

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

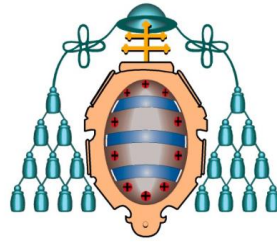
Máster en Español como Lengua Extranjera (VI Edición)

*El taller de teatro como herramienta de integración, socialización
e inserción laboral de las mujeres inmigrantes.
Propuesta de proyecto «Teatro para la vida»*

AUTORA: Yasmina Álvarez Menéndez

TUTORA: ISABEL IGLESIAS CASAL

CURSO 2015-2016



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VI Edición)

***El taller de teatro como herramienta de integración, socialización
e inserción laboral de las mujeres inmigrantes.
Propuesta de proyecto «Teatro para la vida»***

AUTORA: YASMINA ÁLVAREZ MENÉNDEZ

TUTORA: ISABEL IGLESIAS CASAL

Curso 2015-2016

Fdo.: Yasmina Álvarez Menéndez

Fdo.: Isabel Iglesias Casal



Universidad de Oviedo

PORTADA

Máster en Español como Lengua Extranjera

Asignatura: Trabajo Fin de Máster (TFM)

Profesor: Isabel Iglesias Casal

Fecha de entrega: 2 de febrero de 2016

Título del trabajo: *El taller de teatro como herramienta de integración, socialización e inserción laboral de las mujeres inmigrantes. Propuesta de proyecto «Teatro para la vida»*

Nombre del alumno: Yasmina Álvarez Menéndez

Sobre el plagio

La falta de honestidad académica, puesta de manifiesto, entre otras prácticas, en el plagio, es un asunto muy serio. Por esta razón, el uso fraudulento de fuentes ajenas, que no sean adecuadamente reconocidas como tales bajo el formato de cita, puede suponer el suspenso en el trabajo y en la asignatura.

(Vid. Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado, Capítulo VIII: Uso de materiales o medios ilícitos)

Exceptuando las ocasiones en que he citado a otros autores, este trabajo es fruto de mi esfuerzo, está expresado en mis propias palabras y no ha sido entregado anteriormente.

Firma

Fecha

2 de febrero de 2016

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer, en primer lugar, la paciente y minuciosa lectura que de este trabajo ha realizado mi tutora, la Doctora Isabel Iglesias Casal, así como sus aportaciones y sugerencias, su disponibilidad y sus inmediatas respuestas siempre que fueron requeridas.

Por otra parte, he de dar las gracias a mi centro de trabajo, la Facultad Padre Ossó, que me ha facilitado en todo momento y a distintos niveles tanto la asistencia a las clases de este Máster como la disponibilidad horaria para mi dedicación a este TFM.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. MUJER E INMIGRACIÓN: PANORAMA GENERAL	10
1.1. El fenómeno de la inmigración en España	10
1.2. Género e inmigración	18
2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES.....	23
2.1. Consideraciones generales.....	23
2.2. Características y necesidades del colectivo inmigrante ante el aprendizaje del español como L2.....	24
2.4. Consideraciones metodológicas y alfabetización	34
2.5. Español con fines específicos vs. español con fines laborales	37
3. EL TEATRO COMO RECURSO EDUCATIVO.....	40
3.1. La cuestión terminológica.....	40
3.1.1. <i>Teatro o dramatización</i>	40
3.1.2. <i>El taller de teatro</i>	44
3.2. La pedagogía teatral	45
3.2.1. <i>Antecedentes</i>	45
3.2.2. <i>La Pedagogía Teatral más allá de la Educación formal: el teatro aplicado como herramienta para el cambio</i>	47
3.2.3 <i>La animación teatral</i>	54
3.3. El teatro en la enseñanza del español como segunda lengua.....	56
3.3.1. <i>Tipos de actividades</i>	60
4. PROYECTO <i>TEATRO PARA LA VIDA</i>	63
4.1. Descripción	63
4.2. Fundamentación	63
4.3. Objetivos y competencias	66
4.4. Destinatarias	67
4.5. Metodología	67
4.6. Recursos.....	70
4.7. Temporalización.....	71
4.8. Desarrollo por sesiones.....	71
4.9. Evaluación	76
5. CONCLUSIONES	77
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
7. ANEXOS.....	88

Aunque inconscientemente, las relaciones humanas se estructuran de forma teatral: el uso del espacio, el lenguaje del cuerpo, la elección de las palabras y la modulación de las voces, la confrontación de ideas y pasiones, todo lo que hacemos en el escenario lo hacemos siempre en nuestras vidas. ¡Nosotros somos teatro!

(Augusto Boal, dramaturgo, 2009)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo y lo que en él se propone parten de la experiencia personal no solo como actriz en una compañía teatral, sino también como monitora en distintos talleres teatrales dirigidos a mujeres mayores de 50 años residentes en Ayuntamientos de menos de 50.000 habitantes. Estos se desarrollaban dentro del programa *Tiempo Propio* promovido por el Instituto de la Mujer del Principado de Asturias, que tiene como objetivo principal fomentar «la participación social de las mujeres mayores de 50 años, ampliando y consolidando sus relaciones sociales a través del aprendizaje, la mejora de la salud y el disfrute del tiempo libre»¹ por medio de talleres de distintos contenidos.

La práctica directa y la observación de lo que la experiencia teatral provocaba en las mujeres participantes en aquellos talleres me demostraron cómo el teatro contribuye a impulsar el desarrollo personal del individuo, si bien es cierto que en muchas ocasiones lo menos importante eran las actividades llevadas a cabo. Lo realmente productivo era el simple encuentro en el que las mujeres aprovechaban para compartir experiencias, para recordar, para establecer nuevas redes sociales y para, a partir de ellas, participar en otras actividades. Por otro lado, era llamativo el interés que la actividad despertaba en el resto de la comunidad gracias a las representaciones abiertas al público.

¹ Instituto Asturiano de la Mujer: <http://institutoasturianodelamujer.com/iam/programas/tiempo-propio/>

Todo ello unido a la convicción absoluta de que el teatro es una herramienta educativa de primer orden que contribuye al desarrollo integral de las personas afianzando su autoestima, su afán de superación y su ánimo de participación; mejorando su competencia comunicativa, su capacidad de memorización, su creatividad, su concentración, y fomentando el trabajo en grupo y el deseo de participación en la sociedad, constituyen la principal motivación a la hora de plantear un proyecto de similares características dirigido a mujeres inmigrantes con conocimiento escaso o nulo de español.

El objetivo principal de este trabajo es diseñar dicho proyecto de intervención socioeducativa para que pueda ser desarrollado por instituciones públicas o privadas de carácter social que trabajen por la acogida y la inclusión de personas inmigrantes. Para contribuir a su logro es preciso plantearse antes otros objetivos de carácter teórico que servirán para alcanzar los siguientes fines:

- Presentar un panorama general del movimiento migratorio en España y en Asturias y relacionarlo con la cuestión de género trazando un perfil de situación de la mujer inmigrante en nuestro país.
- Analizar el proceso de enseñanza de español a inmigrantes y sus variables.
- Justificar la idoneidad del teatro como herramienta educativa no solo dentro del ámbito de la educación formal, sino, sobre todo, en el de la educación no formal y de la intervención social.
- Estudiar de qué manera las actividades dramáticas se han ido introduciendo en la enseñanza de idiomas y en qué medida se pueden ajustar al proyecto que se plantea.

La estructura del trabajo se articula en base a dichos objetivos, de manera que, antes de presentar el diseño del proyecto, se realizará una amplia revisión bibliográfica organizada en varios epígrafes. En primer lugar se analiza el estado de la inmigración en España y, de manera específica, de las mujeres. En segundo lugar, se desarrolla un apartado dedicado a la enseñanza del español a inmigrantes, estableciendo consideraciones de carácter general y analizando las distintas variables que afectan e intervienen en el proceso. El tercer capítulo está

dedicado al valor pedagógico del teatro, tanto desde la educación formal como de la no formal. En este sentido se dedica un espacio al teatro aplicado, entendido este como un teatro dirigido a ayudar a personas y a colectivos que atraviesan situaciones de exclusión, marginación u opresión y que, por tanto, puede ajustarse al proyecto que se quiere presentar. Por último, dentro de esta parte teórica se analiza el papel del teatro en la enseñanza del español como segunda lengua.

En la parte práctica del trabajo se recoge el diseño de un proyecto de intervención socioeducativa a través del teatro dirigido a mujeres inmigrantes con escaso o nulo dominio del español. Se desarrollan los elementos principales de un proyecto de este tipo –descripción, fundamentación, objetivos, metodología, recursos, temporalización, sesiones y evaluación–.

Conviene señalar, por último, que el diseño del proyecto es flexible en la medida en la que va a depender del contexto en el que pueda ser puesto en práctica. Como es lógico, aquí se plantean unos presupuestos de carácter general de manera que pueda ser ofertado a distintos centros de interés. Una vez aprobado, se concretarían los puntos principales, referidos fundamentalmente a las destinatarias.

1. MUJER E INMIGRACIÓN: PANORAMA GENERAL

En este apartado se analizará la actualidad de la inmigración en España atendiendo en primer lugar a la evolución histórica del fenómeno y a los datos actuales y, en segundo lugar, a la relación entre género e inmigración. Se procurará, en este sentido, centrar el asunto en la situación de la mujer inmigrante en nuestro país.

1.1. El fenómeno de la inmigración en España

El fenómeno de la migración ha ido cambiando la realidad demográfica, social y económica de nuestro país a lo largo de las décadas. Conviene por ello hacer aquí un repaso por algunos de los hitos más importantes que nos permita comprender mejor la situación actual.

España fue hasta mediados de los años setenta un país de emigrantes que, ante el excedente de mano de obra aquí, dirigían sus destinos hacia estados de Europa Central. Para Joan Elías (2011: 6) este movimiento migratorio cesó con la crisis energética de los países desarrollados, que trajo consigo un descenso de la demanda de mano de obra y un endurecimiento de las condiciones para los inmigrantes

Según el mismo autor (2011: 8) a partir de mediados de los años ochenta la recuperación de la economía española propicia que el país se convierta en receptor de inmigrantes, si bien es cierto que en esos primeros años y durante la

década de los 90, a pesar de hacerse evidente el aumento de población extranjera, los datos aún no hacen pensar en la alteración demográfica que tendría lugar años después. No es, pues, hasta la última década del siglo XX cuando las cifras se disparan, llegando en 2009 a suponer la población extranjera residente en nuestro país un 12,3 % de la población total.

Francisco Javier Moreno y María Bruquetas (2011:11) destacan no solo el incremento de la población extranjera en España desde el año 2000, sino la velocidad a la que este se produjo. Para ellos este aumento vino propiciado por «un crecimiento económico sostenido» y trajo consigo además el aumento de la mano de obra «flexible y relativamente barata a sectores como la construcción, la agricultura y los servicios».

Hay distintos hitos que pueden ser considerados como causantes de este tipo de movimientos de la población. La aprobación de la nueva ley de extranjería en el año 2000 (LO 4/2000) es, junto con la campaña de estimulación al empadronamiento de extranjeros –especialmente dirigida a los que estaban en situación irregular– uno de ellos, según Arroyo *et al.* (2014)

A partir del año 2000 el crecimiento es sostenido, si bien hay momentos en los que se modera o incluso desciende por la imposición de visado a determinados colectivos (Arroyo *et al.*, 2014).

Pero es entre 2004 y 2007 cuando las cifras se elevan de manera notable. Los factores que Arroyo *et al.* (2014: 198) señalan son los siguientes:

- Crecimiento económico y de empleo en sectores de mano de obra intensiva, como hostelería, construcción, servicios domésticos... Un crecimiento que también se da en la economía sumergida.
- Imagen de España, a partir de los 90, como «país de inmigración». Facilidades de acceso/ingreso por parte de personas procedentes de países en situación económica crítica, como países latinoamericanos a los que no se les exige visado hasta la primera década del siglo XXI; países latinoamericanos a los que aún no se les exige visado o países de la Europa del Este que gracias a la ampliación de la Unión Europea, tienen acceso más fácil a nuestro país.

- Procesos de normalización documental de los extranjeros, en 2005.

Parece, pues, que el objetivo de los inmigrantes que llegan a nuestro país es fundamentalmente el mercado laboral, tal y como señala Elías (2011). Según este autor, aunque los orígenes sean muy diversos, esta es la meta última en la mayoría de los casos.

M.^a Antonieta Andión Herrero (2006: 9) señala, atendiendo al criterio común de no tener el español como lengua nativa, cuatro grupos de inmigrantes que llegan a España:

- Turistas residentes de alto poder adquisitivo que proceden de la Europa occidental (ingleses, franceses...) y que se establecen en las zonas costeras del Levante, de Andalucía o de Canarias.
- Inmigrantes legales con permiso de residencia, también de alto estatus y procedentes de países del primer mundo (EE.UU, Australia, Japón...). Serían profesores universitarios, científicos, ejecutivos, etc. que, para Andión, pueden funcionar como grupo independiente o incluirse también dentro del primer grupo.
- Refugiados o asilados políticos con nivel alto de escolarización.
- Inmigrantes –en situación regular o irregular– llegados de zonas de conflicto o de países de tercer mundo, en precaria situación económica y, en muchos casos, sin alfabetizar.

Por su parte Joan Elías (2011: 9) realiza una división según el tipo de colectivo al que pertenezca el inmigrante:

- Inmigración “rica”: ciudadanos de norte o centro de Europa que se asientan en nuestro país buscando calidad de vida, por regla general, en el momento de su jubilación. Suelen optar por las zonas de costa mediterránea –más de 800.000 personas– También se incluyen en este grupo extranjeros no subempleados –directivos, técnicos, intelectuales, etc.– procedentes de países con una renta *per cápita* mayor que la española.

- Inmigración por trabajo: inmigrantes que llegan a España a trabajar sin contrato previo. En 2007 el 35% encuentran trabajo antes de 15 días desde su llegada². Suponen el grueso del movimiento migratorio.
- Familiares que acompañan al que inmigra por trabajo o los que llegan una vez que la persona de referencia ya está asentada.

Elías no recoge la figura del refugiado tal vez por considerar que, como sí señalaba Andión (2006), son personas que están en España de paso hasta que la vuelta a su país sea posible. Los dos primeros grupos señalados por Andión coincidirían con el primero que recoge Elías y el cuarto grupo abarcaría a los inmigrantes por trabajo y a sus familiares.

Este trabajo se centrará en los inmigrantes que pertenecen al segundo y tercer grupo –al cuarto propuesto por Andión– por entender que conforman el colectivo más vulnerable y el que puede resultar destinatario primero del proyecto que aquí se plantea.

Para el interés de nuestra propuesta, se debe atender también al origen, pues las personas procedentes de países de América Latina suponen la tercera parte de inmigrantes que tienen como destino España. Parece lógico pensar que el hecho de hablar el mismo idioma sea una de las razones que justifiquen este dato. Así, «la afinidad cultural –sobre todo lingüística– y las facilidades de acceso a la nacionalidad española han animado, aún más si cabe, la inmigración procedente de países latinoamericanos, que se convierten en «los preferidos del siglo XXI» (Izquierdo *et al.*, 2002, en Arroyo *et al.*, 2014) Precisamente por esta cuestión, para el objetivo de este trabajo el dato que más interesante resulta es el referido al segundo grupo en orden de importancia: los inmigrantes procedentes de países europeos con renta *per cápita* más baja que la española. En ese sentido, ocupa el primer lugar Rumanía, que a partir de 2008 desbanca al Magreb y al resto de África como origen del movimiento migratorio hacia nuestro país (Elías, 2011).

Para Moreno y Bruquetas (2011: 14) el mercado laboral español se ve enormemente afectado por el aumento de los movimientos migratorios en

² Datos del INE 2008 (citados por Elías, 2011)

nuestro país. El número de extranjeros afiliados a la seguridad social asciende a un 10,5% al final de 2010 –en 2001 era de un 4%–. Por otro lado, parece que el tipo de puestos de trabajo que ocupan los inmigrantes permite que los trabajadores españoles accedan a empleos en mejores condiciones. En el caso de las mujeres:

las «cuidadoras» inmigrantes han contribuido en gran medida al incremento de la tasa de actividad entre las mujeres autóctonas, al asumir buena parte de las tareas generalmente asociadas al ámbito del hogar, incluyendo en ellas tanto el cuidado de personas dependientes (ancianos, discapacitados, niños) como las tareas domésticas. En términos generales, la inmigración ha jugado un papel fundamental en el significativo crecimiento económico español experimentado entre mediados de la década de 1990 y finales de 2007.

Los mismos autores³ señalan, además, que a la transformación social y demográfica provocada por el fenómeno migratorio, hay que sumar el hecho de que este se convirtiera en centro de atención tanto para las políticas públicas como para la sociedad en general, que si bien muestra una actitud favorable hacia la población inmigrante, tiende también a pensar que esta compite «con la población autóctona por los puestos de trabajo y las prestaciones sociales» (2011: 14). Estas opiniones, en tiempos de crisis como el actual, traen consigo el incremento de las actitudes de rechazo y de posturas que piden que las ayudas y los programas sociales específicos para inmigrantes se limiten, lo que aumenta la vulnerabilidad del colectivo.

Si bien es cierto que este ciclo migratorio modificó, como decíamos, la realidad social y económica española durante ese periodo, no lo es menos que la actual crisis económica ha supuesto un frenazo a esta situación. No solo la situación española no favorece la llegada de inmigrantes, sino que, por el contrario, son muchos los españoles que se ven obligados a emigrar a otros países buscando una oportunidad laboral. Tal y como señala Elías, según datos del Instituto Nacional de Estadística⁴, «de un pico de aumento neto anual de la población inmigrante de más de 700.000 en 2007, la entrada neta se contrajo hasta los 460.000 en 2008 y hasta unos 50.000 en 2009» (2011:10).

³ Moreno y Bruquetas se basan en los barómetros de opinión publicados por el CIS.

⁴ En adelante INE.

En el momento de la realización de este trabajo solo se tiene acceso a datos provisionales del año 2014. En ese año, la población extranjera residente en España descendió un 4,9% debido a la emigración a otros países y a la adquisición de la nacionalidad española.

En cuanto al saldo migratorio con el exterior, el gráfico nos muestra cómo entre 2013 y 2014 la inmigración aumentó un 9,4% mientras que la emigración desciende en un 23,1%. El saldo migratorio total, aun siendo negativo –siguen siendo más las personas que salen del país que las que entran– es notablemente inferior con respecto al año anterior (Ver gráfico 1)⁵

Evolución de la migración exterior de España por años (2010-2014)

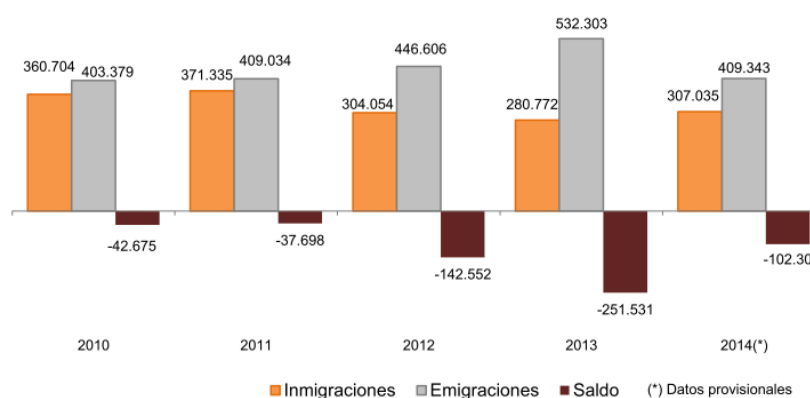


Gráfico 1: Evolución de la migración exterior de España por años 2010-2014 (Fuente: INE).

Si atendemos a los datos relativos a la nacionalidad de los inmigrantes llegados a España, la rumana es la principal, seguida de la marroquí y de la italiana. Por tanto, el mayor número de inmigrantes procede de países de habla no hispana.

⁵ Imagen tomada del documento *Cifras de Población a 1 de enero de 2015. Estadística de Migraciones. 2014. Datos Provisionales (25-6-2015)*

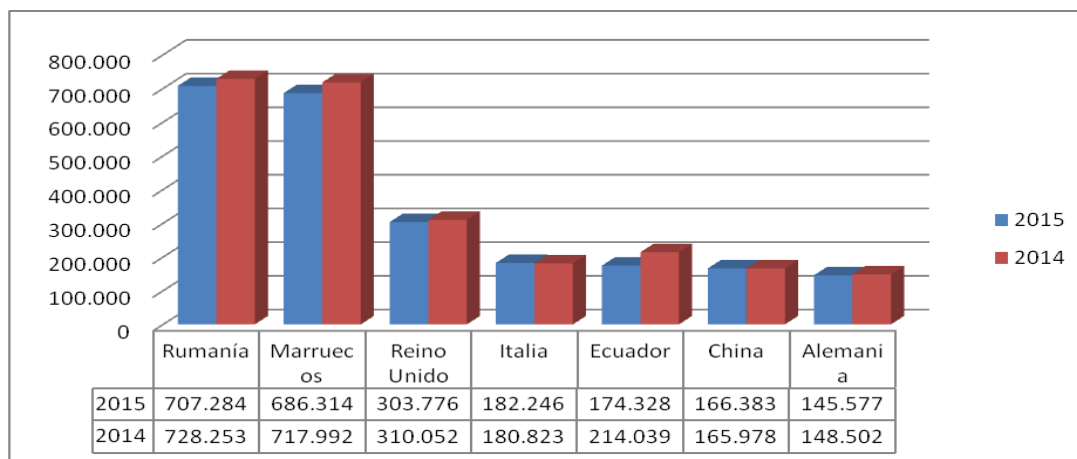


Gráfico 2: Inmigrantes llegados a España por nacionalidad 2014-2015 (Fuente: INE)

No obstante, a pesar del frenazo provocado por la crisis, la inmigración en nuestro país sigue siendo una realidad. Si atendemos a la *Proyección Anual de Población a largo plazo 2012-2052* elaborada por el INE el flujo inmigratorio que recibiría España en los próximos años iría en aumento:

En su conjunto, en los próximos 10 años España recibiría unos 3,9 millones de inmigrantes y, en 40 años, el flujo inmigratorio ascendería a 16,7 millones.

La mayor parte de la inmigración procedería de la Unión Europea (4,9 millones), si bien el envejecimiento poblacional también esperado en Europa iría reduciendo progresivamente el flujo migratorio comunitario.

Descendería también el flujo de inmigrantes procedentes de América Latina, debido al envejecimiento de su población y seguiría creciendo la población procedente de África (ver tabla 1)⁶:

	2012-2021	2022-2031	2032-2041	2042-2051	2012-2051
Total	3.877.094	4.093.229	4.282.937	4.444.088	16.697.348
Unión Europea	1.276.395	1.236.021	1.208.793	1.186.495	4.907.703
Resto de Europa	207.958	201.257	192.464	184.717	786.396
África	630.575	788.556	964.987	1.151.203	3.535.322
América del Norte	131.133	138.109	143.709	147.541	560.492
Centroamérica	315.747	353.366	381.718	399.613	1.450.444
Sudamérica	901.330	950.443	967.022	959.143	3.777.939
Asia	406.710	417.380	415.414	405.889	1.645.393
Oceania	7.246	8.097	8.830	9.487	33.661

Fuente: Proyección de Población a Largo Plazo.

Tabla 1: flujo inmigratorio proyectado según procedencia (Fuente: INE)

⁶ Imagen tomada del documento

El documento *Proyección de la población de España 2014-2064* elaborado por el INE avanza que a partir de 2021 la tendencia a tener un saldo migratorio⁷ negativo se invertiría debido al aumento del número de entradas en el país con respecto al de salidas, partiendo siempre de la hipótesis de un flujo inmigratorio sostenido constante.

A partir de todos los datos vistos hasta ahora podemos extraer algunas conclusiones parciales que interesan para este trabajo:

- A pesar del descenso del flujo inmigratorio debido a la crisis, el país sigue recibiendo un número considerable de extranjeros que van a necesitar de servicios que les faciliten la inclusión social, laboral y lingüística.
- España recibe un importante volumen de inmigrantes de habla no española que, por tanto, va a necesitar acceso a formación en el idioma.
- El objetivo fundamental de los inmigrantes que llegan a España es el acceso al mercado laboral, por lo que será necesario incidir en las medidas que favorezcan su inclusión en el sistema.
- La crisis económica deja al colectivo inmigrante en una situación de especial vulnerabilidad, no solo por el tipo de trabajos que suele desempeñar, sino también por el rechazo que las medidas institucionales provocan en la población autóctona. Como señala Juliano (2012: 523)

En una época en que la crisis económica provoca cambios profundos en las condiciones de vida de casi toda la gente y en que se producen modificaciones en la percepción de los problemas y en las estrategias para solucionarlos, resulta natural que esta situación repercuta en el fenómeno migratorio, de manera que produzca cambios en la visión que la sociedad de acogida tiene de la migración y cambios en la valoración de las estrategias de supervivencia que realizan las inmigrantes y los inmigrantes.

Desde el punto de vista de la sociedad de acogida, las modificaciones más significativas tienen que ver con un aumento de las visiones xenófobas y/o racistas, que derivan hacia la población inmigrante la frustración y la ira que se producen por los recortes de los servicios sociales y el aumento de las tasas de paro.

⁷ Diferencia entre quienes llegan a España y quienes se marchan.

1.2. Género e inmigración

El género ha sido introducido desde hace unos años como una de las variables estructurales fundamentales en la investigación de cualquier proceso social. En ese sentido, como señalan M.^a Ángeles Sallé, Laura Molpeceres y Marta Ongil (2009) se ha tenido en cuenta también en el ámbito de la migración, puesto que las relaciones de género han condicionado las dinámicas en distintos niveles.

Tal y como señalan Laura Oso y Natalia Ribas-Mateos (2012: 511)

Desde que, en los años ochenta, España empieza a constituirse en un país de inmigración, las mujeres han tenido un papel determinante en la configuración de los flujos de entrada y de las comunidades asentadas, no sólo en lo que se refiere a su representación numérica, sino en tanto agentes económicos y sociales. Ya en los años noventa, los primeros trabajos que abordaron la inmigración femenina en este país apuntaron en esta línea, sacando a la luz el rol de las mujeres inmigrantes como pioneras de las cadenas migratorias, en el contexto del surgimiento de flujos migratorios feminizados por nacionalidad en el sur de Europa.

Desde el ámbito legal e institucional también se puede comprobar cuál es la consideración hacia la mujer inmigrante como colectivo susceptible de precisar medidas de atención específicas

La *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres* tiene en cuenta ya en su *Exposición de motivos* a la mujer migrante como supuesto de especial vulnerabilidad, así como objeto de doble discriminación.

Por su parte, el *Plan Estratégico de igualdad de Oportunidades 2014-2016* editado por el Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades (2014: 54) considera también prestar una atención específica «a mujeres víctimas de múltiple discriminación o las que están en riesgo de riesgo de especial vulnerabilidad (mujeres con discapacidad, víctimas de violencia de género, inmigrantes, pertenecientes a determinados grupos étnicos, mujeres transexuales, o mujeres que sufran discriminación por cualquier otra circunstancia personal o social).»

Además, el *II Plan estratégico de ciudadanía e integración 2011-2014*⁸ (2011: 248) recoge como área de actuación transversal la cuestión de género en el contexto migratorio. En ese sentido se refiere a una feminización de los procesos migratorios en una doble vertiente: por una parte el aumento del número de mujeres que migran y, por otra, el papel más independiente y autónomo que asumen estas a la hora de emprender el cambio. Considera que existen una serie de factores de carácter general que afectan a la integración de la mujer inmigrante que deben ser tratados de manera específica:

Las mujeres de origen extranjero comparten la práctica totalidad de las situaciones y necesidades que tienen las mujeres de origen español: discriminación salarial, falta de representación y de valoración de su capacidad para la participación en la toma de decisiones, segmentación horizontal y vertical del mercado laboral, menor acceso a los recursos sociales, la falta de corresponsabilidad de la vida laboral y personal o la violencia de género.

M.^a Dolores Pérez Grande (2008) afirma, basándose en estudios de la ONU, que las mujeres inmigrantes se mueven ya más por iniciativa personal que por ayudar a sus familias. Además, su papel en los países de acogida empieza a ser fundamental –aunque invisible muchas veces– en la medida en que da cobertura a una serie de trabajos de fuerte carga social, como el cuidado de ancianos o personas dependientes.

Para Luz Martínez y Martina Tuts (s.f: 43-45) existen varias razones por las que se debe visibilizar a la mujer inmigrante:

- La mujer inmigrante es discriminada en el país de acogida por dos razones: por ser mujer y por ser inmigrante. Es habitual que los modelos de discriminación de los países de origen en los que esta se produce –por tradición religiosa, por ejemplo– se repitan en los países de acogida, de manera que las mujeres acaban dependiendo del núcleo masculino y, por tanto, se vuelven casi invisibles. Esto es así especialmente en el caso de mujeres que proceden de países que no tienen el español como lengua materna.

⁸ aprobado por el Consejo de Ministros en septiembre de 2011, es un plan heredero del aprobado para el periodo 2007-2010. A fecha de hoy no hay constancia de la existencia de un *PECI 2015-2019*, por lo que puede entenderse que este documento sigue vigente.

- Los trabajos a los que podrán acceder las mujeres en los países de acogida estarán peor remunerados, muchas veces tendrán carácter irregular e, incluso, algunos atentarán contra su dignidad y derechos. A eso hay que añadir el hecho de que a las mujeres les sea más complicado obtener un permiso de residencia, debido a una «percepción masculina de las migraciones» o al «desconocimiento real de las circunstancias ligadas a la emigración femenina». Todo ello las hace, sin duda, más vulnerables. En el caso de que la economía familiar se sustente en un pequeño negocio propio, el papel de la mujer es, tradicionalmente, el de ayudar al marido en el mismo. Sin sueldo y sin seguro social, su permanencia en el país de acogida dependerá nuevamente del hombre. Si trabaja por cuenta ajena lo hará, con bastante probabilidad, como trabajadora doméstica y de manera irregular y, en muchos casos, precaria en cuanto a sueldo y duración de jornada. Esto último resulta una complicación añadida si la mujer tiene hijos menores.
- Como madre, la mujer inmigrante es referente emocional y lingüístico para sus hijos y, a la vez, es quien recurre a los programas de mediación intercultural que ponen en marcha las asociaciones o instituciones del lugar de acogida. A la par, la escolarización de los niños contribuye a que sus madres se incorporen a la vida social, por la propia convivencia que se da en el día a día de los centros escolares y en no pocas ocasiones, son los hijos los que introducen a sus madres en el aprendizaje de la L2.

Por todas estas razones señaladas por Luz Martínez y Martina Tuts se considera imprescindible que las distintas organizaciones y asociaciones, con el apoyo de las instituciones correspondientes, planifiquen acciones destinadas específicamente a mujeres que permitan a las mujeres inmigrantes desenvolverse de manera autónoma en los países de acogida.

Si nos ceñimos a los datos, en España durante el año 2014 el flujo de inmigración procedente de otros países arroja un resultado de 154.104 mujeres extranjeras, de las cuales 116.784 estarían entre los 18 y los 65 años. Estas cifras son ligeramente superiores a las relativas a los hombres,

pues en el mismo año son 152.931 los hombres que llegan a España, de los que 113.507 se sitúan en el mismo intervalo de edad⁹.

Por último, remitiéndonos a un contexto cercano en el que podría desarrollarse el proyecto, en el año 2013 un total de 932 mujeres extranjeras llegaron a Asturias procedentes de otras Comunidades Autónomas, mientras que 1.544 lo hicieron desde otros países. En este último caso, el número es ligeramente superior al de hombres (1.409)¹⁰.

En cuanto a población extranjera residente en Asturias atendiendo a las variables de procedencia y género son los que siguen:

PROCEDENCIA	AMBOS	HOMBRES	MUJERES
EUROPA	21.055	23.376	25.018
UE 28	19.389	10.075	9.314
Europa no comunitaria	1.666	644	1.022
ÁFRICA	5.888	3.887	2.001
AMÉRICA	19.059	7.433	11.626
Del Norte	845	365	480
Central y Caribe	3.795	1.544	2.251
Del Sur	14.419	5.524	8.895
ASIA	2.361	1.322	1.039
OCEANÍA	30	14	16
APÁTRIDAS	1	1	0
TOTAL	48.394	23.376	25.018

Tabla 2: Población extranjera según sexo y nacionalidad (2013). Fuente: SADEI

Vemos cómo el número de mujeres es ligeramente superior al de hombres en el caso de las personas procedentes de países europeos –Europa no comunitaria en concreto–, de América y Oceanía. Estamos, por tanto, ante una mayoría de población extranjera de habla no española.

No obstante, estos datos solo deben servir para situarse contextualmente. El hecho de que el número de mujeres inmigrantes sea superior o inferior al de

⁹ Fuente: INE

¹⁰ Fuente: Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (SADEI), sociedad pública perteneciente al Gobierno del Principado de Asturias

hombres no debe ser un criterio a la hora de emprender proyectos de intervención social, acciones de orientación, educativas, etc. puesto que estas estarían sobradamente justificadas en cualquiera de los casos.

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES

En este apartado se van a intentar reflejar –a partir de la lectura de distintos autores– cuáles son las características y las necesidades del colectivo inmigrante que se enfrenta al proceso de aprendizaje del español como L2, cómo influyen en él las variables de carácter afectivo, cómo afrontar el proceso en el caso de inmigrantes no alfabetizados, qué enfoque metodológico es el más adecuado, y qué ocurre con la enseñanza de español con fines laborales.

2.1. Consideraciones generales

El fenómeno de la inmigración que se acaba de analizar ha traído consigo una serie de actuaciones a distintos niveles –político, administrativo, social...– que buscan dar respuesta a la nueva realidad vivida en nuestro país. En lo que se refiere a la enseñanza de español, esta se imparte fundamentalmente a través de ONG, sindicatos, asociaciones y centros públicos de educación de personas adultas (CEPA) que dependen de las Comunidades Autónomas. Para Soto Aranda (2002) la docencia en este contexto se ha profesionalizado gracias a la especialización del profesorado –voluntario o no–, bien a través de estudios oficiales o bien a través de otro tipo de cursos.

Isabel García Parejo (2004) también hace un análisis de la cuestión a través del cual se puede ver cómo tanto asociaciones como Administración se han volcado en formar a voluntarios y profesores en el ámbito específico de la enseñanza de segundas lenguas y, concretamente, en la destinada a

inmigrantes, si bien es cierto que la especialización en esta última va a depender en buena medida del carácter de la entidad que imparta el curso. Esta autora señala, además, cómo el aumento de las publicaciones en revistas, tanto pedagógicas como del ámbito de la emigración, muestran el interés existente sobre este tema. Asimismo, en el campo de las investigaciones, estas se han comenzado a centrar sobre todo en la línea de la creación de materiales y de elaboración propuestas didácticas. No obstante, solo en casos muy puntuales la atención se centra en los inmigrantes adultos. En cualquier caso, ha pasado más de una década desde este análisis de García Parejo, y hoy en día, a la luz de la búsqueda realizada para este trabajo, podría decirse que en ese sentido también las cosas han mejorado.

2.2. Características y necesidades del colectivo inmigrante ante el aprendizaje del español como L2

En cualquier proceso de enseñanza aprendizaje, es absolutamente imprescindible tener en cuenta quiénes son los destinatarios y protagonistas, cuáles son sus características y cuál es el contexto en el que el proceso va a tener lugar. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, las diferentes situaciones vitales por las que atraviesa un individuo, sus necesidades, sus razones... van a determinar muchas veces su motivación a la hora de afrontar el proceso.

Para García Parejo (2004) cuando se habla de enseñanza de español a inmigrantes adultos se está haciendo referencia a un contexto social determinado –multicultural y heterogéneo– y a actuaciones de carácter político y social que se plantean para dar respuesta a las nuevas situaciones generadas en ese contexto. Esas acciones pasan no solo por ayuda relacionada con trámites administrativos, laborales, sanitarios, etc. sino que incluyen también la enseñanza del español como una prestación más, aunque no llega a estar al nivel de atención que se le da a la enseñanza de español para inmigrantes en el contexto escolar –tanto en Primaria como en Secundaria–. Es más, esta autora considera que existe cierta descoordinación entre las partes implicadas en la medida en que parecen haber convertido los cursos de español para adultos inmigrantes en un «bien de consumo más» dentro del mercado del español para

extranjeros, dejando de lado «el contexto social explícito en el que se desarrolla» (García Parejo, 2004).

Efectivamente, ese contexto puede variar mucho en función de las situaciones individuales y también de los grupos. M.^a Antonieta Andión (2006), cuando analiza la situación concreta de España, atribuye a los inmigrantes diferentes características ante el aprendizaje del español como segunda lengua según el grupo social al que pertenezcan. Así, tomando como referencia su propia clasificación, considera que los *inmigrantes-turistas residenciales*, cuando se deciden a estudiar español, lo hacen conformando grupos de personas del mismo perfil. Sin embargo, los *inmigrantes económicos* se configurarían en función de diversos factores, como el sexo, la edad, la procedencia –rural o urbana– la reunificación familiar, la escasa formación profesional o el bajo nivel de conocimientos. Dentro de este grupo también sitúa a los jóvenes inmigrantes con buena cualificación profesional y con estudios, que vienen a España a trabajar porque en sus países de origen la situación económica no es buena. En su caso, el desconocimiento del idioma les supone un lastre que les lleva a desempeñar puestos de menor categoría.

Sin embargo, para Andión es el cuarto grupo de los que señala –y al que se refiere como *inmigrantes*– al que propiamente se hace referencia cuando se habla de la *enseñanza de español a inmigrantes*. La necesidad de encontrar empleo de este colectivo hace que su motivación aumente a la hora de enfrentarse al aprendizaje de la lengua de acogida pero, por otro lado, su inestabilidad y su complicada situación jurídica, económica y personal van a condicionar el proceso, puesto que hacen que sea muy complejo planificar la enseñanza y que esta tenga cierta continuidad. Lejos de que esto suponga alguna implicación negativa dentro del aula, hace que la relación entre aprendientes y enseñantes se vuelva más cómplice (Andión, 2006). Esto es algo que no comparte García Parejo (2004), para quien al entrar en contacto de manera obligada los diferentes valores y actitudes hacia las lenguas que tienen un inmigrante adulto y un adulto docente, se va a generar una tensión –mayor o menor según los casos– derivada de distintos aspectos: por un lado, del hecho de que el inmigrante vaya a compartir con el docente su necesidad de adaptarse a todos los cambios que vive y a su nueva situación que, en muchas ocasiones,

va a ser precaria. Por otro lado, tanto inmigrante como docente tendrán una idea propia concebida sobre cómo ha de ser el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, que pueden coincidir o no. Por último, el posicionamiento de ambos ante su lengua y ante la lengua del otro pueden ser diferentes y pueden acabar provocando prejuicios que se extiendan hacia las personas que las hablan.

Para Lourdes Miquel (1995) debemos tener en cuenta en primer lugar que inmigrantes y refugiados no forman un grupo de iguales características. Si hablamos de refugiados, podemos estar hablando de personas con una formación universitaria y con cualificación profesional alta, mientras que los inmigrantes económicos, en su mayor parte, no suelen tener estudios, profesión y, en muchos casos, ni siquiera está alfabetizados. Incluso dentro de cada grupo, a la hora de programar un proceso de enseñanza, debería partirse de las características, experiencias, necesidades, etc. comunes de sus individuos, puesto que no son las mismas en función de su edad, sexo, etc.

En segundo lugar, si se plantea definir un perfil de inmigrante debe evitarse caer en una serie de tópicos centrados en los aspectos negativos que no tienen nada que ver con la realidad. Lo habitual es, según Miquel (2003) pensar que los inmigrantes son personas con pocos recursos, no solo económicos, sino también intelectuales. Para esta autora cargar esa *culpa* sobre los inmigrantes es la manera de librar nuestras propias limitaciones a la hora de afrontar el proceso de enseñanza. De hecho, Félix Villalba y Maite Hernández (2007a:1) achacan los desajustes entre el nivel de implicación de los responsables y la escasa efectividad en la práctica a estos estereotipos sociales que «tienden a mostrar a este grupo social en términos de carencias (el emigrante no tiene, no puede, no sabe...) de forma que se imponen prácticas educativas con un marcado carácter asistencial y compensatorio».

Tratándose de inmigrantes adultos, sin embargo, deberíamos advertir que estamos ante personas con un gran bagaje de experiencias y saberes a sus espaldas, que pueden hablar más de una lengua y que poseen todas las estrategias necesarias para comunicarse, aunque lo hagan en idiomas diferentes al nuestro, lo cual puede resultar muy productivo dentro del proceso de

enseñanza y aprendizaje. Por tanto, debería darse la vuelta a esta visión negativa y a partir de ahí concederles todo el protagonismo a ellos para que puedan desarrollar todas sus aptitudes de manera eficaz en la sociedad de acogida. Para Lourdes Miquel (2003: 4) «Tenemos que revisar, a fondo, nuestras creencias y nuestras visiones y solo así encontraremos sistemas de enseñanza que dignifiquen al individuo, en lugar de menguarlo» .

Hasta ahora se ha visto cómo la mayoría de autores que tratan este tema lo hacen basándose fundamentalmente en una perspectiva social. Sin embargo, De la Fuente (2008) se plantea si la enseñanza de español a inmigrantes debe afrontarse de manera diferente a la enseñanza de español a cualquier otro alumno que desee aprender nuestro idioma como L2.

Desde una perspectiva lingüística considera que las implicaciones teóricas y metodológicas que conlleva el aprendizaje de una lengua extranjera no van a depender de la situación del individuo como inmigrante, puesto que para De la Fuente esto es algo temporal, sino que van a depender del proceso por el que el ser humano aprende una segunda lengua. Así, la enseñanza del español a *inmigrantes* debería ser afrontada como la enseñanza de español a *extranjeros*. Y teniendo en cuenta que para este objetivo el enfoque comunicativo se considera el más apropiado y que este tiene como punto clave que el alumno y sus intereses y necesidades sean el centro del proceso, esto no dista en absoluto de lo que se da en cualquier otro contexto educativo. Sin entrar en la cuestión terminológica *inmigrante/extranjero* y en sus implicaciones, parece evidente que no debe enseñarse de manera diferente a un inmigrante por el hecho de serlo, pero no cabe duda de que sus circunstancias sí van a determinar cómo hacerlo.

De la Fuente (2008) señala que los factores socioeconómicos que se deben tener en cuenta en el caso de la enseñanza de español a inmigrantes y que pueden determinar el proceso a la hora de emprender un proceso de enseñanza del español son los siguientes:

- Movilidad constante y continua incorporación de alumnos, lo que condicionaría la duración de los cursos –deberían de durar unos tres

meses aproximadamente—, su carácter intensivo y la preparación de materiales que permitan al alumno trabajar por su cuenta.

- Tipo de trabajo: según el contexto laboral en el que se desenvuelva, el inmigrante puede necesitar comunicarse en español o puede hacerlo en su idioma si trabaja con personas de su misma nacionalidad. Si es trabajador por cuenta propia es probable que precise de un mayor dominio de la L2 y, por tanto, también la adquirirá más rápidamente.
- Nivel educativo: va a ser determinante a la hora de programar los contenidos del curso.
- Género: la posibilidad de interactuar a nivel comunicativo y de asistir a clases de español de hombres y mujeres va a variar en función de los esquemas sociales que representen. En este sentido García Parejo (2004) apunta:

los problemas derivados del núcleo familiar, como es el cuidado de los hijos, condicionan la asistencia de la mujer menor de 35 años. Y los horarios laborales o la falta de trabajo condicionan la participación de hombres y mujeres de esas edades.

Esta autora señala, además, una serie de *factores externos* al inmigrante que están vinculados a la entidad que oferta el curso de español y que pueden influir también en la motivación de los destinatarios a la hora de participar: que ofrezca recursos de asesoramiento jurídico y laboral, además de la enseñanza del idioma, que sus horarios se ajusten a las necesidades de los inmigrantes, que incluyan también cursos de otra índole que faciliten su integración y que les permitan ejercer una mayor participación en la comunidad, que la metodología y la planificación se adapten a sus intereses, etc.

Uno de los aspectos más tratados por los autores en este contexto es el que relaciona las necesidades reales de los inmigrantes con la oferta formativa existente y los desajustes que existen entre ambas. A este respecto, es necesario conocer para qué van a necesitar los destinatarios el idioma, en qué contextos, qué tipo de situaciones se les pueden presentar en el día a día que hagan necesario su dominio. Para Miquel (1995) es posible que muchas veces ni los propios inmigrantes conozcan cuáles son esas necesidades, por lo que sería muy interesante tener como referencia a inmigrantes y/o refugiados que ya

lleven tiempo en nuestro país y que hayan pasado por las mismas situaciones de manera que nos puedan hacer partícipes de las mismas, así como hacer de traductores con sus compatriotas en un momento dado. Por otro lado, debe tenerse en cuenta que las necesidades van cambiando con el paso del tiempo, por lo que el programa debe ser flexible y debe poder adaptarse a la evolución de los interesados. Eso sí, si hay algo que sea conveniente para el aprendiente y él no lo considere así, debemos tratar de animarle y convencerle.

Miquel (1995) señala algunas consideraciones que pueden contribuir a determinar qué necesidades de aprendizaje y de comunicación puede tener el colectivo inmigrante y que exigen tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Adaptar nuestra metodología a sus habilidades. La lectura y la escritura no son la urgencia.
- Basar la enseñanza en la conexión con su actitud como hablante para que le sea más fácil aplicar lo que aprende. Para ello conviene centrar la atención en las intenciones comunicativas.
- Necesidades comunicativas:
 - Objetivos inmediatos y generales que les permitan desenvolverse en las situaciones del día a día: saludar, pedir información, dar gracias, etc.
 - No simplificar las necesidades del inmigrante en base a nuestras ideas preconcebidas.
 - Trabajar las funciones comunicativas en base a las nociones temáticas.

Para finalizar este punto, se debe insistir en la importancia que los factores socioeconómicos pueden tener en el proceso de enseñanza de una L2 a inmigrantes y que, aunque estando de acuerdo con De la Fuente (2008) en que desde la perspectiva puramente lingüística, no haya ningún factor que parezca indicar que el proceso deba desarrollarse de manera diferente, sí se considera que esos factores unidos a las necesidades personales y colectivas de los destinatarios tienen el peso suficiente como para condicionar el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza y aprendizaje si no se lleva a cabo un análisis y una reflexión profunda sobre los mismos.

2.3. Las variables afectivas en la enseñanza de español a inmigrantes

En los años 70 comienza a analizarse cómo influyen los aspectos emocionales y afectivos en el aprendizaje de una L2, pero es Krashen, en el año 1982, quien hace referencia de manera directa a la influencia de la afectividad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como recuerdan González y Villarrubia (2011) este lingüista habla de la existencia de un filtro afectivo, conformado por una serie de situaciones como el estrés, la ansiedad o el miedo, que pueden condicionar el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

Cada vez son más los estudios que profundizan en este tema, incluso el *Marco Común Europeo de referencia* lo contempla en su apartado 5.1.3 dedicado a «La competencia “existencial” (saber ser)». Efectivamente, este documento señala la relevancia de aspectos como las actitudes, motivaciones, creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad (optimismo y pesimismo, miedo o vergüenza) Todos ellos o la gran mayoría pueden resultar fácilmente reconocibles en la experiencia individual de quien se haya acercado alguna vez al estudio de una lengua extranjera.

Arnold (2006) centra su revisión en torno a la ansiedad, la autoestima, las actitudes, las creencias y los estilos de aprendizaje. En cuanto a la primera, esta autora afirma que varios estudios han concluido que existe un tipo de *ansiedad* específicamente relacionado con el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta ansiedad estaría relacionada con el uso en el aula de técnicas propias del enfoque comunicativo. El hecho de que este enfoque coloque al aprendiente en el centro del proceso y le obligue a expresar delante de los demás ideas hasta cierto punto complejas, pero con un código aún pobre, podría generar ese tipo de ansiedad.

Conviene profundizar en este punto en las implicaciones derivadas del llamado «choque cultural», para lo cual nos basaremos en el análisis que realiza Isabel Iglesias (2003) a partir de Oberg (1960). Así, para este autor el choque cultural se define como la ansiedad que genera la pérdida de todos aquellos signos, símbolos o señales que nos son conocidos por formar parte de nuestra

cultura y que nos permiten orientarnos en las situaciones cotidianas de la vida. Sus síntomas son los siguientes (Oberg, 1960, en Iglesias, 2003: 5):

- *Tensión* por tener que hacerse entender.
- *Clima de rechazo* derivado de la inseguridad y del miedo al mismo.
- *Desorientación* provocada porque las expectativas no se satisfacen en el encuentro intercultural.
- *Sensación de pérdida*: en relación a su situación anterior y en relación a las personas que dejaron en sus países de origen.
- *Sentimientos de sorpresa*: ante las diferencias entre lo que esperan y lo que experimentan en la realidad diaria.
- *Sentimiento de impotencia*: no se sienten eficaces en el nuevo entorno.

Además, Iglesias (2003) recuerda también que es necesario tener en cuenta las etapas del choque cultural señaladas por Oberg:

- *Luna de miel*: se produce al inicio del encuentro con la sociedad de acogida. Hay una sensación de euforia y de ilusión por conocer cosas nuevas.
- *Crisis*: las diferencias culturales y lingüísticas empiezan a hacerse sentir y eso merma la autoestima de la persona.
- *Recuperación*: se empieza a superar la fase anterior porque la persona encuentra estrategias que le permiten solventar los problemas que surgen en el día a día y que son fruto de las diferencias. La seguridad en sí mismo aumenta, así como la capacidad de empatía con los demás.
- *Adaptación*: se vincula al encuentro de empleo, al afianzamiento de las relaciones con el entorno y se siente capaz de disfrutar de lo que vive.

La influencia del choque cultural en las emociones, en la ansiedad y en la autoestima es suficientemente importante como para considerar este aspecto en nuestro trabajo. Los docentes de español como segunda lengua se pueden encontrar en el aula con comportamientos por parte de los estudiantes que obedezcan a alguno de los síntomas o a alguna de las fases de las arriba indicadas y deben estar preparados para afrontarlas.

Por lo que respecta a la *autoestima*, Jane Arnold considera que es necesario crear las bases para que los aprendientes se animen a trabajar sin bloqueos afectivos para expresar al máximo su potencial. Esto será imprescindible para reducir la ansiedad y mejorar el rendimiento (Oxford, 2000, en Arnold, 2006).

Por otro lado, Arnold (2006) retoma el modelo de Secord y Backman (1964) y lo explica afirmando que las *actitudes* y las *creencias* que los estudiantes tengan sobre la lengua, sobre la comunidad que la habla, etc. van a ser determinantes también en su proceso de aprendizaje; y lo serán en la medida en que el docente puede contribuir a modificarlas. No ocurre lo mismo con las actitudes. En este sentido puede añadirse lo que el *MCER* indica en el apartado antes mencionado:

los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. El desarrollo de una «personalidad intercultural» que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma (p. 104).

Arnold apunta también que no solo la actitud del estudiante hacia la lengua meta va a influir, sino otros elementos que rodean a esta, como el profesorado, la tipología de actividades o la mecánica de las sesiones.

Siguiendo este mismo modelo de Secord y Backman se deben contemplar también las *creencias* de los estudiantes hacia la lengua o hacia su proceso de aprendizaje –los prejuicios lingüísticos–, pero también la convicción de que uno puede o no puede llegar a aprender una lengua. En función de lo que el estudiante crea –en positivo o en negativo– sus expectativas cambiarán. Además, según Rosenthal y Jackobson (1992, en Arnold, 2006), también las creencias de los profesores sobre los alumnos van a influir en el éxito del proceso de aprendizaje.

Por último, en lo relativo a los *estilos de aprendizaje*, Arnold (2006) destaca, a partir de Reid (2000), la necesidad de acercarnos a la manera en que los estudiantes tienen de aprender y la importancia de hacerles conscientes de ella. Recuerda la teoría de Inteligencias Múltiples desarrollada por Gardner (1993) y destaca, de entre todos los estilos, los vinculados a modalidades

sensoriales que, bien a través de la vista, del oído o de habilidades motrices, permiten asimilar los estímulos y sirven de base para el aprendizaje. En cualquier caso, pone de relieve que en el aula es imposible atender a todos los estilos a la vez, con lo que la mejor opción sería alternar la tipología de actividades que se emplean para atender a las necesidades de todos.

Desde la perspectiva del trabajo con inmigrantes parece lógico pensar que las variables afectivas van a tener una influencia determinante y, probablemente, de mayor calado que en otros casos. Las situaciones, muchas veces, límite, por las que han pasado, las presiones a las que se pueden ver sometidos por el deseo de integrarse o por la necesidad de encontrar un trabajo, su propia situación personal –lejos de su país, lejos de su familia...–pueden condicionar su proceso de aprendizaje, si bien es cierto que no necesariamente en negativo, puesto que muchas de esas situaciones pueden convertirse en elementos motivadores que contribuyan al éxito.

En ese sentido, Lourdes Miquel (1995) plantea una serie de variables motivacionales que conviene recordar aquí por su importancia a la hora de emprender un proceso de enseñanza de L2 con inmigrantes:

- La elección del país y sus razones. Existen casos en los que se trata realmente de una elección –porque ya tienen familia en España o porque han recibido informaciones positivas acerca de la situación aquí–. Eso generará una motivación positiva hacia el país y hacia la lengua. Pero también es habitual que hayan recalado en España por obligación o, simplemente, sin conocer cuál era su destino en el momento de partir. Esto puede generar rechazo.
- El tipo de acogida recibido y el tipo de comunidad en la que se introducen. Si hay una buena acogida por parte de las instituciones y si la comunidad es proclive a la inclusión, el proceso de adaptación será mucho más sencillo y les motivará a conocer el país y la lengua.
- Las experiencias que acumulan con los españoles –los posibles choques culturales o de valores– pueden también influir en que el inmigrante se sienta cómodo o no en el país que le acoge. Dentro de esas cuestiones culturales está, por ejemplo, algo tan cotidiano como la puntualidad. En

ese caso, no se puede achacar al inmigrante y a su impuntualidad o a sus faltas de asistencia los malos resultados del aprendizaje puesto que «las ideas de continuidad, de puntualidad, de formalidad son culturales y cada cultura las define de una manera distinta (...)»

2.4. Consideraciones metodológicas y alfabetización

Las necesidades y motivaciones del alumnado inmigrante deben ser también el punto de partida a la hora de determinar la metodología más apropiada para la enseñanza de la L2, porque de ello va a depender también su continuidad en el curso. Muchas veces la falta de asistencia o la escasa continuidad en la misma vienen provocadas por un desajuste entre lo que el alumnado inmigrante necesita desde el punto de vista comunicativo para el día a día, con lo que le ofrece realmente un curso de español.

Una de las primeras cuestiones que se plantean los especialistas es la de la alfabetización, es decir, cómo trabajar con aquellos alumnos que no saben leer y escribir. No todos los autores comparten las mismas posturas. Beatriz Soto Aranda (2002) resume las principales en relación a esta cuestión:

- la de quienes defienden la enseñanza y la alfabetización a la vez, algo que para Lourdes Miquel (1995) es muy complejo de lograr. En muchas ocasiones son los propios inmigrantes los que desean ser alfabetizados por considerar que la alfabetización implica prosperidad y desde las distintas entidades o el propio profesorado, se tiende a ofrecerles la alfabetización sin analizar antes una cuestión importante: «alfabetizarse es un proceso que solo puede hacerse cuando se manejan significados. No tiene sentido aprender a leer y escribir cuando no se entiende (o se ignora) aquello que se aprende.» (Miquel, 1995). En todos los casos debe partirse de una visión positiva del alumno inmigrante. Aunque no sepa leer ni escribir, conoce los contextos comunicativos y las intenciones de los hablantes y ha llegado a desarrollar otra serie de estrategias que le permiten poder desenvolverse como hablante en el día a día (Miquel, 2003). Y añade que el problema realmente es de los enseñantes que no tienen la formación o las estrategias para enseñar lengua sin basarse en el texto escrito.

- La enseñanza oral en primer término y, posteriormente, la alfabetización, toda vez que el inmigrante ya es consciente de que es necesaria para su progreso profesional (Villalba y Hernández, 1995: 431).
- La enseñanza oral únicamente, postura pendiente de desarrollo.

Para Villalba y Hernández (1995: 430) lo habitual es que a los cursos de formación en español para inmigrantes adultos asistan tanto alumnos alfabetizados como si alfabetizar. La propuesta *Teatro para la vida* irá dirigida a mujeres inmigrantes sin distinción en ese sentido. Es decir, no se establecerá como requisito que las mujeres que accedan al taller estén alfabetizadas. Se espera contar, por tanto, con mujeres en ambas situaciones. De ahí que el proyecto se vaya a centrar de manera casi exclusiva en la comunicación oral. No obstante, nos parece que esta no va a poder ser la única vía que permita mejorar y progresar a las destinatarias. Por ello, estamos de acuerdo con la postura de Villalba y Hernández y consideramos que la opción más coherente en este caso será partir de la enseñanza oral hasta que las aprendientes adquieran una comprensión de los significados básicos que les permita acceder a la alfabetización.

Dado que el enfoque comunicativo sigue considerándose como el más eficaz para la enseñanza de una lengua extranjera y aunque por la falta de apoyo en la formación, para Miquel (2003) este enfoque no se haya instaurado de manera plena en el trabajo con el colectivo inmigrante, no deben perderse de vista sus principios esenciales:

- La enseñanza debe partir, como ya se ha visto, de las necesidades, expectativas y características de los destinatarios. Es imprescindible conocer, pues, para qué quieren aprender el español los inmigrantes y en qué situaciones van tener que utilizar el idioma. Para ello, además de librarnos de nuestras ideas preconcebidas, debemos ser capaces de establecer un diálogo con los destinatarios para establecer las metas que se precisa alcanzar y, además, «vincular la programación a una mejora de sus condiciones laborales» (Miquel, 2003: 10).
- La lengua no debe entenderse desde una perspectiva formal sino comunicativa. La lengua es uso, tiene una utilidad y en base a eso ha de

enfocarse la enseñanza de español a inmigrantes. No quiere esto decir que deban abandonarse los aspectos formales, pero sí ha de priorizarse el sentido. Las actividades han de ir encaminadas a acercarse a la realidad comunicativa y a potenciar todas las destrezas. En el caso de los alumnos no alfabetizados, la necesidad de aprender a leer o a escribir puede no ser tan urgente, según Miquel (2003) y puede esperar. Sin embargo, para Soto Aranda (2002) pensar que el inmigrante no va a necesitar el código escrito es un error, puesto que el mundo de la burocracia administrativa al que van a tener que hacer frente en el día a día obliga también a dominar la lectura y la escritura.

- Partir de los conocimientos previos de los aprendientes aprovechando todo su potencial, facilitando su adaptación y fomentando su autonomía.
- Las actividades y las tareas deben conectar con los intereses y las necesidades de los aprendientes en contextos reales.
- El componente sociocultural en su sentido más amplio –cultura, creencias, actuaciones de los hablantes, arte, literatura,...– debe estar presente en la clase de L2. Para ello se hace necesario que los enseñantes se distancien de la cultura propia para poder analizarla con objetividad y mostrársela así a los estudiantes. Deben, por tanto, superar lo que Isabel Iglesias (1999) denomina «efecto escarpate» y que consiste en interpretar los comportamientos de los demás únicamente desde la cultura propia, sin cuestionarse que pueda haber otras interpretaciones posibles. Además, como señala Lourdes Miquel (2003), deben respetar la visión cultural del mundo del inmigrante, pero eso no debe impedir que se les proporcione toda la información sobre la cultura de acogida para así facilitar que el choque cultural sea menor. El ejemplo de la autora es claro: si por respeto a sus creencias evitamos explicarles a nuestros alumnos africanos cómo se celebra en España la Navidad, asociándola únicamente a la vertiente religiosa y no a la cultural, cuando salgan a la calle durante el mes de diciembre no van a comprender buena parte de los signos que se les presenten. En la misma línea, Crescen García Mateos (2004: 88) cita a Malinowski (1947) para señalar que «la cultura es una realidad instrumental que permite satisfacer las necesidades

fundamentales», es decir, «la adaptación a las nuevas realidades y a la continuidad cultural, lingüística, religiosa, social, política y biológica».

- La selección de unos materiales apropiados es importantísima, pero aún lo es más la formación adecuada del profesorado. Y esta debe ir encaminada a entender la lengua como una herramienta. De lo contrario no tendrá apenas valor el carácter dinámico, innovador y creativo de las actividades.

2.5. Español con fines específicos vs. español con fines laborales

Según Villalba y Hernández (2007b), la orientación que en España se le ha venido dando desde los años 80 a la enseñanza de español con fines laborales, se ha enfocado casi únicamente hacia los trabajadores extranjeros de alta cualificación que tienen como meta especializar su dominio del idioma en función de la disciplina en la que trabajen, quedando fuera aquellos trabajadores caracterizados como *inmigrantes* a pesar de tener las mismas necesidades lingüísticas orientadas al mundo laboral. Estos trabajadores necesitarán el español tanto para su desempeño profesional como para todos aquellos trámites previos o posteriores a la búsqueda, encuentro y pérdida de empleo.

Para estos autores es preciso distinguir, pues, entre una *enseñanza del español con fines específicos*, que sería la destinada a aquellos trabajadores con alta cualificación profesional y elevada formación en su lengua materna, y una *enseñanza del español con fines laborales*, que sería la destinada a las profesiones que no se recogen en la anterior –hostelería, servicio doméstico, agricultura...– y que se centraría además en una formación profesional que en el caso de la específica no sería necesaria.

En el caso de la enseñanza de español con fines laborales, es posible realizar una programación a distintos niveles, que también pueda atender a estudiantes sin alfabetizar. En cualquier caso, no cabe duda de que una de los aspectos más interesantes de este tipo de formación es su implicación social como instrumento de acceso al mercado laboral. Según Félix Villalba y Maite Hernández (2007b) algunos de los objetivos principales en ese sentido son los siguientes:

- Lograr una mejor coordinación entre las distintas instituciones implicadas (administraciones públicas, ONG, agencias de empleo, etc).
- Favorecer el acceso a un empleo y su mantenimiento.
- Contribuir a mejorar las condiciones dentro del propio trabajo.
- Favorecer la recolocación.
- Facilitar el acceso a formación tanto en lengua española como a otro tipo de cursos.
- Formar en cuestiones de seguridad e higiene laboral.

Esta línea formativa recibe críticas centradas, por una parte, en el limitado *input* lingüístico que reciben los alumnos, limitando así también su nivel de competencia. Por otra parte, se la vincula con un fomento de la esclavitud laboral. En uno y otro caso, estamos de acuerdo con Villalba y Hernández (2007b) cuando niegan todo fundamento a estas críticas. El aspecto de la limitación del aprendizaje se puede producir en cualquier otro tipo de práctica educativa en función de los roles que adopten los protagonistas. Y en cuanto a la relación con la esclavitud laboral, no existe ninguna razón para que el inmigrante no pueda recibir una formación específica relacionada con sus necesidades, al igual que la recibe un ejecutivo que precisa de la L2 para sus negocios.

Para concluir este apartado dedicado a la enseñanza del español a inmigrantes, no debemos dejar de mencionar los dos documentos de referencia a la hora de afrontar este asunto desde las perspectivas vistas hasta ahora – metodológica, afectiva, social, etc.– y que son el *Manifiesto de Santander* (2004) y las *Propuestas de Alicante* (2006). No deben perderse de vista en ningún momento puesto que el primero sienta las bases de lo que ha de ser la enseñanza de español para inmigrantes y refugiados tras un profundo análisis de la situación por parte de los profesionales de la enseñanza de segundas lenguas. Las *Propuestas*, por su parte, amplían a sesenta y cuatro los dieciocho puntos programáticos del *Manifiesto* y los organizan en bloques temáticos que centran su interés en cuestiones como la educación para adultos, la enseñanza con fines laborales y la cuestión intercultural, entre otros. No se va a profundizar aquí en estos documentos, pero sí es necesario mencionarlos en la medida en que muchas de las opiniones citadas con anterioridad por parte de los

especialistas, vienen recogidas en ellos y se van a tener presentes a la hora de plantear la propuesta.

3. EL TEATRO COMO RECURSO EDUCATIVO

3.1. La cuestión terminológica

3.1.1. Teatro o dramatización

Antes de profundizar en el valor del teatro como instrumento de aprendizaje, no solo de las destrezas idiomáticas, sino de otras de carácter emocional, social o profesional, nos parece relevante hacer referencia a la cuestión terminológica y definir algunos conceptos básicos que sirven para comprender a qué nos vamos a referir, en el contexto de este trabajo, cuando hablemos de teatro. Es decir, cuando ya desde el título hacemos referencia a este concepto, ¿estamos hablando del teatro únicamente como género literario o del teatro como espectáculo? ¿Estaremos hablando de seleccionar un texto dramático, una obra teatral de un autor más o menos reconocido y de preparar su montaje en el aula o taller con el fin de representarla ante un público? ¿O nos referiremos más bien al uso de técnicas de dinamización relacionadas con el hecho teatral como la improvisación, la dramatización de situaciones reales, los juegos de expresión, el juego dramático, etc.?

En primer lugar debemos señalar que, si bien el debate terminológico surge sobre todo dentro del ámbito de la educación formal y siempre vinculado a la demanda de muchos profesionales de incluir el teatro (o la expresión dramática, o el juego dramático, o la dramatización...) en el currículo escolar y al desarrollo y a la formación de los niños y adolescentes, consideramos que los beneficios del hecho teatral –en cualquiera de sus manifestaciones– y los logros

que a través de él se pueden conseguir son extrapolables también a los adultos y al ámbito de la educación no formal, como es el caso del proyecto que aquí se va a presentar. Por ello, aunque en las reflexiones que se citen de determinadas fuentes, se hable fundamentalmente de infancia y juventud, consideraremos que tienen igual validez para el ámbito que nos ocupa.

Ciertamente cuando empleamos dicho término y lo hacemos dentro de un contexto didáctico o pedagógico, debemos tener en cuenta que existe una amplia variedad de expresiones que se presentan en muchos casos como sinónimas. Esto depende, en la mayoría de ocasiones, del país en el que se estudie la cuestión, como ejemplifican Tomás Motos y Domingo Ferrandis (2015: 37)

En el ámbito anglosajón se establece la diferencia entre *drama* y *teatro*. El primero se dedicaría al estudio de obras, autores, épocas, movimientos, técnicas y representación de obras ya escritas ante un público, así como al proceso creativo a través de la improvisación y el *role playing*. Mientras, el segundo se centraría únicamente en la relación actores-público a través de la representación.

En Francia el término utilizado es *expression dramatique*, como forma de aprendizaje a través de la experiencia.

Acercándonos a España, es Carmen Aymerich quien introduce el término expresión dramática, aunque los términos preferidos son *dramatización* y *taller de teatro*. Así, para José Cañas (2008) la *dramatización* consistiría en dar estructura teatral a un hecho que, en sí mismo, no la tiene. Puede tener un objetivo lúdico y/o didáctico, pero no pretende que el resultado final sea una representación artística. En ese sentido, este autor considera que sus fines y objetivos son los mismos que los del *juego dramático*, y que, por tanto, ambos conceptos podrían unificarse,¹¹ una opinión con la que coincide Isabel Tejerina (1999:36).

¹¹ En ese sentido, en este trabajo se preferirá el uso del término “dramatización”.

Para Cañas, el *teatro* como tal, consiste en la representación de situaciones con un fin artístico al que se llega tras haberlas ensayado repetidamente. Por tanto, *dramatización* y *teatro* no serían lo mismo, aunque «ambas participen de un proceso común: aquel encargado de dar vida a situaciones imaginadas o a situaciones reales re-creadas» (2008:45). De esta manera concluye que en el caso de la dramatización –o juego dramático– esta se centra en el proceso mientras que el teatro se centra en el producto. Un producto que, además, va a ser representado ante unos espectadores. En ese sentido, en su análisis de la polémica terminológica Juan José Torres (1993: 322) recuerda que el desarrollo personal se vinculaba con la dramatización, mientras que esto no estaba claro en el caso del teatro. La postura de Torres viene a coincidir también con la que mantiene Manuel Pérez (2004) al mencionar que el inicio de la separación formal entre el teatro y la dramatización dentro del contexto educativo tuvo lugar en Estados Unidos cuando Winifred Ward (2004:72) ¹² «acuñó en 1930 el término “Dramática Creativa (*creative dramatics*) para diferenciar las actividades lúdicas y educativas realizadas en la escuela mediante la dramatización de las actividades estéticas del teatro (*children’s theatre*)» y definiéndola como

aquello que viene desde el interior, en vez de ser la expresión imitativa que tan a menudo caracteriza los ensayos de obras para ser representadas al público. Más tarde (Ward, 1957), amplía esta definición e incluye la expresión que designa todas las formas de la improvisación, como el juego dramático, la dramatización de historias, el musical, el teatro de sombras, el teatro de títeres y el resto de dramatización improvisada

También Juan José Torres (1993: 323) destaca la visión de quienes entendían la dramatización como un proceso educativo desarrollado a través de actividades que buscan fomentar la creatividad del alumnado, así como conseguir la mejora de su competencia comunicativa y el desarrollo de su personalidad. Sería el caso de Suzanne Karbowska Hayes (1984, en Torres, 1993), quien afirma que la dramatización –mimo, juegos, *role-play*, improvisación...–ayuda a desarrollar la lengua y las destrezas sociales. Frente a esta idea está la de quienes veían en el teatro, dentro del contexto educativo, solo una manera de satisfacer a padres y profesores– pensando, sobre todo, en

¹² Profesora de la Universidad de Northwestern (Illinois)

el trabajo para la habitual obra de fin de curso— sin tener en cuenta las necesidades de los alumnos. Sin embargo, para Torres «en la educación, quizá haya más en común entre el drama y el teatro de lo que generalmente se considere» (1993:324) y ambos puedan enriquecerse mutuamente. En la misma línea se manifiesta José Cañas (2008: 48) quien no descarta que se pueda ir del juego dramático al teatro de una manera lineal, teniendo en cuenta, eso sí, los objetivos que nos planteamos, así como los intereses de los destinatarios.

Sin embargo, Isabel Tejerina (1999: 37) considera que existe cierta dependencia del juego dramático con respecto al teatro, puesto que no se concibe trabajar el primero de manera autónoma, sino que se utiliza casi siempre como proceso preparatorio para llegar a la representación teatral.

Estamos de acuerdo con esta autora en que el juego dramático no debe ir supeditado siempre a la preparación de un espectáculo teatral y formal y que puede trabajarse de manera autónoma sin pensar en el fin concreto de representar ante un público:

El lenguaje del teatro es aquí un medio al servicio del desarrollo individual y colectivo. Sin escenario ni espectadores, busca su satisfacción en la actividad misma, en la calidad educativa del proceso, y prescinde del valor artístico del producto. Lo fundamental es la exploración y el placer compartido mediante el juego, el desenvolvimiento expresivo y creador de cada niño/a y su participación física, emocional y lúdica en el seno de un grupo (1999: 38).

A pesar de ello, resulta interesante también la idea de Torres de que la representación final es en sí misma un proceso de aprendizaje (1993:321).

Para resumir esta cuestión terminológica puede ser de utilidad la diferencia entre dramatización y teatro que establecen Motos y Ferrandis (2015):

DRAMATIZACIÓN	TEATRO
Proceso creativo	Representación
Profesor catalizador y participante	Profesor transmisor o director
Alumnos partícipes y creadores	Alumnos intérpretes
Uso de estructuras expresivas y comunicacionales	Efectividad del espectáculo y resultado artístico
Proceso abierto y flexible aplicable a cualquier objetivo o área curricular	
Transmisor de cultura actual	Cultura tradicional
Parte de la experiencia personal de	Parte de obras literarias o ideas

los participantes	aportadas por otros
Enfatiza la comunicación interpersonal y el proceso, no tanto el resultado	Prioriza el resultado final
El producto final no tiene como fin la exhibición	El fin es la representación ante un público

Tabla 2: diferencias dramatización/teatro (elaborada a partir de Motos y Ferrandis, 2015: 38-39)

Finalmente, dentro del ámbito de la enseñanza de ELE, Anna Corral Fullà (2013) señala que también se realiza en la práctica la distinción entre teatro y dramatización, entendido el primero como la representación de escenas o de una obra completa ante un público, y el segundo como los juegos de simulación, improvisación, etc., que ponen la atención en el proceso. Esta idea es compartida por profesores como Gabino Boquete Martín (2014), quien considera que a la hora de utilizar el teatro en el aula de español como lengua extranjera es necesario diferenciar entre el juego dramático –la dramatización– y la representación teatral, añadiendo además que cuanto más desapercibidas pasen las técnicas teatrales, mucho mejor se desarrollará el proceso de aprendizaje por parte del alumnado, que lo asumirá como algo natural, parte del sistema empleado por el profesor.

3.1.2. El taller de teatro

Yendo aún más allá en esta cuestión terminológica, debe hacerse también referencia al *taller de teatro*, que como veíamos, era o es uno de los términos más utilizados en nuestro país.

Para Motos y Ferrandis (2015: 41) el taller de teatro es

Un lugar de formación y creación, de encuentro de teoría y práctica, donde se trabaja a partir de los principios del aprendizaje vivencial y de la creatividad expresiva, utilizando las estrategias propias de la expresión total y donde se valora tanto el proceso como el resultado.

Este espacio está basado en el aprendizaje experiencial de Kolb, es decir, en el aprender a través del hacer; el alumno aprende estando inmerso en la situación misma que debe resolver. Dado que esto a veces no es posible, se incluyen también las experiencias simuladas.

Otro de los principios sobre los que se sustenta el taller de teatro es el constructivismo social. En ese sentido, la clave del aprendizaje está en las

interacciones, en cómo el sujeto configura el medio físico y social y en cómo estos influyen sobre el propio sujeto. En este sentido, «la educación ha de estar centrada en el sujeto colectivo» (Motos y Ferrandis, 2015: 42). Este modelo también se aplica a la enseñanza de idiomas, confirmando, por tanto, que el taller de teatro puede ser una herramienta de interés para este fin.

Siguiendo a Marion Williams y a Robert L. Burden (1999) el constructivismo social aplicado a la enseñanza de idiomas se basa en las interacciones entre alumnos, profesores, tareas y contextos. En ese sentido el contexto, el entorno en el que se produzca el aprendizaje va a ser determinante. Estos entornos –físico, afectivo, político, cultural...– influyen unos en otros y si uno cambia, los otros también se verán afectados, de la misma forma que los sujetos participantes que, a su vez, influyen en ellos conformándolos.

Por todo lo que acabamos de exponer creemos que el concepto que más se ajusta a nuestro propósito y a nuestro proyecto es, precisamente, este último: taller de teatro, si bien es cierto que «dramatización» o «expresión dramática» no se hubieran alejado tampoco de nuestra meta. Se ha descartado utilizar únicamente el término «teatro» para no llevar a confusión sobre la utilización o no de obras dramáticas o escenas teatrales y su representación, puesto que no es un objetivo que para este proyecto nos planteemos –aunque no se descarta para el futuro–.

3.2. La pedagogía teatral

3.2.1. Antecedentes

La idea del teatro como elemento educativo no es nueva. Para José Cañas (2008: 18) es, incluso, más antigua que la religión. Se remonta para ejemplificarlo a «la imitación de los animales para facilitar la caza o los movimientos que dan lugar a las danzas tribales primitivas, tendentes a invocar la lluvia para favorecer las cosechas». Por su parte, Clara Báez (2009: 70) alude al mundo romano a través de los *magister ludi* (maestro de juego), que enseñaban en las escuelas a través de actividades lúdicas¹³. En definitiva:

¹³ Báez Merino recoge las acepciones del *Diccionario de la Lengua Española*.

A través de la historia de la humanidad, en todas las culturas y latitudes, se han comunicado ideas y descubrimientos por medio de la representación de los mismos. En los teatros y en las calles, para público adulto o infantil, sucesos históricos, sociales, religiosos, científicos o artísticos, la escena permite el desarrollo de conceptos tanto abstractos como concretos, y su fácil comprensión por parte de un público no instruido.

Báez (2009: 71) avanza hasta el siglo XX para mostrar cómo en los años 60 y 70, en Inglaterra y en Estados Unidos algunas entidades que tenían como fin llevar la ciencia al gran público, contrataron a pequeñas compañías teatrales que incluían estos temas en sus espectáculos. De la misma manera, los museos y centros de la ciencia advirtieron que las representaciones teatrales favorecían el acercamiento de la ciencia al gran público, de manera que «el teatro científico se empezó a considerar como un valor positivo, educacional, social y cultural».

Por otra parte, Manuel Pérez (2004) recuerda cómo el maestro de escuela inglés Caldwell Cook desarrolla en 1917 una teoría basada en el uso del teatro como forma lúdica y educativa para la enseñanza de algunas asignaturas. Lo hace basándose en dos ideas principales: el juego es la manera natural de aprender y, además, la manera natural de educar es a través de la práctica (aprender haciendo).¹⁴

También destaca la corriente “Teatro en la educación”, aparecida en Inglaterra y en Estados Unidos una vez finalizada la guerra. Esta corriente tenía como objetivo primordial poner las técnicas teatrales al servicio de los objetivos educativos (Pérez, 2004: 71) Dichas técnicas se basaban en la representación teatral para alcanzar sus objetivos y se contraponen, por tanto, al llamado *drama educativo*, basado en la dramatización y que, como ya vimos antes, da prioridad no al producto final, sino al proceso a través del cual «el individuo, en compañía de otros participantes, experimenta problemas y descubre soluciones mediante la acción» (Pérez, 2004: 72).

Se ve, pues, a través de estas breves pinceladas, cómo ya desde hace siglos se ha apreciado el valor del teatro como herramienta para acercar el conocimiento al gran público a la vez que le hace disfrutar. Pero lo realmente

¹⁴ Cook desarrolla su teoría en el libro *The Play Way*, publicado en 1917 (Londres, Heinemann)

interesante para el objetivo de este trabajo es la manera en la que el teatro constituye un medio de aprendizaje para las personas que participan en él, no ya como público, sino como creadores del proceso. La pedagogía teatral nace vinculada al constructivismo de Vygotski y al aprendizaje significativo. Este, tal y como recuerda Clara Báez, va más allá de la memorización de datos e implica que, quien aprende lo hace desde el conocimiento real, integrando los elementos útiles en el aprendizaje. De ahí que consideremos los principios básicos de la pedagogía teatral como punto de partida y también de desarrollo del proyecto que se presenta.

Lo resume bien la misma autora cuando señala «el objetivo del profesor que utiliza el teatro es invocar al estudiante a que aprenda y descubra el camino hacia el conocimiento de sí mismo y del mundo» (2009:72). En esa misma línea se expresa Verónica García-Huidobro, quien considera que la pedagogía teatral busca en el teatro un recurso que estimule el aprendizaje y contribuya a impulsar la capacidad expresiva y a fomentar la creatividad, siendo también un instrumento sobre el que trabajar en el ámbito de las emociones (1996:16).

3.2.2. La Pedagogía Teatral más allá de la Educación formal: el teatro aplicado como herramienta para el cambio

Los intentos por integrar el teatro dentro del ámbito de la educación formal y del currículo han sido continuos a lo largo de la historia teniendo mayor éxito en unas sociedades que en otras. Esta «disciplina» ha ido evolucionando con el paso de los años y ha dado lugar a algunas líneas de trabajo interesantes que van más allá del ámbito curricular y que justifican también el porqué de la elección del teatro y de las técnicas de dramatización en el contexto para el que se plantea el proyecto. En ese sentido interesa la visión de Clara Báez (2009: 75) cuando afirma:

Dentro del rol social y crítico que el teatro articula al estar cumpliendo una función en relación a la educación artística, la Pedagogía Teatral tiene la capacidad de elaborar y poner en práctica una estrategia de trabajo que entiende el teatro como un gran recurso de integración y aprendizaje, motivador de la enseñanza, facilitador de la capacidad expresiva, ente de sanación afectiva y proveedor de la experiencia creativa, que orgullosamente hace su aporte desde el campo creativo al campo educacional.

Esta misma autora señala tres campos de acción de la Pedagogía Teatral, según el contexto en el que se desenvuelva:

- Interior del sistema educativo: como herramienta para el trabajo de otras materias o como materia en sí misma (Expresión Dramática).
- Exterior del sistema educativo: taller de teatro.
- Dimensión terapéutica: apoyo social.

El proyecto *Teatro para la vida* conecta en buena medida con la segunda dimensión –sin descartar la tercera dependiendo de los casos– que Verónica García-Huidobro (1996) había denominado como Taller de Teatro Extraprogramático, cuyo fin es el desarrollo y la realización del individuo, así como el enriquecimiento de los códigos de comunicación fomentando la inclusión de los participantes en su comunidad. No obstante, tanto para García Huidobro (1996) como para Báez (2009) en las tres dimensiones participan los mismos principios, que podrían sintetizarse en los siguientes términos:

- desarrollo de la vocación humana y artística de todos los sujetos,
- entender el juego dramático como recurso educativo, como medio y no como fin,
- atender a los distintos intereses y necesidades del alumnado priorizando el proceso sobre el producto y
- ser una metodología activa centrada en lo afectivo.

Para Tomás Motos (2013) los ámbitos de actuación del teatro se definen en función de los objetivos que se pretendan alcanzar y de la formación de quienes lo practican, puesto que la metodología, los tipos de actividades, etc. van a ser los mismos. Para este autor existen también, en una línea similar a la de Báez, tres grandes campos de actuación para el teatro no convencional: educación, psicoterapia y arte, que a su vez se interrelacionan dando lugar a nuevos ámbitos:

- Arte-terapia
- Formación y desarrollo personal
- Animación sociocultural
- Lenguaje total

Parece evidente que el autor no solo está refiriéndose al ámbito de la educación formal. A través del teatro, en el ámbito de la educación se va a contribuir a desarrollar la autonomía, la comunicación, el sentido crítico y también la creatividad (Motos, 2013). Y puede considerarse así también en el ámbito de la educación no formal en la que se centra esta propuesta, entendida aquella como una actividad de extensión limitada, dirigida a un grupo concreto de personas con características comunes, desarrollada dentro o fuera de una organización que está fuera del sistema educativo oficial, pero aun así estructurada y organizada de manera sistemática, tal y como señala Gonzalo Vázquez (1998: 12).

Atendiendo a todo lo anterior, puede resultar de gran interés alguna de las áreas que se generan al interrelacionar los tres grandes ámbitos arriba mencionados:



Ilustración 1. Ámbitos del teatro no convencional. Tomado de Motos (2013: 6)

A través de ese gráfico puede intuirse cómo la psicoterapia, utilizando el teatro como vehículo, contribuye, por ejemplo, a superar conflictos personales, a mejorar algunas capacidades, a aumentar la confianza en uno mismo... Y si la vinculamos a la Educación, daría lugar a un área de *formación y desarrollo personal* en la que se podría enmarcar el presente proyecto:

[...] Ciertas actividades expresivas concernientes al desarrollo personal, por ejemplo, el juego de roles, la dramatización de situaciones, las técnicas de improvisación espontánea se usan con esta finalidad. Este enfoque de la formación se propaga en los ámbitos más dispares, como la formación en la empresa, en la sanidad, en el trabajo social, en los centros de desarrollo personal, etc. (Motos, 2013:5)

De la misma forma, Motos y Ferrandis (2015: 29) siguen profundizando en su planteamiento hasta el punto de considerar el teatro como «un instrumento para el cambio» distribuido en cuatro territorios:

- Cambio en la educación formal.
- Cambio social y de la participación: intervención sociopolítica.
- Cambio personal y de los colectivos: estrategias dramáticas puestas al servicio de un aprendizaje socioemocional.
- Cambio en la empresa: aprendizaje y mejora profesional.

Estos autores constituyen una referencia de ámbito nacional a la hora de trabajar en una nueva línea de investigación en este contexto denominada *teatro aplicado*. Se trata de una nueva línea de estudio y de trabajo no demasiado asentada aún en España. Como dato, puede decirse que a nivel internacional las primeras publicaciones sobre el tema datan del año 2009 aproximadamente. En la actualidad empieza a incluirse dentro de los estudios universitarios. En el caso de nuestro país se realiza a través de títulos propios tanto en el *Institut del Teatre* de Barcelona, como en la Universidad de Valencia. En unos casos se incluye, dentro de las denominaciones de las titulaciones, el término *teatro aplicado* y en otras el de *teatro social*, lo que nos puede dar una idea de la línea de trabajo que sigue este tipo de actividad.

Tanto en la literatura anglosajona sobre el tema como en la escrita en español, son muchos los nombres que se relacionan con el de «teatro aplicado». El uso de unos u otros va a depender del país, del autor y también de la ideología que se tomen como referencia. En español conceptos que se pueden relacionar con lo que se denomina “teatro aplicado” son, entre otros, *teatro comunitario*, *teatro social*, *teatro de impacto*, *teatro de inclusión*, *teatro de integración*, *teatro de participación* y *teatro del oprimido*. (Motos y Ferrandis, 2015:17).

Para Motos y Ferrandis el teatro aplicado reúne «una amplia gama de actividades dramáticas llevadas a cabo por organismos, grupos y profesionales diversos» que pueden no apreciar ni siquiera la relación existente entre todos ellos (2015: 14). Una relación que para Ackoyd (2000 en Motos y Ferrandis, 2015) se concreta en la intencionalidad. Es decir, tanto el profesional que hace teatro con los presos en un centro penitenciario, como el que trabaja con una ONG tienen la misma intención: cambiar las cosas.

La esencia de esta práctica se articula en torno a tres ejes: la intencionalidad antes mencionada, la hibridación –en la medida en que se trata de algo más que de teatro, es decir, de una disciplina que aúna otras muchas– y la alteridad –se centra en el otro, sea este un individuo o un colectivo–.

¿A quién se dirige la práctica del teatro aplicado? Se dirige a personas o grupos que, bien a nivel social, bien a nivel personal, precisan de un cambio o mejora en su situación. De ahí que lo tengamos en cuenta en el planteamiento de nuestro proyecto.

A continuación, se resumen los ocho principios que rigen el teatro aplicado para Philip Taylor (2003, en Motos y Ferrandis, 2015: 32):

1. El TA investiga a fondo los contextos, pues un proyecto de intervención tiene que ajustarse a la situación precisa en la que se va a desarrollar.
2. El TA busca, a través de las técnicas de representación, salida a situaciones de exclusión, marginación sufridas por personas o grupos con pocas o nulas posibilidades de hacerse escuchar.
3. El objetivo del TA es dinamizar.
4. La actuación/reflexión está orientada a la práctica, a la acción.
5. El TA no da respuestas, sino que cada participante debe encontrar la que más se ajuste a su situación.
6. El TA interroga sobre el futuro.
7. Aunque la finalidad no es exclusivamente artística, no debe olvidarse que se trata de teatro, y como tal sirve para reflejar una realidad que debe presentarse adecuadamente.

8. Además de a colectivos, el TA se destina a individuos que por distintas razones –políticas, étnicas, culturales, sociales...– se han visto desprovistos de voz.

Muchos de estos principios pueden aplicarse al proyecto *Teatro para la vida*, si tenemos en cuenta que este va a estar diseñado para un contexto concreto y que, de cambiar dicho contexto, el proyecto deberá ser rediseñado. Por otra parte, estará dirigido a un colectivo vulnerable y en riesgo de exclusión, como es el de la mujer inmigrante y su propósito será mejorar o cambiar esa situación. El objetivo del proyecto también será dinamizar y transformar la realidad, no solo del grupo y de cada mujer, sino también la del entorno. Muchas de las prácticas llevadas a cabo vendrán motivadas por la reflexión sobre aspectos relativos a sus propios intereses y necesidades. A pesar de esto, el proyecto no tendrá una respuesta a modo de “receta” para todas las problemáticas que se planteen, sino que cada participante deberá buscar y adaptar a su propia situación cada opción que se plantee. Las mujeres podrán comprobar su propia capacidad para crear y recrear, para imaginar situaciones que pueden vivir en el futuro. Dado que no se descarta recurrir a la representación y, aunque esta no se haga ante un público, la estética estará presente en la medida en que se trabajará a través de técnicas propias de una manifestación artística. Por último, el proyecto se destinará a un grupo, pero ese grupo estará formado por individuos con personalidad propia, necesidades y motivaciones individuales a las que dar voz.

El teatro aplicado une, según Motos y Ferrandis, visión y acción. Para estos autores el teatro aplicado «es ver, participar, reflexionar y actuar» y el teatro en sí mismo «es el vehículo, no la finalidad» (2015:3 3), algo que encaja perfectamente con los objetivos que persigue la propuesta que aquí se plantea. Y encaja no solo pensando en uno de los cuatro territorios planteados por estos autores (página 47), sino pensando en todos ellos. Así, dado que en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua las variables afectivas tienen un peso específico, el teatro podría ser un instrumento para el cambio personal y del colectivo destinatario. Atendiendo, además, a que en la enseñanza de una segunda lengua deben tenerse en cuenta las necesidades del alumnado –y más si se trata de alumnado inmigrante– y ya que lo realmente importante es que la

adquisición de la segunda lengua permita la inclusión y la participación de los sujetos en la vida de la sociedad de acogida y la comunicación efectiva con todos sus miembros, el teatro podría utilizarse también como un elemento de cambio social. Al mismo tiempo, y puesto que lo que se pretende también es que las destinatarias puedan adquirir herramientas básicas para incorporarse al mercado laboral del país de acogida, el teatro puede resultar una herramienta de aprendizaje y mejora profesional. Se ve cómo, en el caso que nos ocupa, ninguno de los “cambios” es excluyente, sino que, en función del caso, de la situación, de los participantes y de los profesionales, se pueden superponer (Motos y Ferrandis, 2015: 29).

Dentro de las distintas modalidades del teatro aplicado, se encuentra el teatro de la imagen, al que vamos a recurrir en muchas de las actividades planteadas en el proyecto. Este tipo de teatro se enmarca también dentro del teatro del oprimido de Augusto Boal¹⁵, cuyo objetivo principal es «utilizar el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales» (Motos y Ferrandis, 2015: 51). Los planteamientos del teatro de la imagen parten no de la palabra, sino del cuerpo, del rostro, de las distancias entre las personas cuando interactúan, es decir, del lenguaje no verbal. Se basa en la idea de que «la imagen no requiere ser entendida, sino sentida» (Boal, 2001: 294, en Motos y Domingos, 2015: 82) y por ello creemos que en el trabajo que nos planteamos con mujeres que en estos primeros estadios no dominan la palabra –el idioma– el teatro de la imagen puede contribuir a que expresen y comuniquen igualmente a través de su cuerpo y, sobre todo, a descubrir que ante una imagen no todos interpretamos lo mismo.

En resumen, el proyecto *Teatro para la vida* no está dedicado en exclusiva al desarrollo de la competencia comunicativa de las mujeres inmigrantes. Precisamente por ir destinado a este colectivo se considera imprescindible tener en cuenta la visión del teatro como herramienta para el

¹⁵ Augusto Boal (Río de Janeiro 1931-2009) es una de las voces teóricas más comprometidas del teatro latinoamericano de la segunda mitad del S. XX. Sus propuestas fueron siempre muy próximas a las del influyente pedagogo y experto en alfabetización, Paulo Freire (Motos y Ferrandis, 2015: 68-69)

cambio individual, pero también social que pretende el teatro aplicado. Ese componente social nos parece indispensable a la hora de plantear un proyecto de este tipo, de ahí que nos haya parecido conveniente acercarnos al concepto de teatro aplicado.

Además, el teatro aplicado puede relacionarse directamente con el concepto de animación teatral, derivado del de animación sociocultural y que también tiene evidentes connotaciones educativas y sociales.

3.2.3 La animación teatral

Para Motos (1996) el teatro es educativo en sí mismo y en distintos niveles y, partiendo de esa idea, debe establecerse una relación entre los conceptos de *teatro* y de *animación*, que él vincula precisamente al ámbito de la educación no formal.

Según Ventosa (2006: 115), la animación teatral puede afrontarse desde dos perspectivas. La primera de ellas tendría un carácter finalista, en el que el teatro es el medio y la animación es el fin, una idea que coincide con la que plantean Motos y Ferrandis. Los recursos del teatro se aprovechan para desarrollar procesos de animación sociocultural con un grupo determinado:

- Los objetivos que se logran con la expresión dramática coinciden con los que se marca una animación sociocultural: desarrollo de la expresión, comunicación o creatividad.
- Ambos comparten el componente lúdico y motivador, así como la satisfacción que conlleva su práctica.
- Ambos poseen una dimensión social e integradora que tiene como base el trabajo colectivo.

La segunda perspectiva tendría un carácter instrumental y el foco sería el teatro, al que se accedería a través de la animación. Pero atendiendo a las características del proyecto que se plantea en este trabajo, sin duda, la perspectiva que debe adoptarse es la primera.

Xavier Úcar (1999: 217) define la animación teatral como «conjunto de prácticas socioeducativas con personas, grupos o comunidades que, a través de

metodologías dramáticas o teatrales, genera procesos de creación cultural y persigue el empoderamiento (*empowerment*) de los participantes». Dentro de esas prácticas, el teatro cobra una dimensión muy variada: desde talleres de teatro destinados a colectivos específicos –mujeres, jóvenes, presos, etc.– a montajes realizados por grupos de amigos u asociaciones, u otros. En ese sentido, hay una serie de rasgos que van a caracterizar al teatro (Úcar, 2006: 123):

- El teatro es algo esencialmente humano en el que se pone en juego lo individual y lo social.
- El objeto del teatro es representar situaciones y problemáticas humanas.
- El teatro es un medio de expresión y comunicación mediante el que podemos descubrir nuestros límites.
- El teatro educa y divierte.
- El teatro desarrolla la autonomía de las personas.
- El teatro es punto de encuentro de personas de distintas edades, profesiones y género.
- El teatro es acción y, por lo tanto, es práctico.
- El teatro tiene un carácter integrador, puesto que es la suma de distintos lenguajes.
- El teatro se rige por el juego simbólico, el *como si...* lo que permite plantear situaciones y personajes ficticios. Además, las acciones dramáticas también permiten que el espacio y los objetos se utilicen de forma simbólica, lo que contribuye a desarrollar la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas y desarrolla la creatividad.
- El teatro contribuye a romper barreras de inhibición y a ganar en seguridad.
- El objetivo del teatro es permitir que las personas aumenten sus registros comunicativos a partir de las experiencias que este les proporciona y, con ello, enriquezcan su visión del mundo.

Como acción socioeducativa, la animación teatral busca, según Úcar (2006: 125)

que las personas se encuentren a sí mismas en la interacción con los otros; [...] busca que aprendan a autoorganizarse para afrontar un problema colectivo. Busca, en definitiva, crear un tejido

sociocultural fuerte que fundamente la búsqueda organizada de una mejora sustantiva de la calidad de vida de un grupo o una comunidad. Y todo esto a través de la utilización de procedimientos, técnicas y recursos teatrales.

Se trata, para este mismo autor, de que las personas se activen y recuperen su autonomía a través de una disciplina, el teatro, que siempre ha estado vinculada a la educación y que se basa en un aprendizaje individual y también colectivo, de ahí que haga referencia al aprendizaje dramático, es decir, al «cambio –sea de tipo cognitivo, actitudinal o comportamental– que se produce en una persona o en un grupo como resultado de la asunción e interpretación de papeles (roles) en situaciones dramatizadas» (Úcar, 2006: 125).

Como conclusión a este apartado, puede decirse que tanto los presupuestos de la animación teatral como del teatro aplicado coinciden en lo esencial, es decir, en considerar el teatro como un elemento potencialmente pedagógico capaz de educar a distintos niveles y en distintos contextos y, sobre todo, capaz de movilizar a las personas no solo de manera individual, sino también social por medio de la acción. Una acción que permite recrear situaciones, espacios y personajes y que a través del desarrollo de la capacidad expresiva, de la comunicación, de la creatividad, fomenta el aprendizaje del mundo convirtiéndose en una herramienta de cambio personal y colectivo.

3.3. El teatro en la enseñanza del español como segunda lengua

En los últimos años son muchos los estudios y muchas las publicaciones que plantean el valor del teatro y del juego dramático o la dramatización aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas. En este apartado vamos a recoger algunas de las cuestiones principales en este sentido, centrándonos principalmente en las aplicadas a la enseñanza del español.

Para Manuel Pérez (2004: 76) el auge del uso de la dramatización en la clase de idiomas se debe a los cambios metodológicos que el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos han experimentado en los últimos años y a la influencia que recibe de otras disciplinas como la Psicología o la Sociología. Repasando el uso de las técnicas vinculadas al teatro a lo largo de la historia de la enseñanza de la lengua y, en particular, de las lenguas extranjeras, es capaz

de establecer relaciones entre estas y los distintos métodos según estos se han ido sucediendo, y sitúa el origen del uso del teatro en el ámbito de la Lingüística aplicada en torno a principios de los años 60. Esa evolución podría resumirse en la siguiente tabla:

AÑO	MÉTODO	TÉCNICAS/S
1880	Método de las series, de Gouin	Improvisación. Acciones de la vida diaria se llevan a cabo en el aula usando la lengua objeto.
1925	Rouse y Appleton	Improvisación para estudiar a los clásicos latinos.
1942	Programa de Entrenamiento especializado del ejército. EE.UU	Improvisación (interrogaciones a prisioneros, compra de víveres, preguntas a nativos...)
Principios del s. XX	Método Directo. Escuelas Berlitz	Demostración y actuación. Mimo y expresión corporal.
1960	Respuesta física Total, <i>Community Language Learning, The Silent Way, Sugestopedia</i>	<i>Role Play</i> Mimo
1978	<i>Drama Techniques in Language Learning</i> ¹⁶	Integra técnicas dramáticas como actividades de comunicación.
1980	Método Comunicativo	Dramatizaciones, simulaciones, juego de personajes, etc.

Tabla 3: relación entre métodos y técnicas dramáticas a partir de Pérez (2004: 76-77)

Pérez (2004: 75) en su análisis sobre el papel de la dramatización en la educación, en la enseñanza de la lengua y, en particular, de la lengua extranjera, afirma lo siguiente:

La dramatización, como forma de arte expresivo, posibilita la formulación de ideas y sentimientos de los participantes usando los medios naturales de comunicación: la voz y el cuerpo. La confianza y la capacidad comunicativa de los participantes en la

¹⁶ Libro escrito por A. Maley y A. Duff en 1978 (2ª edición en 1982) y que compendia actividades dramáticas para el aula de inglés como LE. Intenta, por primera vez, integrar las técnicas propias del teatro como actividades de comunicación (Pérez, 2004)

actividad dramática se desarrollan por el estímulo y apoyo del grupo en donde, por un lado la *comunicación no verbal* se ejercita mediante el *mimo* o los *juegos de expresión corporal* y, por otro, la *comunicación verbal*, la capacidad de expresión oral del individuo, se pone a prueba en actividades como, por ejemplo, en el *juego de personajes* y la *simulación*.

Esta idea resume adecuadamente la razón por la que puede considerarse la inclusión de técnicas vinculadas al teatro como algo positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo, y mucho más, cuando este se enfrenta a la adquisición de la competencia comunicativa, tanto en la lengua propia como en una segunda lengua.

Para Corral Fullà (2013: 119) el papel del teatro como herramienta de enseñanza y aprendizaje de una L2 va a depender del papel que asuma el estudiante, pudiendo ser este activo –como actor– o pasivo –como espectador–. Considerando el teatro como acción y tanto si se utiliza para representar una escena o una obra teatral o como dramatización, «sobrepasamos la barrera de un mero ejercicio oral cuando introducimos la teatralización». Esta autora coincide con Manuel Pérez en que el teatro activa todos los lenguajes que forman parte del hecho comunicativo: la palabra, la voz, los gestos, los movimientos del cuerpo... y añade, además, una idea interesante: estos responden de alguna manera también a impulsos internos que son los que mueven a los personajes y que son los que, en definitiva, les hacen *lanzar* la voz.

En esa misma línea se expresa María Prieto (2007: 916) cuando afirma:

Comunicarnos no es sólo *hacer cosas con palabras*, ya que no por sabido podemos olvidar que son muchas las formas que acompañan a lo oral, pues las palabras vienen con la voz y con el cuerpo y por eso nos fijamos no sólo en qué se dice, sino en quién y cómo lo dice, mediante la mirada, la boca, los gestos, las manos... El lenguaje en acción se muestra rodeado de una totalidad de códigos semióticos simultáneos. El contenido de la dramatización es el proceso de creación que busca, como el lenguaje, hacerlo consciente y no sólo llegar a un resultado, sino tener una experiencia social. Por eso se trabaja en grupos y se aprende *mirando*.

Se ve, pues, cómo tanto Pérez como Prieto apuntan a factores que van más allá de lo meramente formal o lingüístico. María Prieto (2007: 916) afirma

«la expresión dramática es hacer y no sólo hablar» y profundiza en la idea de la *intención* comunicativa. Esto es algo que llama la atención puesto que sobre la intención, entendida esta como aquello que subyace a la palabra dicha, se ha sustentado, por ejemplo, uno de los más famosos métodos de interpretación del siglo XX: “el método” de Stanislavski. La intención (o subtexto) es, desde la perspectiva puramente teatral, lo que el personaje quiere comunicar. Pero también lo es desde la perspectiva comunicativa. Así, como recuerda Lourdes Miquel (1995) las intenciones comunicativas –o funciones del habla: saludar, dar las gracias, felicitar, etc.– son desde los años 70 centro de análisis de la lingüística aplicada. Por tanto, el análisis de las intenciones es un factor a tener en cuenta en la enseñanza de un idioma y más si se van a utilizar este tipo de técnicas basadas en ponerse en la piel de otro personaje, pertenezca este a una obra de Lorca o a una simulación en la que el estudiante tenga que representar el papel de alguien que acude a una entrevista de trabajo por primera vez en otro país que no es el suyo.

El análisis de las intenciones de su personaje, de lo que subyace detrás de sus palabras, es un trabajo propio del actor. En función de eso lo que dice adquirirá una determinada forma y una determinada entonación, al igual que su cuerpo se moverá de una u otra manera. Y nosotros, cuando nos comunicamos en nuestro día a día, lo hacemos también con una intención determinada. En función de la misma –y también, claro, de nuestra emoción, nuestro estado de ánimo, etc.–, podemos decirle a alguien la expresión «cierra la puerta» de muy distintas maneras y con implicaciones muy distintas. Por ello, lo que nos va a permitir la dramatización en la clase de ELE es contextualizar esa intención, darle forma de palabra, apoyarla también en el cuerpo y, además, ver la reacción del otro, algo que también nos condiciona cuando actuamos diariamente y que nos hace reaccionar de una u otra manera. El hecho de construir y reconstruir a través de la palabra, la voz y el cuerpo situaciones que se pueden producir en la vida diaria convierte el uso de estas técnicas dramáticas en el aula en una especie de ensayo para la vida, que es la esencia del proyecto que se presenta.

Por otro lado, tanto Prieto (2007) como Boquete (2014) insisten al afirmar que estas técnicas teatrales tienen como función mejorar la competencia comunicativa de los aprendientes a través de situaciones cercanas a la realidad

que, además, no implican que estos tengan que pasar por situaciones ridículas en caso de equivocarse. Debe quedar claro que en ningún caso lo que se pretende es formar actores, sino desarrollar «las capacidades intelectuales, lingüísticas, afectivas, sociales, etc., que todo estudiante ha de tener para alcanzar una comunicación plena con los demás hablantes» (Boquete, 2014: 10)

3.3.1. Tipos de actividades

Son muchos los tipos de actividades dramáticas que pueden ponerse en práctica en el aula de ELE. Todas ellas parecen encajar dentro de las características de las actividades propias de un enfoque comunicativo o de un enfoque por tareas. Se recogen aquí algunas de las señaladas por Boquete (2014):

- *Teatralizaciones*: consistirían en dar estructura dramática a algo que no la tiene: cuentos, poemas...
- *Improvisaciones*: a partir de una pauta (una palabra, un tema, un sonido,...) y sin preparación previa, se desarrolla un conflicto o una situación comunicativa que los alumnos deben resolver con agilidad.
- *Mímica*: el trabajo con los códigos del lenguaje no verbal contribuye a expresar estados de ánimo, sentimientos, etc. Como ventaja cuenta con la universalidad de buena parte del código que permite a los alumnos comunicarse sin necesidad de dominar el idioma.
- *Juegos de rol*: consisten en reproducir una situación comunicativa de temática libre y sin número fijo de participantes. Estos han de ponerse en el lugar de otro; se basan en el *hacer como si* y las situaciones planteadas pueden responder a necesidades reales y cotidianas –solicitar información, pedir la carta en un restaurante...– o no.
- *Escenificaciones*: representaciones de piezas teatrales, con o sin público. Abarcan distintas actividades como la lectura de los textos, análisis de personajes, argumento, puesta en escena... También tendría cabida la redacción en grupo de un diálogo breve e incluso las grabaciones de historias, *sketchs*... La complejidad de este tipo de actividad y el proceso laborioso que conllevan, las hacen apropiadas para un enfoque por tareas.

Analizadas en conjunto podría decirse que sus características se ajustan a las de las actividades comunicativas propias del enfoque comunicativo –o del enfoque por tareas, como acabamos de ver–. Tienen como objetivo aprender usando la lengua a partir de necesidades e intereses reales y cercanos, Bien a través de situaciones simuladas o buscando, por qué no, llevarlas a contextos reales, priorizan la comunicación basada en el significado y la fluidez por encima de la forma o la corrección.

La mayoría de autores coinciden en señalar las ventajas que conlleva el uso de estas técnicas en el proceso de enseñanza de una segunda lengua. Para Boquete (2014: 9) las características que justifican su utilización son las siguientes:

- Aumento de la motivación y desarrollo de la confianza y la autoestima.
- Trabajo en grupo, cooperación.
- Necesidad de comunicar
- Muestra la realidad social a través de la recreación de situaciones reales externas al aula.
- Mejora el habla y la pronunciación.
- Desarrolla la fluidez de las distintas destrezas lingüísticas.
- Ejercita la memoria, la observación y la concentración.
- Ayuda al conocimiento intercultural.
- Refuerza el carácter multidisciplinar a través de la introducción de la Literatura, la Historia, el Arte...

Al hablar de contexto, también es necesario hacer referencia a las cuestiones sociales y culturales. Mercedes Comba (2014) alude, por ejemplo, al lenguaje de los gestos, tan diferente según la cultura. O a otras cuestiones como las frases hechas, los juegos de palabras, los cumplidos, etc. que pueden ser llevados a la práctica a través de las técnicas dramáticas.

No obstante, algunos autores plantean también algunas posibles desventajas del uso de técnicas dramáticas en la enseñanza de un idioma. Lourdes Pomposo y Eva Monteagudo (1999: 544) lo hacen en función de si las técnicas se aplican en base a materiales publicados (obras teatrales o materiales

específicos de ELE) o a si se trata de diálogos y situaciones preparados por los propios alumnos.

En el primer caso se entiende que un material previamente elaborado impone un corsé lingüístico que limita la flexibilidad del proceso. El alumnado se limitaría únicamente a memorizar y el profesor ejercería de «director», con lo que intervendría de manera demasiado directa en el proceso. Por otra parte, estaría la ausencia de creatividad, puesto que el discurso ya vendría dado, no habría lugar para una comunicación espontánea y, por tanto, más próxima a la realidad. Cabe pensar, además, que la exposición ante los demás que implica este tipo de actividades puede traer consigo un efecto rebote que provoque la inhibición de los aprendientes. Las variables afectivas van a desempeñar un papel muy importante también en este contexto.

En el caso de las situaciones comunicativas planteadas o elaboradas por los propios alumnos, los inconvenientes pueden llegar a través de una mala planificación. Como cualquier actividad de expresión oral, si no se planifica, si no se organiza de acuerdo a un objetivo y con una intención clara para el alumno, las sesiones pueden resultar confusas, desordenadas y, lo que es peor, pueden resultar del todo inútiles.

Además de estos posibles perjuicios, pueden tenerse en cuenta otros recogidas por Vanessa Hidalgo (2011) en el caso de que en el taller de teatro se elija representar un texto teatral para su escenificación. Así, esta autora señala el afán de protagonismo o la excesiva timidez por parte de los alumnos como un inconveniente a la hora de llevar el teatro al aula. El profesor debe ser consciente de ello y equilibrar la participación de todos los miembros del grupo para que no haya lugar a conflictos. Otro de los inconvenientes radicaría en la dificultad de seleccionar el texto o los textos teatrales para escenificar en función del nivel de los aprendientes.

No obstante, no se trata en ningún caso de cuestiones insalvables que no puedan compensarse con la sensibilidad, la capacidad de observación y una adecuada formación del docente en su papel de facilitador, de guía, a lo largo del proceso.

4. PROYECTO *TEATRO PARA LA VIDA*

Dado el carácter social del proyecto, a la hora de plantear su estructura y los puntos que se van a desarrollar, se han revisado las guías elaboradas por distintos autores e instituciones. Tal es el caso de la guía elaborada por Ezequiel Ander-Legg y M.^a José Aguilar (1989), o los manuales diseñados por la Agencia Andaluza del Voluntariado (2002), por la Obra Social de La Caixa (2013) o por el Instituto Asturiano de la Juventud (2002).

4.1. Descripción

El proyecto *Teatro para la vida* consiste en la puesta en marcha de talleres teatrales a través de los cuales las mujeres inmigrantes residentes en Asturias puedan adquirir las destrezas comunicativas, sociales y culturales que les permitan desenvolverse con autonomía tanto en contextos personales como laborales de la sociedad de acogida convirtiéndose en ciudadanas activas que puedan intercambiar opiniones, valores, ideas, emociones, etc. y fomentar así la creación de redes sociales no solo entre las propias destinatarias sino también con el resto de miembros de la sociedad.

4.2. Fundamentación

Como ya ha quedado justificado en el marco teórico, el cambio producido en la sociedad por el fenómeno migratorio hace que sea necesario plantearse medidas que favorezcan la inclusión de las personas que llegan a nuestro país. Y dentro de este contexto, hemos analizado de manera concreta el papel de las

mujeres como colectivo especialmente vulnerable, discriminado por su doble condición –mujeres e inmigrantes– y lo importante que puede resultar adaptar las acciones específicas de formación socioeducativa a sus circunstancias familiares, personales y laborales. Crescen García Mateos (2008: 41) señala que en muchos casos las mujeres se incorporan al país de acogida cuando ya el marido, hermano, hijo... están en una situación más o menos asentada y, por lo tanto, son ellos los que ejercen de mediadores entre las mujeres y la sociedad, de manera que ellas acaban dependiendo de la figura del hombre y quedan fuera del mercado laboral y también del social. De ahí la importancia de plantear determinadas actividades que puedan contribuir a contrarrestar esa situación.

Por otro lado, se ha visto cómo las actividades dramáticas constituyen un instrumento que permite una formación integral de las personas. Y lo hace desde el punto de vista del desarrollo de las habilidades comunicativas, el establecimiento de nuevas redes sociales, el aumento de la confianza y la autoestima, la expresión de las emociones, la desinhibición, etc. pero también desde la perspectiva del ocio y la dinamización cultural.

Nos parece imprescindible que la mujer inmigrante tenga la oportunidad de acceder a actividades alternativas que le permitan entrar en contacto con su entorno de una manera natural y distendida. Por ello, con este proyecto que proponemos para su desarrollo desde cualquier institución pública o privada, intentaremos proporcionar a las mujeres inmigrantes adultas un espacio formativo y de ocio que contribuya a su inclusión en la sociedad de acogida gracias, no solo a las actividades desarrolladas en las sesiones, sino también a la convivencia, la interacción con otras mujeres, la puesta en común de experiencias, el trabajo creativo en grupo o la resolución de conflictos.

Por todo ello también nos parece adecuado tomar como referente el enfoque planteado por el teatro aplicado en lo que tiene de teatro con un fin no puramente estético, sino dirigido a cambiar la realidad y a mejorarla ayudando a las personas o a los colectivos a superar situaciones que, tanto a nivel individual como social, les pueden producir insatisfacción y marginación.

Creemos, además, que el beneficio que las acciones formativas basadas en el teatro pueden aportar a las mujeres inmigrantes redundará también en el conjunto de la comunidad, dinamizándola y enriqueciéndola.

En el caso de este proyecto llegar a la representación de un texto dramático no va a ser un objetivo principal, pero sí puede plantearse en proyectos futuros o que den continuidad a este. En cualquiera de los casos se considera necesario o, al menos, recomendable, haber pasado antes por todo un proceso en el que tendrían cabida distintos tipos de actividades y estrategias de expresión corporal, expresión lingüística, improvisación, como las que se van a llevar a la práctica en el taller.

Sin embargo, no se va a descartar la idea de teatro como espectáculo en la medida en que se considerará como opción llevar a escena ante un público el trabajo realizado en el taller. En este aspecto estamos de acuerdo con Torres (1993: 331) cuando afirma que el espectador es una parte fundamental y activa del teatro, en cuyo proceso participa y del cual también aprende. No necesariamente tenemos que hablar de un espectador externo o ajeno al alumnado. Podemos hablar de compañeros del propio curso o de otros cursos similares, además de familia, amigos, etc. También es importante considerar la variable *satisfacción*, traducida en aplausos y en felicitaciones. Es fácil pensar que tratándose de un colectivo en riesgo de exclusión social, esto supondrá una alta dosis de confianza y de motivación, imprescindible no solo para continuar con el proceso de aprendizaje de la lengua, sino también para afianzarse en su camino hacia la participación en la sociedad de acogida.

En resumen, dedicaremos especial atención a todo el proceso, conformado este por todas las actividades y técnicas relacionadas con el hecho teatral que contribuirán a alcanzar nuestro objetivo, dejando claro desde el principio que este no va a ser, en ningún momento, formar artistas, sino, como veremos, contribuir al desarrollo de su competencia comunicativa en español para facilitar su inserción social y laboral en el país de acogida. En ese sentido, para el objetivo del proyecto que se planteará más adelante, ese proceso común tendría un gran interés, pues buena parte del mismo se fundamentará en la re-

creación de situaciones reales que favorezcan la aproximación a las situaciones comunicativas que puedan darse en la vida cotidiana de las destinatarias.

4.3. Objetivos y competencias

Los objetivos generales que se plantean para este proyecto son los siguientes:

- Favorecer el acceso de las mujeres inmigrantes a una oferta socioeducativa alternativa.
- Contribuir a su inclusión en el país de acogida tanto desde la perspectiva comunicativa, como desde la sociocultural.
- Fomentar la participación social de las mujeres inmigrantes a través del encuentro con otras mujeres en su misma situación, compartiendo experiencias y generando nuevas redes sociales.

Los objetivos específicos son:

- Contribuir, a través de las actividades dramáticas como las dramatizaciones, la simulación de situaciones reales o las improvisaciones, al desarrollo de la competencia comunicativa de las destinatarias.
- Elevar la autoestima y la confianza en sí mismas a través de actividades de relajación y sensibilización y a través de la representación ante la comunidad del trabajo realizado en las sesiones.
- Mejorar la formación sociocultural de las mujeres inmigrantes para que puedan desenvolverse con autonomía en su entorno cotidiano.

Debe tenerse en cuenta que el taller no pretende ser un curso de español como tal, sino un refuerzo o un apoyo al proceso de inclusión que las mujeres acaban de emprender con su llegada a nuestro país. Y eso incluye, claro está, también el idioma. En este sentido, estamos de acuerdo con Lourdes Miquel (1995) cuando afirma que es necesaria una formación específica y concienzuda por parte de las personas que enseñen español a inmigrantes:

«se debería crear una red paralela de voluntarios que, sin tenerse que formar, reforzaran las clases de ELE en distintos sentidos,

fundamentalmente partiendo de las situaciones que se han tratado en la clase y ayudándoles a orientarse en este mundo, pero con objetivos claros».

Creemos que es en esta línea de apoyo y refuerzo en la que tendría cabida el proyecto *Teatro para la vida*: como un soporte a las clases de español en las que poner en práctica y aplicar en situaciones próximas a la realidad los contenidos trabajados en aquellas. No obstante, sí nos parece que voluntarios y profesionales deben estar preparados y formados también para este papel.

4.4. Destinatarias

Las destinatarias del proyecto serán mujeres inmigrantes adultas, alfabetizadas o no, en edad laboral y procedentes de países de idioma distinto al español.

El proyecto podrá ser presentado a distintas instituciones públicas (Consejerías, Ayuntamientos...), asociaciones u organizaciones no gubernamentales.

Previamente a su puesta en marcha, se realizará un estudio de la situación y de las características de la población destinataria

4.5. Metodología

Para establecer una metodología coherente con los objetivos planteados, se tendrán en cuenta los principios que establece el *Marco Común Europeo de Referencia* cuando en el capítulo 2 habla de un

«enfoque orientado a la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.»

Las actividades de carácter dramático responden, creemos, a esta consideración, en la medida en la que el teatro es, en esencia, acción y comunicación, y nos va a permitir plantear tareas que requerirán activar estrategias que contribuirán de manera directa a alcanzar la competencia comunicativa y, dentro de ella, también la lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la intercultural.

A través de actividades teatrales las alumnas serán las protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Por ello, a la hora de planificar este se tendrán en cuenta sus necesidades inmediatas, así como situaciones y temas que les puedan resultar cercanos y útiles. En ese sentido va a prevalecer el uso de la lengua oral, que será la que, en primera instancia, le permita relacionarse en la sociedad de acogida. Por otro lado, el teatro permitirá utilizar la lengua en un contexto vivo y próximo al que se puede dar en situaciones comunicativas reales.

Se buscará, además, en todo momento un clima de relajación que favorezca un aprendizaje positivo en el que el error sea afrontado por todos como algo natural. El papel de la guía será fundamental en este aspecto. No se debe olvidar que por razones de tipo cultural, pero también de tipo personal – timidez, miedo al ridículo, etc. – nos encontraremos con mujeres que pueden sentirse incómodas al realizar alguna de las actividades. Es importante, por ello, no forzar a nadie a realizar algo que no desea. La guía deberá ser capaz, entre otras cuestiones, de corregir con suavidad, de repetir las instrucciones siempre que sea necesario, de explicar todo aquello que no se comprenda.

El teatro y las actividades dramáticas se ajustan a una metodología comunicativa y significativa que contribuye a la adquisición de conocimientos y destrezas de manera natural a partir de interacciones en situaciones próximas a la realidad, dando importancia al proceso y no al producto final y teniendo presentes las necesidades y los intereses de las destinatarias.

La tipología de actividades que se realizarán en los talleres responde a los siguientes tipos (Motos y Tejedo, 1987: 33-36):

- *Preliminares*: estas actividades se realizarán siempre al inicio del taller y tendrán como objetivo principal crear el clima lúdico que va a permitir trabajar a continuación. Este tipo de actividades favorecen el contacto físico entre las participantes, la desinhibición, la percepción, la concentración... Se trata, en definitiva, de romper el hielo.
- *Sensibilización*: lo que buscan este tipo de actividades es cultivar la sensibilidad y desarrollar los sentidos, es decir, activar la capacidad de

las participantes respondan a los estímulos sensoriales que reciban de su propio mundo y del mundo externo.

- *Técnica y creación corporal*: se trata de tomar conciencia del propio esquema corporal, trabajar las destrezas expresivas, la relación del cuerpo con el espacio, con los objetos, con los cuerpos de otras personas...todo ello sin perder de vista la creatividad.
- *Juegos de voz*: desde los ejercicios más clásicos hasta otros más lúdicos y creativos, se pretende contribuir a tomar conciencia de la importancia de la voz, de la entonación, de la pronunciación... a la hora de expresarse oralmente.
- *Improvisaciones/ Dramatizaciones/ role playing* de situaciones cotidianas o conflictos concretos pautados previamente; a través de la reproducción de situaciones comunicativas basadas principalmente en las necesidades de las destinatarias –entrevista de trabajo, por ejemplo–, las alumnas tendrán que ponerse en la piel de otro, hacer *como si*, sin excesiva complejidad en la escenificación. En el caso de la última sesión se dramatizará otro tipo de textos (poemas).
- *Relajación*: al finalizar cada sesión se dedicarán un tiempo breve a relajarse a través de la respiración tras la intensidad del trabajo realizado.

Además de contribuir a desarrollar la competencia comunicativa, creemos que esta tipología de actividades contribuye a alcanzar las distintas competencias generales y saberes planteados en el *Marco común europeo de referencia*. Esto es así porque el desarrollo de las interacciones va a depender siempre del resto de las compañeras para la negociación, el diálogo, la resolución de conflictos, etc. Por ello consideramos que este trabajo cooperativo va a contribuir al desarrollo del conocimiento sociocultural en la medida en que estarán presentes de manera directa o indirecta pautas de convivencia, valores, creencias y las actitudes, lenguaje corporal...

Por otro lado, las actividades de dramatización/improvisación/*role playing* van a contribuir a su *conocimiento del mundo* al plantear situaciones comunicativas reales propias de la sociedad en la que están inmersas. Asimismo, también facilitarán el desarrollo del *saber hacer*, pues en este

«ensayo» para la vida se trabajarán destrezas y habilidades prácticas que tendrán que ver con convenciones, acciones rutinarias, profesionales y de ocio.

La propia convivencia entre mujeres de distintas culturas, la reflexión a partir de algunas de las actividades y el planteamiento escénico de situaciones propias de la cultura española contribuirán a alcanzar las destrezas y habilidades de *carácter intercultural*.

El desarrollo de la *competencia existencial* se verá favorecido a través de la vivencia de experiencias nuevas, compartidas con personas procedentes de diferentes lugares y en la medida en que las actividades de sensibilización, de expresión corporal y otras, van a permitir conocerse mejor a sí mismas y a sus actitudes ante la vida.

Por último, todas las actividades estarán enfocadas a desarrollar la *capacidad de aprender* de las participantes. Esto se ve claramente en los juegos de voz y en las dramatizaciones, donde accederán a conocimientos y destrezas relacionados con la lengua, la comunicación y sus distintos elementos.

Además, como vimos, se pretende tener como referencia en algunos aspectos las aportaciones del teatro aplicado y, concretamente, del teatro de la imagen. Las actividades de expresión corporal y de sensibilización comparten muchos de sus principios.

4.6. Recursos

Se precisará de un espacio amplio (salón de actos, sala polivalente, aula...) que permita la movilidad de las participantes en el taller y en la que los elementos como mesas y sillas puedan ser retirados en cualquier momento para favorecer el desarrollo de las actividades. Además sería deseable contar con el siguiente equipamiento:

- Tarima/escenario (no es imprescindible).
- Pizarra.
- Equipo de música.
- Sillas con soporte.
- Mesas (tres o cuatro)

- Colchonetas.
- Espejo.
- Murales con imágenes asociadas a palabras o expresiones básicas del idioma, que sirvan para apoyar el trabajo durante los primeros días: colores, formas, saludos, números, palabras relacionadas con el trabajo del taller, etc.

4.7. Temporalización

El taller se desarrollará un día a la semana en sesiones de aproximadamente dos horas. La duración total se plantea para un trimestre (12 sesiones) teniendo en cuenta que en muchas ocasiones la población inmigrante puede no permanecer asentada en el mismo lugar durante demasiado tiempo.

El horario se determinará tras el análisis de las posibilidades y de las circunstancias particulares de las destinatarias. Puede planificarse una primera reunión para consensuar este punto. Se considera que pudiera ser preferible para ellas el horario matinal, especialmente si tienen hijos en edad escolar. Será importante insistir en la necesidad de mantener cierta puntualidad. Conviene hablarlo desde el principio puesto que este aspecto tiene un gran componente cultural y va a ser importante dentro del mundo laboral.

4.8. Desarrollo por sesiones

La estructura de las sesiones responderá, en general, al mismo guión, siendo esto algo flexible en función de las circunstancias o necesidades del momento. Para ello se tomará como referencia, con ligeras variaciones, la propuesta de Tomás Motos y Francisco Tejedo (1987) a la que se incorpora, al finalizar cada sesión, una actividad de relajación.

El número de actividades por tipo y sesión será flexible en función del grupo. Es probable que algunas se alarguen más de lo previsto y esto obligue, por ejemplo, a realizar una única actividad de voz o de expresión corporal, en lugar de las dos planificadas en alguna sesión. En cualquier caso, siempre se procurará dejar la segunda parte de la clase (una hora aproximadamente) para las dramatizaciones o improvisaciones.

El esquema de cada sesión quedaría más o menos de la siguiente manera, aunque en alguna de las sesiones será modificado:

- Preliminares (1)
- Sensibilización (1)
- Técnica y creatividad corporal (2)
- Juegos de voz (2)
- Improvisación/dramatización (1)
- Relajación (1)

Para el diseño de las sesiones se han tomado como referencia distintas fuentes entre las que destacan Motos y Tejedó (1987), por su detallada secuenciación y rigurosa planificación de cada actividad; y Alfredo Mantovani y Rosa Inés Morales (1999) por la claridad del diseño de sus propuestas y por su carácter lúdico. Muchas de las actividades se han adaptado y otras son de diseño propio.

En las primeras sesiones las actividades de improvisación y de dramatización tendrán un carácter menos específico, para acercarse al proceso creativo y al juego dramático. Después estas actividades buscarán siempre una conexión con cuestiones cotidianas que, para este taller concreto, se han querido centrar en el contexto laboral. A partir de textos y actividades específicas se han elaborado diálogos y situaciones propicias para ser dramatizadas en el aula.

En la descripción de las actividades¹⁷ no se detallarán, por tiempo y espacio, las intervenciones de la persona responsable del taller dirigidas a explicar o aclarar cuestiones específicas del idioma, pero sin duda estas explicaciones formarán necesariamente parte del desarrollo de todas las sesiones. En los casos en los que sea necesario, antes de comenzar cualquier actividad, se dedicarán unos minutos a explicar, pronunciar, leer... las palabras claves de las acciones que se van a realizar. En cada una de ellas se especifican los objetivos, las destrezas y, en su caso, la función o funciones comunicativas que contribuyen a trabajar.

¹⁷ Ver anexo I

Al finalizar cada sesión se realizará una puesta en común para conocer cómo se han sentido las participantes, con qué actividades han estado más cómodas, qué han aprendido, etc.

Las 10 primeras sesiones seguirán una estructura similar en cuanto a tipo de actividades. El trabajo de sensibilización, de creatividad corporal, de voz... llevado a cabo en dichas sesiones servirá de base para la propuesta de dramatización de un poema de la sesión 11.

Por último, se ha querido dar valor a la variable de satisfacción y por ello se ha planificado una última sesión que consistirá en una demostración de algunos de los trabajos del taller y de la dramatización del poema ante público.

En las páginas siguientes se presenta, en formato de tabla, la secuenciación de las sesiones:

SESIÓN	PRELIMINARES	SENSIBILIZACIÓN	TÉCNICA Y CREATIVIDAD CORPORAL	JUEGOS DE VOZ	IMPROVISACIÓN/ DRAMATIZACIÓN	RELAJACIÓN
SESIÓN 1	Antes de entrar Descubrimos el espacio	Saludos amistosos Colores y formas Ciegos y lazarillos El nombre del grupo				Respiramos
SESIÓN 2	Presentaciones	La gallinita ciega	La sombra Parejas inseparables	Respiración alternativa Mascar chicle	Intenciones	Respiramos
SESIÓN 3	Rueda de nombres	Buscando en la oscuridad	Centrar y acumular movimientos El monitor de baile	Inspiración nasal- expiración nasal Caras extrañas	La búsqueda	Respiramos
SESIÓN 4	Cualidades personales	Confía en ti	El espejo Exagerando	Ejercicios preparatorios 1 Línea melódica	Presentaciones	Respiramos
SESIÓN 5	¿Qué es lo que te gusta más?	El imán	Los sonidos del cuerpo Estatuas	Ejercicios preparatorios 2 Respiración diafragmática	Nos conocemos	Respiramos
SESIÓN 6	Abrazos musicales	Obediencia ciega	Estatuas con roles	Ejercicios preparatorios 3 Moldes vocálicos	La entrevista de trabajo	Respiramos

SESIÓN	PRELIMINARES	SENSIBILIZACIÓN	TÉCNICA Y CREATIVIDAD CORPORAL	JUEGOS DE VOZ	IMPROVISACIÓN/ DRAMATIZACIÓN	RELAJACIÓN
SESIÓN 7	Los adverbios	Memoria sensorial	Si yo soy...	Vocalizar con oclusivas	Candidatura	Respiramos
SESIÓN 8	El paralelo	Memoria emotiva	Máscaras	Vocalización con fricativas	La jornada laboral	Respiramos
SESIÓN 9	Ronda de imitaciones	Cuerpo y alma	Una palabra, una estatua	Vocalización con líquidas	En la casa	Respiramos
SESIÓN 10	Busca tu pareja	Pizarra imaginaria	Iconografías colectivas	Trabalenguas La charanga del pueblo	En el mercado	Respiramos
SESIÓN 11	<i>¡Qué bien se siente!</i>					Respiramos
SESIÓN 12	Representación ante público					

4.9. Evaluación

Como ya dijimos anteriormente, al final de cada sesión se realizará una ronda de preguntas para obtener información acerca de cuáles han sido las actividades que más han gustado a cada participante, cuáles las que menos, cómo se han sentido, etc.

Por otra parte, una observación continuada en las sesiones de la que podemos llevar registro mediante un diario del taller, nos permitirá evaluar el grado de participación, de implicación y de autonomía de las participantes, así como sus progresos.

Al finalizar el taller se pasará a las participantes un cuestionario sencillo¹⁸ que nos servirá para registrar sus opiniones y para tener evidencias de cuáles han sido sus sensaciones a lo largo del taller lo que nos proporcionará una idea más objetiva de los puntos fuertes y los puntos débiles de la propuesta de cara a plantear posibles mejoras.

¹⁸ Ver anexo II

5. CONCLUSIONES

Con este trabajo se ha pretendido presentar, en primer lugar, un panorama del fenómeno migratorio en España y Asturias. Desde esa perspectiva se ha visto cómo, a pesar del descenso del fenómeno en los últimos años propiciado por la crisis económica, la inmigración sigue siendo una realidad presente en nuestro país y cómo los avances estadísticos prevén incluso que sufra un incremento en las próximas décadas. Asimismo, se ha procurado analizar los distintos perfiles de inmigrantes que llegan a España y se ha podido concluir que el mayor número procede de países en los que no se habla español así como que su motivación principal para inmigrar es la búsqueda de trabajo.

En lo que se refiere al papel de la mujer dentro del fenómeno migratorio, se ha constatado cómo desde el ámbito legal e institucional y, al menos sobre el papel, las mujeres son consideradas como un colectivo en riesgo de vulnerabilidad y objeto de discriminación por su doble condición de mujeres e inmigrantes. Todo ello a pesar de que se perciba en los últimos años cierta feminización de los procesos migratorios y cierto grado de iniciativa y autonomía por parte de las mujeres que deciden emprender ese camino. Además, nos encontramos con que la situación familiar y cultural de la mujer inmigrante hace que no tenga acceso directo al idioma del país de acogida y tampoco al mercado laboral. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de planificar acciones específicas dirigidas a compensar esta circunstancia.

Una de las acciones principales, si no la principal, es la destinada a la enseñanza del idioma. La revisión del estado de la cuestión nos permite concluir que se hace necesaria una oferta educativa que se ajuste a las necesidades de

las destinatarias y que las motive a participar, teniendo en cuenta además que sus posibilidades de concurrir a cualquier acción formativa van a depender de sus circunstancias personales y culturales. En la misma línea, se hace necesario atender también a las variables afectivas que van a influir en el proceso y cuyo efecto, consideramos, la experiencia teatral puede contribuir a rebajar.

El hecho de que el enfoque comunicativo se siga considerando el más apropiado para afrontar esta tarea y el hecho de que muchas de las actividades de carácter comunicativo que se aplican en la enseñanza de idiomas, en procesos de formación y entrenamiento personal, en el ámbito de la empresa, en el ámbito académico, etc. tengan su origen en el teatro –*role playing*, simulaciones, dinámicas de grupo, técnicas de relajación y confianza...– nos ha hecho considerar este como una herramienta eficaz para alcanzar nuestro objetivo principal: favorecer la inclusión social, lingüística y laboral de la mujer inmigrante.

El proceso de búsqueda y revisión bibliográfica nos ha permitido reafirmarnos en la idea de que el teatro ha sido y es una herramienta educativa de primer orden como se demuestra en el repaso por la historia de la Pedagogía Teatral. Pero, sobre todo, nos ha permitido ir más allá de la educación formal y conocer los principios esenciales del teatro aplicado y de la animación teatral. Como procesos dirigidos a mejorar la calidad de vida del individuo –a través de su desarrollo personal y físico y de la mejora de su autoestima– y de los colectivos, así como a transformar la sociedad, concluimos que pueden ser los referentes de partida adecuados a la hora de plantear un proyecto como el que aquí se recoge.

En definitiva, si lo que se pretende es alcanzar la plena integración de las mujeres destinatarias en la sociedad que las acoge para convertirse en activos fundamentales de la misma, participando a todos los niveles y contribuyendo a su transformación; y si el teatro en general y el teatro aplicado y la animación teatral en particular trabajan para favorecer el desarrollo social y para crear espacios de convivencia y trabajo en grupo, podemos concluir entonces que el taller de teatro y todas las actividades que lo rodean son una herramienta

adecuada para la integración de la mujer inmigrante, y que implementar un proyecto como *Teatro para la vida* puede contribuir a lograrlo.

Hablamos en su momento de que el proyecto no pretendía ser un curso de español como tal, sino un refuerzo o un apoyo al proceso de aprendizaje en el que estas mujeres se sumergen al llegar a España. En ese sentido, tanto si están acudiendo de manera sistemática a un curso de español ofertado por alguna institución o no, creemos que su participación en el taller de teatro puede ir acercándolas a la lengua, pero sobre todo, ir acercándolas a una nueva etapa de sus vidas en la que compartan tiempo, espacio y experiencias con otras mujeres. Y que lo hagan, además, en un ambiente libre de tensiones –físicas y psicológicas– que busque favorecer la relajación y la diversión, además de proporcionar destrezas y habilidades que contribuyan a desarrollar su autonomía y su conocimiento del mundo y de sí mismas.

Por último, creemos que es necesario ofrecer a las mujeres inmigrantes una alternativa diferente. De carácter educativo, sí, pero también de carácter lúdico y cultural que vaya más allá de las propuestas habituales y a través de la que puedan unirse, crear, hacerse visibles y, en definitiva, sentirse y ser protagonistas no solo de su propio proceso de aprendizaje y de cambio, sino también, del cambio de la sociedad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR LÓPEZ, A. M^a. (2012). *Influencia de la dramatización en la expresión oral de discentes universitarios extranjeros y nativos*. (Tesis doctoral). Universidad de Burgos. Departamento de Didácticas Específicas. Recuperado el 3 de julio de 2014 de la base de datos Tesis en Red <http://www.tdx.cat/handle/10803/86747>
- ÁLVAREZ-NOVOA SÁNCHEZ, C. (1995). *Dramatización. El teatro en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- ANDER-EGG, E., AGUILAR, M^a J. (1989). *Cómo elaborar un proyecto: guía para la elaboración de proyectos sociales y culturales*. San Isidro (Argentina): Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas. Recuperado el 21 de diciembre de 2015 de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/elaboracion%20de%20proyecto.pdf>
- ANDIÓN HERRERO, M^a. A. (2006). La inmigración no hablante de español en España: situación y características. *Revista de Lingüística y lenguas aplicadas*, vol. 1, pp. 7-24. Recuperado el 17 de octubre de 2015 de <http://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/issue/view/35>
- ARROYO PÉREZ, A., BERMÚDEZ PARRADO, S., ROMERO VALIENTE, J.M., HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, J.A., PLANELLES ROMERO, J. (2014). *Una aproximación demográfica a la población extranjera en España*. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones del Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración, n.º 29. Recuperado el 3 de marzo de 2015 de http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Publicaciones/fichas/publicacion_29.html
- ARNOLD, J. (2006) Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 139. Recuperado el 19 de octubre de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

- BÁEZ MERINO, C. (2009). Aprendizaje significativo y adquisición de competencias profesionales a través del teatro. *Campo abierto: Revista de educación*, 28(1), 69-87. Recuperado el 7 de abril de 2015 de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/28784/00920103007213.pdf?sequence=1>
- BERNABÉ VILLARREAL, B. (2006). *Un día en el mercado*. redELE. Recuperado el 22 de diciembre de 2015 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/premios/primeros/bernabeuni.pdf?documentId=0901e72b80f14a7a>
- BOQUETE MARTÍN, G. (2014). Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro. En TOBAR, E., HIDALGO, V. (coords.) *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar en clase de español*, 34, pp. 5-20, VII Jornadas de Estudios Espanhóis e Hispanoamericanos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 6 de octubre de 2015 de <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/arribaeltel-n1/arribaeltel%C3%B3n.pdf>
- CAÑAS TORREGOSA, J. (2007). *Taller de expresión oral*. Barcelona: Octaedro.
- CAÑAS TORREGOSA, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- COMBA OTERO, M. (2014). ¡No pienses, actúa! En TOBAR, E., HIDALGO, V. (coords.) *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar en clase de español*, 34, pp. 21-34. VII Jornadas de Estudios Espanhóis e Hispanoamericanos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 6 de octubre de 2015 de <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/arribaeltel-n1/arribaeltel%C3%B3n.pdf>
- CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid. Anaya-Instituto Cervantes-MEC. Disponible en red en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>
- CORRAL FULLÀ, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La “dramatización” como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, pp. 117-134. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42238>
- CRUZ ROJA ESPAÑOLA (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Madrid: Santillana Formación. Recuperado el 19 de octubre de 2015 de

http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=33,80171&_dad=portal30&_schema=PORTAL30

- DE LA FUENTE GARCÍA, M. (2008). “Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas” en BAÑÓN HERNÁNDEZ, A. M. y FORNIELES ALCARAZ, J. (coord.) *Manual sobre comunicación e inmigración.*, pp. 121-135 San Sebastián: Editorial Tercera Prensa.
- ELÍAS, J. (2011). *Inmigración y mercado laboral: antes y después de la recesión.* Barcelona: La Caixa, Estudios y Análisis Económico. Documentos de Economía, n.º 20. Recuperado el 28 de febrero de 2015 de http://www.caixabankresearch.com/documents/10180/51459/de20_esp.pdf/f5df5efd-101d-4704-b3d4-f170097d72ff
- *España. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo de 2007, nº 71, pp 12611-12645. Recuperado el 28 de noviembre de 2015 de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf>*
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, N. (2002). *Manual de Proyectos. Agencia Andaluza de Voluntariado.* Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado el 21 de diciembre de 2015 de <http://www.famp.es/racs/observatorio/DOC%20INTERES/MANUALPROY.pdf>
- GARCÍA-HUIDOBRO VALDÉS, V. (1996). *Manual de Pedagogía teatral.* Buenos Aires: Editorial Los Andes.
- GARCÍA MATEOS, C. (2004). Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas. Madrid: Edinumen.
- GARCÍA MATEOS, C. (2008). La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender. En Ríos, A., Ruiz, G. (eds.) *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes.* Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- GARCÍA PAREJO, I. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes adultos, en SÁNCHEZ, J., y SANTOS, I. (Dir.) *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores.* Madrid: SGEL, 1259-1277. Recuperado el 10 de octubre de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm
- GONZÁLEZ GARCÍA, P., VILLARUBIA ZÚÑIGA, M. (2011). La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2. IV Jornadas Didácticas del

Instituto Cervantes de Mánchester, 1 de julio. Mánchester: Instituto Cervantes, pp. 48-54. Recuperado el 27 de octubre de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/00_primeras.pdf

- HERNÁNDEZ, M^a. T., ROCA, S. y VILLABA, F. (2007), «*Publicación de las Propuestas de Alicante para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*», *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 4. Recuperado el 21 de noviembre de 2015 de <http://marcoele.com/propuestas-de-alicante-para-la-ensenanza-de-segundas-lenguas-a-inmigrantes/>
- HIDALGO MARTÍN, V. (2011). El teatro en la clase de ELE. Dos propuestas de taller. (Memoria de Máster) Universidad Pablo Olavide. Sevilla. España. En *marcoELE*, 15, 2012. Recuperado el 6 de octubre de 2014 de http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf
- IGLESIAS CASAL, I. (2003) Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas, *Carabela*, nº 54, págs. 5-28.
- INSTITUTO ASTURIANO DE LA JUVENTUD (2002). Cómo elaborar un proyecto. *Cuadernos de Orientación*, nº 17. Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias. Recuperado el 20 de diciembre de 2015 de <http://www.asturias.es/Juventud/FICHEROS/CuadernosOrientacion/CO%2017%20C%C3%B3mo%20elaborar%20un%20proyecto.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA
 - *Proyección Anual de Población a largo plazo 2012-2052*. Nota de prensa. Recuperado el 1 de marzo de 2015 de <http://www.ine.es/prensa/np744.pdf>
 - *Proyección de la población de España 2014-2064*. Nota de prensa. Recuperado el 1 de marzo de 2015 de <http://www.ine.es/prensa/np870.pdf>
 - *Estadística de Migraciones 2014. Datos Provisionales*. Nota de prensa 25-06-15. Recuperado el 28 de noviembre de 2015 de <http://www.ine.es/prensa/np917.pdf>
- JULIANO CORREGIDO, D. (2012). Género y trayectorias migratorias en época de crisis. *Papers*, 97/3, 523-540. Recuperado el 11 de marzo de 2015 de <http://papers.uab.cat/article/view/v97-n3-juliano/pdf>
- MANTOVANI, A., MORALES, R. (1999) *Juegos de expresión dramática. Más de 200 propuestas para expresarse y comunicarse en la escuela*. Ciudad Real: Ñaque.

- MARTÍNEZ TEN, L., LEAL, C., BOSCH OLÍAS, S. (2002) *El viaje de Ana: historias de inmigración contadas por jóvenes*. Ed. Consejo de la Juventud de España. Recuperado el 30 de diciembre de 2015 de <http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57727/VIAJEANA1.pdf/dda19c6e-247c-470a-95b3-d78401fc3bd3>
- MARTÍNEZ TEN, L., TUTS, M. (s.f.). Derechos humanos, mujer e inmigración: hacia una educación intercultural en el aula. Plataforma de los Derechos Humanos de las Mujeres. Recuperado el 6 de octubre de 2015 de <http://www.aulaintercultural.org/guiaddhhmujeres/indice.htm>
- MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN (2011). *II Plan estratégico de ciudadanía e integración 2011-2014*. Madrid: Dirección General de Integración de los Inmigrantes. Recuperado de http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Programas_Integracion/Plan_estrategico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2014). Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2014-2016. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/actualidad/PEIO/docs/PEIO2014-2016.pdf>
- MIQUEL LÓPEZ, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, vol. 7, pp. 241-254. Recuperado el 22 de octubre de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm
- MIQUEL LÓPEZ, L. (2003). «La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes». *Carabela* 53, pp. 5-24. Madrid: SGEL. Recuperado el 20 de octubre de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/miquel.htm
- MORENO FUENTES, F.J., BRUQUETAS CALLEJO, M. (2011). *Inmigración y estado de bienestar en España*. Barcelona: Obra social La Caixa. Colección Estudios Sociales, nº 31. Recuperado el 28 de febrero de 2015 de https://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/estudiossociales/volumenes11_es.html
- MOTOS TERUEL, T. (1996). «Teatro y animación». *Claves de educación social*, 2, pp. 5-10. Recuperado el 3 de noviembre de 2015 de <http://www.alternativateatral.com/tema7943-teatro-y-animacion-leelo-escrito-por-tomas-motos-universidad-de-val>

- MOTOS TERUEL, T., TEJEDO TORRENT, F. (1987). *Prácticas de Dramatización*. Barcelona: Humanitas.
- MOTOS TERUEL, T. (2013). *Psicopedagogía de la Dramatización*. [Materiales de asignatura perteneciente al Postgrado de Teatro en la Educación]. Universidad de Valencia. Recuperado el 24 de septiembre de 2015 de <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/11/Piscopedagogia-de-la-dramatizaci%C3%B3n-Tom%C3%A1s-Motos.pdf>
- MOTOS TERUEL, T., FERRANDIS, D. (2015). *Teatro aplicado*. Barcelona: Octaedro.
- OBRA SOCIAL “LA CAIXA” (2013). *Guía de apoyo al formulario de proyecto. Programa de Ayudas a Proyectos de Iniciativas Sociales*. Barcelona. Recuperado el 21 de diciembre de 2015 de http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Convocatorias/Guia_de_suport_Formulari_Convocatories_2013_es.pdf
- OSO CASAS, L., RIBAS-MATEOS, N. (2012). De la sorpresa a la incertidumbre: abriendo etapas en el estudio de la temática sobre género y migración en el contexto español. *Papers*, 97/3. Recuperado el 11 de marzo de 2015 de <http://papers.uab.cat/issue/view/v97-n3>
- PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, 12, 70-80. Recuperado el 23 de septiembre de 2015 de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf>
- PÉREZ GRANDE, M^a D. (2008). Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 137-175. Recuperado el 25 de marzo de 2015 de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7484/7152>
- POMPOSO YANES, L., MONTEAGUDO GALISTEO, E. (2000). En busca de la identidad perdida: el uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE. En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)* (pp. 543-550). Servicio de Publicaciones. Recuperado el 4 de octubre de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm
- PRIETO GRANDE, M. (2007). De la expresión dramática a la expresión oral. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de ASELE (Logroño, 27-30 de septiembre de 2006)* (pp. 915-930). Universidad de La Rioja. Recuperado el 7 de abril de

2015 de la base de datos Dialnet.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470120>

- SALLÉ ALONSO, M. Á., MOLPECERES ÁLVAREZ, L., ONGIL LÓPEZ, M. (2009). *Análisis de la situación laboral de las mujeres inmigrantes. Modalidades de inserción, sectores de ocupación e iniciativas empresariales*. Madrid: Instituto de la Mujer, nº 110. Recuperado el 29 de septiembre de 2014 de <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/analisisLaborallinmigrantes.pdf>
- SOCIEDAD ASTURIANA DE ESTUDIOS ECONÓMICOS E INDUSTRIALES (2014). *Datos básicos de Asturias 2014*. Recuperado el 29 de noviembre de 2015 de <http://www.sadei.es/datos/catalogo/m00/dabaas/2014/99.pdf>
- SOTO ARANDA, B. (2002). La enseñanza de español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: marco de análisis y perspectivas. *Quaderns digitals*, 25. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_18/a_248/248.htm
- STANISLAVSKI, C. (1975). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- TORRES NÚÑEZ, J.J. (1993). Drama versus teatro en la educación. *Cauce*, 16, 321-334. Recuperado el 14 de abril de 2015 de <http://cvc.cervantes.es/>
- TEJERINA LOBO, I. (1999). El Juego dramático en la Educación Primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, Monografía Teatro y juego dramático, pp. 33-90.
- ÚCAR MARTÍNEZ, X. (1999). Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. *Teoría de la Educación*, 11, 217-255. Recuperado el 3 de noviembre de 2015 de la base de datos Dialnet <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=151703>
- ÚCAR MARTÍNEZ, X. (2006). Los teatros de la animación teatral desde una perspectiva socioeducativa. EN CARIDE, J.A. y VIEITES, MANUEL F. (coords.), *De la Educación Social a la Animación Teatral* (pp. 119-151). Gijón: Trea.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En SARRAMONA LÓPEZ, J., VÁZQUEZ GÓMEZ, G., COLOM CAÑELLAS, A. J. *Educación no formal*, pp. 11-25. Barcelona: Ariel Educación.

- VENTOSA PÉREZ, V. J. (2006) De la animación sociocultural a la animación teatral (un camino de ida y vuelta). En CARIDE, J.A. y VIEITES, MANUEL F. (coords.), *De la Educación Social a la Animación Teatral* (pp. 99-118). Gijón: Trea.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F., HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. (1995) Las clases de lengua y cultura para inmigrantes, Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados *Didáctica*, 7, pp. 425-433. Recuperado el 22 de noviembre de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110425A/20138>
- VILLALBA MARTÍNEZ, F., HERNÁNDEZ GARCÍA, M. (2007a). Presentación. La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes (Monográfico). *Linred* 5, pp. 1-6. Recuperado el 19 de octubre de 2015 de http://www.linred.es/numero5_anexo1.html
- VILLALBA MARTÍNEZ, F., HERNÁNDEZ GARCÍA, M. (2007b). La enseñanza del español con fines laborales para inmigrantes (Monográfico). *Linred* 5, pp. 2-10. Recuperado el 19 de octubre de 2015 de http://www.linred.es/numero5_anexo1.html
- VVAA (2004). «Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes». Recuperado el 21 de noviembre de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.html
- WILLIAMS, M., BURDEN, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press

7. ANEXOS

ANEXO 1: DESARROLLO DE LAS SESIONES

SESIÓN 1

En esta primera sesión no seguiremos estrictamente el esquema al que hacíamos referencia en el diseño del proyecto (apartado 5.8, página 69). Nos parece interesante la propuesta realizada por Boquete (2014) para «poner en marcha» el taller y combinaremos esta con alguna otra actividad que facilite el encuentro entre las participantes el primer día.

Objetivos: conocer a las integrantes del grupo, descubrir el espacio en el que se va a desarrollar el taller, romper el hielo, dinamizar el grupo, adquirir vocabulario básico, fomentar la creatividad y el trabajo en equipo y valorar el nombre como seña de identidad.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Funciones comunicativas: presentarse, dar información personal, dar indicaciones e instrucciones.

Antes de entrar (fuente: Boquete, 2014: 16) a la puerta del espacio en que se desarrollará el taller se pedirá a las alumnas que imaginen cómo es el

lugar que van a encontrar al otro lado. Será suficiente con que digan palabras sueltas que sugieran colores, formas, objetos, etc.

Descubrimos el espacio (fuente: Boquete, 2014: 16): una vez dentro, se pide a las alumnas que caminen por el espacio, que lo observen, que lo toquen... Tendrán que compartir con las compañeras con las que se crucen, las diferencias que existen entre lo que habían imaginado antes de entrar y la realidad. Puede resultar interesante poner música relajante de fondo.

Saludos amistosos (fuente: Mantovani y Morales, 1999: 37): las participantes se mueven por la sala libremente. A una indicación de la guía, con la primera participante con la que se cruzan deben saludarse, decirse sus nombres y despedirse. Seguirán caminando y repetirán la situación según se vayan encontrando con otras compañeras. Pueden desplazarse al ritmo de una música –puede elegirse música de los países de procedencia de las mujeres–. Cuando la guía la pare, ellas también se detendrán y saludarán a quien tengan más cerca.

Colores y formas (fuente: Boquete, 2014: 16): la guía dirá nombres de colores y formas. Las alumnas tendrán que moverse por la sala para buscar y tocar algo que tenga el color o la forma mencionada. A la vez que se dinamiza y se activa el grupo, se trabaja vocabulario básico.

Ciegos y lazarillos (fuentes: Boquete, 2014: 16; Mantovani y Morales, 1999: 61): por parejas, una de las mujeres hará de ciego y la otra de su guía. Lo ideal es que la primera lleve los ojos vendados. El lazarillo tendrá que guiar al ciego por el espacio animándole a observar los distintos elementos con el resto de los sentidos, la llevará del brazo para darle confianza y que pueda centrarse en el resto de sentidos y en disfrutar de la situación. Al finalizar el recorrido se intercambian los roles.

El nombre del grupo (fuente: Motos y Tejedo, 1987: 53): se dividirán en grupos de 5 mujeres –si el grupo está formado por menos de 10 mujeres la división de los grupos se podrá ajustar o, incluso, se podrá hacer un único grupo–. Cada grupo deberá elegir un nombre que les identifique y les represente. Podrá estar formado por una o más palabras. Una vez lo hayan

elegido, cada grupo deberá realizar una improvisación sobre el nombre para que el resto lo adivinen. Para ello podrán utilizar la palabra y la mímica.

Respiramos (fuente: Mantovani y Morales, 1999: 185): para finalizar la sesión y relajarse, las participantes se tumban boca arriba sobre una colchoneta con los pies en paralelo, los brazos a lo largo del cuerpo, un poco separados, y las palmas hacia arriba. Deben centrarse en su propia respiración inspirando y espirando sin pausas mientras la guía les da indicaciones para favorecer la relajación. El ejercicio irá acompañado de música.

SESIÓN 2

- **Preliminares**

Presentaciones (fuente: Motos y Tejedo, 1987).

Objetivos: reforzar la memorización de los nombres de los miembros del grupo, romper la tensión que pueda existir todavía, dar confianza.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Funciones comunicativas: saludar y presentarse.

Desarrollo: en círculo, “A” se presenta a sí misma: «Yo soy Adama». “B” continua: «Ella es Adama, yo soy Daima», etc., de manera que cada participante vaya repitiendo su nombre y el de todos los anteriores. En una segunda fase de la actividad, “A” averiguará los nombres de las compañeras que tiene a su izquierda y a su derecha. Todas preguntarán el nombre de la compañera que tienen a su izquierda. Después, siguiendo el sentido de las agujas del reloj, cada una presentará la compañera sentada a su derecha a la que está sentada a su izquierda. Por último, en círculo, pero de pie, cada una irá pasando la mirada por todas sus compañeras. Cuando dos miradas se crucen, las dos participantes se juntarán en el medio del círculo y se dirán el nombre en voz alta. Luego se intercambiarán su sitio en el círculo. El juego terminará cuando hayan salido todas.

- **Sensibilización**

La gallinita ciega (fuente: adaptada de Mantovani y Morales, 1999: 62).

Objetivos: favorecer la confianza en los demás. Concentrarse. Proporcionar diversión. Conocer un juego popular.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Función comunicativa: preguntar por una situación, responder y dar una instrucción.

Desarrollo: a una de las mujeres se le tapa los ojos con un pañuelo. El resto la rodea en círculo. Se establece el diálogo propio de este juego popular:

Grupo: -Gallinita ciega, ¿qué se te ha perdido?

Gallinita: -Una aguja y un dedal.

Grupo: -Pues da la vuelta y lo encontrarás.

Una compañera le ayuda a dar dos vueltas sobre sí misma. De esta manera perderá su orientación espacial. El resto del grupo se moverá por el espacio y la “gallinita” deberá atrapar a una de ellas, tocarle el rostro con las manos y adivinar quién es. Si lo hace, esta pasará a ser la gallina. Si no, el juego sigue. Al finalizar se puede dar pie a charlar sobre el tipo de juego, sobre si en los países de origen de las participantes existe un juego similar e incluso se puede mostrar el cuadro de Goya, *La gallina ciega*, de 1789 y comentar lo que les sugiere. En actividades posteriores podrá retomarse este cuadro y tratar de recrearlo mediante gestos y acción.

- **Técnica y creatividad corporal**

La sombra (fuente: Motos y Tejedo, 1987)

Objetivo: trabajar la concentración y la atención.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: por parejas –aunque también puede realizarse por grupos o en gran grupo– una mujer se coloca detrás de su compañera mirando su espalda y reproduciendo todos sus movimientos, como una sombra. En un principio deben ser movimientos lentos en los que trabaje una parte del cuerpo para aumentar de manera progresiva en complejidad. Cuando llegue el momento se intercambiarán los roles.

Parejas inseparables (fuente: Mantovani y Morales, 1999: 71)

Objetivos: establecer contacto corporal con la compañera. Adaptarse al otro.

Destrezas: comprensión oral.

Función comunicativa: atender órdenes e instrucciones.

Desarrollo: por parejas, las integrantes se unen hombro con hombro sin poder separarse en ningún momento ni en ninguna circunstancia. Deben moverse por el espacio, sortear al resto de parejas. Primero se desplazarán lentamente. Después lo harán más rápido y deberán seguir las indicaciones de la guía: «sentaos en el suelo», «levantaos», «girad», «saltad», etc.

- **Juegos de voz**

Respiración alternativa (fuente: Motos y Tejedo, 1987)

Objetivos: ejercitar la respiración

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: sentadas en una postura cómoda, inspirar tomando aire por un lado de la nariz mientras tapan el otro con un dedo. Espirar por el mismo. Cambiar de orificio. Repetir el ejercicio varias veces, alternando cada lado de la nariz. Podrá percibirse una «vía fresca» que sale de la nariz y se dirige frente arriba.

Mascar chicle (fuente: Motos y Tejedo, 1987: 48).

Objetivos: activar los órganos articulatorios.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: hacer como si estuviera mascando chicle. Moverlo por toda la boca, hacer globos y hacerlos estallar.

- **Improvisación**

Intenciones (fuente: adaptada de José Cañas Torregosa, 2007: 17)

Objetivos: practicar la expresividad a través de la lectura o la pronunciación de diversos enunciados con distintas intenciones. Transmitir emociones, estados de ánimo.

Destrezas: comprensión oral y escrita. Expresión oral.

Función comunicativa: presentarse.

Desarrollo: en la pizarra la guía habrá escrito un enunciado sencillo, del tipo «Hola, me llamo X, soy de Y y ahora vivo en Oviedo». Cada participante deberá leer el enunciado atendiendo a la intención que le indique la guía. La guía será la encargada de indicar con qué intención se ha de repetir el enunciado: con agresividad, con gracia, con admiración, llorando, con sorpresa, con ternura, con amabilidad, con advertencia, etc.

La misma actividad puede realizarse leyendo un texto más amplio.

- **Relajación**

Se repetirá el mismo ejercicio que en la sesión inicial.

SESIÓN 3

- **Preliminares**

Rueda de nombres (fuente: adaptada de la *Propuesta de Motivación del Aula Abierta del Canal de Teatro Infantil del Portal de Teatro del CDT*¹⁹)

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Función comunicativa: presentarse a través de su nombre. Comunicar intenciones a través de la voz, del tono, etc.

Objetivo: afianzar los nombres de las participantes.

Desarrollo: como en la primera sesión, volverán a decir sus nombres para recordarlos. Esta vez, de manera similar a la improvisación de la sesión 2, lo harán de distintas maneras: gritando, susurrando... Previamente se habrán preparado unas imágenes asociadas a cada uno de los verbos para favorecer la comprensión de las acciones y la adquisición del vocabulario.

- **Sensibilización**

Buscando en la oscuridad (fuente: Mantovani y Morales, 1999: 63).

Objetivos: fortalecer la confianza en los demás.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Función comunicativa: nombrar a alguien por su nombre de pila.

Desarrollo: en parejas, deben estudiarse las manos, tocarlas... para luego reconocerlas con los ojos cerrados. Hecho esto, a una orden de la guía las parejas se separarán. El grupo empezará a caminar por el espacio con los ojos cerrados. Cuando se encuentren con alguien, deberán tocarse las manos para comprobar si son las de su pareja. Si las reconoce, dice el nombre de su pareja

¹⁹ Centro de Documentación Teatral

<http://teatro.es/contenidos/canalTeatroInfantil/propuestaDeMotivacion/index.html>

y ambas se apartarán del espacio en el que se desarrolla el juego. Si no, deberán continuar buscando.

- **Técnica y creatividad corporal**

Centrar y acumular movimientos (fuente: Motos y Tejedo, 1987)

Objetivos: tomar conciencia de las posibilidades de movimiento de cada parte del cuerpo. Conocer el inventario de las partes del cuerpo.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: las participantes se distribuyen por toda la sala dejando espacio suficiente a su alrededor para moverse con comodidad. Cierran los ojos y comienza a sonar música. Dejándose llevar por la melodía deberá mover únicamente el dedo índice de la mano derecha, buscando todas las posibilidades de movimiento. A continuación, se irá añadiendo movimiento a las partes del cuerpo que la guía les vaya indicando: todos los dedos de la mano derecha, los de la izquierda, ambas manos hasta las muñecas, antebrazo hasta el codo, brazos hasta los hombros, cara, cabeza, troco hasta la cintura, etc. En primer lugar se hará en el sitio. Después podrá hacerse lo mismo moviéndose por la sala para, por último, realizar el ejercicio a la inversa dejando de mover cada parte –empezando por los pies y finalizando en el dedo índice de la mano derecha– progresivamente hasta quedar completamente inmóviles.

El monitor de baile (fuente: Mantovani y Morales, 1999: 93)

Objetivos: desinhibirse y enriquecer del repertorio de acciones corporales.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: una de las jugadoras será monitora de baile. Al ritmo de la música realizará una secuencia de movimientos que las demás tendrán que imitar. Se irá cambiando de monitora hasta que decaiga el interés. El juego puede realizarse también imitando movimientos propios de acciones cotidianas: despertarse, comer, peinarse, etc. Los autores recomiendan música africana o brasileña ya que la percusión contribuye a marcar el ritmo de los movimientos.

- **Juegos de voz**

Inspiración nasal-espирación nasal (fuente: Motos y Tejedo, 1987: 51)

Objetivos: mecanizar las fases de la respiración y practicar distintos ritmos.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: se trabajará siguiendo las siguientes fases y teniendo en cuenta la importancia de la pausa entre cada una de ellas para evitar mareos.

- inspiración lenta-retención-espирación lenta-pausa
- inspiración lenta-retención-espирación rápida-pausa
- inspiración lenta-retención-espирación a golpes (3 veces)-pausa
- inspiración rápida-retención-espирación lenta-pausa
- inspiración rápida-retención-espирación rápida-pausa
- inspiración rápida-retención- espирación a golpes-pausa

Caras extrañas (fuente: Motos y Tejedo, 1987: 48)

Objetivo: activar los órganos articulatorios.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: jugar con la cara realizando gestos extraños y utilizando sobre todo las mejillas, la mandíbula y la boca.

- **Improvisación**

La búsqueda (fuente: Carlos Álvarez Novoa, 1995: 104)

Objetivos: acercarse al juego dramático a partir de una acción motivada. Trabajar la comunicación no verbal.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: en una primera parte, se indicará a las participantes que hagan como si buscaran un objeto de tamaño fácilmente visible (un bolso, por ejemplo); en segundo lugar se les indicará que hagan lo mismo, pero esta vez deberán simular que buscan un objeto pequeño (un pendiente, un anillo...) que ha desaparecido en la sala. En ambos casos será una búsqueda falsa, pues nadie habrá escondido ninguno de los objetos. En una segunda parte, serán dos o tres voluntarias las encargadas de buscar. En esta ocasión se les enseñará el objeto pequeño y se les asegurará que este va a ser escondido y que tendrán dos minutos para encontrarlo. Se trata de un engaño. La guía fingirá esconder el objeto mientras las «buscadoras» permanecen de espaldas. Transcurridos los dos minutos de búsqueda en vano el juego finaliza y se pasará a comentar las diferencias entre las dos primeras búsquedas y esta última. Lo que debe percibirse, en primer lugar, es que las dos primeras tuvieron un carácter artificial

y fingido. Las participantes «hacían como si buscaran». En la última estaba buscando realmente por lo que teatralmente fue una búsqueda válida.

- **Relajación**

Se repetirá el mismo ejercicio que en la sesión inicial.

SESIÓN 4

- **Preliminares**

Cualidades personales (fuente: Mantovani y Morales, 1999: 48)

Objetivos: darse a conocer y desarrollar el ingenio y la autoestima. Ampliar vocabulario relativo a cualidades personales.

Destrezas: comprensión y expresión oral y escritas.

Función comunicativa: presentar a alguien haciendo referencia a sus cualidades personales.

Desarrollo: las participantes escribirán, con ayuda de la guía, su nombre y la inicial de su/s apellido/s en mayúsculas y con letra visible en un folio que prenderán en su pecho, como una tarjeta de presentación. La guía presenta a la primera mujer por su nombre y añade dos cualidades que le sugieran las iniciales. Por ejemplo: Fatima (H)onesta. Esta se colocaría de pie y presentaría a otra compañera. La última sería la encargada de presentar a la guía.

- **Sensibilización**

Confía en ti (fuente: Mantovani y Morales, 1999: 65)

Objetivos: experimentar la confianza en uno mismo.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Función comunicativa: expresar la cualidad que más gusta de alguien.

Desarrollo: las mujeres caminan por la sala y al encontrarse con una compañera se dicen una a otra: «lo que más me gusta de mí es... (mi simpatía, mi generosidad, etc.)». Cuando las dos se hayan dicho la frase, se abrazan y se despiden. A continuación puede realizarse otra ronda en la que, al encontrarse, las participantes digan: «lo que más me gusta de ti es...».

- **Técnicas y creatividad corporal**

El espejo (fuentes: adaptada de Mantovani y Morales, 1999: 89 y Motos y Tejedo, 1987: 61)

Objetivos: desarrollar la capacidad de observación y de concentración y procurar diversión.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: por parejas, colocadas frente a frente, «A» será el espejo que reproduzca todos los movimientos que realice «B». Se pueden mimar acciones cotidianas y se puede variar la velocidad, pasando de una acción lenta a una acción más rápida. Se pueden incorporar sonidos e incluso desplazamiento por la sala. En función de los niveles, la guía puede utilizar tarjetas con dibujos de las acciones asociados a los verbos para fijar el vocabulario correspondiente.

Exagerando (fuente: Mantovani y Morales, 1999: 95)

Objetivos: ampliar el repertorio de gestos y movimientos. Desarrollar la comunicación no verbal.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: Se forman grupos de tres o cinco integrantes, que formarán filas en un extremo de la sala. La primera mujer de cada fila saldrá caminando de una manera determinada –como una anciana, como un animal determinado...– hacia el otro extremo de la sala. A continuación irán saliendo por orden sus compañeras de fila que deberán imitar su forma de caminar pero cada vez de manera más exagerada.

- **Juegos de voz**

Ejercicios preparatorios 1 (fuente: adaptada de Motos y Tejedo, 1987)

Objetivos: ejercitar los órganos que intervienen en la articulación de los sonidos. Adquirir agilidad y precisión en la posición, coordinación y colocación de los órganos articulatorios.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: se trata de realizar praxias linguales que consisten en: sacar y meter la lengua a diferentes ritmos, tocar los labios con la lengua con movimientos en vertical, mover la lengua en círculos dentro de la boca, deslizar la lengua por el

paladar, intentar tocar la nariz con la lengua. Lo ideal sería realizar estos ejercicios frente a un espejo.

Línea melódica (fuente: adaptada de Motos y Tejedo, 1987: 49)

Objetivos: identificar y reproducir patrones melódicos de enunciados afirmativos, interrogativos y en actos de habla.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Desarrollo: en cartulinas se reproducirán gráficos correspondientes a distintos patrones melódicos que irán asociados a enunciados. Primero la guía hará notar a partir de la lectura las subidas y bajadas de tono según el tipo de enunciado y las pausas. A continuación serán las propias participantes las que tendrán que reproducir los enunciados. Como variante se puede establecer que, por parejas, improvisen un breve diálogo –saludo y presentación, por ejemplo– y con sus manos vayan dibujando la curva melódica de sus intervenciones.

- **Dramatización**

Presentaciones (fuente: la actividad es de diseño propio. Para los diálogos y situaciones se ha tomado como referencia el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* editado por Cruz Roja, aunque el texto ha sido reelaborado y alargado).

Objetivos: adquirir las estructuras básicas del saludo y la presentación, acercarse a situaciones cotidianas a través de la dramatización y la improvisación.

Destrezas: comprensión y expresión oral. Comprensión escrita.

Funciones comunicativas: saludar y despedirse, presentarse, dar y pedir datos personales.

Desarrollo: se presentará un modelo de diálogo en el que dos personas se conocen y se presentan. Primero lo leerá la guía para facilitar la comprensión. Comentará y explicará las estructuras y expresiones propias de este tipo de situaciones. Después dos voluntarias leerán el texto para el resto del grupo. A continuación se dividirán en parejas. A cada pareja se le entregará un grupo de tarjetas. En cada una de ellas estarán escritas las intervenciones de dos personajes en una situación comunicativa de saludo y presentación. En primer lugar deberán ordenar las intervenciones para que el diálogo tenga sentido. Una

vez que se haya comprobado que el orden es correcto, tendrán que repartirse los papeles y preparar la lectura dramatizada del diálogo. Para ello podrán contar con todo el espacio y con los elementos del aula que consideren. Tendrán total libertad para representar la situación. Lo ideal sería que cada pareja desarrollara una situación diferente para no repetir la misma situación y que decaiga el interés, aunque también puede resultar sugestivo comprobar la recreación que cada pareja hace de la misma situación.

Al finalizar se puede realizar una puesta en común sobre cómo se han sentido en la dramatización, si se puede identificar con los personajes, si han vivido situaciones parecidas, cómo creen que se pueden sentir las mujeres, cuáles puede ser su historia...

A continuación se muestra un ejemplo de texto y situación para dramatizar.

PERSONAJES: Karina, de Ucrania y Anca, de Rumanía.

SITUACIÓN: en la oficina de servicios sociales del Ayuntamiento dos mujeres esperan en una sala a ser atendidas. No se conocen, pero llevan más de media hora esperando, sentadas una al lado de la otra.

KARINA: ¡Hola! ¿Cómo te llamas?

ANCA: Me llamo Anca, ¿y tú?

KARINA: Karina.

ANCA: ¿De dónde eres?

KARINA: De Ucrania

(PAUSA LARGA).

ANCA: Yo soy de Rumanía.

KARINA: ¿Desde cuándo vives en España?

ANCA: Desde hace tres meses. ¿Y tú?

KARINA: Desde hace seis... ¿Tienes trabajo?

ANCA: No, todavía no. Estoy buscando. Mañana iré a la oficina de empleo.

KARINA: Espero que tengas suerte. Yo empecé a trabajar la semana pasada.

ANCA: ¿Sí? ¿Dónde?

KARINA: En una cafetería. Por fin puedo enviar dinero a mi familia.

ANCA: ¿Vives sola?

KARINA: Sí...

(UNA MUJER SALE DE UN DESPACHO)

MUJER: ¿Karina?

KARINA: Sí, soy yo.

MUJER: Puedes pasar.

KARINA (DIRIGIÉNDOSE A ANCA): Hasta luego... y suerte.

ANCA: Hasta luego. Gracias.

- Relajación

Se repetirá el mismo ejercicio que en la sesión inicial.

SESIÓN 5

- Preliminares

¿Qué es lo que te gusta más? (fuente: Mantovani y Morales, 1999: 53)

Objetivos: darse a conocer y expresar a través del gesto.

Destrezas: expresión y comprensión oral.

Desarrollo: toda la clase se sitúa en círculo. De una en una, van pasando al centro para decir su nombre y, mediante gestos, reproducir aquella acción que más les gusta hacer –dibujar, leer, dormir...–. El resto del grupo repetirá el nombre e imitará la acción de la participante que acaba de salir al centro.

- Sensibilización

El imán (fuente: Motos y Tejedo, 1987)

Objetivos: facilitar la activación del cuerpo, desarrollar la capacidad de observación y concentración y proporcionar diversión.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: por parejas, “A” colocará su mano abierta y paralela a una distancia muy corta de la nariz de “B”, que siempre deberá mantener su rostro a la misma distancia. “A” irá moviendo su mano libremente y “B” deberá seguir y repetir los movimientos –“A” es el imán y “B” el metal atraído–. Después de un tiempo, se intercambiarán los papeles. Pueden establecerse variaciones jugando con las dos manos y moviendo a una compañera con cada mano, colocando el imán en otra parte del cuerpo, como el hombro, etc.

- Técnicas y creatividad corporal

Los sonidos del cuerpo (fuente: Mantovani y Morales, 1999: 112)

Objetivos: experimentar las posibilidades sonoras del cuerpo y reconocer y reproducir estructuras silábicas.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Desarrollo: en dos fases. En la primera de ellas todo el grupo se coloca en círculo e imitan a la guía en la reproducción de distintos sonidos:

- con la boca: golpear la lengua contra el paladar produciendo un sonido como si se descorchara una botella; silbar; llenar la boca de aire y golpear los carrillos con las manos mientras se deja escapar el aire; sacudir los labios...
- con la voz: suspiros, carcajadas, bostezos...
- con las manos: palmear, aplaudir, frotar las manos, golpear los muslos...
- con los pies: taconear, zapatear...

En la segunda fase el grupo se subdivide en cuatro subgrupos. A cada uno de ellos le corresponderá una de las partes de la clasificación anterior y se le asignará un tipo de palabras. A las de la boca, las monosílabas, a las de la voz, bisílabas, a las de las manos, trisílabas y a las de los pies, polisílabas. Así, cuando la guía diga, por ejemplo, la palabra «entrevista», las mujeres de ese grupo deberán taconear cuatro veces.

Estatuas (fuente: Mantovani y Morales, 1999: 100)

Objetivos: conocer el espacio, coordinarse con las compañeras y realizar distintas posturas corporales.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: por parejas. Distribuidas estas por la sala hacen estatuas explorando los tres niveles espaciales: alto, medio, bajo. A una indicación de la guía, cada integrante de la pareja se convierte en estatua procurando no coincidir en el mismo nivel que su compañera –si «A» forma estatua en el suelo, «B» deberá quedarse agachada o de pie–. La guía irá dando palmadas para que las estatuas cambien de nivel. Si las dos componentes de la pareja quedan al mismo nivel, una de ellas deberá corregir la postura y cambiar de nivel, por lo que necesitarán estar coordinadas.

- **Juegos de voz**

Ejercicios preparatorios 2 (fuente: Motos y Tejedo, 1987)

Objetivos: ejercitar los órganos que intervienen en la articulación de los sonidos. Adquirir agilidad y precisión en la posición, coordinación y colocación de los órganos articulatorios.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: se trata de realizar praxias labiales que consisten en apretar y cerrar los labios, sonreír sin abrir la boca, sonreír con la boca abierta, sostener un lápiz o similar con el labio superior, torcer los labios a derecha y a izquierda, abrir y cerrar la boca como si se bostezara... Lo ideal sería realizar estos ejercicios frente a un espejo.

Respiración diafragmática (fuente: adaptada a partir de Motos y Tejedo, 1987: 77)

Objetivos: practicar esta técnica de respiración que, siendo la más adecuada, es la menos utilizada. Localizar el diafragma para tomar conciencia de su función en la respiración. Favorecer la relajación.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: comprensión oral.

- Tumbadas en el suelo, de manera cómoda y relajada, posarán sus manos en el abdomen y expulsarán todo el aire que haya en los pulmones a través de suspiros o exhalando.
- Inspirarán y dirigirán el aire hacia el abdomen, como si quisieran empujar hacia arriba las manos apoyadas en él.
- Retendrán el aire brevemente.
- Expulsarán el aire por la nariz o por la boca y comprobarán cómo el vientre se desinfla y sus manos descienden.
- Cuando sientan de nuevo el impulso de inspirar lo harán lenta y profundamente y volverán a notar cómo se llenan sus pulmones y las manos suben en el abdomen.

- **Improvisación**

Nos conocemos (fuente: elaboración propia)

Objetivo: reforzar la adquisición de las estructuras de saludo, presentación y dar y preguntar por datos personales para facilitar las relaciones sociales y personales. Ser capaces de reproducirlas con cierta autonomía.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Función comunicativa: saludar y presentarse a un grupo y entablar una conversación.

Desarrollo: La improvisación de esta sesión partirá de la dramatización realizada en la sesión anterior. Se podrán repasar previamente las estructuras de saludo y presentación utilizadas en ella. Para comenzar, se formará una pareja diferente a cualquiera de las formadas en la sesión 3. Serán las encargadas de iniciar la improvisación. Previamente se les habrá dado una indicación del tipo: «imaginad que es vuestro primer día en un curso de español. Llegáis al centro en el que se imparte. Solo estáis dos personas y no os conocéis aún. Debéis recrear la conversación que mantendríais. En un momento dado yo iré haciendo gestos a cada una de las demás compañeras para que vayan llegando sucesivamente al lugar del curso. Deberéis ir saludándoos y presentándoos entre vosotras para, al final, estar todas integradas en una conversación antes de entrar a clase».

- **Relajación**

Se repetirá el mismo ejercicio que en la sesión inicial.

SESIÓN 6

- **Preliminares**

Abrazos musicales (fuente: Mantovani y Morales, 1999: 73)

Objetivos: reforzar la confianza interpersonal; establecer contacto físico con los demás.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: El grupo se dispersará por la sala y, al comienzo de la música, empezarán a caminar siguiendo el ritmo. La guía parará la música y cada participante deberá abrazar a la compañera que tenga más cerca. Después la guía volverá a poner la música. Se repetirá varias veces, pero no se puede abrazar siempre a la misma persona.

- **Sensibilización**

Obediencia ciega (fuente: Motos y Tejedo, 1987: 198)

Objetivos: desarrollar la confianza en los demás y la capacidad de autovalorarse y concentrarse en las sensaciones propias.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Función comunicativa: dar y recibir indicaciones («tienes que girar a la derecha», «camina recto», «para», etc.).

Desarrollo: «A» llevará los ojos vendados. «B» la dirigirá dándole instrucciones verbales para que se mueva por el espacio. No podrá tocarla. Las instrucciones podrán variar en cuanto a la velocidad a la que se debe caminar o a cualquier acción que deba realizar «A» mientras camina («agáchate», «saluda con la mano», por ejemplo). Se colocarán obstáculos para que sean sorteados.

- **Técnicas y creatividad corporal**

Estatuas con roles (fuente: adaptada de Mantovani y Morales, 1999: 101)

Objetivos: desarrollar la expresividad a través del cuerpo, la creatividad y la fluidez verbal.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Desarrollo: se forman parejas que se repartirán por el espacio. Como en la sesión anterior, formarán estatuas en distintos niveles. En esta ocasión será la guía quien sugiera el tema que representará la estatua, proponiendo roles complementarios, como por ejemplo «médico y enfermo». También podría proponer roles de otro tipo, como «agua y fuego» para fomentar la creatividad. Una vez «esculpida» la estatua tendrán que darle vida sin moverse, solo a través de las palabras.

- **Juegos de voz**

Ejercicios preparatorios 3 (fuente: adaptado de Motos y Tejedo, 1987)

Objetivos: ejercitar los órganos que intervienen en la articulación de los sonidos. Adquirir agilidad y precisión en la posición, coordinación y colocación de los órganos articulatorios.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Desarrollo: se trata de realizar praxias con el velo del paladar y con la mandíbula que consisten en bostezar, pronunciar el sonido [k] varias veces seguidas, toser y articular todas las vocales /i/, /u/, /o/, /e/, /a/. Lo ideal sería realizar estos ejercicios frente a un espejo.

Moldes vocálicos (fuente: Motos y Tejedo, 1987: 136, 264)

Objetivos: practicar la articulación de sonidos vocálicos; adquirir nuevo vocabulario.

Destrezas: expresión oral.

Función comunicativa: ninguna

Desarrollo: además de las explicaciones de la guía, se presentarán gráficos o imágenes de las diferentes posturas que adquiere la boca al articular cada sonido.

Se parte de la postura de máxima abertura de la boca, evitando la tensión. Se procurará, desde esa postura, abrir y cerrar los labios manteniendo los dientes en la misma posición. Practicarlo durante unos instantes. La lengua debe quedar por debajo de la línea que forman muelas y dientes en la mandíbula inferior. A continuación, sin emitir sonido, se practicará la postura de emisión de la serie de vocales A-O-U (abertura máxima y dos cierres consecutivos) para percibir cómo el cambio de una vocal a otra se produce con los labios únicamente. Después se retomará la postura del molde A. Mediante una elevación de la lengua se practicará cómo se articulan los sonidos de las vocales E-I. Los labios y los dientes siguen sin cerrarse. Se cierra ligeramente la mandíbula.

Finalmente se practicará la secuencia de las 5 vocales emitiendo sonido.

- **Dramatización**

La entrevista de trabajo (fuente: elaboración propia a partir de las actividades dedicadas a este asunto en el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar*).

Objetivos: familiarizarse con las pautas y las estructuras más sencillas de una entrevista de trabajo y acercarse a convenciones sociales y comportamientos en el trato formal con desconocidos.

Destrezas: comprensión oral y escrita. Expresión oral.

Funciones comunicativas: dar y pedir información, expresar acciones en presente y pasado, saludar y responder a un saludo.

Desarrollo: en esta ocasión se va a plantear la dramatización de una entrevista de trabajo. La actividad conlleva cierta preparación previa. En primer lugar se leerán unos diálogos breves y se proyectará un vídeo relacionado con el tema propuesto. Las alumnas deberán preguntar por aquel vocabulario que no comprendan. La guía planteará preguntas sobre sus experiencias previas en entrevistas de trabajo, en el ámbito laboral, etc.

A continuación la clase se dividirá en dos grupos: “entrevistadoras” y “entrevistadas”. A cada grupo se le entregará una fotocopia con preguntas propias de una entrevista de trabajo. Tendrán que leerlas y hacer una puesta en común de las dudas que surjan para facilitar la comprensión.

Tipos de preguntas:

- *¿Trabajabas en tu país? ¿En qué?*
- *¿Tienes estudios?*
- *¿Hace cuánto tiempo que llegaste a España?*
- *¿Has trabajado antes en España?*
- *¿Trabajas ahora? ¿Dónde?*
- *¿Por qué te interesa este trabajo?*
- *¿Cómo te enteraste de este trabajo?*
- *¿Piensas quedarte en España durante mucho tiempo?*
- *Di tres adjetivos de tu personalidad.*
- *¿Tienes permiso de residencia o de trabajo?*

Mientras las entrevistadoras practican la lectura en voz alta de las preguntas, las entrevistadas preparan las respuestas. Además, cada entrevistadora elegirá a una entrevistada sin que esta lo sepa. A continuación, una de las entrevistadoras subirá a la tarima, donde habrá una mesa y dos sillas. Fuera de la tarima estarán sentadas las candidatas. La entrevistadora deberá poner en escena la situación: está en su oficina, fuera hay candidatas a un

puesto de trabajo esperando ser llamadas. Tendrá que salir, llamar a su candidata e invitarla a pasar. A partir de ahí se desarrollará la entrevista de trabajo. La actividad finalizará cuando todas las candidatas hayan sido entrevistadas. En función del tiempo, se pueden invertir los roles. Si no da tiempo en esta sesión, se puede dejar para otra.

Por último se realizará una puesta en común sobre algunos aspectos de las entrevistas dramatizadas centrándose especialmente en la comunicación no verbal, en los gestos, en las distancias, etc.

- **Relajación**

Se repetirá el mismo ejercicio que en la sesión inicial.

SESIÓN 7

- **Preliminares**

Los adverbios (fuente: Motos y Tejedo, 1987: 147)

Objetivos: activar el cuerpo para iniciar la sesión, practicar el uso de los adverbios, provocar diversión.

Destrezas: expresión y comprensión oral.

Función comunicativa: dar órdenes.

Desarrollo: una de las participantes sale fuera de la sala. Las restantes eligen un adverbio, por ejemplo: «rápidamente». Cuando vuelve la compañera que salió, dará una serie de órdenes al grupo, que deberá ejecutarlas conforme a la manera que indique el adverbio que han elegido. Ella tendrá que adivinar de qué adverbio se trata.

- **Sensibilización**

Memoria sensorial (fuente: adaptada de Carlos Álvarez-Nóvoa, 1995: 52)

Objetivos: ejercitar la capacidad de concentración, revivir y reproducir sensaciones físicas ya experimentadas.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Función comunicativa: expresar sensaciones físicas.

Desarrollo: la guía propone una serie de sensaciones físicas con las que es fácil que todas se identifiquen: frío, calor, sed, hambre, cansancio, sueño,

dolor de cabeza, dolor de muelas, dolor a causa de un golpe... En primer lugar se les instará a que, con los ojos cerrados y sin realizar ningún gesto, recuerden lo que sienten en su cuerpo cuando hace frío o cuando les duele el estómago. A continuación tendrán que recordar y revivir, proyectándolas a través de su cuerpo, esas sensaciones. Después unirán el gesto a la palabra para expresar las sensaciones: «tengo frío», «me duele la cabeza»...

- **Técnica y creatividad corporal**

Si yo soy... (fuente: adaptada de Mantovani y Morales, 1999: 102)

Objetivos: desarrollar la expresividad corporal; practicar oraciones condicionales, adaptarse.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Función comunicativa: expresar hipótesis.

Desarrollo: el grupo se distribuye en parejas por la sala y realizan la actividad todas a la vez. «A» debe decir una expresión del tipo: «si yo soy un papel...» a la vez que con su cuerpo expresa lo que está diciendo. «B» debe completar la oración diciendo, por ejemplo: «yo soy el lápiz que escribe en el papel» imitando también dicha acción. Después «A» se mueve a otro lugar de la sala mientras hace y dice, por ejemplo: «si yo soy una mesa» y «B» debe seguirle y complementar la acción. Después se intercambiarán los roles y será «B» quien lleve la iniciativa. Puede repetirse hasta que decaiga el interés.

- **Juegos de voz**

Vocalizar con oclusivas (fuente: adaptada de Motos y Tejedó, 1987: 203)

Objetivos: practicar la pronunciación de sonidos oclusivos; adquirir nuevo vocabulario.

Destrezas: expresión oral.

Función comunicativa: ninguna

Desarrollo: se facilitarán una serie de grupos de fonemas. Por ejemplo A-PA. La primera vocal deberá realizarse como se practicó en la sesión anterior de manera aislada. El guion indica una pausa. Esta servirá para “borrar” la vocal y que las participantes sean conscientes del cierre correspondiente a la oclusiva.

Se procurará que la vocal del grupo PA se pronuncia igual que la primera. Les ayudará a ello alargar su duración.

A-BA	E-BE	I-BI	O-BO	U-BU
A-DA	E-DE	I-DI	O-DO	U-DU
A-GA	E-GUE	I-GUI	O-GO	U-GU
A-PA	E-PE	I-PI	O-PO	U-PU
A-TA	E-TE	I-TI	O-TO	U-TU
A-CA	E-KE	I-KI	O-CO	U-CU

PATA	PAGA	PAVA	PAPA	PAPÁ	TAPA	TACO	TABÚ	CAPA	CATA
CACO	PECA	PEGA	TETA	QUEPA	QUEDA	POPA	PODA	TOPA	TOCA
COPA	BOCA	BOTA	BOBA	BODA	BOTE	GOTA	PUPA	PUDO	TUBO

Las dos tablas pueden realizarse bien de manera individual, bien por parejas –una dice la palabra y la otra la repite–, repitiendo todas lo que dice una o mediante una lectura coral.

Para finalizar se les puede pedir que construyan oralmente una oración en la que aparezcan al menos dos palabras de la tabla. Ejemplo: Papá pudo abrir la boca.

- **Dramatización/Improvisación**

Candidatura (fuente: elaboración propia)

Objetivos: acercarse a una situación real en la que uno debe hablar de sí mismo y de sus cualidades a los demás.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Función comunicativa: presentarse, hablar de acciones pasadas, hablar de intereses, expresar habilidad para hacer algo.

Desarrollo: esta actividad enlaza con la dramatización realizada al final de la última sesión. En esta ocasión a cada participante se le entregará una oferta de empleo real, extraída de internet, del periódico, de la oficina de empleo... La leerán, primero individualmente y luego en voz alta. Se resolverán y se explicarán las dudas de vocabulario y la estructura típica de este tipo de textos. A continuación la guía escribirá el siguiente esquema en la pizarra para orientar a las participantes:

- *Nombre (me llamo...)*
- *Edad (tengo x años)*
- *País de origen (soy de...)*
- *Antes trabajaba en...*
- *Este trabajo me interesa porque...*
- *Creo que soy (rasgos de personalidad)*
- *Sé hacer...*

Cada una de ellas tendrá que salir a escena y, como si estuviera en un proceso de selección, realizará una breve intervención oral individual en la que hable de sí misma y explique por qué le interesa el puesto y por qué puede ser una buena candidata al mismo. Para ello deberá seguir el esquema anterior.

- **Relajación**

Se repetirá el mismo ejercicio que en la sesión inicial.

SESIÓN 8

- **Preliminares**

El paralelo (fuente: Mantovani y Morales, 1999: 91)

Objetivos: desarrollar la concentración; ampliar repertorio de acciones gestuales.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: El grupo se divide en equipos de tres o cuatro. En cada equipo se nombrará una líder que realizará acciones cotidianas: levantarse de la cama, preparar el desayuno, ducharse, peinarse... Las demás la imitarán. Por turnos, todas serán líderes del equipo en algún momento.

- **Sensibilización**

Memoria emotiva (fuente: Carlos Álvarez-Nóvoa, 1995: 52)

Objetivos: ejercitar la capacidad de concentración, revivir y reproducir sentimientos ya experimentados, compartir experiencias con los demás.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Función comunicativa: hablar de experiencias vividas y de sentimientos.

Desarrollo: de la misma manera que en la sesión anterior, la guía propondrá una serie de sentimientos aislados que se experimenten comúnmente: tristeza, alegría, sorpresa, enfado, miedo, amor, agresividad... Las participantes tendrán que concentrarse en recordar situaciones en las que hayan vivido el sentimiento propuesto. Se trata de buscar en la memoria las imágenes, las sensaciones, los gestos asociados al momento... Finalmente, se puede propiciar un diálogo en el que cada una exprese verbalmente el recuerdo de la situación en la que sintió alguna de las emociones trabajadas.

- **Técnica y creatividad corporal**

Máscaras (fuente: Motos y Tejedo, 1987: 149)

Objetivos: expresar corporalmente estados de ánimo o rasgos de personalidad; desarrollar habilidades mímicas.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: la guía llevará al aula revistas, periódicos, imágenes de cuadros, cómics... Entre todas seleccionarán aquellas imágenes en las que predomine el rostro. Tendrán que identificar qué sensación y/o emoción expresan esos rostros y a continuación, imitarlas.

- **Juegos de voz**

Vocalización con fricativas (fuente: Motos y Tejedo, 1987: 219)

Objetivos: practicar la pronunciación de sonidos fricativos; adquirir nuevo vocabulario.

Destrezas: expresión oral.

Desarrollo: el procedimiento es el mismo que el llevado a cabo con las oclusivas en la sesión anterior.

A-FA	E-FE	I-FI	O-FO	U-FU
A-ZA	E-CE	I-CI	O-ZO	U-ZU
A-SA	E-SE	I-SI	O-SO	U-SU
A-YA	E-YE	I-YI	O-YO	U-YU
A-JA	E-JE	I-JI	O-JO	U-JU

FAJA	ZAFA	SAYA	FASE	YACE	YACÍ	CESA	CEJA
CEJO	YESO	FIJA	FIJO	SESO	FOSO	SOFA	SOSA

- **Improvisación**

La jornada laboral (fuente: Ana M^a Aguilar, 2012: 391)

Objetivos: mimar acciones relacionadas con empleos, desarrollar la creatividad, adquirir vocabulario y expresiones relacionadas con las profesiones.

Destrezas: comprensión y expresión oral.

Función comunicativa: explicar en qué consiste una profesión, describir y secuenciar acciones.

Desarrollo: en primer lugar se elegirá a cinco participantes (*A, B, C, D* y *E*) Una de ellas se quedará en la sala y las otras cuatro saldrán fuera. La guía le explicará a *A* que debe pensar en una profesión y en las actividades que realiza quien desempeña dicha profesión a lo largo de un día. Cuando las ha pensado, entra *B* y se le pide que mime las acciones que le dirá su compañera. Entra *C* y *B* escenificará de nuevo las acciones para ella. *C* tendrá que identificarlas y explicar verbalmente de qué acciones se trata. Después entra *D* y tendrá que realizar la mímica de las acciones que le describe *C*. Le explicamos que todas las acciones tienen que ver con una jornada laboral. Por último *D* repite la mímica delante de *E*, que una vez dentro del aula, deberá decir el nombre de la profesión.

- **Relajación**

Se repetirá el mismo ejercicio que en la sesión inicial.

SESIÓN 9

- **Preliminares**

Ronda de imitaciones (fuente: Motos y Tejedo, 1987: 87)

Objetivos: ejercitar la capacidad de concentración, proporcionar diversión y desarrollar habilidades para la dramatización.

Destrezas: comprensión oral.

Competencia comunicativa: ninguna.

Desarrollo: el grupo se sienta en círculo, cada una en la postura en la que esté más cómoda. Cada una elige a una compañera –sin que esta lo sepa–. Cuando la guía dé una señal, deberán a empezar a copiar la postura de la compañera elegida –gestos de la cara, movimientos, sonidos...–. La imitación dura hasta que la guía dé la señal de finalizar.

- **Sensibilización**

Cuerpo y alma (fuente: adaptada de Álvarez-Nóvoa, 1995: 54)

Objetivos: ejercitar la memoria sensorial y emotiva; revivir simultáneamente a través de la expresión corporal sentimientos y sensaciones físicas.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: se trata de una combinación de las actividades propuestas en las sesiones 7 y 8. Aquí la guía planteará una situación en la que una sensación provoque una emoción o viceversa. Por ejemplo:

- *Frío y pesimismo:* estoy esperando el autobús. Hace mucho frío. Me irrita esa sensación de frío. No me gusta el día ni me apetece nada ir a trabajar.
- *Frío y optimismo:* estoy en la playa. Hace sol, entro en el agua. Está fría. Siento el frío, pero hace que me sienta viva, con ganas de nadar...

- **Técnica y creatividad corporal**

Una palabra, una estatua (fuente: Mantovani y Morales, 1999: 103)

Objetivos: expresar con el gesto y con la postura corporal; adquirir vocabulario abstracto; adaptarse al otro.

Destrezas: comprensión oral y expresión oral.

Desarrollo: el grupo se coloca en círculo. La guía dice una palabra abstracta – *amistad, maternidad, inmigración...*– y una, dos o más voluntarias salen al centro a representarla en una especie de foto fija. Las participantes pueden ir saliendo a la vez o sucesivamente si se sienten motivadas por la palabra o por la imagen que se va formando hasta formar una composición colectiva. Realizada la estatua deben quedarse inmóviles para que el resto puedan visualizar la imagen con tranquilidad. En las siguientes rondas serán las propias participantes las que elijan la palabra que hay que interpretar.

- **Juegos de voz**

Vocalización con líquidas (fuente: Motos y Tejedo, 1987: 251)

Objetivos: practicar la pronunciación de sonidos líquidos; adquirir nuevo vocabulario.

Destrezas: expresión oral.

Desarrollo: similar al de las dos últimas sesiones.

A-LA	E-LE	I-LI	O-LO	U-LU
A-LLA	E-LLE	I-LLI	O-LLO	U-LLU
A-RA	E-RE	I-RI	O-RO	U-RU
A-RRA	E-RRE	I-RRI	O-RRO	U-RRU

LLAMAR	LLEGAR	LLUVIA	CERO
ROLLO	CURRO	REÍR	RAYO
GALLINA	POLLO	CAYÓ	PARA
MIRA	RECORRER	CORRO	CALLA
FORRO	BORRO	CORO	RARO

- **Improvisación**

En la casa (fuente: elaboración propia a partir de idea extraída del manual *Aprendiendo un idioma para trabajar*, editado por Cruz Roja)


Objetivos: comprender y reproducir mensajes sencillos orales y escritos sobre las tareas propias del servicio doméstico y de la ayuda a domicilio; adquirir vocabulario relacionado con las tareas domésticas y el cuidado de la salud; reflexionar sobre el reparto de las tareas en las diferentes culturas.

Destrezas: expresión oral y comprensión oral; comprensión escrita.

Función comunicativa: expresar órdenes de forma atenuada (*hay que...*), hablar de las tareas domésticas.

Desarrollo: antes de iniciar la actividad se les presentan varias imágenes relacionadas con el ámbito de las tareas domésticas y el cuidado de personas mayores. Se preguntará qué experiencia tienen en ese ámbito, si conocen el tipo de tareas que se realizan, cómo se distribuyen las tareas entre hombre y mujeres en sus países...

Se dividirá la clase en tres grupos, A, B y C. A las integrantes de cada grupo se les entregarán un tipo de tarjetas complementaras. Por ejemplo:

GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C
Preparar	la comida	
Planchar	la ropa	
Pasar	la aspiradora	

Limpiar	la habitación	
Tomar	las pastillas	
Hacer	la compra	
Acompañar/ llevar	al médico	

Las participantes, sujetando las tarjetas, caminarán en un círculo amplio sin mirarse. La guía dirá una tarea que se ha de realizar: «hay que pasar la aspiradora». Las participantes que estén en posesión de las tarjetas correspondientes deberán desplazarse al centro del círculo y colocarse en el orden correcto. Todo el grupo a la vez repetirá en voz alta la instrucción.

Finalizada esta parte de la actividad, la guía explicará que tiene consigo distintos mensajes o “recados” correspondientes a tareas que hay que realizar en el trabajo. La clase sigue dividida en grupos. Una voluntaria de cada grupo se acercará a la guía para que le entregue alguno de los mensajes. Lo leerá y volverá a su grupo para transmitirlo a una de sus compañeras. Esta, tras escucharlo, se lo transmitirá a la siguiente, y así hasta que todas las integrantes del grupo lo hayan escuchado. Los mensajes pueden ser como los siguientes:

- Hay que pasar la aspiradora y limpiar el polvo en las habitaciones y en el salón.
- Hay que planchar las camisas y los pantalones, y lavar las sábanas.
- Hay que comprar detergente y jabón de baño.
- Hay que ir a la farmacia y comprar las pastillas de Don Manuel.

- **Relajación**

Se repetirá el mismo ejercicio que en la sesión inicial.

SESIÓN 10

- **Preliminares**

Busca tu pareja (fuente: Motos y Tejedo, 1987: 171)

Objetivos: establecer un buen clima para comenzar la sesión; desarrollar habilidades mímicas y provocar diversión.

Destrezas: comprensión oral y escrita.

Desarrollo: según las participantes van entrando en la sala se les entrega una ficha indicando con una imagen y una palabra un objeto determinado. Se les indicará que cada una busque un lugar en la sala para trabajar. Deberán ilustrar con el cuerpo y con sonido, pero sin palabras, el objeto asignado. Una vez que lo tengan, tendrán que desplazarse por la sala realizando el movimiento y el sonido y buscando a su pareja.

Parejas tipo: *aguja-hilo, llave-cerradura, fuego-humo, peine-pelo, anillo-dedo...*

- **Sensibilización**

Pizarra imaginaria (fuente: Ana M^a Aguilar, 2012: 374)

Objetivos: relajar el cuerpo por el contacto físico; desarrollar la sensibilidad y la empatía; desarrollar la capacidad de concentración.

Destrezas: expresión escrita y comprensión y expresión oral.

Funciones comunicativas: identificar, nombrar.

Desarrollo: por parejas, de pie o sentadas, una se coloca detrás de la otra. La que está detrás escribe con el dedo en la espalda de su compañera una letra mayúscula. Luego podrá escribir palabras o dibujar algo. La que ejerce de pizarra, tendrá que adivinar qué es lo que están escribiendo sobre ella. Incluso

se les puede facilitar a las «pizarras» un folio y pinturas para que dibujen o escriban lo que creen que les están dibujando.

- **Técnica y creatividad corporal**

Iconografías colectivas (fuente: Motos y Tejedo, 1987: 216)

Objetivos: ejercitar el dominio y el control del cuerpo; desarrollar la capacidad de percibir al otro para interactuar con él.

Destrezas: comprensión oral.

Desarrollo: se numerará a las participantes. A la voz de la guía («el tres») sale la mujer correspondiente y adopta una postura que tendrá que mantener todo el ejercicio. Nuevamente la guía llamará a otra participante que saldrá a completar y compensar la postura del primero. Será así hasta que todas las participantes hayan intervenido. Es importante que no se hable durante la realización del ejercicio y que cada vez que se incorpore una participante, no obstaculice la visión del conjunto, sino que la complete.

Los motivos para la creación de posturas plásticas pueden ser libres –sin estímulo externo facilitado por la guía– o de interés:

- *Figura geométrica: circunferencia, pirámide...*
- *Resaltar una parte del cuerpo*
- *Estados emocionales*
- *Empáticos: muerte, boda, baile*
- *Artísticos.*

- **Juegos de voz**

Trabalenguas (fuente: Motos y Tejedo, 1987 y otros pertenecientes a la tradición popular).

Objetivos: practicar la dicción y la articulación y proporcionar diversión. Conocer algunos trabalenguas populares

Destrezas: comprensión y expresión oral. Comprensión escrita.

Desarrollo: se les facilitará una hoja con distintos trabalenguas para que lean primero individualmente y luego en grupo. Por ejemplo:

*Paco Peco, chico rico,
insultaba como un loco
a su tío Federico;*

*y éste dijo: Poco a poco,
Paco Peco, poco pico.*

En el campo hay una cabra ética, perlética, pelambrética, peluda, pelapelambruda. Tiene unos hijos éticos, perléticos, pelambréticos, peludos, pelapelambrudos. Si la cabra no fuera ética, perlética, pelambrética, peluda, pelapelambruda, no habría tenido hijos éticos, perléticos, pelambréticos, peludos, pelapelambrudos. (Anónimo)

La charanga del pueblo (fuente: Motos y Tejedo, 1987: 165)

Objetivos: favorecer la expresividad sonora, producir sonidos onomatopéyicos y procurar diversión.

Destrezas: comprensión oral

Desarrollo: se formarán grupos de tres componentes que se repartirán por la sala. A cada grupo se le asignará un sonido:

- *Inflar los carrillos y golpear para que salga el aire.*
- *Chascar la lengua.*
- *Dar besos.*
- *Toser.*
- *Suspirar.*
- *Soplar.*
- *Etc.*

Cada sonido se asociará a un instrumento musical. Se reunirán todos los instrumentos y se organizará una orquesta. Cada grupo emitirá un sonido bajo la dirección de la batuta del director. Por último, se escuchará una melodía sencilla fácilmente memorizable y se interpretará utilizando cada grupo el sonido típico de su instrumento.

- **Dramatización/Improvisación**

En el mercado (fuente: elaboración propia a partir de textos y actividades del manual *Aprendiendo un idioma para trabajar*, editado por Cruz Roja y del trabajo elaborado por Beatriz Bernabé, *Un día en el mercado*, recuperado de redELE).²⁰

²⁰ <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/premios/primeros/bernabeuni.pdf?documentId=0901e72b80f14a7a>

Objetivos: familiarizarse como clientas y como posibles trabajadoras con los diálogos propios de una situación de compra en el mercado; adquirir vocabulario propio de los productos de la compra y del mercado.

Destrezas: expresión y comprensión oral. Comprensión escrita.

Función comunicativa: pedir productos y decir la cantidad que se desea, preguntar por el importe de la compra.

Desarrollo: la actividad comenzará con una puesta en común sobre la experiencia previa acerca de hacer la compra: qué tipo de productos conocen/compran, con qué frecuencia la hacen, qué les parecen los horarios de los comercios, cómo se realiza la compra en sus países de origen, quién la realiza...

A continuación a cada alumna se le entregará una tarjeta con el fragmento de un diálogo. Se dispondrán en semicírculo y tendrán que ir moviéndose hasta que el diálogo tenga sentido. Cuando lo tengan se leerá en voz alta. Cada una leerá su parte y luego se leerá por parejas.

Buenos días, ¿en	qué puedo ayudarle?	Quería un kilo y medio	de peras	por favor	¿Algo más?	
Sí, por favor, medio	kilo de melocotones. Eso es todo.	Aquí tiene.	Muchas gracias. ¿Cuánto	es?	Son 2,65 euros.	Quédese con el cambio. Hasta luego

El escenario será el aula, que estará preparada a modo de mercado. Se utilizarán las mesas y las sillas como puestos. En cada puesto habrá un letrero que lo identifique (*frutería, panadería, etc.*) Siempre que sea posible, se traerán productos reales, pero también se podrán utilizar tarjetas con imágenes de los mismos. Unas participantes harán de clientas y otras de dependientas. Se cambiarán los papeles. Al final, todas tendrán que haber pasado por todos los puestos y comprado algo en todos.

- **Relajación**

Se repetirá el mismo ejercicio que en la sesión inicial.

SESIÓN 11

¡Qué bien se siente! (elaboración propia)

Objetivos: leer un poema y comprender el significado de sus partes y del conjunto; adquirir nuevo vocabulario; utilizar las destrezas adquiridas a lo largo de las sesiones para representar artísticamente a través de la expresión corporal una imagen a partir de un texto literario. Disfrutar de la experiencia creativa.

Destrezas: comprensión y expresión oral. Comprensión escrita.

Función comunicativa: expresar opiniones, expresar emociones derivadas de distintas experiencias.

Desarrollo: esta sesión rompe con el esquema habitual y se dedicará a trabajar la dramatización a partir de un texto de carácter literario no teatral. Se ha elegido el siguiente poema extraído del libro *El viaje de Ana: Historias de inmigración contadas por jóvenes* por considerar que el contenido desde el punto de vista sociocultural y las posibilidades expresivas pueden dar un resultado interesante y motivador para las participantes. El diseño de la secuencia servirá para poner en práctica de nuevo alguno de los ejercicios realizados en el taller.

SE SIENTE BIEN (A PROPÓSITO DE LAS MUJERES QUE QUEREMOS VIVIR)

*Qué bien se siente oírme la voz,
mirar a los ojos,
sonreír a los hombres sin miedo a censuras,
**sonreírle a las mujeres
sin que me digan loca.***

*Qué bien se siente tener un cuerpo,
expresarme en él y con él sin puritanismos,
**con la convicción certera de que es mío,
con la dicha intensa de ser mujer.***

*Qué bien se siente rozar el codo de alguien
y saber que se está viva,
o dar un beso en la mejilla
al comenzar el día.*

***Qué bien me siento siendo lo que soy,
aunque no a todos les guste mi identidad,
como por ejemplo:***

mi forma de sentir
(*porque siento en plenitud*)
mi forma de pensar
(**por tener cerebro de mujer**)
mis ilusiones
(*por esta rara imaginación*)
mis risas
(**que más bien son carcajadas**)
mi cuerpo
(*que es como el de cualquier mujer,*
aunque no muy "impresionante")
mis manos
(**porque se atreven a hacer de todo**
y a tocar todo)
En fin,
En fin,
Se siente bien
porque me invade la dulce sensación
de saberse humana,
de ser mujer y estar viva
(**aunque muchos me quieran convencer de lo contrario**)
¡Se siente muy bien...!

El grupo se sentará en círculo. Se repartirá una hoja con el poema a cada una de las participantes. La guía lo leerá en voz alta. A continuación, una participante leerá la primera estrofa. Se explicarán las palabras y las expresiones que no conozcan y se buscará la comprensión de los versos. Se realizará lo mismo con el resto del poema hasta lograr la comprensión global del texto. A continuación se comentará y se preguntará a las mujeres qué opinan del poema, qué significado tiene para ellas, si les gusta o no, si se sienten identificadas...

Se extraerán los verbos/acciones –*sentir, mirar, sonreír...*– , así como los sustantivos que indiquen emociones –*dicha, ilusiones...*– y partes del cuerpo –*codo, mejilla, ojos...*–. Se anotarán en la pizarra. Se pondrá una música de fondo mientras la guía recita lentamente el poema. En el suelo o sentadas, las mujeres deberán revivir y reproducir a través del cuerpo y de los gestos las acciones y las emociones que vayan saliendo. Se trata de utilizar como referencia los ejercicios de memoria sensorial y emotiva realizados en las sesiones 7 y 8.

En la siguiente fase se repartirán los versos del poema entre todas las mujeres, procurando que lo que recite cada una tenga un sentido completo –más o menos tal y como se señala por colores arriba–. El último verso lo recitarán todas a la vez.

Se subirán al escenario. Se colocarán en semicírculo frente al público. La primera mujer leerá sus versos, caminará hacia el centro y adoptará una postura plástica que para ella resuma el contenido de los versos que acaba de recitar. A continuación leerá sus versos la segunda mujer. Después irá al centro y completará la postura de la mujer anterior. La actividad continuará hasta que todas las mujeres hayan recitado y completado una composición que tenga carácter de unidad y que constituya un núcleo único de atención. El último verso será un grito de todas a una voz y con él finalizará la acción. La guía será la encargada de realizar lo que podría ser la “foto final” del taller, que luego puede entregar de recuerdo a cada participante.

- **Relajación**

Se repetirá el mismo ejercicio que en la sesión inicial.

SESIÓN 12

Esta sesión se ha elegido para realizar una demostración ante público de algunos de los ejercicios realizados en el taller. El objetivo fundamental es mostrar el trabajo realizado por las mujeres. Que puedan sentirse protagonistas y que sientan la satisfacción, a través del reconocimiento del público, que supone hacer visible el trabajo realizado. Consideramos además que no solo será algo motivador y productivo para las participantes, que podrán disfrutar de lo emocionante de un aplauso, sino también para toda la comunidad, en la medida en que favorecerá la actitud positiva hacia el colectivo participante, ampliará la oferta de actividades socioculturales de la zona y supondrá un incentivo para potenciales participantes. Por otro lado, y desde el punto de vista de la financiación y el apoyo por parte de las instituciones servirá para justificar la necesidad de proyectar actividades de este tipo y de ampliar su oferta.

A la representación se invitará tanto a familiares y amigos de las participantes como a los integrantes de otros cursos organizados por el centro

en el que se imparta, monitores, y al resto de la comunidad. Se difundirá a través de carteles en los puntos de interés de la zona –centros sociales, oficinas municipales, bibliotecas, comercios, etc.–.

En la representación se repetirán algunos de los ejercicios más significativos del taller y se escenificará el poema dramatizado en la sesión anterior. Para ello, siempre que sea posible, es deseable que se pueda programar alguna sesión intermedia para ensayar y para organizar la jornada de la representación entre todas. Será entonces cuando se seleccionen los ejercicios que pueden servir de demostración del trabajo realizado, se decida el orden en el que se van a ejecutar y se planifique la manera de salir y entrar en escena. La demostración la cerrará la dramatización del poema *Se siente bien (a propósito de las mujeres que queremos vivir)*. El verso *¡Se siente muy bien!* gritado como una única voz por todas las mujeres participantes pondrá el broche a la representación y al taller.

ANEXO II
EVALUACIÓN DEL TALLER

TALLER	Malo	Regular	Bueno	Excelente
Horario				
Duración				
Espacio				
Materiales y recursos				
GUÍA	Malo	Regular	Bueno	Excelente
Se comunica con claridad				
Motivador/a				
Crea buen ambiente				
ACTIVIDADES	Malo	Regular	Bueno	Excelente
Útiles				
Motivadoras				
Divertidas				