

AGUILAR LÓPEZ, ANA MARÍA

UNIVERSIDAD DE BURGOS (CURSOS DE ESPAÑOL Y ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA)

DRAMATIZAR EL LIBRO DEL ALUMNO EN EL AULA DE ELE / EL2

BIODATA

Ana María es profesora del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Burgos (UBU) y de EL2 en Cursos de Español de la UBU y en el Instituto Castellano y Leonés de la lengua. Ha sido lectora de español en Chequia y profesora de ELE en Brasil. Además es coautora del Método de ELE/EL2 *Hablamos español* y ponente en cursos de formación del profesorado del Instituto Cervantes.

RESUMEN: El siguiente artículo pretende incentivar el uso de la dramatización en las clases de Español Lengua Extranjera / Español Segunda Lengua. Para ello, tras acotar el concepto de dramatización, explicitar algunas de las ventajas que conlleva su uso y reflexionar sobre ciertos aspectos a tener en cuenta a la hora de aplicarla al aula; presentamos dos propuestas prácticas que arrancan del propio libro del alumno. A través de ellas demostramos que la inclusión de la dramatización permite al docente variar su metodología, hacerla más dinámica y atractiva sin renunciar a los objetivos marcados en la programación inicial.

PALABRAS CLAVE: Español Lengua Extranjera (ELE), Español Segunda Lengua (EL2), dramatización, actividades dramatizadas.

ABSTRACT: The following article aims at fostering the use of drama in the classroom of Spanish as a Foreign Language / Second Language. With a view to achieving that goal, after having defined the concept of drama, explained some of the advantages related to the use of drama and reflected on some issues to take into account when dramatizing in the classroom, we will present two practical proposals that originate in the student-book itself. By means of these two proposals, we will try to show evidence that the inclusion of drama allows teacher to vary their methodology, making it more dynamic and appealing without putting aside the objectives of their initial programming.

KEY WORDS: Spanish as a Foreign Language (SFL), Spanish as a Second Language (SSL), drama, drama techniques

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

En no pocas ocasiones, el término *dramatización* se ha asociado con el de *teatro*, llegando incluso a emplearse de forma indistinta uno por otro como si de sinónimos se tratara. Es por ello que consideramos preciso definir el objeto sobre el cual versa este artículo antes de proseguir.

El teatro se concibe como un espectáculo realizado por un colectivo (actores) para un público, al cual se destina y en función del cual se crea, ya que es el que valora y consume el producto resultante. Los límites entre espectador y actor/actriz están muy definidos y, por lo común, claramente diferenciados. La finalidad última de la representación teatral es alcanzar una exitosa puesta en escena, ello requiere perfilar, matizar o perfeccionar aquellos aspectos artísticos que se quieren transmitir al receptor. Sólo a la luz de dicho objetivo queda justificada la existencia de los continuos ensayos.

Por el contrario, la dramatización no pone tanto el énfasis en el producto final resultante, sino en el proceso; en la creatividad y disfrute que se experimente durante su ejecución. Desde este punto de vista, los conceptos de ensayo y depuración, fundamentales en el teatro, carecen de sentido en la dramatización, ya que a través de ellos se puede incurrir en el cansancio o la monotonía. Por otro lado, los papeles de espectador y actor/actriz, son fácilmente intercambiables, siendo normal, en muchos casos, prescindir de la existencia de un espectador.

En palabras de Tejerina (1994: 118) la dramatización es "(...) aquella actividad que utiliza la herramienta teatral en una práctica lúdica, orientada hacia sí misma, y sin proyección en el exterior. Un

conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y del desarrollo integral de su personalidad".

Podemos decir, por tanto, que no hay teatro sin dramatización, aunque sí puede haber dramatización sin teatro, es decir, ambos conceptos no necesariamente tienen que aparecer unidos. La dramatización puede ser empleada como medio para alcanzar otros fines como los relacionados con la pedagogía. En este sentido, y siguiendo con la dicotomía de teatro y dramatización, Cervera (1984: 27) reconoce que las peculiaridades inherentes a la dramatización provocan que en la buena pedagogía se prefiera ésta como recurso y se suele relegar el teatro a un segundo plano.

Una vez establecida la distinción entre dramatización y teatro, podemos colegir que, cuando hablamos de la dramatización como recurso en el aula de lengua extranjera o segunda lengua, no estamos pensando necesariamente en la memorización mecánica de palabras escritas por otra persona y, mucho menos, en la formación de actores.

Al incluir la dramatización en el aula de ELE/EL2, el profesor persigue otros objetivos: que los participantes empaten con otros personajes y circunstancias, que se vayan descubriendo a sí mismos y se acostumbren a percibirse como hablantes de la lengua meta, que conozcan y practiquen de forma contextualizada diferentes posibilidades comunicativas de dicha lengua, en definitiva, que experimenten con la lengua objeto.

2. VENTAJAS DEL USO DE LA DRAMATIZACIÓN

La inclusión de la dramatización en el aula de español comporta ciertas ventajas, Jeanne Renaudin cita algunas de ellas en su artículo

“La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de ELE”, verbigracia: la posibilidad de reproducir en el aula diversas situaciones comunicativas, la presencia en el contexto docente de una lengua contextualizada y más real, el desarrollo de la creatividad y de las destrezas lingüísticas de los discentes, la posibilidad de que el discente pueda autoevaluar su proceso de aprendizaje, el desarrollo de un clima de confianza entre los alumnos, etc. Además, según esta autora (2012: 5):

En los juegos dramáticos, los estudiantes no se comprometen personalmente con su personaje, lo que les permite enfrentarse mejor a situaciones difíciles a nivel afectivo (aprender una LE puede resultar difícil emocionalmente para los alumnos). No obstante, a la vez que no se comprometen de manera “peligrosa”, proyectan en el escenario su propia individualidad y su visión del entorno, sea el de la LE o no, las experiencias que resultan de este trabajo son, por tanto, propias y más efectivas, pues las han vivido ellos con sus propios términos.

Así mismo, el profesor de español puede encontrar en el uso de la dramatización no sólo un recurso útil para trabajar todas las actividades comunicativas de la lengua contempladas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER.), sino también un recurso que le brinda la posibilidad de huir de la docencia centrada en el libro de texto, esto es, de variar su metodología y sorprender al alumnado con la intención de que se involucre, puesto que el carácter lúdico y atractivo de este recurso tiende a provocar una mayor motivación en los alumnos y, por ende, una mayor predisposición a participar. Sin embargo, debemos reconocer, en este sentido, que cada grupo tiene su propia idiosincrasia y no hay dos grupos iguales. Los estudiantes pueden reaccionar de diversas formas ante la propuesta de participar en una actividad de dramatización y es aconsejable que el docente se asegure de que la idea de intervenir en una actividad tal realmente

motiva a los alumnos o, al menos, les produce la suficiente curiosidad como para dejarse llevar¹.

3. PLANIFICACIÓN DE UNA SESIÓN DE DRAMATIZACIÓN

Una vez que hemos comentado algunas de las ventajas que el uso de la dramatización puede aportar a nuestra aula de ELE/EL2, es posible que el lector sienta cierto prurito por conocer la manera en la que se puede aplicar. Nos proponemos en este apartado establecer las partes que han de integrar una sesión de dramatización. De entre las múltiples sugerencias realizadas por los diversos autores optamos por la de Tejerina (1994: 292), quien considera que en una sesión de dramatización debe haber un tiempo dedicado al calentamiento, a la escenificación y al análisis.

Pese a que, como decimos, no existe anuencia entre los autores consultados (Laguna (1995), Marcer (2004), Lavilla (2006), Cañas (1999), Motos (1996)) a la hora de proponer una secuenciación de una sesión de dramatización, ello no es óbice para que, entre las diversas propuestas que se han sugerido haya coincidencias. Quizá la más sobresaliente sea la recomendación de comenzar, antes de la dramatización propiamente dicha, con actividades de carácter lúdico que permitan focalizar la atención en diferentes aspectos relacionados con la comunicación, tales como la expresión corporal, la relajación, la voz, la respiración, el movimiento, etcétera.

Normalmente estas actividades, que Tejerina (1994: 292) engloba bajo el nombre de *calentamiento*, no son actividades muy exigentes

¹ Profundizaremos sobre este aspecto más adelante en el punto 4.2 *Dramatización en una clase grupal de nivel B2*.

desde el punto de vista lingüístico ni cognitivo², más bien, en caso de que el alumno tenga que recurrir al lenguaje verbal, podrá realizar estas actividades a través de turnos de palabra breves y con intervenciones guiadas o dirigidas. ¿Por qué entonces debemos incluir estas actividades en un aula de idiomas? Porque permiten crear el ambiente necesario para que los alumnos desarrollen mejor las actividades posteriores que exigen turnos de palabra más extensos por parte de los discentes.

A nivel individual el calentamiento aporta beneficios, verbigracia: predispone al alumno para la escenificación y permite una puesta a punto del cuerpo (Tejerina 1994: 292), mejora la capacidad de atención y concentración del discente, además favorece su desbloqueo mental y hace que se acostumbre al espacio, adueñándose de él para que en posteriores actividades lo incorpore a la comunicación con libertad y soltura.

No obstante, el beneficio del calentamiento no solo es a nivel individual, sino también grupal, en la medida que contribuye a romper el hielo, a cohesionar al grupo y a prepararlo para la acción. En efecto, a través de las actividades de calentamiento, los discentes se acostumbran los unos a los otros, es decir, tienen opción de conocerse y de acercarse a sus compañeros de forma justificada (ya que hay una actividad que realizar), de ahí que el calentamiento favorezca la aparición de una actitud receptiva para establecer

² Subyacen a estas palabras la distinción propuesta por Cummins (1981, 1983 y 1984) y retomada por Colin Baker (1997) entre Comunicación cognitivamente exigente y comunicación cognitivamente no exigente. En palabras de Colin Baker (1997: 199): “La comunicación cognitivamente exigente puede ocurrir en una clase donde mucha de la información en un nivel exigente necesita procesarse rápidamente. La comunicación cognitivamente no exigente es cuando una persona tiene un dominio de las destrezas lingüísticas suficiente para capacitar la comunicación poco exigente”.

intercambios comunicativos entre los estudiantes, pues hay mayor probabilidad de que los discentes quieran comunicarse con alguien con quien ya han interactuado, que con alguien totalmente ajeno a ellos. Con ello, en última instancia, conseguimos fomentar las relaciones interpersonales del grupo, repercutir en el ambiente de la clase e influir directamente en el grado de implicación de los alumnos en ella.

Para que las actividades de calentamiento cohesionen y consoliden el grupo, lo cual favorece la comunicación, es muy útil acudir a dinámicas de grupo, que permitan crear conversaciones en las que los alumnos descubran puntos de vista comunes u otro tipo de coincidencias (manías, gustos...) con los otros miembros del grupo. También es provechoso realizar actividades en las que los alumnos tengan que cooperar, es decir, trabajar en grupos o gran grupo para conseguir un objetivo común.

Tras las actividades de calentamiento, en una sesión de dramatización sería oportuno dar cabida a lo que Tejerina (1994: 292) denomina como la escenificación y que puede entenderse como la dramatización propiamente dicha. La mencionada escenificación se nutre de los elementos propios de cualquier acción, a saber: personaje, conflicto, argumento, tema, tiempo y espacio.

El personaje es el que realiza o encarna la acción dramática. Puede representar desde un ser humano, a un animal, un objeto e incluso un concepto. La relación que se crea entre los personajes se conoce como el conflicto. Para Motos y Tejedo (1996: 15) el conflicto “(...) viene determinado por el enfrentamiento de dos fuerzas antagónicas, confrontación de dos o más personajes, visiones del mundo o actitudes ante una misma cosa”. Sin embargo, para Cervera (1984: 39) el conflicto puede ser múltiple, lo que significa

que no tiene que reducirse exclusivamente a una relación de oposición entre los personajes. Y es que el término “conflicto” no implica necesariamente la existencia de un problema.

El argumento viene a ser el esqueleto de la acción y la materia que se trata en el argumento es el tema o asunto general.

El eje temporal presenta una bifurcación a través de la cual podemos introducir la dicotomía conceptual de época y duración. La época alude al momento en el que se ambienta la acción (presente, pasado o futuro).

A su vez, al hablar de duración es conveniente diferenciar otros dos conceptos: el tiempo dramático y el tiempo de ficción. El primero se refiere al tiempo que dura realmente la realización de la dramatización y puede oscilar considerablemente, desde unos minutos a una hora e incluso más. Mientras que el tiempo de ficción designa el tiempo que se supone dura la acción representada en la realidad, pueden ser días, semanas o años, sin embargo, las convenciones dramáticas permiten la condensación de toda esa cantidad temporal en un corto lapso de tiempo. Por lo general el argumento está sujeto a este tiempo de ficción regido por la secuenciación cronológica.

Al hablar del espacio, cabe hacer el mismo desdoblamiento, es decir, podemos distinguir entre espacio dramático y espacio escénico. El espacio dramático sería aquél en el que sucede la acción. Por su parte, el espacio escénico se refiere al espacio real en el que se mueven quienes encarnan a los personajes y que estamos dispuestos a ignorar en favor del desarrollo de la convención dramática (en nuestro caso, sería el aula).

Existen libros con actividades creadas *ex profeso* para trabajar la escenificación y, a través de ella, diferentes funciones lingüísticas. Si bien, acudir a estos libros no es la única opción para incorporar actividades dramatizadas en el aula. A veces el docente puede crear su propio material o, simplemente, versionar algunas de las actividades de los métodos que se sigan en el aula. En efecto, muchas veces las actividades de los métodos o libros del alumno presentan esbozadas situaciones con todos o muchos de los elementos anteriormente referidos (personaje, conflicto, argumento, tema, tiempo y espacio), de ahí que se presten a ser versionadas desde el punto de vista de la dramatización, tal y como sucede con las propuestas prácticas que se presentan en este artículo.

Como tercer y último paso, se aconseja incluir tras la escenificación, un análisis de lo que se ha trabajado en la dramatización. Dicho análisis puede incidir en aspectos metalingüísticos. Sería oportuno en este momento abrir la puerta a comentarios de los alumnos y del docente sobre las formas en las que se han expresado los alumnos, valorándolas positivamente, reflexionando sobre los matices de significado y estructuras, sugiriendo otras opciones, proporcionando indicaciones sobre la pronunciación y ampliación del vocabulario, identificando y explicitando posibles errores sintácticos o de otra índole, pero, en la medida de lo posible, evitando personificarlos, buscando entre todas las posibles alternativas o correcciones, etc. Si el docente es consciente de que va a incluir esta sección en la sesión de dramatización, podrá ir anotando a lo largo de ella los aspectos que quiera abordar al final, aunque también puede considerar oportuno ofrecer puntualmente cierta retroalimentación tras la realización de algunas de las actividades y no sólo al final de la sesión. Otra alternativa consiste en grabar las sesiones y visionar entre todos la grabación para valorarla desde un punto de vista comunicativo, sin embargo, esta opción no siempre es bien recibida por los discentes,

ya que requiere de una cámara y la presencia de ésta en el aula suele cohibir la espontaneidad de los alumnos.

Además, el análisis final puede dar pie a que los estudiantes valoren las actividades propuestas. Así pueden exteriorizar las dificultades que han tenido al realizarlas, cómo les han hecho sentir, etc., todo ello orientará al profesor sobre su propia práctica docente y le permitirá adecuarla al grupo con el que esté trabajando en cada momento.

4. EXPERIENCIAS DRAMATIZADAS

Las actividades que a continuación se presentan se han llevado a cabo en un contexto de inmersión lingüística, esto es, los discentes aprenden la lengua objeto en el lugar en el que esa lengua es la vernácula, concretamente se han realizado en la ciudad de Burgos (España). Dichas actividades se han destinado a dos niveles diferentes de EL2: A2 y B2.

La secuenciación de actividades propuesta para el nivel A2 se implementó en el Instituto de la Lengua Castellano y Leonés, sito, en ese momento, en el Real Monasterio de San Agustín. El discente al cual se aplicaron procede de China y tenía 17 años en el momento de la aplicación dramatizada. El curso de español en el que este alumno se matricula es intensivo y consta de cuatro horas diarias de lunes a viernes. Al comienzo del curso el alumno parte de cero, pero en el momento de realizar estas actividades dramatizadas, el alumno ya ha adquirido unos conocimientos correspondientes al nivel A1 y está empezando a ver contenidos del nivel A2.

Por lo que respecta a las actividades realizadas con el grupo de B2 se enmarcan dentro de Cursos de español de la Universidad de Burgos.

Los destinatarios son alumnos de Erasmus que proceden de diversos países, por tanto tienen diferentes lenguas maternas. Los alumnos Erasmus asisten a un curso de español segunda lengua de 40 horas impartidas en el transcurso de tres meses. A la semana hay dos días lectivos, martes y jueves, con sesiones de dos horas cada día. Estos estudiantes no han seguido un único método, pues las características del curso, especialmente la duración de éste, impiden que se pueda trabajar todo un libro del alumno en ese sucinto lapso de tiempo. Por ello, el curso se ha organizado en torno a una selección de fotocopias con diferentes actividades. La implementación de la dramatización se realiza transcurridos los primeros días del curso.

Ambas propuestas están inspiradas en libros del alumno creados *ad hoc* para cada nivel. La secuenciación de actividades realizada con el nivel A2, es una versión de las actividades propuestas por el libro seguido en clase: *Prisma Continúa A2* de la editorial Edinumen. Mientras que la actividad realizada con el nivel B2, surge a partir de una actividad aparecida en el libro *Sueña 3* de la editorial Anaya.

4.1. DRAMATIZACIÓN EN UNA CLASE PARTICULAR DE NIVEL A2

A través de esta primera propuesta pretendemos demostrar que la dramatización puede ser un recurso útil también en las clases de nivel de adquisición inicial (acceso o plataforma) y particulares. Queremos resaltar estas dos características: el nivel y la cantidad de alumnado, porque el diseño de la sesión de dramatización no puede obviarlas, de hacerlo es muy probable que no sea exitosa.

Atendiendo al nivel, en nuestro caso el A2, el profesor ha de tener especial cuidado en la progresión de la dificultad tanto lingüística como cognitiva. Así, desde un punto de vista lingüístico, es

aconsejable que el docente dosifique la información que pretende transmitir al discente, para que éste pueda ir asimilándola progresivamente a través de la práctica contextualizada, pues es más fácil recordar la nueva información así que si se la presentamos al discente sin un contexto. En este sentido se considera oportuna la inclusión de objetos en las actividades de dramatización, especialmente en los primeros niveles, por cuanto ayudan a recrear el contexto³, fomentan la creatividad y aportan realismo a las actividades, evitando que el discente se pierda.

También es aconsejable que el docente proporcione muestras de lengua que sirvan de modelo al alumno antes de abordar de forma autónoma un turno de palabra más extenso. De esta manera el aprendiz tendrá ocasión no solo de percibir las formas en un contexto, sino también de valorar el contenido o tipo de información que puede aparecer en una determinada situación

³ Queremos, al hilo de este comentario, aludir una vez más a Cummins y al papel que otorga este autor al contexto. Cummins (Baker, 1997: 198) propone un *continuum* cuyos extremos estarían ocupados por la dicotomía de: comunicación insertada en un contexto y comunicación en contexto reducido. El primero de ellos alude a la comunicación que se expresa a través de un contexto claro (explicitado o enfatizado muchas veces por movimientos corporales, la presencia de objetos o imágenes, la inclusión de gestos, la entonación orientativa sobre el significado, etc.). El segundo, la comunicación en contexto reducido, alude a aquella comunicación en la que hay escaso apoyo contextual, es decir, no ofrece muchas pistas que orienten sobre el significado que se está transmitiendo, un ejemplo típico de comunicación en contexto reducido es, en muchas ocasiones, una clase de docencia reglada, en la que para aprehender el significado del discurso que profiere el docente el discente depende casi exclusivamente de la comprensión de las propias palabras y las relaciones que se establecen entre ellas, pero no hay ningún indicador externo que le ayude a confirmar si su interpretación es correcta. Por supuesto es mucho más sencillo para el alumno comprender en el primer caso que en el segundo. Lo cual no implica que sólo se deba trabajar un solo extremo del *continuum*, pero sí, a nuestro entender, que en la docencia el paso de uno a otro ha de ser progresivo.

comunicativa, para que posteriormente él pueda abastecerse de ese contenido y trate de imitarlo cuando tenga que expresarse en una situación similar. Es decir, el alumno puede reparar en qué se dice y cómo se dice a través de las muestras de lengua que le presentemos. Para ayudar a los alumnos a generar o planificar el contenido antes de que éstos aborden un turno de palabra extenso, el docente, además de ofrecer ejemplos desarrollados en contextos similares a los que queremos trabajar, puede también recurrir a lluvias de ideas. Este trabajo es importante, ya que sería una lástima que una actividad de dramatización se truncara por falta de ideas sobre qué decir en la situación que les planteamos a los alumnos.

Desde un punto de vista cognitivo las actividades también han de seguir una progresión, ello implica que al comienzo de la sesión se incluyan actividades cuya respuesta sea más guiada, cerrada y breve, y, a medida que avance la sesión, se incorporen actividades que den pie a respuestas semi-dirigidas y, finalmente, abiertas, libres y con un turno de palabra más extenso⁴.

En relación a la segunda característica, la de que es una clase particular, cabe decir que el hecho de que haya un solo discente, descarta automáticamente la posibilidad de llevar al aula muchas de las actividades lúdicas, ya que entre sus requisitos suele figurar la presencia de varios miembros, ello provoca que las clases particulares, por lo general, resulten un tanto rutinarias y parezca que no hay opción de variar la metodología a seguir.

Por otro lado, al haber un solo alumno, en las clases particulares la interacción se reduce a dos interlocutores que son siempre los mismos: el docente y el discente. Esta configuración encajaría dentro de lo que se conoce como grupo estable, que, dicho sea de

⁴ Nos hacemos eco en este párrafo de la propuesta de William Littlewood (1998).

paso, tiene su propia idiosincrasia. Recogemos a continuación las palabras de Myriam Nemirovsky (2006: 70) a este respecto, por parecernos sumamente esclarecedoras:

Quando un equipo es estable e interactúa cotidianamente, entre los dos o tres sujetos que lo componen se va armando un entramado de relaciones que se consolida y da lugar a formas casi estáticas de interacción –cada uno sabe cómo convencer o lograr que el otro abandone el debate, cuáles son los argumentos o recursos más consistentes de que disponen él y el compañero-. Por eso es sumamente enriquecedor tener la oportunidad de interactuar con sujetos diferentes, porque las estrategias propias de la interacción se amplían y se ponen a prueba.

Quando un equipo es estable, cada miembro sabe cuáles son los lados fuertes de cada uno y éstos suelen aprovecharse internamente. (...) Cuando un equipo es estable, hay muchos sobreentendidos, de manera que cada vez es menos necesario explicitar ciertas opiniones, ciertos criterios o determinada información. Mientras que, al interactuar con diferentes sujetos, cada miembro se ve en la necesidad de comunicar, argumentar, justificar sus puntos de vista, de acuerdo con las circunstancias.

Por tanto, si de los grupos estables en un ámbito de lengua materna, que es el que esta autora tiene en cuenta al proferir sus palabras, pueden derivarse inconvenientes como los descritos; cuánto más no sucederá con los grupos estables en una clase particular de un idioma en la que se dé la coyuntura de que el nivel de lengua alcanzado por el discente sea bajo, como es el caso del que hablamos, y el otro posible hablante del grupo sea el docente. En dicha situación, la descompensación existente en el dominio de la lengua vehicular provoca que el peso de la conversación, como es lógico, recaiga en el docente, dado que es el hablante más competente. Es muy probable que el alumno se acostumbre fácilmente a esta condición, pues lo sitúa en una posición cómoda y poco exigente. A causa de ello, seguramente, el alumno sienta menos necesidad de progresar en la lengua meta. En definitiva, consideramos que la organización social de la clase puede

contribuir, especialmente en determinados casos, a un estancamiento de la interlengua del alumno o una ralentización de su progresión.

¿Qué puede hacer el profesor para evitarlo? ha de ser consciente de que debe ceder progresivamente el peso de la conversación al discente, pedirle turnos de palabra más extensos a medida que vaya dominando la lengua objeto, para que, al fomentar la autonomía de éste, no se acostumbre a depender del profesor. Por otro lado, para evitar incurrir en los perjuicios aludidos por Myriam Nemirovsky, el docente debe procurar que el alumno interactúe con diferentes hablantes en la lengua meta. Pero ¿cómo hacerlo cuando son clases particulares? El contexto en el que se realiza la docencia nos puede ofrecer una posible respuesta. Si, como es el caso, el alumno se encuentra en un contexto de inmersión, el docente se puede plantear la inclusión en el aula de otras personas nativas, aunque sea de manera puntual, también puede optar por trasladar la docencia a otros espacios y no ceñirla en exclusiva al espacio del aula o bien, puede combinar ambas sugerencias. De esta forma, el alumno recibe muestras de lengua reales y se acostumbra a interactuar en otra lengua con varias personas, a improvisar respuestas, se entrena en la escucha de acentos y en la comprensión de diferentes formas de comunicar, lo que le convierte en un aprendiz más versátil, capaz de comunicarse con una multitud de hablantes y no sólo con aquéllos que se expresan de forma similar a la del profesor, todo ello le permite desarrollar estrategias comunicativas y, en última instancia progresar en el dominio de la lengua meta.

Las actividades propuestas para el nivel A2, como hemos dicho, se desarrollan en el Real Monasterio de San Agustín, un edificio histórico formado por varias plantas que alberga desde una recepción a una sala de exposiciones, pasando por una biblioteca y otras tantas estancias entre las cuales está el Instituto de la Lengua

Castellano y Leonés. Las clases tienen lugar en una zona de oficinas del piso superior, por ser el lugar más adecuado y cálido, y se imparten en horario vespertino, cuando esporádicamente hay pocos trabajadores o, lo más habitual, ninguno. Sin embargo, a tenor de lo expuesto, el hecho de que haya trabajadores, lejos de resultarnos pernicioso, nos es sumamente rentable, por cuanto ofrece la posibilidad de incorporar diferentes interlocutores a la clase. Así que, previamente buscamos tres cómplices: el trabajador de la Recepción o Información del edificio y dos trabajadoras más de las oficinas. A ellos les explicamos lo que pretendemos hacer, les pedimos su colaboración y les indicamos, *grosso modo*, en qué consistiría su participación si es que acceden a colaborar, pero dejándoles claro que disponen también de un margen para que aporten datos de su propia inventiva⁵.

Nos disponemos a continuación a explicar ligeramente el contexto docente en el que se inserta la versión dramatizada que proponemos, para que, de esta forma, el lector pueda comprenderla mejor. Como decimos, nuestra propuesta parte del método seguido en clase: *Prisma Continúa*. En el momento de implementar la

⁵ Podemos aprovechar el contexto de inmersión, es decir, el hecho de que el aprendiz viva en un entorno donde la lengua objeto es la lengua oficial, para plantear una dramatización ficticia, como la que se va a exponer seguidamente, o bien para plantear una dramatización más real, en la que el alumno puede tener un objetivo irreal pero los demás participantes no tienen que inventar información extra ni hacer un papel diferente al que ya desempeñan en la sociedad. De ser este último el caso, deberíamos tener en cuenta el nivel del discente, es decir, si su nivel es intermedio o alto, podrá recibir un aducto o *input* más natural, esto es, sin adaptar, y no le asustará enfrentarse a un discurso más o menos extenso de su interlocutor. En cambio, si el nivel del discente es bajo, es más conveniente que el interlocutor se exprese a través de un discurso más guiado, adaptado y no muy extenso, para evitar frustrar al alumno, de ahí que sea preciso que, antes de realizar la actividad, el o la docente oriente brevemente sobre el contenido y la forma al que será interlocutor, así facilitamos el desarrollo de la actividad.

dramatización se han trabajado las tres primeras unidades que incluyen, entre otros contenidos, la forma y el uso del Pretérito Indefinido. Nuestra propuesta de dramatización se basa en el primer bloque de la unidad 4. Antes de comenzarla hemos explicado al alumno la forma y uso del Pretérito Perfecto y lo hemos contrastado con el uso del Pretérito Indefinido, si bien, aún el alumno no ha realizado ninguna actividad al respecto. La sesión de dramatización servirá, en este sentido, para empezar a utilizar este tiempo y para apreciar de forma contextualizada las diferencias de uso respecto al Pretérito Indefinido.

Dicha unidad comienza con un apartado titulado *Noticias de última hora*, página 48, en el que se cuenta que esta mañana ha habido un crimen. Con el objetivo de presentar y trabajar el vocabulario, en la actividad 1. 1. se señalan las pruebas con las que cuenta la policía, que son: una camisa blanca, un antifaz blanco, un cuchillo ensangrentado, una ventana con cristales rotos y una caja fuerte forzada. A continuación, en la actividad 1. 2., aparece el escenario del crimen, los alumnos tienen que imaginar y contar cómo creen que se desarrollaron los hechos.

La siguiente página de la lección, la 49, se destina a trabajar la forma y uso del Pretérito Perfecto. No es hasta la actividad 1. 4. de la página 50 que se retoma la historia. En ella se ofrecen unas viñetas y unas oraciones que cuentan cómo sucedió el crimen. La actividad consiste en asociar imágenes y oraciones, todo ello para trabajar, a través de la historia que narran las fotografías y de las oraciones con las que se asocian, los pronombres de objeto directo y los de objeto indirecto. En la página 51 continúa el trabajo con la gramática y se incluye una actividad, la 1.5., que, aunque no retoma la historia del crimen, puede relacionarse con ella, ya que consiste en presentar una lista de objetos que la guardia civil ha encontrado tras una jornada laboral y ha llevado a su puesto de mando. De nuevo se

trata de una actividad que trabaja el vocabulario. La historia del crimen sigue “aparcada” en la página 52, que se destina a ubicar a los alumnos en una comisaría para que ayuden a unas víctimas de robo a denunciar la sustracción, actividad 1. 5. 1., y a una actividad dramatizada en la que los alumnos, por parejas, uno desarrolla el papel de víctima y otro el de policía, actividad 1. 6.

Por fin en la actividad 1. 7. de la página 53 se retoma la historia del crimen, que había quedado suspendida en la actividad 1. 4. 1. de la página 50, y se identifica a los culpables a través de una audición.

Este bloque de actividades presenta un conflicto claramente expresado: el asesinato de un hombre llamado Nicolás, lo cual aprovechamos para idear nuestra versión que va a ubicar dicho acontecimiento en el propio edificio en el que se imparten las clases: el Real Monasterio de San Agustín.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: DETECTIVE POR UN DÍA

APARTADO: gramática: pretérito perfecto y pretérito indefinido.

NIVEL: A2

TIPO DE ACTIVIDAD: versión dramatizada de las actividades propuestas por el manual.

OBJETIVOS: conocer la forma del Pretérito Perfecto. Trabajar de forma contextualizada la forma y usos del Pretérito Perfecto y del Pretérito Indefinido. Saber expresar lo que ha sucedido en un pasado cercano al presente.

DESTREZA QUE PREDOMINA: interacción oral, comprensión oral y escrita.

CONTENIDO GRAMATICAL: Forma y uso del Pretérito Indefinido y del Pretérito Perfecto de indicativo. Contraste entre los dos tiempos. Marcadores temporales. Pronombres de objeto indirecto. Doble construcción: objeto directo / objeto indirecto.

CONTENIDO FUNCIONAL: describir o narrar acciones en pasado.

CONTENIDO LÉXICO: SUCESOS.

DESTINATARIOS: un alumno

DINÁMICA: individual (clase particular) y en parejas.

MATERIAL NECESARIO: una camisa, un cuchillo grande, un antifaz, tres sobres con tres tarjetas que se corresponden con las pistas: 1, 2 y 3. Un CD grabado con la audición de la actividad 1.7 de la página 53. Un sobre con una tarjeta que se corresponde con la pista 4, las oraciones sueltas y las imágenes recortadas de la actividad 1.4 de la página 50. Además necesitamos una portada de un periódico modificada similar a la que incluimos más abajo⁶.

DURACIÓN: 3 horas (por lo que es posible que, si se hace en diferentes días, sea necesario cambiar algunos de los materiales modificando el tiempo verbal, de Pretérito Perfecto a Indefinido).

⁶ Aunque no serían considerados como material, puesto que son personas, cabe recordar que esta versión no se podría hacer sin la colaboración de los cómplices. A este respecto y como curiosidad diremos que, cuando propusimos esta actividad, no obtuvimos ninguna negativa por parte del personal del Instituto de la Lengua Castellano y Leonés, antes bien, participaron de buen grado. Quizá porque a nadie le desagradaba la idea del juego y, a fin de cuentas, no les suponía demasiado tiempo y sí les permitía interactuar con alguien relacionado con la Institución.

MANUAL CON EL QUE SE PUEDE USAR: *Prisma Continúa A2*

FUENTE DE INSPIRACIÓN: *Prisma Continúa A2*

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

La profesora llega al Instituto de la Lengua Castellano y Leonés y le pregunta al alumno si se ha enterado de lo que ha sucedido en ese edificio. Le comenta que no se habla de otra cosa en la ciudad y le muestra, para dar mayor realismo, la portada versionada del periódico local que, según ella, acaba de comprar. A continuación el alumno lee la noticia que "aparece" en el periódico y, seguidamente, la profesora le pregunta por lo que ha leído, mostrando su curiosidad, pues aún ella no la ha leído. La profesora procura que el alumno realice un resumen oral que esté más o menos guiado por las preguntas de ésta. Se trata de reproducir una situación real en la que una persona más informada trata de transmitir la información de un hecho a otra persona que lo está menos. Después de que el alumno resume la noticia, la profesora hace que se centre en la ilustración de dicha portada e incita al discente a que, basándose en la "fotografía" del periódico, haga conjeturas sobre qué es lo que ha podido pasar. (Esta parte se correspondería con la actividad 1. 2. del libro).

Diario de Burgos

Viernes, 29 de agosto de 2008. Número 37.230 FUNDADO EL 1 DE ABRIL DE 1891 1 EURO

Comienzan por fin las obras del Centro de Creación Musical
Barrera y 'Morenito' salen a hombros de la plaza de Regumiel
BURGOS, MIRANDÉS Y ARANDINA Y SUS OBJETIVOS EN TERCERA

SUCESOS: GRAVE ASESINATO

ASESINATO EN INSTITUTO DE LA LENGUA CASTELLANO Y LEONÉS

Esta mañana, Julia, la mujer y compañera de trabajo de Nicolás Sanz, ha encontrado a su marido muerto en su oficina del Instituto de la Lengua. Julia se ha puesto muy nerviosa y rápidamente ha llamado a la policía.

La policía no ha descubierto todavía quién es el asesino. Pero ha tomado huellas y está investigando.

La policía cree que el motivo del asesinato puede ser el robo, porque ha encontrado una caja fuerte forzada y sin dinero en la oficina de Nicolás.

Además, hay un compañero de Nicolás que ha visto al asesino cuando intentaba salir corriendo, incluso el asesino le ha pedido ayuda para escapar.

La policía ha hablado con el compañero de Nicolás. Pero aún no ha analizado todas las pruebas y continúa investigando.

PROYECTO POLÉMICO
Los barrios afectados por el recorte del parque del Vena se sienten engañados
Villafra, Villimar y Cótar habían reclamado con insistencia la extensión de los paseos y el camí bici, cuya supresión genera indignación en los vecinos.

FONDO DE SUFICIENCIA
La Junta irá al juez si el Gobierno penaliza sus ingresos en 204 millones
La consejera de Hacienda remitió ayer una carta de queja al ministro de Economía para que Castilla y León no sea perjudicada por sus recursos.

Y ADEMÁS...

SI AL FUTURO SI AL TREN
ACCIDENTE EN BARAJAS
El juez investiga el error en la entrega de dos féretros a los familiares
Al parecer, el responsable fue el empleado de una empresa funeraria que se equivocó a la hora de recoger los cuerpos.

DOTACIONES
El personal de la biblioteca trabaja para reabrir el día 8

BRIVIESCA
El PSOE remite a Madrid la exigencia de romper con el tráfugo

DEPORTES
CICLISMO
Inigo Cuesta bate un récord al sumar 15 participaciones en la Vuelta
SORTEO DE CHAMPIONS
El bombo favorece al Barça y se muestra esquivo con Madrid, Atlético y Villarreal

MONASTERIO DE BODILLA: QUINTANILLA DE VIVAR, PARTIDO DE LA SIERRA EN TOLABANA

HOY
Visto
Fuentebureba
MI PUEBLO ES EL MEJOR

Posteriormente la profesora le dice que no hay problema porque él es un buen detective que trabaja en la *Agencia de detectives Carvalho*. Se le informa de que esta agencia se ubica también en el Instituto de la Lengua Castellano y Leonés. Concretamente la agencia de detectives incluye la mesa en la que profesora y alumno trabajan habitualmente durante las clases del curso, que simulará el despacho del alumno – detective, y la mesa contigua, la de la Cómplice 1, trabajadora en prácticas del Instituto, quien hará de “secretaria” del alumno – detective. Así mismo se le dice al alumno que tiene el cometido de resolver el caso descubriendo al asesino. Para ello, en primer lugar, el alumno - detective es conducido por la profesora a la mesa de la Cómplice 1, “la secretaria” del alumno, con el objetivo de que éste le pida información sobre el caso y poder así comenzar a trabajar en él. La Cómplice 1 le otorga un sobre con la primera pista⁷ que dice así:

TABLA 1. SOBRE 1: PISTA 1

El compañero de Nicolás que ha visto al asesino es el señor que trabaja en Información, en el piso de abajo. Además ha escuchado algunos ruidos. Visítale para obtener información. Pero primero tienes que preparar un cuestionario con las preguntas que le vas a hacer.

El alumno y la profesora se dirigen a la mesa de trabajo, o “despacho” del detective, para trabajar las posibles preguntas del cuestionario. Podemos guiar ese cuestionario o llevar ya hecha una plantilla de antemano del tipo a la que sigue y que es la que utilizamos nosotros:

⁷ Las pistas servirán para que el alumno encuentre algunos de los objetos que, según el libro *Prisma Continúa A2*, son los que tiene la policía, esto es: un cuchillo, una camisa blanca y un antifaz.

TABLA 2. PLANTILLA PARA COMPLETAR CON EL ALUMNO

AYER	ESTA MAÑANA
Ver	Ver
Escuchar	Escuchar
Notar algo extraño, comportamientos...	Notar algo extraño...
Visitas	...

También hay que tener en cuenta que unas preguntas generan otras, por ejemplo si preguntamos: “¿Notó usted algo extraño?” y nos responden: “Tenía mucha prisa”, quizá podemos preguntar: “¿Le dijo por qué?”. Por ello informamos al alumno de que, si es preciso, puede salirse del guión - plantilla que lleve preparado para obtener mayor información.

Al trabajador de información (Cómplice 2) previamente se le ha explicado todo y se le ha dado una camisa blanca, que se la tendrá que entregar al alumno a modo de pista.

Además al trabajador se le ha guiado en algunas de las respuestas que tiene que dar:

- Ha escuchado ruidos de cristales rotos.
- El asesino es alto moreno y delgado.
- Llevaba una camisa blanca que ha dejado ahí y un antifaz.
- El asesino ha forzado la caja fuerte del edificio y se ha llevado todo el dinero.
- El asesino le ha pedido ayuda para escapar y el Cómplice 2 le ha dicho que fuera por las escaleras del piso inferior.

Después de la anterior actividad el alumno sube de nuevo a “su despacho” y “su secretaria” (Cómplice 1) le da un nuevo sobre que alguien misterioso ha dejado para él:

TABLA 3. SOBRE 2: PISTA 2

Si quieres saber lo que pasó, aquí tienes algunas de las fotos que saqué. Una cada oración con la fotografía y después ordénalas como prefieras. Obtendrás mucha información que te puede resultar útil.

Algunos testigos han dicho que han visto al asesino correr por el pasillo del piso de abajo. Los testigos han visto al asesino cruzar el pasillo y meterse en el servicio. Vete y comprueba si hay alguna pista. Después sube a tu oficina de detective.

Cuando el alumno va al servicio encuentra allí el antifaz blanco que previamente ha colocado la profesora.

Después de que, una vez más, el "detective" sube a "su oficina", "su secretaria" le da un nuevo sobre. En él hay una nota que dice:

TABLA 4. SOBRE 3: PISTA 3

Algunas personas han dicho a la policía que el asesino ha salido del servicio y ha ido corriendo hasta el ascensor. Ha bajado al piso de abajo y ha salido por la salida que está cerca de la entrada principal.

Tienes que ir e investigar si hay alguna pista. Después vuelve a tu oficina de detective.

El alumno, al hacer el recorrido hasta la puerta indicada, encuentra una faca. Al subir de nuevo a "su despacho" de detective, debe analizar todas las pistas que tiene, recapitulando, haciendo un

recuento de ellas y tratando de conectarlas para reconstruir lo que pasó. La profesora le ayuda en todo este proceso a través de preguntas del tipo a: "¿Qué has encontrado?", "¿Qué te han dicho los testigos?".

La profesora le acompaña de nuevo a la mesa de "la secretaria" (Cómplice1), para ver si hay alguna novedad en el caso. Ésta le entrega un cuarto sobre que el testigo misterioso le ha mandado sin remite. El sobre incluye una nota que se corresponde con la Pista 4, unas fotografías (ilustraciones de la actividad 1. 4. de la página 50) y unas frases sueltas (las del mismo ejercicio).

TABLA 5. SOBRE 4: PISTA 4



TABLA 6. ORACIONES SUELTAS

La ha roto de un golpe y la ha abierto de par en par.	Los ha pisado y ha hecho mucho ruido.
Nicolás lo ha visto y lo ha mirado sorprendido.	Los ha informado de que han atacado a su marido.
El ladrón lo ha atacado con un cuchillo.	Se lo ha clavado varias veces en el pecho.

La ha abierto.	Lo ha visto dentro y lo ha robado.
El asesino le ha pedido ayuda para escapar.	Lo ha descubierto.
La han tranquilizado.	Le han pedido la descripción del ladrón
Lo han llevado a un depósito.	Las han tomado.
Los ha escrito.	No lo han descubierto.

Profesora y alumno vuelven a la mesa de trabajo o “despacho” del “detective” para asociar las ilustraciones a las oraciones y recomponer, como si fuera un puzzle, la secuencia de lo sucedido. Ahora el alumno tiene ocasión de cotejar su versión de lo que pasó con la ofrecida por las fotografías y las oraciones sueltas, para comprobar en qué aspectos había acertado y en cuáles no.

Estando en la mesa de trabajo, el alumno recibe una llamada en su móvil de una persona misteriosa (Cómplice 3: una trabajadora a quien, disimuladamente, la profesora ha hecho una llamada perdida, mientras el alumno asociaba las ilustraciones y las oraciones. Dicha llamada perdida era la señal acordada previamente entre la profesora y la Cómplice 3 para que ésta interviniera llamando al alumno).

La Cómplice 3 tiene instrucciones de comunicarle al alumno que sabe que está investigando el asesinato de Nicolás y que tiene algo para su investigación. Le propone reunirse con ella en un lugar del edificio (el que ella decida).

El alumno acude a su encuentro animado por la profesora que lo espera mientras tanto en el “despacho” del alumno - detective. Cuando se encuentran la Cómplice 3 y el alumno, ella le proporciona la Pista 5 que no es sino un CD grabado con la audición de la actividad 1. 7., página 53, cuya transcripción es la que sigue:

Tabla 7: Transcripción de la audición

- Oficina de detectives e inspección Gasset ¿dígame?
 - Hola buenas, soy Nicolás Sanz, el marido de Julia, ¿podría comentarme qué ha averiguado de mi mujer? ¿Qué ha hecho hoy?
 - Esta mañana a las 11:00 ha cogido su Mercedes blanco y a las 11:30 ha llegado a la cafetería *Los Manueles*, allí ha tomado un café con churros y ha hablado durante media hora con un desconocido.
 - Y... ¿le ha sonreído muchas veces? ¿Le ha cogido la mano alguna vez?
 - He sacado varias fotos y ya las he revelado. En una él le ha dado algo que parece una sortija, en otra ella le ha sonreído mucho y en otra se han abrazado.
 - Y... ¿les ha visto besarse alguna vez?
 - No, ninguna vez.

Finalmente, tras escuchar la audición e intentar ensamblar todas las piezas, el alumno ha de redactar un informe de lo sucedido para sus superiores. Antes de hacerlo la profesora le hace reflexionar sobre el uso de los tiempos pasados que hemos ido utilizando en las actividades (Pretérito Perfecto y Pretérito Indefinido) para que el alumno no albergue dudas respecto al tiempo pasado por el que debería optar en su informe.

Durante todo este proceso de dramatización la profesora ha acompañado al alumno -detective, lo ha guiado, ha estado presente para ayudarlo en sus intercambios comunicativos con otras personas en caso de que fuera necesario y ha trabajado con él a partir de las pistas recibidas. Después la profesora y el alumno retoman el libro del alumno para continuar con las actividades de las páginas 51 y 52 que han quedado sin hacerse y que permiten al alumno seguir manteniendo el papel de detective⁸, pero antes la profesora explica

⁸ En el caso de la actividad 1.6 de la página 52, en vez de ser una actividad que se realiza entre la víctima del robo y la policía puede ser entre la víctima (profesora) y el detective que está ayudando a la policía.

un poco más los pronombres de CD y CI, para asegurarse de que el alumno va a realizar dichas actividades sin problemas.

Por último se pide al alumno una valoración de la actividad, si le ha parecido un buen método, si cree que ha aprendido, si le ha resultado difícil hablar con otras personas, etc. En nuestro caso la retroalimentación recibida fue muy positiva.

4.2. DRAMATIZACIÓN EN UNA CLASE GRUPAL DE NIVEL B2

Presentamos a continuación una propuesta totalmente diferente a la anterior. Está destinada a un grupo de nivel B2 y se realiza tras los primeros días del curso de lengua, es decir, los intercambios comunicativos que ha habido entre los alumnos no son muchos y ni las relaciones sociales del grupo ni los papeles a desempeñar dentro de éste están aún definidos. Por otro lado, la sesión de dramatización es mucho más breve y parte de una sola actividad del método *Sueña 3*.

Si reparamos en el hecho de que, en este caso, la dramatización se va a destinar a un grupo, el profesor debe considerar ciertos aspectos tales como la posible implicación que puede llegar a tener el grupo en las actividades, la exposición a los demás o el contacto entre los alumnos al realizar la sesión de dramatización.

En relación al primero de ellos cabe decir que, si el docente no conoce aún lo suficiente a su alumnado, como es nuestro caso, puede tantear su posible respuesta a la dramatización de varias formas: bien incluyendo alguna actividad aislada y no muy extensa que se aproxime a las actividades dramatizadas para ver cómo reacciona el grupo o bien planteando a los alumnos la inclusión en el

aula de una hipotética actividad de dramatización y observando sus reacciones ante tal propuesta.

Si el docente tiene un grupo al que le desagrada esta propuesta y se niega a participar en algo así, es preferible no insistir. También puede ser que haya un grupo de estudiantes en el que la mayoría se muestre inclinada al uso de la dramatización, pero haya una minoría que lo rechace. De darse dicha situación el profesor ha de ser paciente, respetar el ritmo de los aprendices y su decisión, evitando forzar a los discentes a que participen si ello les supone sentirse ridículos o incómodos.

Puede darse el caso de que el docente tenga, efectivamente, un grupo de alumnos a los que les motive especialmente este recurso, de ser así el docente se mostrará receptivo y respetuoso ante la espontaneidad de cada uno.

En ocasiones incluso es posible que ciertos alumnos quieran mostrar constantemente sus dotes interpretativas frente a los demás, aun cuando ello suponga acaparar el tiempo de palabra que pertenece a sus compañeros. Si es ese el caso, el profesor deberá controlar esta tendencia para que los turnos sean lo más equitativos posible, garantizando un tiempo de intervención a todos los alumnos en actividades que así lo requieran. Por el contrario, puede suceder que en el aula haya alumnos más tímidos que se dejen cohibir por cierto "miedo escénico", para evitarlo, el profesor ha de recurrir a actividades de calentamiento.

En relación al segundo punto, es preciso señalar que, una vez que el profesor comprueba que no hay un rechazo por parte de su alumnado hacia una propuesta dramatizada, debe cerciorarse de que, a través de las actividades que va a plantear a sus alumnos, la

exposición de cada miembro del grupo a la mirada de los demás es progresiva.

Se trata de evitar, especialmente al principio del curso, que todo el grupo mire y espere una respuesta relativamente amplia de una sola persona durante un tiempo más o menos extenso y de evitar que nadie se quede en blanco ante la presión de tener que expresar un contenido en público. Esto lo podemos conseguir, por ejemplo, a través de las actividades de calentamiento en las que todos los miembros del grupo participen e interactúen de forma simultánea. Así, en una actividad de mímica en gran grupo, todos podemos “actuar” simultáneamente.

Además puede influir en este aspecto⁹ la secuenciación que hagamos de las actividades como también lo hace, y de forma decisiva, la organización social que llevemos al aula. Podemos dosificar la exposición a la mirada de los demás si proponemos actividades dramatizadas de expresión oral en parejas, pequeño grupo y gran grupo, sucesivamente. Así mismo, para evitar que los discentes se queden en blanco conviene dejar un tiempo para planificar el contenido, especialmente al comienzo del trabajo con la dramatización, o bien, como ya se ha dicho, emplear muestras de lengua (orales especialmente) que sirvan de modelo a los alumnos antes de su turno de palabra.

Conviene igualmente dosificar e incluso, si fuera necesario, evitar, el contacto corporal al inicio del curso y del trabajo con la dramatización, puesto que en nuestra aula podemos tener una gran disparidad de culturas y el contacto físico no se entiende igual en

⁹ Ya se ha comentado que las actividades de calentamiento permiten la participación sin turnos excesivamente largos de palabra, lo cual está acorde con esta idea.

todas ellas. Además, esta cuestión no sólo es cultural, sino que depende en última instancia de la personalidad de cada uno, así, hay personas a quienes el contacto físico les puede suponer una tensión extra y otras que incluso se podría decir que lo necesitan para comportarse con fidelidad a su propia forma de ser.

En el contexto docente en el que nosotros nos encontramos, al comienzo de un curso de español como segunda lengua, la profesora no conoce aún cómo reaccionará su alumnado a una propuesta así, por eso la dramatización que proponemos implica a todos los alumnos en el calentamiento, que dicho sea de paso, no es muy extenso, pero permite que aquéllos que se sientan más motivados por la propuesta de dramatizar, (a veces son también quienes se sienten más confiados en el dominio de la lengua meta), se ofrezcan voluntarios para participar y quienes se sientan aún cohibidos o no quieran participar actúen de “espectadores”. De esta forma la profesora puede conocer las reacciones de sus estudiantes a esta metodología.

Por otro lado, la actividad a realizar presenta diferentes situaciones, cada una de las cuales se desarrolla entre varios estudiantes, es decir, no es un trabajo exclusivamente individual y la duración de cada situación podría catalogarse como breve, con lo que el tiempo de exposición a los demás no es demasiado.

Por último queremos señalar que ni en el calentamiento ni en la actividad dramatizada hay una obligatoriedad de contacto físico.

Respecto al nivel de los discentes, al ser más elevado que en la anterior propuesta, la docente puede esperar de los alumnos turnos de lengua más extensos y mayor autonomía en el uso de la lengua meta, pese a ello, la profesora deja claro que cada vez que lo

necesiten, hará aclaraciones o apuntará el léxico que desconozcan y soliciten.

Precisamente porque en esta propuesta los alumnos poseen mayor nivel y autonomía en el uso del lenguaje que en la anterior propuesta, es posible dejar el conflicto en sus manos. La profesora hace hincapié en que, tal y como indica Cervera (1984: 39), el conflicto puede modificarse a lo largo de la representación de la acción, esto es, su naturaleza no es estática, sino que puede evolucionar.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: LO QUE TENGO Y LO QUE ANHELO

APARTADO: gramática: Oraciones subordinadas. Oraciones adjetivas o de relativo.

NIVEL: B2

TIPO DE ACTIVIDAD: dramatización a partir de una actividad del manual.

OBJETIVOS: aprender a desenvolverse en público. Saber discriminar entre el modo subjuntivo y el modo indicativo en el uso de proposiciones subordinadas adjetivas o de relativo. Emplear las proposiciones adjetivas o de relativo en diferentes contextos para llegar a automatizar su uso.

DESTREZA QUE PREDOMINA: interacción y expresión orales.

CONTENIDO GRAMATICAL: oraciones de relativo con modo indicativo y con modo subjuntivo.

CONTENIDO FUNCIONAL: describir lo que se tiene y describir lo que se desea.

CONTENIDO LÉXICO: viajes, relaciones personales y trabajo.

DESTINATARIOS: alumnos Erasmus que estudian en la Universidad de Burgos.

DINÁMICA: gran grupo (calentamiento) y pequeño grupo.

MATERIAL NECESARIO: para que los alumnos - público generen hipótesis, tengan expectativas de lo que se va a representar y no se pierdan durante la representación, y para contribuir a la recreación de otro contexto imaginado dentro del aula, podemos llevar cualquier decoración propia de los espacios evocados. Por ejemplo para la situación 1 llevamos carteles de lugares paradisíacos, ofertas de agencias de viaje y catálogos de agencias de viaje¹⁰. Así mismo, para la situación 2, llevamos varios objetos que tengamos con forma de corazón o que aludan al amor, como postales de San Valentín, y para la situación 3 llevamos un sobre con un folio en el que supuestamente aparece la noticia de la denegación de una beca.

La pizarra también vamos a incorporarla al escenario evocado, por eso en la primera situación escribimos en grandes letras: *Agencia de viajes El trotamundos* y dibujamos en la pizarra una ventana con cortinas, una maceta y un perchero. Para la situación 2 escribimos en grandes letras: *Agencia matrimonial La media naranja* y dibujamos unos corazones, y para la situación 3 escribimos en la pizarra *E. T. T. Curro*. La pizarra se encuentra en nuestra aula detrás de la mesa de la profesora que se cederá a los alumnos para que haga las veces de agencia de viajes, agencia matrimonial y empresa de trabajo temporal.

¹⁰ Los carteles tanto de lugares como de ofertas de agencias se pueden encontrar en la prensa escrita o Internet. Para conseguir los catálogos nosotros fuimos a una agencia de viajes. Normalmente siempre tienen a mano varios catálogos de temporadas pasadas que podemos aprovechar.

También llevamos al aula objetos para caracterizar de forma minimalista a algunos de los personajes. Llevamos una cachava, una boina y una toquilla para los ancianos de la situación 1; para el chico tímido de la situación 2 unas gafas y para el ejecutivo de la situación 3 llevamos un maletín y corbata.

Así mismo son imprescindibles los tres juegos de tarjetas en los que se esbozan las tres situaciones que se van a dramatizar.

URACIÓN: entre una hora y una hora y media.

FUENTE DE INSPIRACIÓN: *Sueña* 3. Lección 6, actividad 10, página 103. Recreamos en el aula el espacio del primer ejemplo de la actividad¹¹ e incorporamos el conflicto creando personajes con intereses opuestos. Después, siguiendo ese mismo patrón de intereses encontrados entre los personajes de la primera situación que aparece en la actividad, inventamos situaciones similares desarrolladas en otros contextos y con otros personajes.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

Con la intención de que los alumnos se acostumbren a invadir el espacio a su antojo y se desinhiban, la profesora comienza la sesión con una actividad de calentamiento con todo el grupo que además

¹¹ En la actividad del libro los alumnos han de completar por escrito los huecos marcados por una sucesión de puntos. El primero de los ejemplos, en el que se inspira esta dramatización, dice así: En una agencia de viajes: - ¿A qué lugar les gustaría viajar? – Pues verá, no estamos muy seguros, pero más o menos tiene que ser un sitio que _____ y que _____ y, ante todo, no queremos ir a ningún lugar donde _____ y donde _____. -Muy bien, de acuerdo, ¿y en cuanto al alojamiento? – Queremos alojarnos en un hotel que _____ y que _____. Tampoco nos importaría alojarnos en un hostel o en una pensión que _____.

servirá para que los alumnos intenten escenificar solo con gestos, algunos de los rasgos de los personajes que aparecen en las situaciones dramatizadas que más tarde se proponen, pero no solo, pues también es aconsejable trabajar otro tipo de características que no estén en las fichas, para no hacer tan predecible la actividad y para acostumar a los alumnos a que improvisen.

La actividad de calentamiento es sumamente sencilla y consiste en poner una música de fondo un poco animada, a ser posible instrumental. Los alumnos han de ponerse de pie y caminar por el aula ocupando los espacios vacíos al ritmo de la música. Al hacerlo han de mimar lo que diga la profesora, quien también realiza la actividad con los alumnos.

Así, la profesora dice a los discentes: caminamos como si estuviéramos enamorados, ¿qué cara vais a poner? Parece que flotamos, sentimos tanto amor..., es como si no fuéramos conscientes de nada más. (Pausa). Dejamos de estar enamorados, caminamos ocupando espacios vacíos. (Pausa). Ahora somos los jefes de una importante empresa. (Pausa). Miramos a todos por encima del hombro. Nos sentimos muy importantes. (Pausa). Caminamos ocupando espacios vacíos. (Pausa). Estamos en un museo viendo unos cuadros muy interesantes. (Pausa). Comentamos los cuadros con quien esté a nuestro lado. (Pausa). Ahora somos unas personas muy tímidas, andamos con la cabeza agachada, los pies metidos. (Pausa). Nos cuesta mirar a los demás a la cara, por eso miramos de reojo a los que están cerca. (Pausa). Caminamos ocupando espacios vacíos. (Pausa). Vamos de incógnito, no queremos que nadie nos reconozca, nos tapamos con el cuello de la camisa o con el jersey. (Pausa). Caminamos ocupando espacios vacíos. (Pausa). Jugamos un partido de tenis en parejas, lanzamos la pelota. (Pausa). Pero perdemos el set. (Pausa). Caminamos ocupando espacios vacíos. (Pausa). Tiramos el balón de baloncesto y

hacemos canasta. (Pausa). Saltamos para celebrarlo. (Pausa). Nos sentamos en nuestros sitios.

La profesora apaga la música y seguidamente explica a los alumnos que van a trabajar las oraciones de relativo con subjuntivo y con indicativo, se hace un somero repaso para refrescar los contenidos gramaticales vistos en clase y trabajados al hilo de actividades más guiadas y estructurales.

Después la profesora explica que van a representar tres situaciones en las que es posible intercalar proposiciones subordinadas adjetivas o de relativo. Para cada una de esas situaciones pedirá tres voluntarios. Les explica que a cada voluntario se le va a dar una tarjeta que explicita, *grosso modo*, el papel de cada personaje en la situación. Les aclara que el objetivo es representar el papel que se les da, pero que en la tarjeta no aparecen nada más que unas indicaciones, es una especie de guía, no algo definitivo. Es decir, ellos pueden modificar lo que crean oportuno en función de cómo se desarrolle la situación, ya que la tarjeta de cada personaje no les da la situación resuelta. Así por ejemplo en un papel un personaje puede tener una opinión, pero si otro personaje le intenta convencer y realmente le da argumentos buenos de una opinión contraria, es posible que el primero cambie de actitud, eso lo tendrán que valorar ellos, sobre la marcha, igual que en la vida real.

Así mismo, la profesora advierte a los alumnos de que cada voluntario solo puede leer la tarjeta que le haya tocado, de forma que los personajes irán descubriendo las intenciones e intereses de los otros a partir del diálogo, como sucede en la vida real.

Una vez hechas estas aclaraciones, la profesora pide tres voluntarios para la primera situación. A cada uno le da una de las tarjetas que figuran en la tabla 8, les deja un tiempo para leerlas, y, en caso de

que sea necesario, aclara dudas sobre el vocabulario. Les advierte de que los fragmentos que encuentren escritos con letra cursiva y subrayados, indican que han de inventarse información, les deja un par de minutos para hacerlo de forma silenciosa y para que piensen también cómo la expresarían, puesto que en todas las situaciones es posible utilizar proposiciones subordinadas adjetivas o de relativo y han de reflexionar si las expresarán con indicativo o subjuntivo. Este mismo procedimiento lo repetirá la profesora con todos los voluntarios del resto de situaciones.

Para la primera situación, mientras los voluntarios están leyendo sus tarjetas e intentando pensar parte del contenido que van a decir y la forma en la que lo van a expresar, la profesora escribe en la pizarra *Agencia de viajes "El Trotamundos"* y pregunta al resto de alumnos por el significado del término "*trotamundos*", si nadie lo sabe pone algún ejemplo: "una persona que ha estado en China y en Suiza y en Madagascar y en Cuba este año es un trotamundos" y después les pide que infieran el significado. Dibuja en la pizarra una ventana, una maceta y un perchero. Les dice a los alumnos que imaginen que esa es una agencia de viajes. Sitúa a quien vaya a desempeñar el papel de trabajador de la agencia de viajes en la mesa del profesor y le dice que trabaja ahí. Así mismo a los otros dos voluntarios los conduce fuera del aula, les informa de que son pareja y de que la acción comienza cuando ellos llaman a la puerta del aula para entrar a la "agencia del viajes".

TABLA 8. SITUACIÓN 1

TARJETA PARA UN HOMBRE (preferentemente)

Eres un señor de 70 años, estás casado, tu mujer ha decidido ir de vacaciones, así que vais a una agencia de viajes. Tú odias la playa, las vacaciones y salir porque no quieres gastarte el dinero, a ti te gustaría pasar las vacaciones gastando el menor dinero posible. (IMAGINA UN VIAJE A UN LUGAR EN EL QUE NO

TENGAS QUE GASTAR MUCHO DINERO Y DESCRÍBELO, ¿DÓNDE IRÍAIS? ¿DÓNDE OS ALOJARÍAIS? ¿CÓMO PASARÍAIS EL TIEMPO? ¿QUÉ ACTIVIDADES HARÍAIS?)

TARJETA PARA UN HOMBRE O UNA MUJER

Trabajas en la agencia de viajes *El trotamundos*, eres un buen vendedor: dinámico, seguro, siempre cortés y sonriente. Por eso tu jefe te ha pedido que intentes vender un viaje al Himalaya (PIENSA CÓMO SERÁ ESE VIAJE: HOTEL, MEDIO DE TRANSPORTE, DURACIÓN, DINERO, PENSIÓN COMPLETA O MEDIA PENSIÓN, EXCURSIONES, ACTIVIDADES, VENTAJAS DE UN VIAJE ASÍ...)

Si vendes ese viaje tu jefe te subirá el sueldo

TARJETA PARA UNA MUJER (preferentemente)

Eres una señora de 70 años, estás casada, tu marido es muy tacaño, pero es buena persona. Este verano has decidido ir a la playa de vacaciones, te encanta la playa, la necesitas: el agua del mar, el sol, el calor, las olas.... Todos estos elementos son muy buenos para tus huesos. A ti te gusta el lujo. (PIENSA EN QUÉ TIPO DE VACACIONES QUIERES Y DESCRÍBELAS: LUGAR, MEDIO DE TRANSPORTE, TIEMPO QUE VAS A ESTAR, ACTIVIDADES QUE QUIERES HACER...)

Intenta convencer a tu marido de que el viaje que imaginas es el mejor para los dos, intentad llegar a un acuerdo en la agencia de viajes *El trotamundos*.

Tras realizar esta actividad la profesora y los alumnos valoran si las proposiciones adjetivas o de relativo han sido correctas, se les pregunta a los alumnos oyentes por otras opciones que habrían dicho si hubieran sido ellos los personajes, e igualmente se revisan de forma conjunta.

Seguidamente la profesora pide otros tres voluntarios para desarrollar la segunda situación, repitiendo la misma forma de proceder que en la situación uno. Mientras cada alumno voluntario lee la tarjeta recortada de la tabla 9 que le ha correspondido, la

profesora cambia en la pizarra el nombre de *Agencia de viajes "El Trotamundos"* por *Agencia matrimonial "La media naranja"*. Deja que sus alumnos hagan conjeturas sobre el posible significado de la expresión. Ubica a los alumnos – espectadores y a los voluntarios diciéndoles que la mesa del profesor, en esta ocasión, será donde se ubique una agencia matrimonial y es el escenario principal donde se desarrolla la conversación entre el cliente y el trabajador. Además la profesora coloca un poco más apartada otra mesa y otra silla, más pequeñas, ahí es donde trabaja la secretaria. Es necesario que esté apartada para que el alumno que hace de cliente cuando entre al aula sepa directamente dónde dirigirse. La profesora indica a los voluntarios su espacio: el trabajador de la agencia se ha de sentar en la silla del profesor, la mujer en la mesa apartada (es más divertido si el alumno que hace de cliente no sabe cuál es el papel que desempeña y lo descubre a través del diálogo posterior) y el alumno que hace de cliente sale fuera del aula. La acción comienza cuando éste llama a la puerta del aula.

TABLA 9: SITUACIÓN 2

TARJETA PARA UNA MUJER (preferentemente)

Trabajas en una agencia matrimonial que se llama *La media naranja* Eres secretaria allí. Ves entrar a un chico, parece muy tímido, a ti te encantan los hombres tímidos porque en las relaciones de pareja te gusta llevar la iniciativa. Él entra en la oficina de tu colega. Intenta tú también entrar y enterarte de qué tipo de mujer busca, pero pon excusas, intenta que no se note mucho que estás para oír, hazte la despistada o inventa excusas para quedarte el mayor tiempo posible. Cuando tengas algo de información sal del despacho de tu colega e intenta quedar con el chico antes de que se vaya, si puedes. Cuando estés con él, descríbele qué tipo de hombres son los que te gustan.

(PIENSA EN UNA DESCRIPCIÓN DE TU MEDIA NARANJA IDEAL Y ASEGÚRATE DE QUE LA DESCRIPCIÓN QUE HAGAS TENGA ALGUNAS COINCIDENCIAS (FÍSICAS Y DE CARÁCTER) CON ÉL PARA QUE SE DÉ POR ALUDIDO)

TARJETA PARA UN HOMBRE O MUJER

Trabajas en una agencia matrimonial, se llama *La media naranja*. Tienes muchos clientes, entre ellos una amiga tuya de unos 40 años que está muy decepcionada en el amor porque siempre ha tenido experiencias negativas, todos los hombres con los que ha estado le han sido infieles.

(PIENSA CÓMO ES ESA AMIGA PARA DESCRIBÍRSELA DESPUÉS A LOS FUTUROS CLIENTES QUE TE VISITEN) (PIENSA TAMBIÉN EN QUÉ TIPO DE INFORMACIÓN PUEDES PEDIR A TUS CLIENTES PARA SABER SI ES UN CHICO BUENO PARA TU AMIGA O NO)

TARJETA PARA UNA MUJER (preferentemente)

Tienes 40 años, nunca has tenido novia, eres muy muy tímido, y ése es el problema, pero hoy has reunido el valor suficiente para ir a una agencia matrimonial. Debes describirte, sabes que aunque no tienes mucha experiencia eres una persona muy fiel y eso es algo muy positivo.

Describe también a la persona que buscas (IMAGINA CÓMO DESEARÍAS QUE FUERA TU MEDIA NARANJA). Aunque todo esto te da muchísima vergüenza intenta vencer esa timidez, de todas formas sólo vas a hablar con una sola persona, nadie más se va a enterar, lo contrario te molestaría un poco.

Una vez más en gran grupo profesora y alumnos hablan sobre los papeles representados, qué sabía cada personaje y cuál era su situación. Así mismo valoran lo que han dicho y cómo se ha dicho y hacen nuevas propuestas.

Para la tercera situación una vez más la profesora pide voluntarios, les reparte a cada uno una de las tarjetas de la tabla 10 y mientras ellos leen, La profesora escribe en la pizarra *E.T.T. "Curro"*, aclaramos el significado de E.T.T y pregunta por un posible significado de *curro*. Es muy importante en esta situación marcar bien los diferentes espacios, ya que en esta ocasión hay dos, y los tiempos, para que los voluntarios sean conscientes de que primero suceden unos hechos y después otros.

Para ello podemos disponer el espacio de la siguiente manera: una parte del aula, claramente separada de la E.T.T., puede ser el espacio de los buzones, donde el estudiante lee la carta y otra parte para la E.T.T. que de nuevo puede ubicarse donde está la mesa del profesor, el rótulo de la pizarra, que está detrás de la mesa del profesor, contribuye a marcar esta distinción.

Comenzaría la persona que encarna al estudiante desesperado y su acción se iniciaría frente al buzón de su casa. Después tiene lugar la conversación en la E.T.T. Mientras el estudiante está en la E.T.T., el empresario que necesita un empleado, espera fuera del aula y viceversa, cuando es el empresario quien va a la E.T.T. el estudiante espera fuera del aula.

TABLA 10. SITUACIÓN 3

TARJETA PARA UN HOMBRE (preferentemente)

1) Eres un estudiante muy responsable, vas a recoger el correo porque estás esperando una carta muy importante de la Universidad. Abres el buzón y ahí está. Comienzas a leer y te va cambiando la cara, porque te comunican que no te conceden la beca, con la que contabas para seguir tus estudios. Estás desesperado/a. Necesitas urgentemente un trabajo, pero sólo tienes libre los fines de semana por la noche.

2) Vas a una E.T.T. y describes el trabajo que quieres (PIENSA EN ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO: HORARIOS, SECTOR, DINERO, LUGAR...) e insistes en que es urgente, que estás desesperado/a.

TARJETA PARA UN HOMBRE O MUJER

Trabajas muy duro en una E.T.T. Tienes 60 años y estás deseando jubilarte porque te encuentras un poco cansado/a, además últimamente no oyes nada bien y es un poco molesto tener que hacer repetir las cosas a los demás y pedirles que hablen más alto.

Tu trabajo te gusta, pero es un poco triste y frustrante tener que ver a tanta gente que quiere trabajar y no puede, por eso, cada vez que viene un cliente le ofreces las ofertas que encuentras disponibles, pero les adviertes de que quizá consigas algo mejor a lo largo del día y les dices que, si aparece algo mejor, les llamarás para ofrecérselo. Realmente te gusta ayudar a la gente.

TARJETA PARA UN HOMBRE O MUJER

Eres un importante hombre de negocios, un ejecutivo. Tienes un sex shop con muchos clientes, pero uno de tus trabajadores, el de mayor éxito, se ha puesto enfermo, tiene gripe.

Necesitas un sustituto urgentemente, aunque sólo sea para el fin de semana por la noche. El horario no es muy bueno, pero crees que no tendrás problemas en encontrar a alguien joven y adecuado para el trabajo porque pagas muy bien. Vas a la E.T.T. y describes el tipo de persona que estás buscando y qué cosas deberá hacer para ganarse el dinero (PIENSA Y DESCRIBE CÓMO PUEDE SER ESA PERSONA FÍSICAMENTE, CÓMO TIENE QUE SER SU CARÁCTER, EN QUÉ VA A CONSISTIR SU TRABAJO, ETC.).

Te gusta la discreción, es la base de tu negocio, por eso no te gusta que todo el mundo se entere de que eres dueño del sex shop, así que prefieres hablar bajo.

Una vez más profesora y alumnos comentan la dramatización, las dificultades que han tenido los personajes, que pensaban ellos al ver las reacciones de los otros, etc. Del mismo modo, se valora el aducto de los alumnos y se proponen otras opciones.

A modo de curiosidad diremos que en nuestra aula esta actividad resultó sumamente divertida por el ingenio y la creatividad que demostraron los alumnos y que al hilo de las diferentes situaciones incluyeron varias oraciones adjetivas o de relativo.

5. CONCLUSIONES

Como se ha podido observar la dramatización es un recurso útil y muy versátil, ya que se puede aplicar tanto en clases particulares como en clases de grupos y de diferentes niveles.

En el caso de las clases particulares tenemos que tener en cuenta que, aunque el alumno sea uno, no tiene por qué haber un solo interlocutor, todo dependerá del contexto en el que se impartan. Aunque, desde luego, un contexto de inmersión es más favorable en este sentido.

Respecto a las actividades en grupo, es posible, como se ha visto, que en la dramatización haya alumnos que desempeñen el papel de público, al igual que en el teatro. Sin embargo, la diferencia entre uno y otro estriba en que en la dramatización, el papel de espectador es transitorio, ya que el espectador puede convertirse en persona que representa o actúa en otra fase de la actividad.

Finalmente queremos remarcar el hecho de que, a pesar de que a través de la dramatización podemos incorporar un elemento lúdico al aula y motivar a los alumnos, ello no implica que no se puedan seguir trabajando los objetivos y contenidos propuestos en la programación inicial, pues este recurso se adapta a ellos con facilidad, de hecho las propuestas que hemos presentado parten de los propios libros del alumno.

BIBLIOGRAFÍA

Arroyo, C. (2003), *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Baker, C. (1997), *Fundamentos de educación Bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

Cañas, J. (1999), *Actuando. Guía didáctica para jugar contigo al teatro*. Barcelona: Octaedro.

Cervera, J. (1984), *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Editorial Cincel.

Dorrego, L. y Ortega, M. (1997), *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español. Estudios sobre teoría y crítica teatral*. Madrid: Servicio de publicaciones Universidad de Alcalá de Henares.

Laguna, E. (1995), *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*. Barcelona: Ediciones CEAC Aula Práctica.

Lavilla, P. (2006), *Taller de teatro: juegos teatrales para niños y adolescentes*. Barcelona: Alba Editorial.

Littlewood, W. (1998), *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Maley, A. y Duff, A. (2005), *Drama techniques*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Marcer, A. (2004), *Taller de teatro. Cómo organizar un taller y una representación teatral*. Barcelona: Alba Editorial.

Motos, T. y Tejedo F. (1996), *Prácticas de dramatización*. Madrid: La avispa.

Nemirovsky, M. (2006), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona: Maestros y Enseñanza Paidós.

Renaudin, J. (2012), "La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de ELE", *marcoELE Revista de Didáctica ELE*, 14: 1-18.

Tejerina, I. (1994), *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.

VV. AA. (2006), *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE. Más de 80 juegos y actividades teatrales*. Madrid: Edelsa.

VV. AA. (2002), *Prisma Continúa: Libro del alumno. Nivel A2*. Madrid: Edinumen.

VV. AA. (2001), *Sueña 3* Madrid: Anaya.

FECHA DE ENVÍO: 22 DE MARZO DE 2012