

RENAUDIN, JEANNE

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

## LA IMPROVISACIÓN DRAMÁTICA COMO ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO EN EL AULA DE LE

### BIODATA

Licenciada en filología hispánica por la Universidad François Rabelais de Tours (Francia), ha cursado un máster de enseñanza de E/LE en la Universidad de Salamanca. Se centra en las estrategias de aprendizaje en su doctorado dirigido por J.J. Gómez Asencio (Universidad de Salamanca). Asimismo, enseña el español y el francés como lenguas extranjeras en distintos centros como l'Institut de Touraine (Université François Rabelais). Su última contribución en un congreso (Comillas, diciembre del 2011) se tituló "La toma de posesión del espacio virtual: la cuestión de los deberes de las destrezas escritas desde un punto de vista cooperativo".

### RESUMEN

En este artículo, se plantea la dramatización como procedimiento válido para el entrenamiento estratégico de destrezas orales. Más concretamente se desarrolla el concepto de improvisación teatral y su papel en el proceso de aprendizaje de la competencia estratégica. Este trabajo se propone igualmente describir un experimento de dramatización realizado con alumnos y sus resultados.

**PALABRAS CLAVE:** competencia estratégica, improvisación, dramatización, aprendizaje de LE.

### THEATRE IMPROVISATION ACTIVITIES AS STRATEGIC TRAINING IN SECOND LANGUAGE CLASSES

This article interrogates dramatization as a valid strategy for the training of oral skills. More specifically, it develops the concept of improvisation in theatre and its role in the learning process of the strategic competence. This article also aims to describe an experiment with students and its results.

**KEY WORDS:** strategic competence, improvisation, dramatization, second language acquisition.

Los últimos cambios referentes a la enseñanza de idiomas han animado a los investigadores y a los docentes a interesarse más en el alumno como centro del proceso de aprendizaje. Cada vez se trata más de reducir la dependencia del alumno de su profesor y de conseguir una cierta autonomía del aprendiz. Según varios autores, esta autonomía tendría que ser completa (una especie de aprendizaje auto-dirigido), implicando un proceso que iría de la definición de objetivos hasta la evaluación, pasando por la definición de contenidos, la selección de métodos, etc. Para otros autores, la idea es más bien de responsabilizar a los aprendices del proceso de su propio aprendizaje. En este sentido, las estrategias de aprendizaje permiten reducir la dependencia del alumno, por ello en los últimos treinta años este concepto ha sido tema de varios estudios. Pero, ¿cómo se enseñan dichas estrategias?, ¿cuáles son?, ¿en qué marco las podemos practicar?

Este trabajo no puede ser exhaustivo en la enseñanza y asimilación de estrategias. Por esta razón sólo pretende dar un ejemplo de entrenamiento estratégico mediante la dramatización -en concreto la improvisación en clase. Para ello, nos preguntamos en un primer momento qué entendemos por dramatización y por improvisación y tratamos de justificar nuestra elección de este procedimiento en el ámbito de un entrenamiento centrado en las estrategias en el aula de LE. Acto seguido, presentamos el proyecto que hemos desarrollado durante seis meses en el que pusimos en práctica el entrenamiento de estrategias a través de un taller de improvisación y comentaremos sus resultados.

## 1. MARCO TEÓRICO

En primer lugar, tenemos que preguntarnos lo que entendemos por dramatización, ¿es lo mismo que el teatro? ¿Cuál es la diferencia entre un juego teatral, un juego de rol, un juego dramático o una improvisación?

### 1.1. EL JUEGO TEATRAL, JUEGO DE ROL O JUEGO DRAMÁTICO. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO.

Si es cierto que el teatro y la dramatización usan los mismos recursos, sus objetivos en la enseñanza son realmente distintos pues, como recuerda Pérez Gutiérrez (2004), *"el teatro ("poesía que se levanta del libro y se hace humana"; García Lorca, 1968:1810) desarrolla la capacidad estética de la persona; la dramatización o drama educativo ("un ensayo para la vida"; Way, 1967:43) propicia la capacidad de resolución de problemas por medio de la experiencia directa en situaciones de la vida cotidiana"*. En el caso de nuestro proyecto, hablamos, por tanto, más bien de dramatización, juego dramático, drama educativo o juego de rol, no de teatro como tal, aunque el juego teatral sea también interesante en el aula de LE. En efecto, necesitamos crear en el aula una simulación de una situación real o auténtica para desarrollar las destrezas orales (comprensión, producción e interacción) en funciones comunicativas contextualizadas. En las actividades de dramatización, al contrario que ocurre con el teatro, lo importante no es tanto la representación final en sí, sino el proceso a través del cual un alumno puede experimentar problemas vinculados con su aprendizaje de LE acompañado de otros alumnos que le ayudarán a encontrar soluciones válidas a dichos problemas. Según Pérez

Gutiérrez (2004), "Aunque el *drama educativo* utiliza muchas de las técnicas del teatro, especialmente las relacionadas con la preparación de actores, tomadas de Stanislavski (1936) y Grotowski (1968), la experiencia dramática del individuo es *introspectiva*, está dirigida a lo interno, a la exploración en nuestro mundo interior de las posibilidades humanas ante los desafíos de la vida. Por el contrario, la representación y comunicación con el público, lo *externo*, es lo que prima en el *teatro educativo*". Para el entrenamiento de estrategias, aunque el teatro educativo pueda resultar interesante, preferimos por consiguiente hablar de dramatización, que nos dejará desarrollar varios tipos de actividades que traten de la vida real o de situaciones ficticias que puedan permitir estudiar funciones comunicativas. Es importante recordar que, en nuestra opinión, es imprescindible integrar el entrenamiento de la competencia estratégica al proceso de enseñanza general, por tanto no nos podemos olvidar de que nuestra base tiene que ser la competencia comunicativa en sí.

## 1.2. EL CONCEPTO DE IMPROVISACIÓN

Ahora bien, la dramatización nos permite por un lado representar una acción en clase, por tanto podemos, por ejemplo, plantear juegos dramáticos en los cuales pedimos a los alumnos que preparen unas entrevistas, un diario televisivo, para luego representarlos. Por otro lado, existe la posibilidad de ofrecer un estímulo para la representación de algo no preparado de antemano, e inventado de manera casi espontánea, sin guión previo. En este caso, el trabajo sería de improvisación. Si existen muchos textos escritos sobre la dramatización en general, encontramos pocos textos que analizaban la improvisación en sí como recurso interesante en el aula de ELE. Según L. Stone McNeece, la

improvisación permite, en sí misma, un desarrollo individual, tanto del público como de los actores, pues refleja situaciones reales. Permite que los actores inventen y se proyecten realmente, de manera espontánea, sin imitaciones que no sean voluntarias. En cierto modo, sería la mejor posibilidad de proyectar la individualidad de nuestros alumnos sin comprometerles como personas. La autora resume muy bien todo el interés de la improvisación en este párrafo:

"At the very core of the Stanislavski method is the concept of improvisation. In keeping with the emphasis on preparation rather than performance, and on inner reality rather than outer forms, the use of improvisation allowed for the dynamic renewal of familiar texts. It made them pertinent to present situations, represent-ative of the public at large, rather than of an intellectual elite. Improvisation operates by invention rather than by simple imitation: in any given situation, no two individuals will ever respond the same way, just as one person may respond differently at different times. Improvisation is really just the conscious amplification of strategies people use every day to achieve objectives of varying importance. Speech is one instrument among many with which to gain an objective. It is therefore impossible to arrive at motivated communication unless there is motivation in behavior as well. It demands a heightened awareness among individuals of each other and of their surroundings, for it is predicated on the idea that we formulate desires and attempt to satisfy them only in a social context, i.e., that life is basically a group endeavor, and that individuals are interdependent. Improvisation is a technique designed to deflect intelligence and the quotidian rationality we tend to believe assures us control of our lives in order to release imaginative energy that, we hope, will transform rather than merely conform to existing circumstances. It involves a temporary disregard for proprieties and conventions, if only to rediscover their purpose. In *Improvisation for the Theatre*, Viola Spolin describes the experience of moving into the unknown, transcending the familiar: "When response to experience takes place at the intuitive level, when a person functions beyond a constricted intellectual plane, he is truly open for learning." (Stone Mc Neece, 1983: p.830)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Traducción propuesta: "En el núcleo mismo del método de Stanislavski se encuentra el concepto de improvisación. El énfasis en la preparación en lugar de la

Como vemos, en la última parte de este fragmento, la autora, citando a Viola Spolin, va más allá: considera que la improvisación y la espontaneidad son puntos de partida necesarios para aprender, pues es la representación real del riesgo que puede suponer para un alumno el proceso de aprendizaje. Si asume el hecho de improvisar, según Mc Neece, ya desarrolla estrategias para enfrentarse al hecho de aprender una LE.

---

performance, en la realidad interior en lugar de las formas externas, el uso de la improvisación permitió la renovación dinámica de textos conocidos. Actualizándolos, los hizo pertinentes a las situaciones presentes, representativos del público en general y no sólo de una élite intelectual. La improvisación opera por la invención y no por una simple imitación: en cualquier situación planteada, no habrá dos individuos que respondan de la misma manera, al igual que una persona puede responder de manera diferente en distintos momentos. La improvisación es en realidad la amplificación consciente de las estrategias que las personas usan todos los días para alcanzar objetivos de diversa importancia. El lenguaje es una herramienta entre muchas para obtener un objetivo. Por tanto, es imposible llegar a la comunicación motivada a menos que exista, también, motivación en el comportamiento. Exige una elevada autoconsciencia y de consciencia del otro por parte de los individuos, además de una alta percepción de su entorno, ya que se basa en la idea de que formulamos deseos y tratamos de satisfacerlos en un contexto social, es decir, que la vida es básicamente una tarea de grupo, y que los individuos son interdependientes. La improvisación es una técnica diseñada para relativizar la creencia de que la inteligencia y la racionalidad cotidiana nos aseguran el control de nuestras vidas, liberando así la energía imaginativa que, esperamos, transforme las circunstancias existentes en lugar de simplemente ajustarse a ellas. Implica suspender temporalmente el respeto por propiedades y convenciones, aunque sólo sea para descubrir su finalidad. En *Improvisation for the Theatre*, Viola Spolin describe la experiencia de moverse hacia lo desconocido, trascendiendo lo familiar: 'Cuando la respuesta a la experiencia se lleva a cabo a nivel intuitivo, cuando una persona se mueve más allá de las constricciones del plano intelectual, es cuando realmente se encuentra dispuesto para aprender.'

### 1.3. ¿QUÉ SUPONE LA DRAMATIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LE?

En el año 1987, el profesor R. J. Di Pietro, llega a idear un modelo completo de enseñanza de idiomas a través de la dramatización. Comenta que el uso de escenarios en clase puede tener múltiples ventajas y ejemplifica estas últimas en su libro *Strategic Interaction, Learning Languages through Scenarios*. Entre otras, el autor recuerda que, gracias a los juegos dramáticos, podemos incentivar la espontaneidad de los alumnos (y por tanto la consolidación de la competencia lingüística de manera casi inconsciente), sin perder por ello nuestras metas comunicativas. Plantea de la siguiente manera el uso de escenarios en clase:

"The scenario is the key device in making second-language discourse strategic in the classroom. It contains four essential elements: strategic interplay, roles, personal agendas, and shared context. In presenting the scenario we highlight spontaneity in discourse. The roles played by students in scenarios are multifaceted. Some roles are determined by social convention and include "vendors", "shoppers", and "travelers". Others are psychological in disposition (such as "friend", "rival", and "competitor"). Roles may be either overt (i.e., marked by location, activity and/or manner of dress) or covert (determined largely by interaction). Some roles function in complementary sets (e.g., vendor/customer). Others are noncomplementary (e.g., salesperson/window-shopper). Role complementation or the lack of it has an effect of the type of verbal exchange generated. Conversation between complementary roles are likely to be more conventionalized than those between noncomplementary roles. In order to make the discourse purposeful, each role is given an agenda to fulfill. Finally, role players should be placed in shared context so that their agendas will not suffer from mutual incoherence."<sup>2</sup> (Di Pietro, 1987: p.66)

---

<sup>2</sup> Traducción propuesta: "La dramatización es el dispositivo clave para que el discurso de un segundo idioma sea estratégico en clase. Contiene cuatro elementos esenciales: la interacción estratégica, papeles, agendas personales, y

Después de Di Pietro, varios autores han tratado de comentar, sin establecer un modelo tan completo y elaborado, los beneficios que se pueden extraer de la dramatización en clase. Conviene resumir, con la mayor brevedad posible, cuáles son los rasgos positivos destacados para el uso del juego dramático (improvisación o no). En primer lugar permiten reproducir en el aula distintas situaciones comunicativas. En un momento dado, el aula se puede transformar en “escenario comunicativo” (M. Calderón Calderón, 2002) en el que pueden simularse fiestas, conversación en la farmacia o en el médico. La lengua que se trabaja en esas situaciones va a resultar una lengua en contexto, y más real, pues apenas proporcionamos léxico a los aprendices, lo que dicen es espontáneo (y más aún en el caso de la improvisación), pueden experimentar distintos registros. 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

---

un contexto compartido. En la presentación de la situación dramática destacaremos la espontaneidad en el discurso. Los papeles desempeñados por los estudiantes en los guiones son múltiples. Algunos roles están determinados por las convenciones sociales e incluyen ‘vendedores’, ‘compradores’, y ‘viajeros’. Otros presentan un perfil psicológico (como ‘amigo’, ‘rival’, y ‘competidor’). Los roles pueden ser abiertos (es decir, marcados por la ubicación, la actividad y/o la forma de vestir) o encubiertos (determinados en gran medida por la interacción). Algunos papeles funcionan en series complementarias (por ejemplo, el proveedor / cliente). Otros son no-complementarios (por ejemplo, vendedor / comprador de ventana). La complementariedad de funciones, o la falta de ella, tiene un efecto en el tipo de intercambio verbal generado. Es probable que la conversación entre roles complementarios sea más convencionalizada que la establecida entre papeles no-complementarios. Con el fin de producir discurso consecuente y orientado hacia una finalidad, a cada papel se le proporciona una agenda que cumplir. Por último, a quienes desempeñan papeles, se les debe colocar en un contexto compartido para que sus programas no sufran de incoherencia mutua.”

resultar difícil emocionalmente para los alumnos<sup>3</sup>). 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. En efecto, las actividades de juegos de dramatización están abiertas a infinitas propuestas. Los alumnos eligen ellos mismos (con improvisaciones totalmente espontáneas) lo que ven en una situación propuesta, desarrollan su propia creatividad y el profesor puede, eligiendo un tema, decidir una función comunicativa, pero la imaginación de los alumnos hace que esta función sea más rica y completa, pues proyecta las propias visiones de un conjunto de alumnos. El hecho de que todos los alumnos tengan que participar establece en el aula un clima de confianza y una comunidad de clase positiva<sup>4</sup>. Por fin, las actividades de dramatización en clase permiten una (auto)evaluación constante real del proceso de aprendizaje pues, después de cada actividad, los aprendices pueden recordar y analizar con los compañeros y el profesor lo que sigue planteando problema y los logros que se han conseguido. Pérez Gutiérrez añade:

“Las funciones analítica, exploratoria y expresiva son las tres principales que la dramatización aporta a la educación. En las dos primeras, los participantes tienen la oportunidad de analizar sus sentimientos y opiniones, reconstruir su marco de referencia y, al hacer esto, ampliar su conocimiento esquemático. Para Seely (1976), la aportación más significativa de la dramatización en la tarea educativa se realiza a través de la *función expresiva* (otros autores, como Male (1973) la llaman *función comunicativa*) ya que los participantes estimulan y desarrollan verbal y no

---

<sup>3</sup> Véase el libro de Jane Arnold (2000) sobre este tema.

<sup>4</sup> Véase el capítulo 3.4. del libro de Sonsoles Fernández (2003)

verbalmente su capacidad comunicativa. Seely [...] ha señalado que el trabajo dramático debe consistir en actividades de *resolución de problemas* en donde los alumnos buscan soluciones y ofrecen propuestas a determinadas situaciones conflictivas por medio de la introspección e interacción de los miembros del grupo. Según McGregor et al. (1977) esa *negociación del significado* [...] facilita no sólo la motivación intrínseca para estudiar el problema a fondo y ofrecer una solución razonable al mismo, sino que también proporciona un reto a las destrezas comunicativas de los participantes.” (Pérez Gutiérrez, 2004: p. 76)

Recordemos también que, además de este desarrollo individual, las actividades de dramatización, como dice Moffett (1967), permiten un desarrollo real de las destrezas lingüísticas, pues la interacción dramática proporciona un buen medio para practicar la lengua en general (tanto escrita como oral).

En resumidas cuentas, la dramatización permite, en primer lugar, un desarrollo individual, intelectual, social y afectivo del alumnado, pero resulta ser, en segundo lugar, una herramienta muy interesante para el proceso de adquisición de las destrezas lingüísticas.

## 2. EXPERIMENTO PRÁCTICO

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el único momento en el que se habla de teatro es en los referentes culturales. No se plantea la dramatización como procedimiento válido en la enseñanza, pues sólo se describe lo que los aprendices tendrían que saber según los niveles y no cómo enseñar. Si recurrimos al MCER, la sexta parte del texto pretende presentar una serie de alternativas sobre cómo enseñar a los alumnos. Sin embargo, la única alusión al teatro aparece en el punto 6.4.3.3, y se reduce a la repetición en voz alta o

recitación de texto teatral. También se plantea la posibilidad de un trabajo en grupo, pero no se especifica cuál.

Según lo que hemos visto anteriormente, la dramatización presenta ventajas reales a la hora de adquirir una LE. En nuestra opinión, tendría que aparecer no como método en sí, sino, más bien, como procedimiento al que recurrir durante el proceso de enseñanza. Puesto que los textos de referencia nos mencionan realmente este procedimiento, tratamos de averiguar si realmente se pueden enseñar estrategias a través de actividades de dramatización. Conviene proponer no sólo unas actividades posibles, sino, más bien, un experimento realizado a partir de una propuesta didáctica.

### 2.1. PLANTEAMIENTO INICIAL

Para poder observar el desarrollo de estrategias a través de la dramatización en el aula ELE, hemos decidido diseñar actividades que, acto seguido, pusimos en práctica durante cuatro meses. Ante todo, conviene describir cómo se planteó el taller y las actividades que se iban a llevar a cabo, para poder observar adecuadamente el desarrollo de estrategias por parte de los alumnos.

Durante un periodo de cuatro meses<sup>5</sup>, con una frecuencia de dos veces por semana, se propuso organizar un juego de rol sobre las funciones o los actos de habla (estudiados previamente en clase) en el marco de un taller de improvisación de dos horas de duración. Este planteamiento permitió instaurar una cierta constancia en el

---

<sup>5</sup> De febrero a finales de mayo de 2011 (el proyecto de taller se discutió con la jefa de estudios de la academia a partir de diciembre)

aprendizaje y un seguimiento del progreso del alumno. En el contexto “normal” de programación de un curso anual, este taller podría realizarse una vez a la semana, por ejemplo.

Para la realización de este experimento, se ha trabajado con alumnos matriculados en una academia de Salamanca, todos voluntarios, y que llevaban tres meses de inmersión en España, con cuatro horas de clase diarias. Habían alcanzado el nivel A2 a principios de enero, por lo tanto, se aproximaban al nivel umbral. Nueve alumnos de distintas nacionalidades, todos estudiantes, excepto uno (de 46 años): tres holandeses, dos americanos, tres chinos y un ruso. A lo largo del taller, se fueron incorporando nuevos estudiantes (una americana y dos chinas), en cuyos resultados no nos hemos centrado tanto como en los de nuestros estudiantes fijos, pues únicamente permanecieron durante un periodo de un mes cada una.

La meta del experimento era observar de qué manera el taller de dramatización podía proporcionarles un buen entrenamiento a la hora de desarrollar estrategias de aprendizaje y de comunicación (de reducción y de expansión). Para ello, pedimos a los alumnos que rellenasen un cuestionario antes del comienzo del taller y al final del mismo en los cuales se preguntaban por su uso de estrategias. De la misma manera, pedimos a los demás profesores de dichos alumnos que rellenasen fichas de seguimiento en la clase “ordinaria”, con el fin de poder observar el desarrollo de sus estrategias “visibles” en clase (¿pueden comunicarse mejor?, ¿existe un ambiente más positivo en clase?, etc.). Asimismo, los alumnos disponían de un cuaderno que tenían que ir completando en cada taller, así como fuera de clase. Para permitirles desarrollar pautas con el propósito de autoevaluarse, les hicimos entrega de un cuadro de referencia para que fuesen anotando los aspectos de mayor relevancia en su

desarrollo de estrategias, la meta era que al final del taller no necesitasen servirse de dicho cuadro.

Además, tras quince días de trabajo en el taller, comenzamos a realizar grabaciones de las actuaciones con la intención de poder estudiar mejor todas las estrategias, y así poder entregar un corpus en vídeo a cada alumno al final del experimento con el objetivo de reforzar dicha autoevaluación.

Recordemos la taxonomía de los cuatro tipos de estrategias que hemos intentado potenciar: las estrategias cognitivas (dirigirse o manejarse en una situación comunicativa), las estrategias metacognitivas (controlar o gestionar su propio aprendizaje), y las estrategias socioafectivas (desarrollo de la confianza en sí mismo y de la identidad, ajustar y situar la forma de expresarse en un contexto social) propuestas por O’Malley y Chamot (1990).

## 2.2. DESARROLLO CRONOLÓGICO DEL TALLER

Conviene ahora describir las actividades que hemos desarrollado durante esas setenta horas de taller. Al principio, únicamente habíamos pensado en realizar improvisaciones sobre todas las funciones comunicativas estudiadas en las clases. No obstante, decidimos ampliar el abanico de actividades con el fin de evitar una pérdida de motivación, temiendo excesivamente reiterativo el uso de las improvisaciones como único recurso.

### 2.2.1. Las actividades de improvisación

La parte más importante del taller es sin duda la dedicada a la improvisación. Consistió en recoger sistemáticamente las funciones que habían estudiado los alumnos en clases anteriores y las

funciones adecuadas a su nivel, de acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), para crear situaciones en las cuales tendrían que servirse de la improvisación. Para ello, proponíamos, en cada sesión, el sorteo de unas tarjetas en las cuales aparecían descritas las distintas situaciones que cada grupo tendría que representar (lo normal era una representación de 5 a 15 minutos de duración).

En las primeras clases, concedíamos a los alumnos cinco minutos para imaginar cómo representar la escena (no podían escribir ningún guión, sólo podían conversar sobre las posibles escenas y posturas que tendrían que representar). A continuación, fuimos reduciendo paulatinamente este tiempo hasta dar con el grupo más rápido en pensar una escena, el cual sería el primero en actuar.

Funcionamos habitualmente con grupos de tres estudiantes, modificando la estructura de los grupos con el fin de que los alumnos fuesen conociéndose y practicasen un mayor número de estrategias afectivas y sociales. Cada equipo podía escoger hacer actuar a dos o tres de sus miembros, lo importante era que si una persona no actuaba para una función tenía que actuar en la siguiente.

Mientras un grupo actuaba, los miembros de los demás grupo tenían que tomar nota de cuáles eran los problemas de comunicación que encontraban en su interpretación y cómo sus compañeros conseguían (o no) resolverlos. Después de la actuación de los grupos, preguntábamos a los “actores” qué era lo que más les había costado expresar (a nivel comunicativo), por qué (¿se trataba de problemas lingüísticos u otros problemas de tipo afectivo?), y cómo lo habían solucionado (o no). Los demás podían, entonces, comentar lo que habían apuntado durante la

representación y ofrecer propuestas para resolver las diferentes dificultades con que se habían encontrado<sup>6</sup>. Asimismo, existía la posibilidad de visionar el vídeo de la escena grabada y, los alumnos que habían actuado ayudados por sus compañeros, podían destacar lo que había fallado, así como lo que había resultado efectivo para conseguir comunicarse lo mejor posible.

Los estudiantes trabajaban con los manuales *Sueña 1* y *Sueña 2*, por consiguiente elegimos, en un primer momento, seguir las funciones desarrolladas en dichos manuales. No obstante, posteriormente, decidimos desarrollar funciones comunicativas mencionadas en el Plan Curricular correspondientes a los niveles de los alumnos, para poder ejercer otro tipo de estrategias (si no disponían de los recursos lingüísticos suficientes, tenían que recurrir a estrategias cognitivas de reducción o expansión que no usaban con tanta frecuencia, en caso de tener más recursos) y ampliar su competencia comunicativa.

A continuación, presentamos una enumeración de las funciones estudiadas por los estudiantes y las improvisaciones que hicieron al respecto. Para cada tema, se ha valorado si los alumnos necesitaban un “apoyo” lingüístico, bajo forma de explicación rápida en la pizarra. Se ha usado este recordatorio únicamente el primer mes de taller, para evitar que los alumnos se quedasen con la impresión de no poder comunicarse y provocar, por ende, un clima negativo en el aula. En los casos en que se ha considerado útil dicho apoyo, hemos puesto la información que hemos ofrecido a los alumnos después de la propuesta del tema. Puesto que las situaciones se sorteaban, el orden presentado no sigue ningún tipo de clasificación (excepto la

---

<sup>6</sup> El papel del profesor en este momento del taller era, al principio, fundamental pues los alumnos no tenían todavía consciencia de uso de tal o cual estrategia.



ordenación por mes, en la medida en la que cada mes cambiábamos de situaciones para adaptarnos a los nuevos contenidos aprendidos por los aprendices).

#### SITUACIONES PROPUESTAS PARA EL MES DE FEBRERO:

- "Estás en un speed-dating para encontrar tu futuro/a novio/a. Os presentáis y habláis de vuestros gustos. ¡Cuidado! ¡Sólo tenéis cuatro minutos!"

[Se ha recordado el uso del verbo gustar y la formación del verbo preferir]

- "Acabas de llegar a Salamanca y por fin has encontrado un piso compartido con dos personas. Estáis organizando las tareas de la casa para evitar discusiones".

[Se ha hecho memoria de los verbos querer y preferir. También hemos repasado las formulaciones "hay que" y "tener que".]

- "Sois dos compañeros de clase. Volvéis de vacaciones y no os habéis visto desde hace dos meses. Quedáis en un bar para tomar un café y contaros lo que os ha ocurrido durante esos dos meses."

[Se ha recordado con brevedad los usos del pretérito perfecto y del imperfecto.]

- "Acabáis de llegar a Salamanca. Os habéis perdido y necesitáis ir al CAEM antes de pasar por la academia y volver a casa. Pedís a alguien un itinerario."

[Se ha hecho entrega a los alumnos de un mapa con los distintos lugares mencionados.]

#### SITUACIONES PROPUESTAS PARA EL MES DE MARZO:

- "Estás hablando con tres amigos en un bar. Te quejas de tu estado de salud y ellos te dan consejos para mejorar."

[Se han recordado las formulaciones "'Qué + sustantivo + tener!", "¡Qué + adjetivo + estar!" para expresar estado físico o anímico. Igualmente, se han recordado las formulaciones básicas de consejo, como "hay que" y "tener que".]

- "Habéis decidido hacer una encuesta en la calle para conocer la opinión de la gente sobre una película reciente."

- "Vas al médico para que te ayude a hacer una dieta. Le explicas tus problemas y tus necesidades. Él te da consejos para seguir una dieta equilibrada."

[Se han repasado las formulaciones básicas de consejo, como "hay que" y "tener que".]

- "Trabajas en una agencia inmobiliaria, viene a verte una pareja de clientes para preguntarte si tienes una casa que corresponda a sus deseos."

- "Sois una pareja que quiere cambiar los muebles de vuestra casa. Vais a un almacén y pedís a un vendedor ayuda."

- “Te vas de viaje. Vas a la farmacia para comprar todas las cosas que necesites de higiene y para el botiquín de emergencia. Necesitas por lo menos 10 cosas.”

#### SITUACIONES PROPUESTAS PARA EL MES DE ABRIL:

- “Una pareja de turistas llega a un restaurante y se sienta en una mesa. El camarero les atiende muy mal.”

[Recordatorio de la forma básica para pedir en un restaurante “Yo quiero ...” / “Para mí...”. Igualmente se han repasado las formulaciones “¿Me trae una botella de vino?” / “¿Me trae un poco de agua?”.]

- “Sois un grupo de tres amigos y queréis ir de vacaciones juntos. Cada uno quiere ir a un lugar distinto e intenta convencer a los demás. ¿Adónde iréis al final?”
- “Eres el propietario de un piso. Explicas a tu inquilino (que te alquila una habitación) todo lo prohibido en el piso. Le explicas los horarios de la casa, las reglas básicas, etc.”
- “Este verano has decidido irte de vacaciones por España. Llamas a una agencia de viajes para pedirles que te programen el viaje como tú lo quieres.”
- “Unos amigos te invitan a ir de pinchos, llevas varias semana rechazando la invitación. Esta vez no te apetece ir. Tus amigos tratan de convencerte y tú de justificarte.”
- “Tienes proyectos maravillosos para el año que viene. Cuéntalos a tus amigos, seguro que ellos también tienen.”

#### SITUACIONES PROPUESTAS PARA EL MES DE MAYO:

- De manera excepcional, disponéis de 6 minutos para preparar vuestras actuaciones. “En el marco de una campaña publicitaria, presentáis una región que queréis promover (clima, paisajes, cultura, vida, posibilidad de alojamiento, etc.)”
- “Eres periodista y has organizado una entrevista con un activista del medio ambiente. Después de días de preparación, ¡por fin ha llegado la entrevista!”
- “Eres muy supersticioso y decides ir a ver una vidente para que te cuente cómo resolver tus problemas profesionales”
- “Sois compañeros de piso y desde hace una semana, cada mañana, hay un ramo de flores delante de la puerta de la entrada. Tratáis de emitir suposiciones acerca de este sorprendente regalo.”

#### 2.2.2. Los juegos dramáticos

El único uso del recurso de las improvisaciones amenazaba con crear una rutina monótona en el taller, por ello decidimos añadir juegos dramáticos para completar las sesiones, dotarlas de mayor ritmo (lo normal era efectuar una hora de improvisación y una hora de otros juegos) y motivar a los alumnos. Preparamos, por este motivo, una serie de actividades y juegos teatrales que permitieron dinamizar la clase. Dichos juegos están inspirados, o directamente adaptados, de propuestas de manuales diversos, de las *Propuestas para dinamizar la clase de ELE* (Del Hoyo, Dorrego, Ortega, 2006), o de textos directamente pensados para profesionales y aficionados al teatro.

Las actividades de dramatización tenían la doble meta de permitir al taller un cambio de ritmo (favoreciendo así más dinamismo) y de desarrollar ciertas estrategias que nos parecían más importantes de estudiar de manera muy explícita (el uso de la kinesia como estrategia de expansión, por ejemplo). Asimismo, este cambio de juegos nos presentó la ocasión de incluir las destrezas escritas dentro del taller (pues los aprendices podían escribir guiones, leer artículos, etc.), lo que propiciaba mayor variedad en los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Para el desarrollo de los juegos, al contrario que la improvisación, decidimos que la actividad sería la misma para todos o, por lo menos, que cada grupo participaría en una misma actividad. Por este motivo, no se presentaban varios temas por sesión, como ocurría con la improvisación. Sin embargo, para algunos juegos resultaba interesante que cada grupo hiciera una cosa totalmente distinta de los demás, en este caso, lo recordamos en la descripción de la actividad en sí.

A continuación, haremos una enumeración siguiendo un orden cronológico de los distintos juegos utilizados en el taller. Hemos agrupado las distintas actividades según la función que desempeñaban en el desarrollo del taller, por consiguiente, encontrarán en esta lista varias actividades en un mismo punto de desarrollo.

#### INTRODUCCIÓN A LA DRAMATIZACIÓN

En las primeras sesiones no se hizo improvisación, pues nos parecía que implicaría demasiado a los alumnos nada más comenzar y les resultaría incómodo. Por tanto, decidimos empezar con juegos que introducían a la dramatización y proporcionaban un clima de confianza en el aula que necesitábamos para las siguientes sesiones.

La meta tenía la triple función de “relajar” el ambiente, ver qué alumnos presentaban problemas de tipo afectivo a la hora de actuar (para poder prestarles una atención particular) y demostrar a los estudiantes que podían expresarse con otras técnicas distintas a las lingüísticas. Puesto que nuestros alumnos procedían de culturas con conceptos de proxemia muy diferentes de los españoles, elegimos para la primera clase la actividad el “Apretón de manos”, que no comprometía tanto a los alumnos como en los “Abrazos” (en *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE*). A continuación, decidimos trabajar con los retratos chinos de Proust de manera escenificada: cada alumno rellenaba su propio retrato chino<sup>7</sup>, el profesor recogía todos los cuestionarios y los volvía a distribuir, cada alumno tenía que resumir cómo veía a la persona del retrato que le había tocado y el conjunto de alumnos tenía que adivinar de quién se trataba.

#### MIMO

Las siguientes sesiones de clase se basaron en el comentario de una alumna (Natalie) en las primeras sesiones a la hora de rellenar el primer cuestionario. Preguntó por qué los españoles “gesticulaban tanto”, después de haber hablado de los gestos como forma adecuada para hacerse entender. Trabajamos por consiguiente sobre la kinesia como estrategia cognitiva.

Las actividades se centraron en ejercicios de mimo, que tuvieron mucho éxito entre los alumnos, por ello decidimos variar y continuar

---

<sup>7</sup> Para rellenar los retratos chinos, habíamos dado un ejemplo de estructura “Si yo fuera... sería...”. En la recopilación, esta herramienta no nos servía y los alumnos usaban el presente del indicativo para hablar de su interpretación del retrato que tenían.

con estas actividades para proporcionar un ambiente motivador en el aula.

La primera actividad consistía en dividir la clase en tres grupos (grupo 1: Silvia, Rogier y Marvin – grupo 2: Sara, Max y Anatoly – grupo 3: Eva, Pedro y Natalie). Cada grupo recibía un papel en el que aparecían escritos dos diálogos cortos y sencillos. Cada grupo tenía que representar los diálogos sin hablar, únicamente mediante gestos (y, si lo necesitaban, onomatopeyas). El otro grupo debía “reconstruir” el diálogo original o, por lo menos, poder contar “de qué iba” el diálogo. Mientras dos grupos preparaban los diálogos, el último veía un ejemplo en el ordenador<sup>8</sup>. Los diálogos eran los siguientes:

#### DIÁLOGO 1 (GRUPO 1 Y GRUPO 2)

- ¡Hola!
- ¡Hola!
- ¿Qué haces? Voy a tomar un pincho y una caña, ¿quieres venir?
- No sé yo... estoy a dos velas este mes...
- Bueno, pues te invito.
- Venga, vale.
- Podemos ir al bar de enfrente, ¿no?
- No, que siempre está lleno de gente...
- Bueno, vale, vamos a otro...

#### DIÁLOGO 2 (GRUPO 2 Y GRUPO 3)

- Estoy harto, tengo que estudiar ...
- ¿Estás loco? ¡Vámonos! ¡Que hace buen tiempo fuera!
- No, no, te lo juro tengo que acabar mi trabajo ...
- Anda ya, corta el rollo, estudiarás después, cuando no haga tan buen tiempo...

---

<sup>8</sup> <http://espanolg1.blogspot.com/2011/01/gestos.html> (consultado el 22 de febrero del 2011)

- Bueno... si tú lo dices... ¡Vale!

#### DIÁLOGO 3 (GRUPO 3 Y GRUPO 1)

- Buenos días, disculpe, estoy perdido, ¿cómo se va a la gran vía?
- Hum, mire: sale de la escuela y va directamente a la derecha. Coge la primera a la derecha y sigue todo recto.
- Vale, vale, ¿y después?
- Pues cuando acaba la calle que baja, va a la izquierda, hay un pequeño parque, coge a la derecha y ya ha llegado.
- Genial, muchas gracias, adiós.

La segunda actividad, por parejas, consistía en pedir a un alumno que mimetizara una historia que se inventara. La pareja tenía que interpretar y reconstruir la historia a partir de los gestos y comentarlo con el autor de los gestos.

Una tercera actividad consistió en pedir a cada grupo que buscasen noticias sencillas en español y que hiciesen una versión corta de diario televisivo con una traducción en gestos. Uno de los grupos espectadores podía ver la parte hablada y el otro grupo veía la parte mimetizada. Se reconstruía la noticia en conjunto<sup>9</sup>.

#### CLOWN

Puesto que, después de las actividades mencionadas, un clima de confianza se había establecido en el aula, ya pudimos trabajar con actividades que involucraban más personalmente a los alumnos, empezamos con actividades de *clown*. De la misma manera que en la primera actividad de mimo, dividimos la clase en tres grupos. En vez de ofrecerles diálogos, les hicimos entrega de un tema (que les dejaba bastante libres, como “Comprando” o “En un bar”) que tenían que representar mediante el uso de la mímica. Esta vez

---

<sup>9</sup> Esta actividad fue la primera en ser grabada.

podían utilizar ruidos, gestos y palabras (pero de manera contada). La duración de estas representaciones podía variar entre 5 y 15 minutos. Los “espectadores”, al final de la actuación, tenían que contar lo sucedido en la representación. Este ejercicio tuvo mejores resultados de los previstos pues los aprendices se involucraron tanto que desempeñaron el papel de *clown* descrito por Dario Fo (1987), siempre se trataba de representar el “hambre”<sup>10</sup> que tenían de entender la cultura española (caricaturizando por ejemplo los problemas de puntualidad de los españoles, etc.) y de legitimar, de cierto modo, su propia conducta. A nivel de interculturalidad, evidentemente, la actividad resultó realmente interesante, pues permitía a los alumnos plantear dos alternativas que realmente podían preocuparles tras unos meses de inmersión: ¿Somos dominados/víctimas o dominadores? ¿Hay necesidad de establecer esta relación con cada cultura distinta a la nuestra o resulta más interesante intentar descodificar la conducta de los demás en vez de verla como una intrusión?

#### HUMOR

A medida que los alumnos se iban conociendo, pudimos introducir otros tipos de juegos que, cada vez, comprometían paulatinamente la individualidad y la cultura de origen de los alumnos. Propusimos, por ejemplo, un juego en el que intervenía el humor de cada cultura de los alumnos. La idea nos vino de “la historia del pulpo”, desarrollada en el apartado “Hazme reír” del *Manual mínimo del actor* (Fo, D., 1987). Se trató de pedir a cada alumno que se acordase de, por lo menos, un chiste que conociesen de sus países

<sup>10</sup> Véase el apartado “El clown y el poder” del *Manual mínimo del actor*. En este apartado, el autor sitúa el “hambre” en otros contextos, sin embargo nos pareció interesante establecer un paralelo entre la definición propuesta por Dario Fo y la actividad pues no se trató en ningún momento de hacer los “payasos”.

respectivos. Después, en parejas, recibían cada uno una tarjeta en la cual estaba escrito el papel que tendrían que desempeñar. En el primer caso (papel del “amigo”), tenían que animar a su pareja a que contase su chiste. En el segundo (papel del “enemigo”), tenían que destacar los fallos del chiste y simular que no les interesaba este último. Este juego permitía ensalzar, por una parte, las diferencias culturales de cada alumno en cuanto a su sentido del humor y, por otra parte, trabajar dos tipos de esquemas conversacionales<sup>11</sup>. Nos permitimos recordar unas partes de los diálogos propuestos por D. Fo en su libro para concretar lo que pedíamos a los alumnos.

#### Situación del amigo:

DARIO Ja, ja, ja... menos mal que te encuentro... te lo ruego, Carlo, alégrame... anímame, cuéntame el chiste del pulpo...

CARLO No, por favor... ¿otra vez?

DARIO Anda, sí, nadie lo cuenta como tú... es una bomba... (*Al público*)

¿Cómo lo cuenta! Ja, ja, ja... [...]

¡Escuchad!... ja, ja, ja...

CARLO No, por favor... no tengo ganas.

DARIO Venga, por favor... te hago un regalo [...]

CARLO Vale, te lo cuento, pero deprisa.

DARIO No, deprisa na, saboréalo... te lo ruego... despacio, despacio, que me muero. ¡Silencio! [...] lo cuenta!

CARLO Está bien: son dos amigos que van al restaurante.

DARIO Ja, ja... qué risa... ¡fijaos cómo

CARLO Uno dice: “¿Te gusta el pulpo?” “Depende de qué pulpo -dice el otro- ¿cómo lo hacen?” “¡Vivo!” ¿Te dan de comer el pulpo vivo?”

DARIO ¡Ja, ja, ja! ¿El pulpo vivo?

¡Genial! (*De pronto de dobla en dos*)

[...]

CARLO “No, digo que el pulpo lo guisan, pero fresco. Te lo matan ahí delante, en tu mesa. Y el otro: “¿Por qué, no tienen mesa en la cocina?”

DARIO Ja, ja, ja... eso es nuevo... se lo acaba de inventar... ¡qué genial! [...]

<sup>11</sup> Véase sobre este tema Lourdes Miquel “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: unos ejemplos aplicados al español” (2004)

## Situación del enemigo:

ANTONIO Hola Dario, ja, ja, oye, voy a contarte una historia estupenda... un chiste que es una obra maestra...

DARIO Uhhh... por favor, que me duele el estómago... sólo me falta el chiste...

ANTONIO Te va a encantar, es más, te sentará bien no es el típico chiste viejo [...] tiene moraleja...

DARIO A ver si va a ser el

evangelio... ANTONIO Bueno, sí, los dos amigos podrían ser los apóstoles... Pedro y Pablo...

DARIO Oye, no me hacen gracia los chistes de santos...

ANTONIO Vale... nada de apóstoles, son dos amigos.

DARIO Dios, los chistes de amigos, me dan ganas de vomitar.

ANTONIO Que no, escucha, no son realmente amigos-amigos, apenas se conocen. Y precisamente por eso deciden ir a comer juntos un pulpo con tomate.

DARIO Ah, ¿dos que apenas se conocen van a comer pulpo juntos?

### JUEGOS DE ROL

Propusimos, después, una serie de juegos de rol en los cuales, los alumnos, tenían que hacer de periodistas o de personajes famosos en entrevistas, presentar el parte meteorológico, animar debates, crear una emisión completa de radio (con anuncios, noticias que se inventaban, entrevistas, etc.), preparar campañas publicitarias para una zona hispano-hablante. También desarrollamos actividades propuestas por Del Hoyo, Dorrego y Ortega (2006) como el personaje histórico, escúchame, conflictos simples, etc.

### 2.2.3. Actividades periféricas

En paralelo a las actividades de dramatización del taller (improvisación y juegos teatrales), tratamos de desarrollar unas pautas de deberes en casa para los alumnos. La meta de esos ejercicios era, principalmente, la toma de consciencia, por parte de

los alumnos, de fuerzas que, en su mayoría, ya tenían adquiridas, bien en su L1, bien en su L1 y su(s) LE. Queríamos que se diesen cuenta de que su aprendizaje del español estaba, en gran parte, condicionado por el buen funcionamiento de estrategias que facilitaban el desarrollo de la competencia comunicativa. Para ello, les pedimos que fuesen completando un diario de clase (como lo explicamos en los planteamientos iniciales), en el cual tendrían que escribir qué estrategias les habían parecido más o menos útiles en las dos sesiones del taller cada semana. Después de un mes de taller, nos dimos cuenta de que los alumnos tenían tendencia a apuntar en esta libreta aspectos lingüísticos de la clase (la formulación para pedir ayuda que habían olvidado, por ejemplo), lo que en principio no era la verdadera función del diario, por lo menos tal y como lo habíamos planteado. Decidimos, por consiguiente, facilitar a los alumnos una guía orientativa con preguntas sobre el desarrollo del taller y también sobre su propio proceso de aprendizaje. Esta guía permitió ayudarles a la hora de concienciarse sobre estrategias que usaban de manera inconsciente. En cierto modo, el papel desempeñado por el docente en el taller seguía, a través de la guía, fuera de los límites del aula. Al final del taller, los alumnos rellenaban su diario sin seguir este cuestionario orientativo, pues ya no necesitaban contestar a todas las preguntas sino que ya sabían reconocer el uso de tal o cual estrategia con bastante eficacia.

Asimismo, para instaurar más motivación en los alumnos, cada mes organizábamos un “juego de improvisación”<sup>12</sup>, en el cual los grupos se “enfrentaban” para decidir qué grupo ganaba en el taller del mes. Este juego, periférico a las actividades normales, no se pudo

---

<sup>12</sup> El concepto viene de Quebec, se trata de que varios equipos se enfrenten en un escenario actuando sobre situaciones improvisadas.

grabar, pues dejábamos a los alumnos de la academia asistir al partido para desempeñar un papel de público y decidir quién ganaba. Los alumnos eran demasiado numerosos para poder conseguir un acuerdo de cada uno de ellos para una grabación. El "match de improvisación" se desarrolló al final de cada mes en una sesión suplementaria de dos horas, lo usamos como una herramienta más de desarrollo de estrategias vinculadas a la motivación.

### 2.3. RESULTADOS: DESARROLLO ESTRATÉGICO EN LOS ALUMNOS

Conviene ahora analizar cuáles han sido los resultados de este experimento a nivel de desarrollo de las estrategias que hemos tratado de potenciar a lo largo del taller de improvisación. Cabe describir, en primer lugar, lo que evaluamos y cuáles han sido nuestras herramientas para evaluar la buena asimilación de estrategias por parte de nuestros alumnos.

Ante todo, tenemos que recordar que, como dicen Paul Cyr y Claude Germain (1998), en el marco de la enseñanza del componente estratégico en LE, la evaluación enfoca más bien el uso de estrategias que de logros (a nivel performativo). Se trata de cumplir la doble meta de llevar al alumno a evaluar la rentabilidad de las estrategias que usa en la realización de tal o cual tarea de aprendizaje o la resolución de tal o cual problema y, por otra parte, de entregar al docente herramientas para medir el resultado de sus iniciativas. Aquí queremos medir, de cierto modo, el éxito del taller de improvisación. Destacamos, por tanto, más las mejoras en la competencia general que los resultados en sí mismos. Para conseguir llegar a esta evaluación, usamos principalmente los diferentes cuestionarios y guías de los cuales hemos hablado

anteriormente y que aparecen en los anexos. Elegimos, para el cuestionario de autoevaluación previo al taller, inspirarnos en el modelo propuesto por R. Oxford (1990: pp. 182-183) y añadir los contenidos que trataban la dramatización. También nos inspiramos en este modelo y en las guías propuestas por Chamot y Küpper (1989) a la hora de proponer una guía para el diario de clase y para el cuestionario final del taller. Finalmente, pedimos ayuda a los demás profesores de nuestros alumnos para completar un último cuestionario, que nos permitía tener una idea más objetiva, quizás, del desarrollo de nuestros alumnos que la que podíamos tener trabajando tanto este tema. A través de estos cuestionarios, quisimos seguir las recomendaciones de los autores que consultamos y que ya hemos citado anteriormente: nos preguntamos si se habían notado mejoras en la ejecución de las tareas de aprendizaje, o la resolución de problemas gracias a un mejor uso de las estrategias que trabajábamos, si el uso de las estrategias se mantenía en el tiempo<sup>13</sup> y si los alumnos usaban la misma estrategia siempre en las mismas situaciones o el profesor tenía que sugerirles el uso de una estrategia en concreto, si las estrategias enseñadas en el contexto de la improvisación se trasladaban con facilidad en ámbitos distintos como las destrezas escritas y, por fin, si el hecho de practicar el uso de las estrategias en el taller permitió modificar los conocimientos, las creencias y las actitud de los aprendices respecto al proceso de su propio aprendizaje y de su autonomía.

---

<sup>13</sup> Para esta pregunta, obviamente, lo que hicimos fue recordar que las primeras estrategias estudiadas eran cognitivas y por ejemplo preguntamos a los profesores si los alumnos, cuando no conocían una palabra en mayo, podían usar los gestos o una proposición relativa para hacerse entender (estrategias vistas en febrero).

A nivel cognitivo, podemos observar que todos los alumnos afirman usar más las estrategias que hemos estudiado. Todos declaran usar más sus conocimientos previos para entender una situación, buscar planes alternativos cuando no se les entiende (muy a menudo los gestos y la traducción), recurrir a la reducción o la extensión para lograr su meta comunicativa, etc. Sus profesores notan que consiguen deducir mejor el sentido de los ejercicios de comprensión auditiva que realizan. Asimismo, observamos en clase que toman apuntes sin que necesiten incentivos. Al tratar de averiguar cuál es el progreso de cada alumno (con los comentarios de los demás profesores, que veíamos cada mes para el seguimiento, y nuestras propias observaciones) vemos que los estudiantes que estudian el español como LE primera tienen un progreso más lento, pero al final realmente más grande que los estudiantes que estudiaban el español como LE segunda, tercera o cuarta, que desarrollaron con mucha rapidez un amplio abanico de estrategias cognitivas pero no tuvieron un progreso tan exponencial.

A nivel meta-cognitivo, los alumnos comentan usar más ciertos recursos, como el diario personal, y observamos a lo largo del taller que cada vez les costaba menos comentar el uso de estrategias en dicho diario, al final del taller ni siquiera necesitábamos preguntarles lo que habían apuntado, venían ellos mismos a preguntar por tal o cual estrategia en concreto. El uso de dicho diario, según opinamos, permitirá en un futuro que las estrategias que entrenamos puedan “resistir” el paso del tiempo y seguir siendo útiles para los aprendices, pues tendrán consciencia de éstas. Consiguen autocorregirse con más frecuencia y saben identificar y planificar soluciones para muchos de sus problemas. La etapa de interpretación de las improvisaciones permitió que los alumnos pudieran autoevaluarse de manera constante sin apenas necesitar la ayuda del profesor, conseguían ver, los últimos meses, cuáles eran

sus problemas y proponer, tanto para sus compañeros como para ellos mismos, recursos que hubieran sido más adecuados. En cambio, no hemos conseguido entrenarles en cuanto a la planificación previa de tareas, les sigue costando organizar el propio proceso de su aprendizaje sin estar totalmente guiados por el docente. También hay que destacar que los aprendices sabían motivarse bastante bien para encontrar interés en las actividades aunque la atención en clase no era constante, sin embargo cabe mencionar que, al final del taller, parecía que prestaban mucha más atención que al principio.

A nivel de estrategias socio-afectivas, todos los alumnos han conseguido establecer una comunidad realmente positiva en clase, a pesar de la dificultad que observamos al principio del experimento de los “grupos” por nacionalidad. Durante más de dos meses tuvimos que formar los grupos de manera arbitraria para evitar grupos demasiado homogéneos (holandeses por una parte, chinos por otra y anglófonos más aislados), después de estos dos meses los alumnos no tenían ningún problema en elegir ellos mismos juntarse con estudiantes de otra nacionalidad distinta a la suya. Los estudiantes declaran haber reducido su ansiedad a la hora de tener que hablar en público sin tiempo de preparación, aunque dos de ellos admiten que siguen intimidados, fuera del contexto del aula, al hablar con españoles, lo que a veces les impide gestionar como quisieran la conversación (pidiendo aclaraciones, por ejemplo). Por ello pensamos que las estrategias socio-afectivas son, quizás, las más importantes pues, si nuestros aprendices no las controlan bien, las cognitivas y meta-cognitivas no se podrán desarrollar de manera adecuada, como ocurre con estos dos alumnos, que no pueden usar estrategias cognitivas por sentirse ansiosos. Todos los alumnos acabaron siendo muy cooperativos con sus compañeros y dicen serlo también con los hispano-hablantes, no obstante, hemos



observado que los aprendices que tenían el español como LE segunda, tercera o cuarta, parecían mucho más cooperativos que los demás, y esto desde un principio. Finalmente, todos demostraron gran capacidad de controlar sus emociones en el aula y de cuidar la de sus compañeros. Asimismo, consiguen valorar sus logros y no desmotivarse en el taller aunque, según una de sus profesoras de destrezas escritas, no sea el caso en todos los contextos.

En resumen, los resultados nos llevan a pensar que el desarrollo de estrategias fue muy positivo, pues todos los aprendices consideraban que podían usar la mayoría de ellas de manera espontánea. Sin embargo, observamos que a una parte de los alumnos les costaba volver a utilizar ciertas estrategias en contextos distintos (en las clases de los demás profesores, por ejemplo) y que dichas estrategias no reaparecían dos meses después del trabajo efectuado en el taller. Creemos que la asimilación real y duradera de este tipo de estrategias podría realizarse en un experimento con más tiempo, pues el reconocimiento de dichas estrategias sí se habría conseguido. Notamos que el control de las estrategias socio-afectivas parece condicionar realmente el uso de las demás categorías, pues varios alumnos, por sentirse ansiosos, no podían desarrollar bien estrategias cognitivas, por ejemplo. También pudimos observar, con la ayuda de los demás profesores, que, en general, el trabajo hecho en el taller sirvió tanto en el desarrollo del mismo como en las demás clases y en el proceso de aprendizaje de los alumnos que, en un principio (basándonos en el primer cuestionario y nuestras propias observaciones), tenían las estrategias menos desarrolladas. Para los alumnos cuyas estrategias parecían más desarrolladas desde el principio, las repercusiones en el proceso de aprendizaje fueron menos notables, pues ya las habían puesto en práctica (o por lo menos una parte) fuera del taller.

Para concluir, pensamos, que la práctica de la dramatización constante en el proceso de aprendizaje resulta muy eficiente para el desarrollo de estrategias. Atribuimos, el hecho de que este tipo de actividad no esté muy representado en los manuales actuales ni en los textos de referencia a un miedo al esfuerzo que puede suponer tal taller o a un desprestigio de la dramatización frente al teatro o a actividades supuestamente más “nobles”.

Este trabajo pretende ante todo demostrar que la competencia estratégica requiere un trabajo constante integrado en el marco de propuestas didácticas completas y diversas que parten de la propia programación. Los procedimientos que usemos tienen que permitir entrenar las estrategias a la vez que desarrollar la competencia lingüística. Nos parece que la improvisación corresponde a estos requisitos y podría, por tanto, entrar plenamente en las programaciones de aprendizaje de LE.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arnold, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Edinumen.

Calderón Calderón, M. (2002), “Orientaciones sobre el uso de técnicas dramáticas para desarrollar la expresión oral en la clase de E/LE” [en línea], *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* (pp. 181-187), São Paulo, Consejería de Educación en Brasil. [consulta en 04/2011]. Disponible en la web:

<http://www.xtec.es/~mcalder7/orientaciones.pdf>

Chamot, A-U., Küpper, L. (1989), "Learning strategies in foreign language instruction", *Foreign Language Annals*, 22 (1), pp. 13-24.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europea de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya.

Cyr, P., Germain, C. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.

Di Pietro, R.J. (1987), *Strategic interaction: learning languages through scenarios*, Cambridge, Cambridge University Press.

Dorrego, L., Del Hoyo, M-A., Ortega, M. (2006), *Propuestas para dinamizar la clase de ELE*, Madrid, Edelsa.

Fernández, S. (2003), *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia: desarrollo por tareas*. Madrid, Edinumen.

Fo, D. (1997, primera publicación en 1987), *Manual mínimo del actor*, Hondarribia, Argitaletxe.

Instituto Cervantes (2007<sup>2</sup>), *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, Madrid, Edelsa.

Miquel, L. (2004, primera de. 1997), "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: unos ejemplos aplicados al español" [en línea], *redELE*, número 2, [consulta en 10/2010]. Disponible en la web:

<http://www.educacion.gob.es/redele/revista2/pdfs2/miquel.pdf>

Moffet, J. (1967), *Drama: What is happening? The Use of Dramatic Activities in the Teaching of English*, Illinois, National Council of Theachers of English.

Oxford, R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What every teacher Should Know*, New York, Newbury House Publishers.

O'Malley, J-M., Chamot, A-U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Pérez Gutiérrez, M. (2004), "La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas" [en línea], *Glosas didácticas*, número 12. [consulta en 04/2011]. Disponible en la web:

<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/todoglosasn12.pdf>

Stone Mac Neece, L. (1983), "The uses of improvisation: Drama in the Foreign Language Classroom" [en línea], *The French review*, Vol. LVI, número 6. [consulta en 05/2011]. Disponible en la web:

<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/392361.pdf?acceptTC=true>

FECHA DE ENVÍO: 19 DE DICIEMBRE DE 2011