológicos (entre otros fomentar la motivación, mejorar la autoestima, trabajar con el espacio y con el cuerpo); por el otro, con objetivos puramente lingüísticos (entre otros, mejorar la fluidez y la pronunciación, enriquecer el léxico, desarrollar la comprensión y la producción oral).

Si el teatro tiene unas posibilidades educativas potentes y, sobre todo, se convierte en un instrumento útil para el alumnado con bagaje migratorio que participa a los talleres de ELE: ¿por qué el enfoque hacia el teatro no se desarrolla mayormente? Y, encima, si en las clases de lengua el teatro se utiliza ya desde hace mucho tiempo con ejercicios clásicos como juegos de rol o formas de dramatización en el aula; ¿por qué al profesorado no se le ofrece una formación obligatoria en estos temas? De hecho, ya se sabe que el teatro es un recurso didáctico; sin embargo, puede también convertirse en recurso activo para el profesorado para acercarse al alumnado y empatizar con sus situaciones (lingüísticas, culturales) o para gestionar conflictos y resolver situaciones complicadas (como en el caso del TdO).

Muy interesante es la propuesta de González Parera que quiere estimular en el profesorado una actividad docente creativa para “sentipensar”⁶ la educación (De la Torre y Moraes, 2005). Con su taller pretende estimular la práctica teatral en la práctica educativa y potenciar la transferencia de un aprendizaje integrado.

Sería necesario y útil fomentar este tipo de talleres en los institutos porque, como subraya Elio Germano, “bisognerebbe fare teatro nelle scuole, perché l'esercizio di mettersi nei panni degli altri, è un esercizio che ci può far diventare veramente una società migliore” (entrevista a Elio Germano, 16 de septiembre de 2020).

Referencias bibliográficas

Boudreault, C., 2010, “The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom”, en *The Internet TESL Journal*, 16 (1), <http://iteslj.org/Articles/Boudreault-Drama.html> [31/01/2025].

Boal, A., 1974, *Teatro del Oprimido*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Boal, A., 2002, *Juegos para actores y no actores: teatro del oprimido*, Barcelona, Alba.

⁶ Con “sentipensar”, nos referimos a la idea propuesta por De la Torre y Moraes (2005) que hace referencia a una noción del aprendizaje donde los aspectos cognitivos se entrelazan con los aspectos emocionales

Canale, M., 1983, “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy”, en Jack C. Richards y Richard. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, London, Longman, pp. 2-14.

Cook, C., 1917, *The Play Way*, London, Heinemann.

Corral Fullà, A., 2013, “El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La dramatización como modelo y acción”, en *Didáctica: Lengua y Literatura*, 25, pp. 117-134.

Corral Fullà, A., 2011, *Entrevista: José Luis Gómez, actor y director de escena. Si no hubieran existido Joglars y Boadella en la época en que surgieron, habría que haberlos inventado*, Barcelona, Ínsula.

Corral Fullà, A., 2009. *Música y dramaturgia: dramaturgia musical y escenográfica* [Tesis doctoral], Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

Corral Fullà, A., 2008, “Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE”, en *Synergies Espagne* 1, pp. 141-152.

De la Torre, S., Moraes, M., 2005, *Sentipensar: fundamentos y estrategias para reencantar la educación*, Archidona, Aljibe.

Dewey, J., 2008, “Report and Recommendation upon Turkish Education”, en Ann Boydston (ed) *The Middle Works of John Dewey 1899–1924, Carbondale*, Southern Illinois University Press, pp. 273-298.

Dewey, J., 2008, “The Turkish Tragedy”, en Ann Boydston (ed) *The Middle Works of John Dewey 1899-1924, Carbondale*, Southern Illinois University Press, pp. 139–143.

Dewey, J., 2008, “Foreign Schools in Turkey en Ann Boydston (ed) *The Middle Works of John Dewey 1899-1924, Carbondale*, Southern Illinois University Press, pp. 144–149.

Drew, I., 2013, “Linking Readers Theatre to CLIL in foreign language education”, en *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 2, (1), <https://doi.org/10.46364/njmlm.v2i1.69>.

Flores, M. E., 2016, “El teatro en la enseñanza de ELE/EL2: un estado de la cuestión”, en Actas de las VI Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, reflexiones sobre el examen CELU, Universidad Nacional de la Plata, Memoria Académica, http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10022/ev.10022.pdf [31/01/2025].

Gabino Boquete, M., 2014, “Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro”, en Eduardo Tobar Delgado y Vanessa Hidalgo Martín (coords). *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro*, Mihno, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 5-20.

González Parera, M., 2007, *El teatro como estrategia didáctica*. Barcelona, Universitat de Barcelona.

Krashen, S., Terrel, T., 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon.

Motos Teruel, T., 1992, *Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la enseñanza de la Lengua y Literatura en la Educación Secundaria* [Tesis doctoral] , Valencia, Universidad de Valencia.

Motos Teruel, T., 2009, “El teatro en la educación secundaria”, en *Revista virtual: Creatividad y Sociedad*, 14, pp. 1-35.

Motos Teruel, T., 2013, “Otros escenarios para el teatro: el teatro aplicado”, en *Ñaque. Teatro Expresión Comunicación*, 73, pp. 6-159.

Odrizola Ondarzabal, M., 2015, *El teatro como herramienta para el aprendizaje del inglés: una propuesta de intervención* [Trabajo Final de Grado], La Rioja, Universidad Internacional de la Rioja.

Palomo Ruano, F., 2016, *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE. Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria* [Tesis doctoral], Granada, Universidad de Granada.

Piaget, J., 1981, *Intelligence and Affectivity: Their Relationship during Child Development*, Oxford, Annual Reviews, Oxford.

Piaget, J., 1981, “La teoría de Piaget”, en *Journal for the Study of Education and Development*, 4(2), pp. 13-54, <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821902>.

Solís Pérez, R., 2018, “El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza ELE: aspectos teóricos”, en *El español por el mundo*, 1 (1), pp. 235-247, <https://doi.org/10.59612/epm.vi1.36>.

Vygotsky, L., 1991, *The Social Formation of Mind*, Sao Paulo, Martins Fontes.

Wessels, C., 2000, *Drama*, Oxford, Oxford University Press.