

EL TEATRO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL/LE-L2.

PARADIGMAS TEÓRICOS Y REFLEXIONES PRÁCTICAS

*THEATER IN TEACHING SPANISH. THEORETICAL PARADIGMS AND PRACTICAL
REFLECTIONS*

MATILDE PÉREZ DESCALZO

Universidad Alfonso X El Sabio

Resumen: El uso de textos teatrales en la enseñanza de español ha estado determinado por el continuo cambio de paradigma metodológico desde el método tradicional hasta los enfoques de corte comunicativo vigentes en la actualidad. Pese a ello, las técnicas de dramatización han estado presentes en diferentes métodos, alcanzando un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural del alumnado. En el presente artículo, por tanto, se aborda la inclusión del teatro, en su globalidad, en los distintos enfoques de la didáctica de lenguas, desde una perspectiva teórica, exponiendo asimismo los beneficios de este en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque la situación ha variado notablemente en las últimas décadas y se ha ido introduciendo el texto literario en la enseñanza de español, aún queda por precisar la correcta aplicación del mismo como herramienta didáctica.

Palabras clave: teatro; español/LE-L2. métodos de enseñanza. dramatización. competencia comunicativa

Abstract: The use of theatrical texts in the teaching of Spanish has been determined by the continuous change of methodological paradigm from the traditional approach to the communicative methods currently in practice. Despite this, drama techniques have been present in different methods, playing a crucial role in fostering students' communicative and intercultural competence. This article, therefore, addresses the incorporation of theatre, in its entirety, in the different methods and approaches of language teaching, from a theoretical perspective. It also highlights the benefits of theater in the teaching and learning process. Although the situation has changed significantly in recent decades and the literary text has been introduced into the teaching of Spanish, the proper implementation of these texts as a teaching tool remains to be specified.

Keywords: theater. Spanish/FL-L2. teaching methods. dramatization. communicative competence

INTRODUCCIÓN

LA INCLUSIÓN DE LA LITERATURA EN los principales métodos y enfoques de enseñanza de lenguas, a lo largo de la historia, ha ocupado un papel marginal (Albaladejo García, 2007), infravalorándose su valioso potencial como instrumento didáctico. No obstante, aunque sigue siendo un debate abierto, el uso del texto literario en la enseñanza de español/LE-L2 va en aumento, probablemente por su potencial para acercar al alumno no solo a la lengua, sino también a la cultura. La literatura, pues, contribuye a construir el componente cultural necesario para que se produzca un significado integral (Pérez Parejo, 2009), potenciando tanto la competencia intercultural como las diferentes destrezas lingüísticas.

El texto literario en general, incluyendo el teatral, se ha empleado en la enseñanza de la lengua -en métodos tradicionales-, utilizándolo para ejercitar la traducción, trabajando así el léxico y las estructuras gramaticales. Sin embargo, las técnicas de dramatización han estado presentes, principalmente, desde el auge -y consolidación- de los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ello, sin pretender llevar a cabo un análisis exhaustivo conceptual sobre la dicotomía establecida en numerosos estudios entre drama-teatro (Magariño González, 1996; Pérez Gutiérrez, 2004) o incluso sobre la variedad de términos empleados, según el idioma, para referirse a la dramatización, conviene tener presente que hay diferencias entre ambos (Motos Teruel, 1992). En todo caso, independientemente de la terminología empleada, no entendemos ni el teatro ni la dramatización como el acto de leer o memorizar, sino como actividad que lleva a los actores-estudiantes a comprender, a interiorizar significados, sentimientos, emociones y a ser capaces de transmitirlos a través del desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972), íntimamente ligada a los enfoques comunicativos.

La competencia comunicativa consta de un conjunto de otras cuatro relacionadas entre sí (Canale y Swain, 1980): la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. A estas, posteriormente, Van Ek (1986) incorpora la sociocultural y la social. Teniendo estos aspectos en cuenta, las actividades derivadas de las técnicas de dramatización potenciarían estas competencias. Asimismo, tal y como destacan Maley

y Duff (2005)¹, con la dramatización se integran las destrezas lingüísticas de manera natural, los aspectos verbales y los no verbales de la comunicación, se aborda tanto el dominio cognitivo como el afectivo y se contextualiza el lenguaje, entre otros.

En este artículo, como objetivo principal, se aborda la inclusión del teatro en métodos y enfoques en la enseñanza de idiomas. En primer lugar, como texto escrito, desde las bases metodológicas en la didáctica de lenguas, para proceder a debatir posteriormente, bajo un prisma conceptual, la relevancia de las técnicas propias de las artes escénicas incluidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando por el análisis del papel del teatro en obras de referencia fundamental para los profesores de español/LE -*Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2007)- y de las características relevantes de los agentes y del contexto.

ESCENARIO METODOLÓGICO

La enseñanza de lenguas se ha caracterizado tradicionalmente por un notable vaivén metodológico (Pérez Descalzo, 2022) determinado, entre otros, por un cambio de paradigma en relación a cómo se adquiere una segunda lengua o bien cómo se puede favorecer dicha adquisición. Los diferentes métodos y enfoques surgidos a lo largo del tiempo han fijado los objetivos, la tipología de actividades, los materiales empleados en el aula y el papel del alumno y del profesor. Todo ello ha influido en el trato que se le ha conferido a la literatura -en cualquiera de sus formas- a lo largo de la historia de la didáctica de lenguas.

La incesante búsqueda de la panacea metodológica ha hecho que aparezcan todo tipo de métodos basados en diversas teorías de la lengua y del aprendizaje. A través de una breve reseña histórica, podríamos abrir el telón metodológico con el tradicional -también denominado gramática-traducción- que marcó la didáctica de lenguas hasta el siglo XIX, aproximadamente, aunque cabe señalar que se ha seguido haciendo uso del mismo en varios contextos educativos (Richards y Rodgers, 2003). Este método se apoyaba en el análisis de reglas grama-

1 La primera edición del manual *Drama Techniques in Language Learning* fue publicada en 1978. En este estudio nos hemos apoyado en la tercera edición del libro, revisada y actualizada por los autores.

ticales y en el aprendizaje memorístico de listas de vocabulario que facilitaran la traducción de textos, especialmente, literarios.

No obstante, el objetivo no era la enseñanza o la inclusión de la literatura, en sí, sino simplemente proporcionar a los alumnos instrumentos que les permitiera llevar a cabo traducciones de obras literarias clásicas de la lengua meta a la lengua materna. Por lo tanto, el teatro solo se podía afrontar desde textos escritos como soporte para trabajar estructuras gramaticales y léxico. La hegemonía del texto literario -propia de este método- se fue desvaneciendo hasta desaparecer, casi por completo, de muchas de las propuestas posteriores. La ausencia queda justificada, achacando una cierta dificultad y escasa naturalidad al lenguaje literario (Sanz Pastor, 2006).

A lo largo del siglo XIX, se rechazan los principios sustentados por el método tradicional y se lleva a cabo el Movimiento de Reforma, influenciado por propuestas de varios lingüistas como Sweet (1899) o Viëtor (1882) (Sánchez Pérez, 2009). Se comienza de esta forma a basar la enseñanza de la lengua en corrientes naturalistas, al establecer ciertos paralelismos entre la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua. Surge así el método directo -base del famoso método Berlitz- caracterizado por potenciar la expresión oral en la lengua meta, impidiendo por completo la traducción y presentando la gramática de forma inductiva. Todos estos aspectos, junto a la propia naturaleza del método, hace que la literatura siga siendo la gran ausente.

A mediados del siglo XX, se incrementan notablemente tanto la investigación como la producción bibliográfica en el campo objeto y aparecen métodos de corte estructuralista -el situacional o el audiolingual, entre otros (Pastor Cesteros, 2004)- con una teoría del aprendizaje basada en el conductismo (Skinner, 1957). Las prácticas en el aula se apoyan en ejercicios de repetición -para fortalecer estructuras-, en diálogos basados en situaciones de la vida cotidiana con apoyo visual -secuencias de dibujos y viñetas- y en actividades de comprensión oral, principalmente. Se emplean textos y diálogos creados para la enseñanza y se sigue excluyendo el texto literario como referente lingüístico (Ventura Jorge, 2014).

Esta exclusión de obras teatrales seguirá presente en los métodos humanistas: *Community Language Learning* (CLL) o aprendizaje comunitario de lenguas- (Curran, 1961), método silencioso (Gattegno, 1972),

Respuesta Física Total (RFT) (Asher, 1977) o la sugestopedia (Lozanov, 1978)- surgidos tras la paulatina caída del estructuralismo y conductismo como teorías de la lengua y del aprendizaje, respectivamente. Sin embargo, cabe destacar que estos incluyen técnicas asociadas a la dramatización, tales como: técnicas de relajación, respiración rítmica, fondo musical propios de la sugestopedia o la reducción del estrés y la enseñanza a través del movimiento ligadas al RFT.

Se les considera alternativos -y en cierto sentido algo marginales- puesto que su base teórica se sustenta en diferentes áreas y campos, sin partir de una teoría lingüística específica. A pesar de ello, resultan fundamentales, puesto que impulsaron el protagonismo del alumno, relegando al profesor a un rol secundario.

Llegando casi al desenlace de la metodología, surgida a lo largo del tiempo, nos encaminamos hacia la comunicación. Este último acto en la historia de la didáctica de lenguas comienza con los programas nociofuncionales, influenciados fuertemente por Wilkins (1972) quien desarrolló una categoría funcional de la lengua junto a una perspectiva nocional, analizando los significados comunicativos necesarios para expresarse en una lengua. Pero el verdadero cambio significativo de paradigma llegó con el enfoque comunicativo con base en la competencia comunicativa (Hymes, 1972) e influenciado por la pragmática (Austin, 1962; Searle, 1969) o, entre otros, la lingüística funcional (Halliday, 1970). El aprendizaje ya no solo se basa en reglas gramaticales y en el léxico, sino que destaca la participación en la comunicación, la negociación de significados o el intercambio de información a través de materiales auténticos en tareas reales. En cuanto a la inclusión de la literatura, en gran parte de los manuales publicados en los años 80 aparece el texto literario (Martín Peris, 2000).

Entre los años 80 y 90, se presenta el enfoque por tareas, introducido como heredero del enfoque comunicativo, siendo una novedosa alternativa dentro de este (Zanón, 1999). Es en esos años, precisamente, en los que se produce una auténtica revalorización del texto literario y se comienza a emplear como recurso didáctico en la enseñanza de español/LE-L2. No obstante, los textos literarios -en sus diferentes formas- no en pocas ocasiones aparecen relegados al final de las unidades didácticas como una mera nota cultural (Acquaroni, 1997; Naranjo Pita, 1999). En suma, el acervo literario hispánico vislumbra en los manuales de espa-

ñol/LE como elementos anquilosados en el rincón del olvido, sin explotarse como auténtico instrumento didáctico para desarrollar la competencia comunicativa y favorecer la adquisición de la lengua.

A este respecto, conviene precisar que si el enfoque comunicativo causó el verdadero cambio en la enseñanza de la lengua, avanzando en el tiempo, surge un método que no solo introduce el teatro como herramienta didáctica sino que lo utiliza como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje: el Glottodrama (Nofri, 2009). Nació como método de enseñanza de italiano a extranjeros y poco a poco se ha ido trasladando a otras muchas lenguas, entre las que se encuentra la enseñanza de español (Nofri et al, 2016).

El método pretende mejorar tanto la competencia lingüística como la formación actoral, aumentando la autonomía comunicativa del alumno con actividades relacionadas con la escritura creativa: dramatizaciones, monólogos, juegos de personajes -interpretación- o cuentos, entre otros. Un curso basado en el Glottodrama se apoya en dos partes fundamentales: en un primer momento, se desarrollan las técnicas teatrales y en la segunda parte del curso se trabaja una obra teatral entera o un guion.

Si bien es cierto que supone toda una innovación en la enseñanza de lenguas, no siempre resultaría factible llevarlo, tal y como se ha orientado, a todas las instituciones académicas por dos puntos clave: es necesario que haya dos profesores expertos -uno de lengua y otro de teatro- y que el aula esté dividida en una zona de aprendizaje y una escénica. Pese a ello, se podrían asumir -bajo una visión ecléctica- algunas de sus prácticas en convivencia con otras que resulten adecuadas de otros enfoques.

En definitiva, tras el marco teórico expuesto, exceptuando este último método, se infiere que la literatura -el teatro en el caso que nos ocupa- en la enseñanza de lenguas adopta el papel de figurante a pesar de su inclusión en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2007).

EN UN LUGAR DEL PLAN CURRICULAR

El Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (2007) -con el objetivo de desarrollar la dimensión cultural- intro-

duce tres inventarios relacionados con esta: *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*, ensamblando elementos -conocimientos, actitudes y habilidades- que consoliden la competencia intercultural del alumno.

El inventario *Referentes culturales* presenta aspectos culturales tanto de España como de Hispanoamérica, dividiéndose este, a su vez, en tres apartados que incluyen diferentes campos. En el primer punto -*Conocimientos generales de los países hispanos*- se introducen conocimientos factuales, referentes a: geografía, demografía, política, economía, religión o transporte. Posteriormente, en *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente*- aparecen eventos y personalidades relevantes históricos y de la vida social y cultural. Y, por último, se pasa a los *Productos y creaciones culturales* (literatura y pensamiento, música, cine y artes escénicas, artes plásticas y arquitectura).

Todos estos apartados se presentan en tres estadios: aproximación, profundización y consolidación, gradación que responde, principalmente, al grado de universalidad y de accesibilidad, pero que no guardan correspondencia, necesariamente, con la dimensión lingüística de los diferentes niveles: A1 (acceso)-A2 (plataforma); B1 (umbral)-B2 (avanzado); C1 (dominio operativo eficaz)-C2 (maestría).

De los tres puntos señalados del inventario, resulta fundamental el último -*Productos y creaciones culturales*- al tratar la inclusión del teatro en la enseñanza de español, puesto que es en el que se aglutinan autores, creaciones y tendencias artísticas del acervo cultural hispano. En la explicación de este último apartado, se matiza que tanto el cine como la literatura -especialmente esta última- gozará de mayor extensión, ya que conforman una base significativa de material.

Por lo tanto, queda clara la voluntad del Plan Curricular por insertar los géneros literarios en la enseñanza de español/LE-L2. Por otra parte, destaca el intento de numerosos autores por señalar la importancia de incluir la literatura en la didáctica de lenguas como recurso didáctico fundamental, desde las principales propuestas de los años 80 de Collie y Slater (1987) hasta la amplia bibliografía publicada en las primeras décadas del siglo XXI en referencia a la enseñanza de ELE (Martín Peris, 2000; Mendoza Fillola, 2004; Sanz Pastor, 2006; Albadalejo García, 2007; Montesa, 2010) algunos focalizados en géneros concretos como

la poesía (Naranjo Pita, 1999) o en elementos clave como la metáfora (Acquaroni, 2007).

Todos ellos, de una u otra forma, tienen como objetivo revalorizar y reivindicar el importante papel de la literatura en la enseñanza de la lengua. Línea de investigación que, por otra parte, ha sido el eje central de numerosas propuestas didácticas, tesis y trabajos académicos (Santamaría Martínez, 2010). Por lo tanto, aunque la situación ha mejorado sobremedida en las últimas décadas, se podría inferir que aún no se ha producido una inserción de la literatura como auténtico recurso didáctico. Realidad objetiva y observable con solo divisar muchos de los manuales actuales en el mercado en los que, en ocasiones, se sigue ofreciendo una visión historicista de la literatura sobre autores, obras y lecturas fragmentadas -para practicar gramática y léxico- más allá de alguna discreta sección de escritura creativa. De hecho, en artículos más recientes se sigue reivindicando la incorporación de textos literarios en los manuales de español (del Pozo Díez, 2018).

Una de las causas que podría motivar esta ausencia cronificada es el hecho de que la gradación de los estadios mencionados - aproximación, profundización y consolidación- no se corresponda con la clasificación de niveles lingüísticos y, por tanto, se produzca una cierta confusión o dificultad para elegir textos o bien explotarlos de forma didáctica en armonía con cada nivel lingüístico.

No obstante, aunque las obras teatrales escritas siguen sin prevalecer en los manuales, las técnicas de dramatización han estado presentes en varios enfoques, fortaleciéndose, principalmente, con la llegada de los diferentes métodos comunicativos a partir de los años 80, aproximadamente.

ACTORES Y PUESTA EN ESCENA

El papel del alumno ha estado condicionado, históricamente, por los métodos y los enfoques de enseñanza de lenguas del momento. De esta forma, encontramos desde el papel de espectador del alumno en el método tradicional frente al papel protagonista del profesor, hasta el cambio sustancial que se produce en los enfoques comunicativos, convirtiendo al alumno en actor principal. Por tanto, los agentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas se han ido adaptando al paradigma

ma imperante en la época, según el método o enfoque adoptado, tal y como describen diferentes autores de referencia en el campo (Richards y Rodgers, 2003; Sánchez Pérez, 2009).

Sin embargo, el verdadero cambio se ha consolidado con la evolución de la tecnología en las últimas décadas. Su repercusión en los modelos educativos es ya más que una realidad y la literatura sobre la tecnología en la enseñanza de español/LE-L2, en todas sus vertientes, es tan sumamente amplia que resulta prácticamente inabordable. No obstante, a pesar de que la tecnología en la didáctica no es ninguna novedad, señalamos algunos cambios significativos que ha sufrido la enseñanza de español en los últimos veinte años (Cruz Piñol, 2014): el aprendizaje ubicuo -derivado de la permanente conectividad-, la aparición de códigos discursivos -de obligado conocimiento por parte de los docentes para ser capaces de llevar la tecnología al aula- y las características de la red actual (social y colaborativa). Apoyándonos en la base del *u-learning* -aprendizaje ubicuo- llegamos a una característica fundamental del alumno del siglo XXI: la permanente conectividad.

Las paulatinas transformaciones sociales desde la sociedad preindustrial a la industrial, llegando a la sociedad de la información y su actual acercamiento -aunque no consolidado (Tobón, Guzmán y Cardona, 2015)- a la sociedad del conocimiento son imperativo de una adaptación metodológica en la enseñanza. El cambio de perspectiva en el aprendizaje y, por ende, en las características de los propios alumnos nos lleva a adoptar nuevas metodologías y estrategias didácticas. Es evidente que el alumnado, en las últimas décadas, ha pasado de buscar contenidos en bibliotecas físicas, en libros en papel, a hacerlo a través de la red, llegando a cobrar especial relevancia el papel de los *edutubers* (López, Maza-Córdova y Tusa, 2020). Por lo tanto, a pesar de los detractores del uso de tecnología en la enseñanza o del legítimo recelo sobre su acertado y significativo empleo, la educación no puede permanecer al margen de la realidad social. El conocimiento, actualmente, se expande de forma digital y, por tanto, proyectar las *performances* y las actividades comunicativas realizadas en el aula en redes sociales serviría de motivación para los alumnos del siglo XXI, puesto que si algo no está en internet, no existe.

SER Y NO ESTAR

Tras haber analizado la inclusión del texto literario, en general, en los diferentes métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas, nos planteamos una cuestión clave: ¿por qué se debería integrar? Más allá del clásico *docere, delectare et movere*, el uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas aporta: material auténtico, enriquecimiento cultural y lingüístico y compromiso y participación personal del alumno (Collie y Slater, 1987).

Esto es, el material auténtico conlleva a una mejora sustancial en el aprendizaje, ya que facilita a los estudiantes una comprensión significativa de la lengua, de su cultura y su aplicación en contextos reales. Asimismo, se produce una conexión personal entre el estudiante y el contenido de la obra, hecho que repercute positivamente en la motivación y el interés del alumnado hacia el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, basta pensar en obras teatrales de autores como Lorca, entre otros, para asumir el texto literario como una fuente inagotable de cultura, de historia, de tradición que enriquece la competencia intercultural de los alumnos a través del componente cultural que ofrece. No obstante, a pesar de los notorios beneficios del texto literario, su inclusión en los manuales de enseñanza de español sigue siendo insuficiente aunque ha ido evolucionando en las últimas décadas (Labrador Piquer y Morote Magán, 2007; Rodius, 2015). Situación que nos lleva a reflexionar sobre las causas que motivan esta discreta presencia de la literatura en los manuales de español.

Uno de los motivos cruciales podría radicar en la escasa formación de parte del profesorado de español/LE (Iriarte Vañó, 2009), limitación que llevaría a los docentes a trabajar la literatura en clase de lengua extranjera, tal y como la recibieron en sus distintas etapas formativas, basándose en su experiencia como alumnos nativos e, incluso, apoyándose en métodos tradicionales.

Otras razones relevantes serían las dificultades a las que se podrían enfrentar los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: falta de motivación de los alumnos, carencias en la comprensión lectora o la idea de que no se puede entender un texto sin recurrir a la traducción (Stembert, 1999). Obstáculos, todos ellos, que se podrían subsanar con una buena formación docente en el campo que asegurara: la adecuada

elección de los textos según el nivel lingüístico de los alumnos, sus características e intereses, del método o enfoque para no convertir la literatura en castigo -lectura, traducción, gramática- y de actividades que capten la atención del alumno, llevándolo a la motivación, el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo.

Las técnicas de dramatización, sin embargo, aparecen reflejadas en diferentes momentos de la historia de la didáctica de lenguas: desde las técnicas relacionadas con el movimiento o la relajación, propias de los métodos humanistas, hasta el uso de simulaciones o juegos de personajes/juegos de rol comunicativos. Maley y Duff (2005) destacan cuatro tipos de actividades de dramatización fundamentales en la enseñanza de la lengua: *non-verbal warming up* (ejercicios de expresión corporal, gestos, improvisación sin palabras), *non-verbal relaxation / cooling down* (actividades destinadas al final de la sesión para liberar tensión, tales como: relajación, meditación o ejercicios de respiración), *activities involving language* (actividades con la lengua hablada o textos escritos: dramatización de escenas, escritura creativa de guiones teatrales o improvisaciones con diálogos) y, por último, *group formation activities* (juegos y actividades que ayudan a fomentar el trabajo en equipo y la colaboración). Todo ello nos lleva a adoptar las técnicas de dramatización como instrumento fundamental en la adquisición de la lengua. En primer lugar, con estas, se trabajan los aspectos verbales y no verbales de la lengua: la postura, el movimiento, los gestos, el tono, la mirada, la distancia, el tacto, entre otros, que son aspectos esenciales en la comunicación (Davis, 2010; Poyatos, 2017).

Por otra parte, la dramatización fomentaría el desarrollo del alumno como agente social -capacitado para desenvolverse en situaciones comunicativas-, como hablante intercultural -capaz de identificar las características de la cultura meta, enlazándolas con la propia- y como aprendiz autónomo -logrando hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje-, tal y como establece el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2007), además de potenciar el trabajo colaborativo.

Por consiguiente, el teatro, en su globalidad, no solo no es óbice en la enseñanza, sino que constituye un instrumento fundamental en el desarrollo de destrezas y de competencias esenciales en el aprendizaje de una lengua. Una herramienta didáctica más que contribuye, espe-

cialmente, a adquirir los aspectos verbales, los no verbales y a desarrollar la competencia intercultural y comunicativa de los alumnos.

CONCLUSIONES

La inclusión del teatro en la enseñanza de español se ha visto determinada por el continuo cambio de paradigma metodológico. Tras haber revisado los métodos y los enfoques relevantes aplicados a la didáctica de lenguas, se puede concluir que el teatro -al igual que la literatura- no ha gozado de un lugar privilegiado en la enseñanza de español. A pesar de que la situación ha evolucionado con el paso del tiempo, gracias a estudios y variadas propuestas didácticas que han favorecido su paulatina inclusión, aún queda por mejorar su implementación en los manuales y su correcta explotación como instrumento didáctico. El uso de técnicas de dramatización, por su parte, se ha fortalecido con la consolidación de los métodos comunicativos tanto en la explotación de obras teatrales, propiamente dichas, como de diálogos improvisados a partir de situaciones comunicativas.

Por otra parte, aunque el teatro en la enseñanza de lenguas no es un tema novedoso, sigue siendo objeto de análisis, puesto que el lenguaje literario aún se disocia de un modelo de lengua adecuado en la enseñanza a extranjeros, infravalorando los aspectos culturales e históricos que de la literatura se desprenden y, en parte, se mantiene la histórica dicotomía curricular que separa lengua y literatura. Asumiendo que el lenguaje literario puede gozar de una cierta dificultad añadida -por ello, se debe elegir el texto en correspondencia con el nivel lingüístico del alumnado-, cabe destacar que el teatro facilita la comprensión debido a la combinación de elementos verbales y no verbales.

En resumen, el uso del teatro en el aula es una herramienta más dentro de la enseñanza que potencia la competencia comunicativa e intercultural, así como el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas. Su inclusión pasa por replantearse el/los método/s a adoptar, por seleccionar de forma adecuada las obras según el nivel lingüístico de los estudiantes y sus características bajo una actitud ecléctica que nos permita tener en cuenta el escenario educativo actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (1997): «La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)». *Frecuencia L*, 4, pp. 17-20.
- ALBALADEJO GARCÍA, M. D. (2007): «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica». *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, pp. 1-51. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376003.pdf>
- ASHER, J. (1977): *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*, Los Gatos, Calif., Sky Oaks Productions.
- AUSTIN, J.L. (1962): *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- COLLIE, J. y SLATER, S. (1987): *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CRUZ PIÑOL, M. (2014): «Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet». *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 19, pp. 1-18. <https://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>
- CURRAN, C. (1961): Counseling skills adapted to the learning of foreign languages. *Bulletin of the Menninger Clinic*. 25 (2), pp. 78-93.
- DAVIS, F. (2010). *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza editorial.
- DEL POZO DíEZ, M. (2018): «Propuesta de plantilla análisis de manuales ELE españoles desde 1986-2016». *Lenguaje y textos*, 47, 65-82. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.8773>
- GATTEGNO, C. (1972): *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, Nueva York, Educational Solutions.
- HALLIDAY, M.A.K. (1970): «Language structure and language function» en *New Horizons in Linguistics*, ed., J. Lyons, Harmondsworth, Penguin, pp. 140-165.
- HYMES, D. (1972): «On communicative competence» en *Sociolinguistics*, ed., J.B. Pride y J. Holmes, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* [en línea], Madrid: Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular

- IRIARTE VANÓ, M. D. (2009): «Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE», *TINKUY*, 11, pp. 187-206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>
- LÓPEZ, J.L.; MAZA-CÓRDOVA, J. Y TUSA, F. (2020): «Educar en el contexto digital: el reto de ser edutuber», *RISTI, Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de la Información*, 25, 188-200. <https://www.proquest.com/docview/2350120559>
- LOZANOV, G. (1978): *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, Nueva York, Gordon and Breach.
- MAGARIÑO GONZÁLEZ, C. (1996): «Técnicas dramáticas y su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua: La caracterización y la improvisación», en *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, coord., R. Ruiz Álvarez, Granada, Universidad de Granada, pp. 153-170.
- MALEY, A. Y DUFF, A. (2005): *Drama Techniques*, Cambridge, Cambridge University Press (1ª ed. 1978).
- MARTÍN PERIS, E. (2000): «Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera», *Lenguaje y Textos*, 16, pp. 101-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177706>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): «Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa», *redELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1, pp. 1-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925294>
- MONTESA, S. (2010): «Lengua y literatura. Un camino de ida y vuelta» en *Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE*, Salamanca, pp.29-45. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0029.pdf
- LABRADOR PIQUER, M.J. Y MOROTE MAGÁN, P. (2007): «La literatura, algo más que un recurso lingüístico en las aulas de ELE» en *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española, Didáctica de la enseñanza para extranjeros*, coord. J. Martí Contreras, Valencia, pp. 29-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341054>
- MOTOS TERUEL, T. (1992): «Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura». *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, pp. 75-94. <https://tinyurl.com/bde99a8e>
- NARANJO PITA, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

- NOFRI, C. (2009): *Guía al método Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio Teatrale*, Roma, Edizioni Novacultur.
- , DRAGO C., MASELLA M., STRACCI M., VALERO J., TORMO D., GIMENO A., Y PERRY D. (2016): *Método Glottodrama. Manual de recursos didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera a través del teatro*, Valencia, Editorial Universitat Politècnica de València.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Publicaciones Universidad de Alicante.
- PÉREZ DESCALZO, M. (2022): «Métodos y enfoques en la enseñanza de español/LE. Perspectiva histórica y realidad virtual» en *Investigación e innovación en lengua extranjera: Una perspectiva global*, coord., J.R. Guijarro Ojeda y R. Ruiz Cecilia, Valencia, Tirant Humanidades, pp. 49-68.
- PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (2004): «La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas», *Glosas didácticas*, 12, pp. 70-80. <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf>
- PÉREZ PAREJO, R. (2009). «Modelos de mundo socioculturales en la historia de la literatura española: (automatización y descodificación para alumnos de E/LE)», *Tejuelo Monográfico*, 1, pp. 1-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983618>
- POYATOS, F. (2017): «La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera», *E-eleando: ELE en RED*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. <https://tinyurl.com/r2zfx6dx>
- RICHARDS, J.C. Y RODGERS, T.C. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (J.M. Castrillo y M. Condor, trad.) Cambridge, Cambridge University Press (1ª ed.1986).
- RODIUS, M. (2015): «Literatura y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones y propuesta didáctica». *Revista Cálamo FASPE*, 64, pp. 9-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7432138>
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. SGEL.
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (2010): «Dosier bibliográfico. Bibliografía especializada en la literatura y su enseñanza y uso en el ámbito de ELE», *Lenguaje y Textos*, 42, pp. 59-70. <https://tinyurl.com/4za896s8>
- SANZ PASTOR, M. (2006): «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto». *Carabela*, 59, pp. 5-23. <https://cvc.cervantes.es/>

ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf

- SEARLE, J.R. (1969): *Speech Acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SKINNER, B.F. (1957): *Verbal Behaviour*, Nueva York, Apple-Century-Crofts.
- STEMBERT, R. (1999): «Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE», *marcoELE Monográficos*, 9, pp. 248-265. https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf
- TOBÓN, S., GUZMÁN, C., Y CARDONA, S. H. J. (2015): «Sociedad conocimiento: estudio documental desde perspectiva humanista y compleja». *Revista Paradigma*, 36(2), pp. 7-36. <https://tinyurl.com/39d824cs>
- VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VENTURA JORGE, M. (2014): «La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera», *TEJUELO. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 21, pp.30-53. <https://tejuelo.unex.es/article/view/1629>
- WILKINS, D.A. (1972): *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- ZANÓN, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.