

Lenguas extranjeras por medio del juego escénico

*Ilse Heckel **

- ▶ *El método para aprender lenguas extranjeras que describimos aquí, se distingue por el trabajo en equipo durante el cual los alumnos transforman las estructuras dadas y contextualizadas en un juego escénico.*

La relación de estructuras se combina con situaciones que cada grupo escoge independientemente: sobre estas bases se conciben diálogos que posteriormente llegan a la representación escénica. El enfoque metodológico parte de la convicción de que la integración del lenguaje hablado se logra cuando la producción verbal se combina con una actividad motora y se experimenta dentro de un espacio determinado, siempre y cuando se nutra por la experiencia propia de los estudiantes. Para la realización lograda se proponen estrategias didácticas, metodológicas y pedagógicas que contienen un valor de motivación muy positivo para el proceso de aprendizaje.

- ▶ *The methodology for teaching foreign languages described in this article is characterized by a kind of group work which enables students to transform structures and then contextualize them into mini-plays.*

Structural relations are combined with situations chosen by each group. Dialogues based on these elements are developed and then represented scenically. This methodological approach is based on the belief that spoken language is internalized when combined with body movement within a determined space, and experiences derived from the students' own experience. Teaching techniques are suggested to motivate the learner as well as ensure successful presentations.

-
- *La méthodologie pour apprendre les langues étrangères que nous décrivons ici, se caractérise par le travail en équipe durant lequel les élèves transforment les structures proposées dans un contexte, en jeu scénique. Les structures sont mises en relation avec des situations que chaque groupe choisit séparément: sur ces bases les élèves construisent des dialogues qui donnent bien ultérieurement à une représentation scénique. L'approche méthodologique part de la conviction que l'intégration du langage parlé est obtenue quand la production totale se combine avec une activité matrice et s'expérimente dans un espace déterminé, à condition qu'elle se nourrisse de l'expérience même des étudiants. Pour parvenir avec succès on propose des stratégies didactiques, méthodologiques et pédagogiques impliquant une motivation très positive pour le processus d'apprentissage.*
-
- *Die hier beschriebene Methode zur Erlernung von Fremdsprachen zeichnet sich durch Teamarbeit aus, in deren Verlauf die von dem Lehrenden vorgegebenen und kontextualisierten Strukturen vom Lerner in szenisches Spiel verwandelt werden. Mit der Auswahl der Strukturen werden Situationen verbunden, die von jeder Gruppe unabhängig bestimmt werden. Auf dieser Grundlage werden Dialoge entworfen, die dann zur szenischen Darstellung gelangen. Der methodische Ansatz geht von der Überzeugung aus, dass es dann zu einer Integration der gesprochenen Sprache kommt, wenn die verbale Produktion mit einer motorischen Aktivität verknüpft und innerhalb eines bestimmten Raumes erlebt wird, immer genährt vom eigenen Erfahrungsschatz der Studenten. Für die erfolgreiche Durchführung werden didaktische, methodische und pädagogische Strategien vorgeschlagen, die einen guten Motivationswert für den Lernprozess enthalten.*

Antes de entrar en materia, quisiera asentar que no se trata de las prácticas teatrales que esporádicamente se incluyen desde más o menos 25 años en las aplicaciones de la enseñanza de las lenguas como elemento auxiliar de la misma, por medio de la utilización de textos dramáticos conocidos o bien, de la transcripción de relatos y diálogos del libro de método para su escenificación en el salón de clase.

Se trata aquí de un método que consiste en el empleo del juego escénico cuyas situaciones y cuyos textos se elaboran por los propios alumnos desde el principio.

El método está básicamente pensado para grupos de alumnos universitarios, provenientes de todas las escuelas y facultades pero es igualmente aplicable al nivel de la preparatoria y el C.C.H. La preparación lingüística de los alumnos, es, en su mayoría, superficial, es decir, el conocimiento gramatical de la lengua materna puede calificarse como escaso. La mayoría ha estudiado inglés, pero su habilidad de expresión es reducida y el nivel cognitivo de la estructura de esta lengua tampoco puede apreciarse, salvo algunas excepciones. Lo que con frecuencia se ha adherido a su subconsciente lingüístico son ciertos mecanismos de la articulación que interfieren a mayor o menor grado en el aprendizaje de la articulación de una tercera lengua. Esta es la realidad con la que contamos los profesores, dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras.

La reflexión fundamental que se hace es que las lenguas, alejadas de su uso en la realidad práctica, es decir de la comunicación cuando se emplean en textos determinados, hechos ex-profeso para ejemplificar estructuras lingüísticas, se convierten en un artificio y nos hacen dudar si podrán contener los elementos vitales de su dinámica, inherente a la comunicación. Por lo tanto, dudo también que, por un proceso indeterminado e inobservable, al transportarse fuera de la clase, al provenir de Cln texto didáctico, podrán transformarse en instrumento personal, apto para responder a los impulsos internos de quien lo utiliza en una comunicación real. La 'caja negra' con que los lingüistas designan el acontecimiento incógnito que se realiza entre una emisión y una recepción toma una nueva dimensión en este proceso de la recepción de lo aprendido y su aplicación práctica inmediata.

Las estructuras que se entrenan por medio de pasos paulatinos que ofrecen cada vez una sola dificultad más y aparecen en series paradigmáticas, se adhieren a la mente precisamente así como se suministraron. Estamos lejos aún de la meta que es la capacidad de comunicación libre.

Pero lo más importante en todo esto es que al practicar estas frases de uso común se enseñan siempre resultados de la lengua, resultados que obedecen a la realidad de un sistema específico ya que se trata de adquirir modelos en relación al sistema lingüístico. Dicho en otra forma: si aprendemos una frase hecha la cual variamos por un número de expresiones paradigmáticas, siempre estaremos circunscritos a los elementos dados que ejercen un poder coercitivo, dotado de una enorme parcialidad.

Tomando en cuenta los diversos métodos de aprendizaje hemos llegado a una

conclusión central: que todavía falta aclarar más el paso que conduce a la mente desde el conocimiento adquirido a la expresión libre y que se requieren años de práctica para poder utilizarlos de esta manera deseada.

En el fondo del análisis de la acción del habla hay toda una hueste de nociones científicas. Pero todo esto no ha podido liberarnos de las abstracciones que no conducen a esa integración que deberá ser la meta que se pretende, según se han explicado partes del fenómeno que es el lenguaje humano.

Lo que hasta ahora parece faltar es englobar todos los conocimientos de la didáctica y la psicología del aprendizaje actuales, llenando aspiraciones muy nuevas y posibles para la enseñanza de idiomas que albergan tanto profesores como alumnos.

Tratándose aquí del objetivo específico de una enseñanza de idiomas que conduce a la comunicación hay que considerar que esto incluye un elemento social, aspecto que desde el inicio habrá que tener en la mira de la enseñanza. No nos encerraremos en una práctica de estructuras para aplicarlas posteriormente, pensando en usarlas dentro de una situación que, entre tanto, se encuentra envuelta en una incógnita. Lo que se considera es un fenómeno social que debemos contemplar, no para un futuro, sino para aquí y ahora, para el proceso de la clase desde el primer día. No hemos de pensar entonces en la enseñanza como conjunto de prácticas con un grupo de alumnos. Estaremos aplicados a la creación de una nueva comunidad que deberá surgir del grupo que se inicia en un aprendizaje. El entrenamiento de la competencia comunicativa en lengua extranjera sin una previa y continuada labor específica, dirigida hacia una auténtica comunicación intragrupal, realmente constituye un contrasentido. No parece adecuado que se entrene una capacidad comunicativa para un futuro y unas condiciones sociales desconocidas y que por otro lado no se fomente una comunicación en el aquí y ahora de la realidad de la clase entre un grupo de personas que, si bien son heterogéneas en muchos aspectos, también tienen mucho en común. En breve: la aplicación posterior, las condiciones futuras en que se aplicará la lengua extranjera, son desconocidas por lo que las condiciones presentes, conocidas, deberán aprovecharse al máximo para la aplicación del material estudiado. Así podrá contarse con una motivación estable del alumno. Al decrecer la motivación el aprendizaje decrece cada vez más.

Hago hincapié en que los objetivos del método están dirigidos hacia la competencia comunicativa. Por lo tanto no se pretende con este método la inclusión de objetivos específicos como la comprensión de lectura y otros que no pertenezcan a esta competencia.

Tesis sobre la integración de una lengua extranjera

Aún cuando constituya un progreso notable en la enseñanza el método directo, ha

continuado un problema fundamental que los alumnos expresan en ocasiones con la pregunta: ¿Cómo hay que proceder para pensar en la lengua de estudio? Puedo usar las estructuras que aprendí, pero sigo traduciendo mentalmente para hablar. Esto significa algo muy importante que se refiere a la médula del empleo de un idioma: la integración del mismo, hacerlo parte de uno mismo. Es un proceso que se logra tan sólo viviendo activamente la lengua. Ya la semiótica ha agregado aspectos en extremo importantes que han puesto en duda radical una práctica de la comunicación que aplica en exclusiva el código verbal. Si se consideran los aspectos semióticos de los llamados “comics”, se entenderán estos aspectos como conducentes a un estímulo del pensamiento que lleva a una mayor comprensión directa de la acción verbal inherente. Se observa la posibilidad de fijar por medio de la repetición de elementos tipificados de las imágenes lo que ocurre desde el nivel físico al psíquico, de modo que la relación resulte comprensible y, por lo tanto, comunicativa (basado en la exposición de U. Oomen, 1975). Los acercamientos a estos “comics” de los métodos audiovisuales, creados en base a estos mecanismos, están influidos por estas consideraciones. La esperanza principal es que, al no traducirse, el idioma podrá integrarse directamente, pero se ha comprobado que esto no sucede, que el alumno de todas formas hace mentalmente una transferencia negativa, recurriendo a su lengua materna, pensando: “ah, quiere decir esto...” Entonces deducimos que hay que hacer otra cosa más. Para encontrarla hay que recurrir a la observación de lo que ocurre al constituirse la lengua primera, la materna. La primera integración acontece dentro de un cuadro semiótico que contiene elementos paralingüísticos y extralingüísticos que se trata de incluir de manera ‘similar’ en las imágenes usadas en los métodos audiovisuales. Por medio de ellos se intenta el logro de una transferencia positiva de parte del alumno-espectador. Si éste siente simpatía hacia el personaje representado, se acercará a él y, si por otra parte hay un personaje contrario, la antipatía también puede servir para fijar los elementos lingüísticos en la memoria. Sin embargo, no se ha trabajado de manera explícita y consciente con estos efectos. Si la impresión de lo contemplado es suficiente, siempre en base a las impresiones arriba descritas, se logra que el alumno se involucre inconscientemente en la situación. Aquí hay dos problemas: el primero, que el involucrarse, proceso pasivo, aún no significa un estímulo que impulse a la producción del diálogo como consecuencia inmediata. Ni siquiera cuando, ante la serie dibujada, se formulan preguntas dirigidas con el fin de entrenar ciertas estructuras y ciertos términos. Al crearse un mecanismo por medio de repetición todavía no se ha llegado a una técnica que sea directamente conducente hacia la meta. El otro problema reside en la incógnita acerca de la interioridad del alumno por lo que no se sabe si el espectador-alumno realmente se involucre.

Para esto la psique y sus elementos sociales e individuales son demasiado variables. Suponiendo que no ocurre lo segundo de todas maneras la imagen interna pro-

ducida por la externa no ocasiona una respuesta externa inmediata, puesto que no necesariamente es traducible a la expresión verbalizada, es decir, al acto verbal. Lo que se produce internamente por el estímulo, son imágenes por asociación de ideas o evolutivas a partir del estímulo, según la disposición individual del alumno y el momento que el alumno vive. Para que estas imágenes se conviertan en acción verbal se requiere de muchos elementos conductores, es más, no se puede esperar la transferencia sin la aplicación de ciertas técnicas didácticas cuya validez se encuentra actualmente en proceso en la investigación psicopedagógica.

Agregando un aspecto más y volviendo a la adquisición primera de una lengua, el niño, cuando juega solo, inventa una escena, expresándose en voz viva, conversando siempre con alguien imaginario, haciendo contestar a sus mudos compañeros de juego que frecuentemente, inclusive, son objetos. En estas situaciones que son de su propia creación, realiza sus prácticas y va evolucionando e integrando su idioma cuyos elementos básicos ha adquirido en el trato con las personas que lo rodean. En consecuencia hay que activar la creatividad del individuo. Pero no se contempla tan sólo al individuo aislado, se necesita de la comunidad para llegar a una situación o a un campo de situaciones natural en la aplicación del lenguaje. Se requiere, ante todo, de una dinámica dialéctica-la señal del emisor-la recepción-la activación interna del receptor-la señal de respuesta-una emisión consecuente-la emisión y una respuesta segunda y así sucesivamente. Esta sería una comunicación a dúo. Si se agrega una tercera persona, la dialéctica evoluciona hacia comunicaciones aún más dinámicas por la multiplicación de los estímulos emisores. Por otro lado, tratándose de una lengua extranjera, las acciones verbales se estancan con facilidad dentro de esta dinámica a dúo; la necesidad de una contestación se vuelve demasiado coercitiva, lo cual de parte de los interlocutores se percibe como una presión para hablar, lo cual no resulta recomendable que se intensifique, pero cuando las personas en interacción suman de tres a cinco, la dinámica o dialéctica se mantiene en un ámbito suficientemente circunscrito para mantener directamente activos e involucrados a todos y suficientemente amplio para estimularlos al mismo tiempo.

Tres personajes en una escena constituyen la tríada accional que ya utilizó Sófocles para su tragedia; así mejoró la estructura teatral que en la obra de Esquilo se circunscribía a dos personajes frente al coro. La dinámica del mínimo de tres personajes, con o sin coro, sigue siendo válida para la práctica de una lengua extranjera.

Estas condiciones de auténtico enraizamiento del lenguaje en el marco de la comunicación, más aún, de su evolución a partir de allí, es pauta para todo aprendizaje posterior, como también la primera pauta de comunicación entre padres e hijos consiste primero en un acondicionamiento social.

Pero, y aquí nos encontramos con una complejidad considerable, ¿qué es la comunicación humana? Si bien, para los fines de este escrito la contemplamos en su

fase verbal, estamos conscientes que pertenece a una esfera mayor cuya filogénesis parte desde el principio de nuestra existencia y se nutre de fuerzas evolutivas que bien vale la pena que las analicemos. En sus inicios parecen servir principalmente al cumplimiento de necesidades primarias pero, y éste es un fenómeno concomitante, se encuentran también principios que van más allá de las necesidades que sirven a la subsistencia. Son los que inician otro nivel de relación humana y que, basados en los sentidos, táctiles y olfativos, auditivos y visuales como también gustativos. se impulsan por energías que se unen al deseo del individuo de estar siempre unido, es decir, comunicado, con el ser y, en extensión, con los seres que le proporcionen toda suerte de goces al través de los sentidos, abriendo una esfera en su mente que podríamos llamar la conciencia, cada vez más intensa, de placer o, en su caso, desagrado o displacer. La capacidad de percibir estos efectos sería lo que se ha llamado la libido y la respuesta que el 'sujeto' recibe de parte de los 'objetos' o sea, los seres que están en contacto con él, intensifica esta libido, despierta la conciencia, acto mental, es decir, vuelve cada vez más conscientes estos efectos, de modo que el individuo, el sujeto, llega por medio de una dialéctica que ejerce el intercambio de su libido con la respuesta y el fomento de aquélla, a evolucionarla y darle nuevos impulsos que constituye el tercer paso del movimiento dialéctico. Así el individuo llega a percibir el afecto que lo conduce a esferas cada vez más variadas y ricas y que se vuelven más abundantes conforme aumentan las experiencias, conduciéndolo al inicio que llega a ser más que afecto, amor o, a lo que preferiría designar, como el principio de Eros que aparece en la evolución de esta dinámica y habilita al sujeto a que sus capacidades de goce sobrepasen los niveles primarios y lleguen a otros, más sutiles como serían, el goce de un ritmo, de una melodía, de la música, de la luz, del color, fenómeno que se produce en forma ya elaborada al rededor del tercer año de vida del individuo.

Estas son las fuerzas que en la antigüedad clásica tomaron representación y cuerpo en la figura de Eros, un 'demonio' (*daimon*). Pero la complejidad de ese demonio se plasma en el hecho de que Eros tenía cuatro cabezas, siendo una de ellas la de Dionisio, el dios más importante para el progreso humano por el significado que encierra, es decir, la voluptuosidad de la creación, la pasión de crear y el amor a todo lo creado. La relación se interpretará en seguida. Cabe recordar que este fundamento humano que también Goethe veneraba y que Nietzsche interpretó como el origen del espíritu de la música, es el generador de la creación humana.

Según lo expresaron los antiguos, Eros era hijo de la opulencia (Poros) y de la pobreza (Poenia), ahora, en su extensión interpretativa y, volviendo a la terminología psicológica: del placer y el displacer, principio dialéctico que lleva a la evolución misma, pues evaluamos el placer más intensamente cuando conocemos el displacer y esto nos hace luchar siempre de nuevo por encontrar el principio de lo que nos es grato o placentero.

Como estos efectos actúan de continuo desde el exterior del individuo en un devenir de la constante recepción y emisión que se experimenta entre el individuo y sus congéneres, el principio de creación está íntimamente vinculado con estos efectos intercomunicativos o sea, se entiende la necesidad de la comunicación, no sólo como necesidad primaria del hombre, "*zoon politikon*", sino que también como impulso de la capacidad creativa, un don, en principio, común a todos los hombres.

Siendo el lenguaje el instrumento más humano y extenso para la comunicación, resulta que el ejercicio del mismo nos enriquece y la carencia nos empobrece y aísla. Al comunicarse el hombre, ejerce un constante juego dialéctico que en sí es creativo, pues en su evolución confiere la capacidad de expresarse con enunciados nuevos que utiliza y que escucha. De allí resulta que el lenguaje es un ejercicio constante de la creatividad humana.

Como tal lo ha interpretado la escuela de la gramática transformacional generativa, siendo éste un hallazgo agudo y espléndido. Aquí se cierra el círculo de la exposición que permite que hagamos conciencia de cómo lo que han planteado los filósofos antiguos y modernos en cuanto al principio de Eros, se aplica a la capacidad de hablar y de comunicarse hablando, movilización del conjunto de elementos antes expuestos en un área vital y preponderante.

Comprender así los conductos que llevan a la enseñanza y al aprendizaje de idiomas y a su didáctica tiene que condicionar la actitud del enseñante. Al reconocerse las bases del proceso se hallará una actitud nueva y ésta abrirá canales desconocidos de comunicación para que se realice un movimiento creativo.

En el presente método las estrategias no estarán primordialmente centradas hacia el objetivo de lograr frases correctas y solamente correctas, pues son conductas didácticas que conducen a una inhibición para hablar, para comunicarse.

Por esto las estrategias están más bien centradas en la conducción paulatina hacia la comunicación.

Modelos para el campo de realización

Los modelos del campo de realización los producen y conducen los alumnos y manejan el marco de comunicación al transformar en juego las estructuras que se dan a manera de ejemplo de parte del enseñante.

Una consideración previa a la descripción del método en sus aspectos didácticos se refiere a la memoria. Volviendo al término 'integración' que tiene un contenido complejo, se agrega a un aspecto teórico-práctico relevante que se vincula con las técnicas teatrales: todo texto se adhiere mejor a la memoria si se verbaliza mientras se actúa. El aprendizaje de un papel es mucho más efectivo dentro de la actuación inmersa en un campo de realización que es la escena. Es como se internaliza el texto y esta experiencia del campo teatral se aprovecha para la didáctica de la enseñanza.

siendo que la práctica descrita a su vez pertenece a los campos evolutivos del lenguaje que se describieron arriba.

Especificamos estas experiencias en un aspecto parcial más que sirve al método: la secuencia que coloca al gesto antes del lenguaje también puede invertirse en el sentido de que un cierto gesto o sea, un gestema, se encuentra implicado en el texto particular al grado de que llega a ser inteligible aun cuando se produzca sin el texto ya que es un elemento comunicativo extralingüístico. Esta relación entre gesto y palabra es un vínculo inapreciable para la práctica de la memoria y la integración del lenguaje. Tienen conexión con estos elementos adheribles al proceso de comunicación ciertos elementos paralingüísticos como son los sonidos que se lanzan para expresar sentimientos y que también se circunscriben al código de una lengua específica. Es muy significativo que un dolor agudo se exprese con 'ay', 'au', o 'ouch', según si el que lo sufre sea hispanoparlante, alemán o norteamericano.

En otra escala o a otro nivel de código de la emotividad que se expresa ya lingüísticamente, está un buen número de partículas o bien, como en español, ciertas aplicaciones modales del verbo que pertenecen al campo de la pragmática de una lengua y que mucho dicen al profundo o práctico conocedor de la misma, lexemas que los diccionarios difícilmente esclarecen, sobre todo porque su significado es múltiple, dependiendo éste del contexto y del campo de realización. La forma ideal de incluir estos elementos vitales de lenguaje es la escena, por ser capaz de incluir todas las cargas intencionales que hay en las lenguas, explicitándolas.

Todo lo anteriormente expuesto ha de servir, por lo tanto, y espero que haya servido, para evidenciar que, al utilizarse la lengua que se estudia en un campo de realización, las situaciones se propongan por los mismos alumnos con el material lingüístico que se les proporciona paulatinamente en estructuras básicas: que el texto de esas situaciones, sin embargo, sea igualmente de la creación de los profesores alumnos que así crean su juego escénico y lleve al cumplimiento del objetivo que es integrar la lengua extranjera. En seguida se darán los lineamientos generales del procedimiento.

Didáctica del método

Cuando los alumnos están por inscribirse a este tipo de curso es necesaria, ya desde ese momento, una información breve, escrita o verbal en la que se expresará que es un curso para aquellos a quienes guste actuar, en primer lugar y, en segundo, para los que gustan emplear su inventiva en el juego escénico. En tercero, que trabajarán en equipo y que, en cuarto, aprenderán un lenguaje (código) cotidiano.

Al iniciarse el curso es útil que el profesor emplee la primera sesión para acercarse

a sus alumnos a los principios del método y los introduzca a los procedimientos básicos. Un confrontamiento con algo que para ellos es tan decididamente nuevo y desconocido, seguramente será una estrategia imprescindible sin la cual los alumnos tendrían que sentirse perdidos e inseguros por consecuencia. De hecho hay que emplear la mayor franqueza y expresarles la necesidad de olvidar las técnicas de enseñanza que hayan conocido e invitarlos a tener confianza en sus propias capacidades de inventiva para realizar el método.

También habrá que informarles que hay un programa definido que está a la base del método y que éste los capacitará para continuar con los cursos generales a partir del tercer semestre. Esto último es importante decirlo para darles la seguridad necesaria. Un método que da tanta libertad al alumno tiene que brindarle al mismo tiempo la convicción de que no hay anarquía y que el profesor bien sabe hacia dónde está conduciendo a sus alumnos y que tiene perfectamente delineados sus propósitos.

Claro está que el profesor, para convenceren este sentido, tendrá que estar convencido y seguro del éxito y de la certeza de lo dicho, pues tendrá que contar, por otro lado, con las dudas que surgen entre el alumnado, pues siempre hay estudiantes a los que repentinamente asalta el deseo de volver al orden acostumbrado, sobre todo si han estudiado lenguas extranjeras con métodos tradicionales. En otras palabras: es un método que de continuo pide fuerzas psíquicas o del espíritu, tanto del profesor como de los alumnos, pero que lleva a satisfacciones muy grandes y causa alegrías que otros métodos difícilmente podrían proporcionar.

Finalmente hay que hacerles ver que, siendo un trabajo de equipo, es importantísima la asistencia puntual y constante, un punto que hay que atacar con severidad y sobre el cual habrá que insistir siempre por lo que es necesario que el profesor empiece con decisión y dinamismo a la hora del inicio de la clase.

Durante la primera sesión informativa es importante asimismo que el profesor insista en que todos presenten sus preguntas y dudas y que él las consteste de la manera más franca y completa, pues de una buena información previa depende que se cree un ambiente de confianza. Desde allí parte también el conocimiento que los alumnos adquieren de su profesor en el sentido de que lo verán como un coordinador y como alguien que desea intercambiar experiencias y no simplemente alguien que desea dar conocimientos. Esto último lo llamaría la médula del primer encuentro.

El método en su aplicación práctica

Es de capital importancia que se ofrezca a los alumnos una técnica para organizar sus trabajos escénicos en toda la fase de elaboración creativa de las escenas. Si bien esto es perentorio, no sería feliz presentarles este programa de trabajo desde el

principio ya que en su inicio todo debe concentrarse en la dinámica de los grupos o equipos. En la práctica esto significa que se les deja trabajar una primera y posiblemente aún una segunda escena según su propio parecer, también para que así empiece a fluir su capacidad creativa y perciban su auténtica capacidad, también de organizarse. Como las primeras escenas se escriben con un mínimo de estructuras y vocabulario, es decir, el material está claramente circunscrito, esto no es difícil y el éxito los anima mucho. Al crecer el material aumenta la dificultad y frecuentemente sucede que un miembro del equipo tome las riendas o las tomen varios y las discusiones acerca de la elección de una situación se hacen interminables. Para entonces hay que presentar un plan de técnicas con indicación de tiempo previsible. Este plan se presenta de la siguiente manera:

1. Proposición de una situación por cada miembro del equipo (unos minutos para pensarla en silencio).
2. Reconsideración de las situaciones propuestas con el fin de elegir una (5 a 10 minutos).
3. Elección de la situación por los miembros del equipo.
4. Propuesta de personajes integrantes de la escena, caracterización de los mismos y repartición de los papeles.
5. Definición de la época y el lugar.
6. Elaboración del diálogo.
7. Revisión del primer borrador. Se agregan elementos a la escena (en el seno del equipo) y se aumentan o mejoran algunas ideas posteriormente.
8. Se pasa el diálogo a revisión, nuevamente con el coordinador. Este hace no sólo revisión del diálogo sino también de las estructuras y el vocabulario y discute la estructura dramática con el equipo. En base al cumplimiento general y global de estos elementos se aceptará la escena como terminada.
9. El coordinador hace la revisión final en limpio con copias para cada miembro del equipo.
10. Para el siguiente día, los miembros del equipo y a traen ideas para la escenificación y las discuten.
11. Organización de la escena por todos los miembros del equipo. Ensayo aparte (fuera de la escena) en un rincón o lugar apartado.
12. Acude el coordinador para escuchar el diálogo para afinar la articulación.
13. Presentación en escena.
14. Discusión y opiniones de los demás integrantes del curso que fungen como público.

El proceso del trabajo escénico en su fase nuclear

El coordinador:

1. asesora,
2. da vocabulario adicional,
3. escucha texto,
4. y corrige pronunciación y entonación.

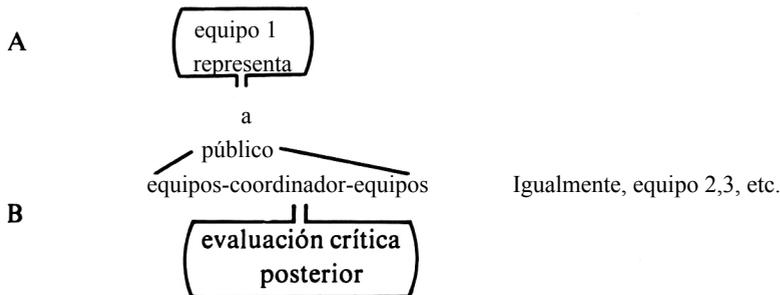
El alumnado recibe,

es un proceso inicial, la estructura básica, también dentro de una contextualización mínima situacional.

A ctividades: El salón de clase y su organización:

	<i>Equipo 1</i>	<i>Equipo 2</i>	<i>Equipo 3</i>
1.	situación 1,	idem.	idem.
2.	crea los personajes,		
3.	produce texto 1, escénico,		
4.	busca el movimiento escénico,		
5.	organiza la representación.		

1a. vuelta:



2a. vuelta:

El equipo representante ilustra el vocabulario nuevo a los compañeros después de la primera representación. Estos anotan el vocabulario. El equipo vuelve a representar la misma escena para la mejor integración de estructuras y vocabulario y para producir el mismo efecto en los espectadores, es decir, un mejor aprendizaje de lo nuevo.

3a. vuelta:

El día siguiente, el equipo repite su escena, tomando en cuenta los elementos de crítica recibidos, si así lo desea e integrando las correcciones del coordinador, produciendo la escena sin el texto a la vista. Un alumno hace el papel del apuntador.

4a. vuelta:

El tercer día, el equipo 2 o 3 improvisa la escena producida por el equipo 1 y éste, a su vez, improvisa la escena del equipo 2 o 3. En breve, cada equipo improvisa alguna escena de su elección que no sea la propia.

Improvisaciones

Al hacerse las improvisaciones, cada equipo está en libertad de cambiar todo lo que le plazca de la obra ajena. En esta fase se dan nuevos impulsos a la creatividad. Los equipos suelen tener gusto por la búsqueda de variantes.

Descripción de las prácticas previas

La integración dinámica del grupo. Para el logro de este primer objetivo se impone una agrupación en la que todos puedan verse el semblante. Por tanto, el círculo o la herradura son la formación ideal y, como se busca la informalidad y si hay condiciones adecuadas, lo mejor será que todos se sienten en el piso, incluyendo al profesor-coordinador, para destruir, desde la situación física, la organización de la clase formal y frontal.

Se elige un tema de práctica sencillo y cargado de elementos que, más que referirse al intelecto, se referirán a los sentidos, al oído y a la articulación fonética. Ya aquí se emplea el primer principio didáctico: todo cuanto se aprende se encuadra en una situación, aceptable para todos. La finalidad del ejercicio estará sólo en

la mente del coordinador, como se llamará al encargado del curso. Se designa con ese nombre porque, siendo su función de manera preponderante la de una persona que coordina las actividades y las dirige, en el entrenamiento del trabajo escénico, parece ser el término más adecuado.

La dirección de escena, sin embargo, no es suya en exclusiva, siempre estimulará a los alumnos a que opinen y propongan elementos escénicos y de actuación. El principio es que ninguna actividad ha de ser prerrogativa exclusiva de alguien.

Descripción de la técnica de inicio

Las dos primeras series de escenas son muy breves y contienen sólo dos estructuras por escena. Sin embargo pueden resultar, aún así, representaciones graciosas y divertidas. El coordinador las escribe durante la representación y las fotocopia para repartir así los primeros textos que dan el principio para que los alumnos se inicien en la escritura cuando se les encargue la tercera serie de estructuras, cosa que ocurre hacia la novena sesión. Durante esta primera etapa se dan muy escasas ayudas con el pizarrón, sólo se aplican con miras de introducir paulatinamente los grafemas que corresponden a ciertos fonemas que no se asemejan en absoluto al sistema

lingüístico de la lengua materna de los alumnos. Esto aumenta la atención por fonemas y hasta alófonos nuevos y con ello la capacidad para la discriminación auditiva, se aplica también el entrenamiento de la capacidad articularia en estas prácticas brevísimas.

Manejo de vocabulario

La estructura básica de cada unidad aporta un número reducido de léxico. Tendrá que contener una porción de elementos estructurales y deícticos, términos, estos últimos que expresan la persona, el aquí y el ahora. Esto da el campo de señalamiento, expresado por los elementos anafóricos. Se agrega un número determinado de elementos del campo semántico que contienen también las categorías sintácticas. Durante la fase que consiste en la producción del texto, cada equipo podrá, pedir al coordinador un número moderado de términos de la categoría semántica pero no agregará nada de la categoría morfosintáctica (caso, género, modo) ni deíctica (número, tiempo, persona). El criterio varía según el grado de habilidad que hayan adquirido los alumnos. En las fases iniciales se proponen aproximadamente 8 términos adicionales como máximo por escena. Hay que tomar en cuenta que se trata de terminología desconocida para los demás equipos y no resultaría útil para la dinámica del juego que un exceso de términos nuevos entorpeciese u oscureciese la comprensión de la escena presentada, ni tampoco que se diera previamente una lista de vocabulario nuevo.

Como en un juego natural, el vocabulario adicional deberá poderse intuir, hasta donde sea posible y, de no ser así, podrá darse la explicación de parte del equipo en cuestión, después de la primera representación para después ser escuchado conscientemente durante la segunda que deberá realizarse durante la misma sesión.

Las categorías sintácticas y deícticas, por otro lado, deben programarse con rigor y dosificarse con cuidado ya que constituyen un paso importante en la integración del idioma.

Huelga decir que este material debe programarse cuidadosamente antes de iniciar el curso.

Actuación

El coordinador intervendrá con una estrategia de apoyo, al principio consistente en dar pequeñas ayudas, como señalar que los actores no se cubran y no hablen de espaldas al público. El coordinador se vuelve director de escena, pero siempre con una actitud abierta, más bien sugiriendo que ordenando, cuidando siempre que el alumno sienta estímulo para buscar sus propias soluciones.

Para ayudar al coordinador no versado en técnicas teatrales se da el siguiente “decálogo” del actor, reglas básicas para la actuación:

El escenario se divide en cuatro sectores básicos que son: “arriba” o sea, el fondo; “abajo”, o sea, el frente y para “izquierda” y “derecha” hay que acordar con los actores si se trata del lado del espectador o del actor; suele elegirse el del actor. El lado izquierdo, del espectador, se considera como el lado “fuerte” del campo de acción, de modo que toda escena o porción de escena de especial importancia se actuará de ese lado.

1. No dar la espalda al público, salvo para efectos especiales.

2. Tener cuidado de que dos interlocutores no estén continuamente de perfil al público (nuevamente, salvo efectos especiales, como los que surgen en el teatro surrealista o del absurdo).

3. Debe darse el máximo cuidado a la coordinación de movimientos y expresión verbal. Generalmente antecede el movimiento corporal o bien, son simultáneos. Solamente será posterior cuando el gesto o movimiento corporal suplen una expresión verbal o sea, expresamente forman parte del diálogo.

4. Es importante que los coactores se concentren en el personaje que tiene la acción principal del momento, en el sentido de que los movimientos y gestos de los demás deben confluír en la de aquél para así lograr una acción y proyección conjuntas. Si, por otro lado, alguien ‘roba cámara’, será para efectos específicos. En la observancia de esta regla reside gran parte de lo que se llama ritmo escénico.

5. Un vicio frecuente en los actores noveles es la inquietud de los pies, expresión de inseguridad que se comparte a todo el cuerpo desde esa base. Este ‘bailoteo’ sobre un lugar quita toda fuerza a la escena, principalmente porque la inquietud así expresada se trasmite al espectador.

6. En general hay que tomar en cuenta que en la escena debe existir una definición clara de gestos, ademanes y pasos ya que cada uno de éstos se proyecta como por lente de aumento ante el público por lo que estos elementos deben tener siempre una carga de significado.

7. Para la situación opuesta, o sea, la ausencia de expresión corporal, es útil agregar personajes a los interlocutores iniciales para propiciar el relajamiento; si sólo hay dos personajes en escena, la presión de uno hacia el otro es demasiado intensa para el principiante.

8. El actor novel deberá aprender que su volumen de voz habitual y natural no basta para la actuación y que su velocidad usual puede no ser adecuada, por lo que resulta difícil la adquisición de una actuación natural por un lado y por el otro, el tener que incluir este artificio. Para la solución de este conflicto hay que proceder con cautela o sea, explicitar el hecho de que se trata de un artificio, permitiendo que al inicio se hable de la manera acostumbrada para obligar poco a poco a que

cambien los alumnos el volumen de la voz y el ritmo de la velocidad.

9. Lo anterior trae como consecuencia la necesidad de dar acentos como también '*tempo*' y ritmo a las frases que son importantes para el mensaje de la escena.

10. Dada la brevedad de las escenas, se utiliza por regla general el estilo de la farsa por lo que hay un clímax final que debe tratarse con cuidado para que la intención de la obra sea contundente e impactante.

11. Para que los actores no se aislen del público, es importante que cuiden los espacios, no se arremolinen o formen corrillos cuando la acción se vuelve intensa.

Consideraciones teóricas del método

La interacción constante, el esfuerzo habitualizado por resolver dudas en aras de una escena y una representación bien hecha, causan la paulatina disminución del aislamiento del individuo que está ante el reto de aprender un idioma y de no querer demostrar ante los demás que aún hay faltantes en su conocimiento. El integrante del equipo, en su condición de individuo aislado, envía la carga de esta esfera de su psique hacia su actividad motora que requiere la actuación en escena, mientras que la acción verbal se dinamiza dentro del carácter grupal que se fomenta por la génesis de cada texto. Como el fenómeno de la comunicación adquiere su cariz auténtico de preponderancia en todas las acciones e interacciones, el error lingüístico pierde su importancia y esto sucede en varios niveles psicológicos. Es decir:

1. Por la preponderancia obvia que adquiere la necesidad de comunicarse con el coactor.
2. Por la preponderancia que adquiere la necesidad de comunicarse con el público que se constituye por los propios compañeros.
3. Porque el propio coordinador evalúa el juego y sólo fuera de la escena, fuera de la acción dinámica integral de la escenificación, hace las correcciones pertinentes a nivel texto, no a nivel acción.

En el salón de clases habitual, el profesor, por la fuerza de la dinámica de ese tipo de enseñanza, se vuelve cazador de errores. Allí todas las prácticas giran en derredor a la eliminación de errores.

I. La producción inicial

Dentro del grupo se forman varios equipos. El individuo experimenta una activación verbal a través de la interacción con su equipo. Esta interacción se efectúa por

medio de un proceso que consiste en varias etapas por las que atraviesa el equipo:

- a) elección de la situación '
- b) definición de los personajes
- c) conciencia de su carácter y estilo de decisión
- d) elaboración del diálogo

II. La producción de la escena antes de la representación

En la esfera de cada individuo ocurre una descarga de energías que se traduce en actividad motora. Por tanto, existe una activación motora del equipo antes de presentarse a los demás. A través de la actuación, la mímica y el juego corporal, se concretizan los personajes ficticios, individualmente, desde móviles anteriores a la actuación. La acción verbal está anclada a la actividad motora y se va sedimentando dentro del subconsciente del individuo como evento grupal.

III. La escena frente el público

Al producirse la escena frente al público, los actores, con todas las energías expresadas de manera verbal y actora o motora, constituyen un campo de energías que irradia hacia el público. Se adiciona la interacción causada por el público pero es básicamente tácita y constituye un campo de energías comúnmente llamado "atmósfera". Es decir, la energía producida entre los individuos se proyecta hacia el público y causa nuevas interacciones que corren desde el escenario hacia el público y regresan. Estos efectos se verbalizan después de la representación en forma de comentarios, críticas constructivas, apreciaciones, elogios y preguntas.

IV. Después de la representación

En la esfera de las reacciones se hallan, por tanto, grados de aceptación, grados de pasividad, grados de oposición. Todos estos elementos al mezclarse dan los grados de motivación subsecuentes. Este es el fin de un ciclo dinámico.

Conclusiones

La persona que se sabe participe de un grupo siente mayor seguridad para expresarse ya que no se contempla a sí misma como individuo sino como parte del conjunto. Finalmente, el que actúa dentro de una situación de creación propia o extraña, pero en su equipo, 'juega a ser alguien' que es, se encuentra fuera de su compromiso habitual. Estos cuatro factores básicos:

1. convivialidad
2. desinhibición
3. desindividuación
4. juego

están en juego desde este momento y se profundiza y aumenta su efecto durante el largo proceso de aprendizaje dentro de la dinámica de los grupos.

Desde el momento en que ocurre este relajamiento del yo, se liberan fuerzas que no suelen aparecer en la clase habitual de idiomas. Lo afirmo de acuerdo a las siguientes consideraciones: los objetivos de la clase de idiomas del método audiolingual o audiovisual están vinculados con el aprendizaje de estructuras determinadas, derivadas del texto de un determinado método, hecho por determinadas mentalidades. Cuando se amplían las estructuras dadas, el alumno, cuando se ve obligado a agregar elementos de contextualización propia, está ceñido a un ámbito de vocabulario y de estructuras muy estricto. Ofrece un rigor peculiar esta sistematización. Además, y esto es básico, los textos que un grupo produce por acuerdo propio, corresponden a su idiosincrasia y gusto, a su edad, y a sus vivencias con lo cual se evita el problema de tener que producir métodos por cada grupo social o lingüístico. Esto lleva a la producción de escenas propias como uno de los medios más relevantes de este método.

La palabra como estímulo

Hay un enorme poder estimulante en las palabras y está en el coordinador el que proponga un vocabulario que tenga esa cualidad y al mismo tiempo sea idóneo para el marco de comunicación dado por las estructuras previstas. Tiene que entrar en juego la capacidad psicosocial del coordinador. Puede hacer un sondeo, proponiendo varias palabras, observando la reacción de los alumnos. Si el coordinador sigue moviéndose dentro de las pautas de tantos libros de método y propone vocabulario como *lápiz, libro, mesa, pizarrón*, no logrará fácilmente que los equipos dedicados a encontrar una situación se desprendan de asuntos demasiado cotidianos, sin que esto pretenda ser una regla absoluta. En ocasiones, una serie de palabras, interrumpida por un término que se sale del carácter de los demás, también produce un efecto estimulante.

Si se propone por caso: *cazuela, cucharón, plato, agua* y se agrega *lechuza*; o bien, una serie como: *estudiar, trabajar, leer, discutir-holgazanear*, se tiene ese efecto de sorpresa o extrañamiento que tanto ayuda al estímulo de la psique.

Tipología de equipos de trabajo

1. El grupo didáctico: Llamo así al equipo que pide vocabulario adicional con par-

quedad, se queda estrictamente dentro del marco de estructuras dadas y juega con ellas. No pierde de la mira la didáctica del aprendizaje.

2. El grupo asociativo: es el que usa el marco de comunicación inicial como elemento impulsor, pero en seguida entra en otro marco de comunicación perdiendo así de la mira la utilización de las estructuras previstas. Son los que se enamoran de alguna idea, a veces peregrina y la quieren realizar a toda costa.

3. El grupo retroactivo: es el que permanece en estructuras anteriores.

Estas han tenido tal poder coercitivo sobre ellos que las vuelven a utilizar a un extremo tal que olvidan la tarea nueva. La advertencia en el sentido de que deben incluir la estructura nueva, al hablar de la situación en vías de formarse, la toman sólo de paso y no la incluyen en esta fase de trabajo sino que ocasionalmente realizan la inclusión de la estructura nueva en las prácticas de actuación de manera periférica. De estos tipos, el segundo es el más difícil de encauzar. El tercero, si bien es tardo, ofrece ventajas, practica mucho e integra muy bien lo aprendido, pues tiene el don de la creación libre con la retroalimentación estructural.

Falta la discusión de buen número de aspectos psicopedagógicos y dramáticos, pero la dimensión del presente artículo no permite una exposición exhaustiva del método. Podrán leerse los elementos faltantes y la ampliación de los presentes en mi libro que, bajo el mismo nombre está próximo a publicarse.

Bibliografía

- Apel, K.O. (ed.), *Sprachpragmatik und Philosophie*. Suhrkamp, Frankfurt, 1976.
- Beal, G., et al. *Conducción y acción dinámica del grupo*. Kepelusz, Barcelona, 1964.
- Bentley, E., *The Ufe óf the Drama*. Methuen & Co. London, 1965.
- Brook, P., *Der teere Raum*. Hoffmann & Campe, Hamburg, 1969.
- Brüggemann, S., Dommel, H., "Deutsch ohne Lehrbuch-ein Sprachkurs für Anfänger". En: *G. I. Spracharbeit*, München, 3/1977, pp. 69-75.
- Engel, U. et al., *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. Groos, Heidelberg, 1977.
- Esslin, M., *Jenseits des Absurden*. Europaverlag, Wien, 1972.
- Folkers, A., *Sprachliches Handeln. Kurs I, Grundzüge der mündl. Kommunikation*. Schöningh, Paderborn, 1976.
- Habermas, J., "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz." En: Holzer/Steinbacher (eds.), *Sprache und Gesellschaft*. Hoffmann & Campe, Hamburg, 1972.
- Heuer, H., *Psychologische Aspekte der Lehrwerkkritik, ein Neuansatz*. Lensing, Dortmund, 1973.
- Huizinga, J., *Homo Ludens*. Rowohlt, Hamburg, 1956.
- Lübke, D., "Situative Grammatik-Ubungen im Sprachlabor." En: *Die neueren Sprachen*, 6/1973, pp. 306-313.
- Meier, G. F., "Wirksamkeit der Sprache", en: Schmidt, J. S. (ed.), *Pragmatik I*. Fink, München, 1974, pp. 63-83.
- Nietzsche, F., *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*. Alfred Kröner, Stuttgart, 1967
- Oomen, U., "Semiotische Aspekte des Comic-Strip." En: *Linguistik and Didaktik*, 24/1975, pp. 247-259.
- Schmidt, J.S., "Das 'kommunikative Handlungsspiel' als Kategorie der Wirklichkeits-situation." En: Schmidt, J.S., (ed.), *Pragmatik I*. Fink, München, 1974, pp. 103-117.

(Recibido en septiembre de 1980)