

Repensar la oralidad bajo la mirada pedagógica de las artes escénicas

La práctica teatral como estrategia para la activación y desarrollo de una conciencia comunicativa integral en el alumnado de Secundaria

Laia Tamarit Martínez

Trabajo Final de Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Universitat de Barcelona

Especialidad en: Lengua y Literatura Castellana

Tutoría: Josep Miquel Ramis Llaneras

Curso: 2024-2025



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Resumen

El presente trabajo de investigación teórica propone una redefinición de la competencia oral en el contexto educativo catalán, a partir del análisis crítico de marcos normativos curriculares, teorías de la comunicación y metodologías pedagógicas propias de las artes escénicas. Lejos de considerar la oralidad como una habilidad exclusivamente verbal o espontánea, este estudio la redefine a través de una mirada integral que contempla elementos lingüísticos, paralingüísticos, corporales y emocionales. Desde esta perspectiva, se argumenta que el teatro constituye una muy buena herramienta didáctica para el desarrollo de la competencia oral, al permitir trabajar simultáneamente la voz, el cuerpo, la escucha, la intención y la expresividad en un entorno cooperativo, seguro y creativo.

A lo largo del trabajo se analizan aportaciones de teóricos como Vygotsky, Watzlawick, Maslow o Mehrabian, y se ponen en diálogo con los enfoques pedagógicos de los creadores y teóricos de las artes vivas más relevantes de la contemporaneidad, entre los cuales destacan Grotowski, Brook o Bogart. Asimismo, se recogen estudios de caso y proyectos educativos que han integrado el teatro en el aula con resultados positivos en la mejora de la expresión oral del alumnado. El objetivo del trabajo es ofrecer una base conceptual sólida, sustentada en la investigación y puesta en conjunción de los enfoques teóricos sobre el acto comunicativo, y sus concepciones desde el ámbito artístico, que fundamente la integración de la práctica teatral como metodología estructural en la enseñanza de la lengua y, concretamente, de la oralidad, además de promover la mejora integral de las habilidades comunicativas del alumnado, ya sea en el ámbito académico, personal, familiar o social, fortaleciendo su autoestima y su autopercepción, e incrementando su conciencia comunicativa y su capacidad de relación con los otros.

Palabras clave: Competencia oral, conciencia comunicativa, autopercepción, educación teatral, comunicación no verbal, metacomunicación

Índice

1. Introducción	5
1.1. Justificación del tema	5
1.2. Objetivos de la investigación	7
1.2.1. Objetivo general	7
1.2.2. Objetivos específicos	7
1.3. Metodología	7
1.3.1. Naturaleza del estudio	7
1.3.2. Corpus documental	8
1.3.3. Estrategia metodológica de análisis	9
1.3.4. Justificación metodológica	9
2. Marco teórico	10
2.1. La competencia lingüística oral en el sistema educativo.....	10
2.1.1. Definición de competencia oral y su importancia en el ámbito educativo	10
2.1.2. La competencia oral en la legislación curricular de Cataluña y España	15
2.1.3. La competencia oral en los sistemas educativos europeos: una mirada comparativa	16
2.2. Teorías relacionadas con el acto comunicativo y su relación con la práctica teatral	17
2.2.1. Teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick	17
2.2.2. Teoría de la comunicación no verbal según Albert Mehrabian	19
2.2.3. Teoría sociocultural de Vygotsky	20
2.2.4. Autoestima, motivación y autorrealización en el desarrollo de la competencia oral: aportes de Maslow	22
2.3. Pedagogía teatral y métodos escénicos	24
2.3.1. El Teatro Aplicado y la noción de educación teatral	24
2.3.2. El Teatro del Oprimido: una pedagogía escénica para la emancipación oral	25

2.3.3. La comunicación no verbal en las pedagogías escénicas contemporáneas	26
2.3.4. Estudios previos, casos de éxito y proyectos educativos existentes	29
3. Análisis crítico y discusión teórica	32
3.1. Una redefinición de la competencia oral	32
3.2. Inclusión de la comunicación no verbal en la práctica docente	33
3.3. Teatro como metodología estructural, no complementaria	34
3.4. Intersección entre teoría y práctica educativa	36
3.5. Apertura a futuras investigaciones y aplicaciones	38
4. Una reflexión final	42
Referencias bibliográficas	44
Anexos	49
Anexo A	49
Anexo B	50

Índice de tablas

Tabla 1. Aportaciones pedagógicas de creadores escénicos del siglo XX y XXI	28
--	----

1. Introducción

1.1. Justificación del tema

Este trabajo de investigación, con el que se opta al título de Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, surge del interés por hallar herramientas pedagógicas que mejoren la competencia lingüística oral de los estudiantes de secundaria mediante técnicas propias de las artes escénicas. La práctica de la expresión oral, una de las destrezas fundamentales en el desarrollo académico, profesional y personal de los alumnos, aparece a menudo de una forma muy anecdótica en la programación del aula, y raramente lo hace a través de propuestas que preparen al estudiante para hablar en público de manera fluida, estructurada e, incluso, improvisada.

¿En qué lugar se encuentra la expresión oral en comparación con otras habilidades lingüísticas, como la comprensión lectora y la expresión escrita? ¿Existen métodos y técnicas para desarrollar la competencia oral, de la misma forma que existen para la producción escrita y la comprensión lectora? ¿Existen carencias en la formación de los docentes para trabajar específicamente la expresión oral?

A menudo observamos que el nivel general de oralidad y de fluidez verbal de los estudiantes (e incluso de muchos adultos) es atropellado, inseguro y poco efectivo cuando deben dirigirse a un grupo de personas. No sucede lo mismo en otros países, como Francia, Italia o Finlandia, donde se da una importancia mayor a la competencia oral desde la infancia, con la implementación de exámenes orales, debates en grupo y otras metodologías activas que transforman el aula en un laboratorio de prácticas discursivas. Los estudiantes no solo aprenden a “usar” el lenguaje, sino a “ser” en el lenguaje, es decir, tomar una posición concreta respecto al contexto e interlocutores.

En el centro en el que tuve la oportunidad de realizar mis prácticas docentes, el *Institut Escola El Til·ler*, situado en el barrio barcelonés de Bon Pastor, en el cual se ofrecen las dos etapas educativas que conforman la Educación Básica —Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria— las carencias en el abordaje de la competencia oral en el aula eran más que evidentes, aunque es preciso aclarar que toda enseñanza, ya fuera del área de lenguas u otra cualquiera, indistintamente, resultaba a menudo una tarea difícil de llevar a cabo, ya que se trata de un centro de máxima complejidad. La oralidad, en esas aulas donde la forma de comunicarse entre ellos y hacia los docentes solía ser, por defecto, de forma irrespetuosa y verbalmente violenta, era un aspecto de la competencia lingüística que

estaba muy presente. Demasiado presente y a un volumen escandaloso. Claro está que esa no era el tipo de oralidad que el proyecto pedagógico de centro pretendía que se desarrollara, pero aquello sucedía irremediabilmente. Al ser este tipo de comunicación oral el menor de sus problemas, el cuerpo docente integraba este caos como banda sonora de las clases, y proponía, en la medida de lo posible, actividades que no requirieran de la interacción entre alumnos, sino más bien ejercicios individuales evaluados únicamente por el docente, que favorecieran el contacto mínimo entre alumnos para, de este modo, evitar conflictos que a menudo se saltaban las partes “orales” para pasar directamente a las físicas. Por consiguiente, las propuestas didácticas relacionadas con la oralidad, la expresión no verbal y la generación colectiva de reflexiones críticas, quedaba relegada ya no en segundo, sino en último lugar. Lejos de juzgar esta praxis, tomé consciencia de la dificultad que presentan algunos contextos educativos y que hay ciertos aspectos del currículum que habitan otra escala de prioridades, muy distinta a la de otros centros. Aun así, las pocas actividades que proponían un trabajo y evaluación de la competencia oral, me han servido para observar la forma en que se enseña —teniendo en cuenta las circunstancias contextuales del centro— y se adquieren conocimientos en relación con la oralidad y los aspectos que de ella se derivan.

Como graduada en Arte Dramático y especializada en Dirección Escénica, cada día estoy más convencida del potencial que tiene la práctica teatral para el desarrollo de la habilidad comunicativa desde todas sus vertientes. El teatro no solo contribuye a la mejora de la expresión oral, sino que también fortalece la autoestima, la confianza y la capacidad de interacción social de los estudiantes. Este trabajo busca aportar una visión enriquecida, relacionando mi formación en artes escénicas con la práctica docente y la competencia lingüística oral, de un fenómeno humano tan complejo como lo es el acto comunicativo.

A través de esta investigación, se pretende aportar un análisis teórico sobre el impacto del teatro en la comunicación lingüística oral, tomando en consideración estudios previos y experiencias de éxito en otros contextos educativos o en legislaciones curriculares de otros países. Asimismo, se pretende identificar cuáles son los enfoques metodológicos propios de la práctica escénica o de la teoría teatral que serían adecuados y efectivos puntos de apoyo para un desarrollo óptimo de la competencia oral, más allá de la mera representación de una pieza escénica o de la realización de lecturas dramatizadas en el aula.

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

Analizar el impacto de la práctica escénica como herramienta pedagógica en la enseñanza de la competencia lingüística oral de los estudiantes de secundaria de Cataluña, a partir de una investigación teórica y analítica interdisciplinar que permita reflexionar sobre la naturaleza compleja y particular del acto comunicativo y sobre cómo abordarlo en el aula.

1.2.2. Objetivos específicos

- Examinar el estado actual de la enseñanza de la oralidad en el sistema educativo catalán y las dificultades que presentan los estudiantes en este ámbito, comparándolo con el uso del teatro en el desarrollo de la expresión oral de contextos educativos internacionales.
- A partir de la revisión de las principales teorías de la comunicación y del estudio comparativo de los principales enfoques pedagógicos de la escena teatral contemporánea, redefinir la “competencia oral” según la noción de comunicación integral resultante del análisis crítico de los diferentes ámbitos del marco teórico.
- Identificar técnicas y métodos teatrales específicos que pueden ser aplicadas en el aula para mejorar la fluidez verbal, la confianza en el discurso, la modulación de la voz, la capacidad de improvisación y la comunicación no verbal de los estudiantes.
- Proponer, a lo largo del análisis crítico del corpus textual, una serie de propuestas de innovación metodológica, fundamentadas en la investigación teórica realizada, y orientadas a la aplicación de estrategias escénicas en el aula o de dinámicas pedagógicas inherentes a la práctica teatral que pueden promover el aprendizaje de la competencia oral en todas sus facetas, y desarrollar una capacidad comunicativa más consciente y eficaz.

1.3. Metodología

1.3.1. Naturaleza del estudio

Este trabajo se inscribe en el ámbito de la investigación teórica y crítica, con una orientación claramente interdisciplinar. El objetivo no es validar hipótesis mediante la experimentación

empírica, sino construir un marco conceptual y pedagógico fundamentado, que permita abordar el desarrollo de la competencia oral desde una perspectiva amplia e integral.

La investigación se enmarca en un enfoque hermenéutico y reflexivo, sustentado en la revisión y análisis crítico de fuentes teóricas procedentes de diferentes campos: la pedagogía, la lingüística, la psicología, las artes escénicas y la filosofía de la educación. A través de este cruce de saberes, se propone una reinterpretación de la competencia oral y una justificación rigurosa del uso del teatro como metodología para su desarrollo en el aula.

La finalidad del estudio no es únicamente descriptiva, sino también propositiva y transformadora: se aspira a generar herramientas conceptuales y orientaciones prácticas que contribuyan a renovar el enfoque tradicional de la enseñanza de la oralidad en la educación secundaria.

1.3.2. Corpus documental

El corpus teórico del trabajo se compone de una selección de textos que pueden agruparse en cuatro bloques temáticos:

- **Marcos legislativos y curriculares:** se analizan los documentos normativos vigentes (LOMLOE, currículo de Cataluña) para identificar el lugar que ocupa la oralidad en el sistema educativo actual y sus carencias estructurales. Además, se realiza un análisis comparativo con marcos legislativos de otros países europeos, en cuyos sistemas educativos la enseñanza de la competencia oral tiene mayor peso y la práctica teatral ocupa un espacio más relevante y definido en el currículo.
- **Enfoques pedagógicos y psicológicos:** se incorporan las aportaciones de autores como Lev Vygotsky (desarrollo sociocultural y mediación lingüística), Paul Watzlawick (principales axiomas de la comunicación humana), Abraham Maslow (autoconcepto y motivación) y Albert Mehrabian (dimensiones no verbales del mensaje), cuyas teorías permiten articular una visión compleja y multidimensional del acto comunicativo.
- **Estudios y propuestas sobre competencia oral:** se integran investigaciones y experiencias didácticas centradas en la enseñanza sistemática de la expresión oral (Vilà, Castellà, Alsina, Cros), donde se define la evolución de la enseñanza de la competencia oral, sus pretensiones, y su largo camino a recorrer.

- **Pedagogías teatrales y prácticas escénicas:** se analizan los enfoques de Boal, Lecoq, Grotowski, Barba, Brook y Bogart, entre otros, para fundamentar el teatro como metodología que permite trabajar simultáneamente el cuerpo, la voz, la escucha, la presencia y la intencionalidad comunicativa.

1.3.3. Estrategia metodológica de análisis

El análisis se desarrolla desde una perspectiva interdisciplinar que entrelaza la pedagogía, la teoría teatral, la lingüística y la psicología de la comunicación, mediante una estrategia de lectura interpretativa, comparativa y crítica, con el fin de identificar convergencias, tensiones y posibilidades de articulación entre el tratamiento académico de la oralidad, su presencia normativa en el currículo, y su aplicación práctica a través de metodologías teatrales.

No se trata de yuxtaponer teorías, sino de generar un tejido teórico coherente y aplicable, que permita responder a preguntas clave como:

- ¿Qué entendemos por competencia oral desde una perspectiva integral?
- ¿Qué dimensiones de la comunicación quedan invisibilizadas en el enfoque escolar tradicional?
- ¿Cómo puede el teatro contribuir a una enseñanza más consciente, eficaz y humanista de la oralidad y, en general, de la comunicación?

Esta estrategia se articula con una intencionalidad claramente educativa: producir conocimiento útil para la práctica docente, especialmente en lo que respecta al diseño de secuencias didácticas centradas en la oralidad y en el empoderamiento expresivo del alumnado.

1.3.4. Justificación metodológica

La elección de una metodología teórica responde tanto a la naturaleza del objeto de estudio como a la urgencia de abrir espacios de reflexión sobre prácticas educativas que, aunque fundamentales, siguen tratándose de forma superficial o fragmentaria. En lugar de medir efectos aislados de una intervención puntual, este trabajo propone un marco teórico integral, desde el cual construir prácticas futuras con mayor conciencia comunicativa, rigor pedagógico y apertura metodológica.

En este sentido, el valor del trabajo no reside en los datos que recoge, sino en las ideas que articula, los enfoques que conecta y las preguntas que plantea. En lugar de partir de una práctica concreta para luego teorizarla, este trabajo propone el camino inverso: crear las condiciones conceptuales, didácticas y éticas para una práctica educativa futura más coherente, crítica e inclusiva.

Esta investigación permite formular una redefinición de la competencia oral que incorpore de forma explícita la dimensión no verbal del lenguaje y el potencial pedagógico del teatro como herramienta transformadora, cuestionando la visión reduccionista de la enseñanza de la oralidad todavía vigente en muchos contextos educativos.

2. Marco teórico

2.1. La competencia lingüística oral en el sistema educativo

2.1.1. Definición de competencia oral y su importancia en el ámbito educativo

En el marco de la educación obligatoria, la oralidad ha sido durante años la gran olvidada del currículo, pero permanecemos firmes en la convicción y la certeza de que debe ocupar, sin duda, un lugar de honor dentro del ámbito de la competencia comunicativa y lingüística. La legislación educativa dictó, en el momento de su redacción, que la competencia oral tenía que convertirse en una de las cuatro patas que conformarían un aprendizaje sólido, integral y significativo de la comunicación lingüística. Pero sabemos que el vacío que se halla entre la oficialidad y la realidad, en cuanto a leyes educativas se refiere, a menudo es ridículamente evidente. Si bien se reconoce su importancia en los discursos pedagógicos generales, su enseñanza sistemática, su planificación didáctica y su evaluación estructurada han sido, en muchos casos, escasamente desarrolladas. Tal como señalan Vilà y Castellà (2015), la oralidad en la escuela se ha trabajado con frecuencia de forma improvisada, puntual y marginal, sin la intención de formar hablantes competentes en situaciones reales de comunicación.

Sin embargo, en los últimos años ha emergido un consenso pedagógico en torno a la necesidad de replantear esta situación. Los estudios apuntan a que enseñar a hablar —en el sentido más amplio y profundo del término— implica mucho más que permitir intervenciones orales espontáneas en clase. Requiere un diseño didáctico específico, secuenciado y contextualizado, que tenga en cuenta tanto la dimensión lingüística como la paralingüística y pragmática del lenguaje. Se establecen seis criterios fundamentales para

su enseñanza eficaz, entre los cuales se encuentran la adecuación al contexto comunicativo, la construcción de discursos estructurados, la atención al lenguaje corporal y la capacidad de interacción (Vilà, 2011). Estos aspectos coinciden en su totalidad con los principios de la pedagogía teatral, que trabaja simultáneamente la voz, el cuerpo, el ritmo y la intención comunicativa.

Este enfoque integral se sostiene sobre una concepción de la oralidad que no se limita a la adquisición de un dominio gramatical o a la organización lógica del discurso, sino que integra aspectos como la modulación de la voz, el uso estratégico del silencio, la prosodia, la gestualidad y la escucha activa. Hablar bien, en este sentido, no equivale únicamente a decir lo correcto, sino a saber cómo, cuándo, por qué y para quién se dice algo. Es aquí donde la enseñanza de la oralidad se aproxima inevitablemente al terreno de las competencias comunicativas complejas, con implicaciones cognitivas, sociales y emocionales.

En este contexto, resulta especialmente relevante el trabajo de autores como Cros y Vilà (2017), quienes proponen abordar la enseñanza de la oralidad desde la perspectiva del discurso argumentativo, incorporando nociones de lógica, retórica y falacias discursivas. Esta orientación no solo enriquece el repertorio expresivo del alumnado, sino que también potencia su capacidad crítica, su sentido ético del diálogo y su habilidad para intervenir de manera constructiva en situaciones comunicativas diversas.

A su vez, otras investigaciones, como las recogidas por Alsina et al. (s.f.), subrayan la importancia de no relegar la comprensión oral a un segundo plano. Escuchar, interpretar, reformular y reaccionar adecuadamente forman parte del mismo proceso que hablar, y constituyen habilidades imprescindibles para que la comunicación sea efectiva. Por ello, se plantea la necesidad de trabajar con el alumnado la atención sostenida, la decodificación de señales no verbales y la gestión de la interacción comunicativa en situaciones reales o simuladas.

Frente a estos retos, se impone la necesidad de que los docentes dispongan de herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan diseñar secuencias didácticas en las que la oralidad no sea una actividad complementaria o anecdótica, sino un eje articulador del aprendizaje lingüístico. Para ello, es imprescindible incluir en el aula un tipo de prácticas que integren la planificación del discurso, la adaptación al contexto, la interacción cooperativa y el uso de recursos expresivos que trasciendan la palabra.

En definitiva, las aportaciones de estos autores nos conducen a una visión enriquecida de la competencia oral, entendida como una práctica comunicativa situada, estratégica y consciente, que debe ser enseñada de manera intencionada y evaluada con criterios claros. Este enfoque plantea un cambio de paradigma: dejar de considerar la oralidad como una “habilidad natural” que se adquiere por exposición, para reconocerla como un saber complejo, que debe ser enseñado, practicado, reflexionado y valorado desde una perspectiva crítica, inclusiva y formativa.

Por último, los enfoques centrados en la comprensión oral, tal como se expone en el capítulo del libro *Ensenyar llengua* (Alsina et al.), amplían el foco más allá de la producción para incluir procesos de recepción activa, interpretación del lenguaje no verbal, y gestión del silencio. Este planteamiento refuerza la idea de que la oralidad es una experiencia interactiva, corporal y situada, algo que el teatro reproduce de manera natural mediante sus prácticas de presencia, respuesta escénica y diálogo corporal.

Los alumnos escolarizados son víctimas de una enseñanza gramaticalista e ineficaz por lo que respecta a la competencia oral, que ha sacrificado los objetivos comunicativos a la teoría lingüística y que, en el aula, ha sustituido la práctica expresiva por la memorización.

Se detecta la tendencia curricular a trabajar la oralidad en los primeros cursos de escolarización, pero a medida que avanza la trayectoria académica y el alumno va llegando a cursos más avanzados, el contenido lingüístico se va centrando cada vez más en aspectos gramaticales y de producción escrita. A medida que el alumno crece y se consolida su formación, el aprendizaje se tiene que centrar en aspectos más profundos y complejos, pero esto no implica que se deba abandonar un componente tan fundamental de la comunicación como es la expresión oral.

La *autogestión* es el arte de la oratoria, de hablar en público, de persuadir con la palabra, de convencer o simplemente de informar. En cambio, la *plurigestión*, es el arte de la conversación, de la colaboración entre interlocutores, que son simultáneamente emisores y receptores. En este segundo caso, la escucha activa sobre lo que dice el otro, es la principal fuente de alimentación para el discurso propio, ya sea para corroborar o para contraargumentar (Alsina et al.).

Tras la observación de múltiples clases de materias diversas, en las que la oralidad ha tenido un papel significativo en el devenir de la sesión, podemos reconocer que, por norma general, los docentes tienen herramientas y recursos didácticos para proponer ejercicios

que potencien la autogestión. El modelo más típico es la realización de exposiciones orales sobre trabajos ante los compañeros, o las preguntas directas donde los roles de emisor y receptor están muy definidos. En cambio, observamos que aquellas propuestas que fomentan la *plurigestión* son escasas o casi inexistentes, y no se ven acompañadas de una dirección clara por parte del docente. Hablamos de debates, reuniones, entrevistas colectivas, etc. Se da por hecho que estas prácticas tienen cabida de forma natural en la vida cotidiana de los alumnos y que, por su malentendida naturaleza informal, no hay una manera concreta de enseñarlas.

Todos los escenarios de interacción comunicativa anteriormente descritos forman parte del ámbito de la comunicación verbal, que es solo una parte de la oralidad. Estas propuestas didácticas ya ocupan inicialmente un lugar pequeño dentro del currículo académico, pero en peor situación se encuentra el tratamiento de la comunicación no verbal, la presencia, la gestualidad o aspectos formales del discurso, como el tono de voz o la velocidad del habla. En las rúbricas evaluativas de este tipo de ejercicios dónde la expresión oral tiene una relevancia considerable, en cambio, sí suele aparecer algún que otro factor a evaluar relacionado con la gestualidad y la corporalidad: en el caso de las exposiciones orales, por ejemplo, se presta atención a si el estudiante se ayuda de las manos para potenciar el discurso, si se dirige a la totalidad del grupo o si, por el contrario, habla mirando únicamente las diapositivas, si se mueve demasiado o demasiado poco por el aula, etc. Estos aspectos de la comunicación humana, que no forman parte explícitamente de la lingüística, disponen, con mucha probabilidad, de un menor tiempo de dedicación en la programación del aula. En cambio, sí son susceptibles a ser evaluados al mismo nivel que los aspectos lingüísticos que, con seguridad, se tienden a trabajar en mayor profundidad y con más tiempo de puesta en práctica, como la estructura formal del texto expositivo o el uso correcto de los conectores.

Se espera que los alumnos desarrollen por sí solos una buena presencia escénica, una gestualidad a la altura, un saber estar y un saber hablar adecuado a la situación comunicativa y que, además, lo hagan con seguridad, autoconfianza y naturalidad. En ocasiones se presupone que la habilidad de la expresión oral se mejora únicamente con la práctica, con el hecho de plantarse una y otra vez en la pizarra, mientras se espera que el tiempo arregle las deficiencias comunicativas que pertenecen a la cara oculta de la competencia oral. Los estudiantes con dichas carencias, alimentadas por la inseguridad, los nervios o el tomar consciencia de estar emitiendo un discurso incoherente o con inconsistencia comunicativa, se plantan frente a la pizarra, una y otra vez, sin las herramientas necesarias para ni siquiera detectar aquello en lo que fallan. Como

consecuencia de este bucle de ignorancia forzada y de autopercepción de persona no válida para la comunicación oral en el ámbito académico, poco a poco, van demonizando el acto del habla en público y generan una serie de creencias limitantes y bloqueos nocivos muy difíciles de desactivar.

Para resolver esta problemática, no es suficiente que el estudiante se enfrente al habla en público repetidas veces, sino que hay ahondar en sus habilidades personales, emocionales y sociales más esenciales, sacando de la ecuación la posibilidad de errar y el miedo al ridículo. A su vez, debe llegar a concebir la oralidad como un espacio lúdico de comunicación, con la seguridad y libertad que ofrece un marco de representación e improvisación tan definido como lo es un juego y sus normas, o la práctica teatral en sí misma.

En esta necesidad de enseñar la lengua mediante un enfoque integral de la comunicación, es donde el teatro adquiere una relevancia pedagógica singular, no solo como espacio de expresión creativa, sino como práctica descodificada del acto comunicativo. Al trasladar la comunicación a una escena consciente, sea ensayada o improvisada, el teatro convierte lo implícito en explícito: los estudiantes pueden observar, analizar y modificar deliberadamente elementos del lenguaje verbal y no verbal que en la vida cotidiana pasan desapercibidos. El ritmo, el silencio, la mirada, el tono, el gesto, la postura y la intención adquieren, simultáneamente, la condición de objeto de estudio, de herramienta expresiva y de medio de relación. Este distanciamiento permite analizar y reconocer, desde un punto de vista externo, los elementos comunicativos de forma aislada, así como presenciar sus efectos y modificaciones. De esta forma, el estudiante activa un proceso de metacognición que es crucial para la adquisición e integración de nuevos conocimientos o de nuevas formas de conectar conceptos, o dicho de otra forma, de transitar caminos hasta el momento bloqueados que sean atajos para la creación y la creatividad. En la práctica teatral los alumnos no solo se expresan mediante la voz y el cuerpo, sino que reflexionan sobre cómo lo hacen, por qué lo hacen y con qué efectos. Así, el teatro no solo enseña a hablar mejor: enseña a entender qué significa y qué implica hablar, y a hacerlo desde el conocimiento meticuloso de todos sus factores, y desde una consciencia comunicativa, eficacia y empatía.

2.1.2. La competencia oral en la legislación curricular de Cataluña y España

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), y su desarrollo legislativo a través del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, establecen un marco educativo que enfatiza el desarrollo de competencias clave, entre las cuales la competencia en comunicación lingüística ocupa un lugar destacado. Esta competencia abarca la capacidad de interactuar de forma oral, escrita o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos, con diversos propósitos comunicativos.

La LOMLOE reconoce la importancia de la expresión oral como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se promueve una enseñanza que facilite al alumnado los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, las habilidades lógicas y matemáticas, la adquisición de nociones básicas de la cultura y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo.

El Real Decreto 217/2022, refuerza este enfoque al establecer que la competencia en comunicación lingüística implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales y escritos, evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Este marco normativo subraya la necesidad de integrar la expresión oral en todas las áreas del currículo, promoviendo metodologías activas que fomenten la participación del alumnado en situaciones comunicativas reales. La inclusión de la competencia en comunicación lingüística como eje transversal del currículo refleja un compromiso con el desarrollo integral del alumnado, preparándolo para una participación activa y crítica en la sociedad.

En el apartado de “Saberes” de la legislación curricular catalana Decreto 175/2022 (Generalitat de Cataluña, 2022), se hace referencia en numerosas ocasiones a la producción oral y a la producción escrita indistintamente, presentadas como dos ámbitos de la comunicación idénticos, conformados por los mismos elementos normativos y estructurales, cuya única diferencia se halla en el canal a través del cual se emite el mensaje. De igual forma se presentan estos dos saberes en el marco normativo de la LOMLOE. Así pues, observamos que entre la legislación educativa española y el decreto catalán, a través del cual Cataluña goza de un 50% de autonomía legislativa sobre la

enseñanza de la lengua, no existe ninguna diferencia destacable en lo que se refiere al tratamiento de la competencia oral.

En resumen, vemos que la LOMLOE, el Real Decreto 217/2022 y el Decreto 175/2022 establecen un marco educativo que reconoce la importancia de la comunicación lingüística, donde se pretende que quede integrado el desarrollo de la competencia oral.

Por consiguiente, deberá la innovación didáctica ponerse manos a la obra para facilitar al alumnado un óptimo transcurso académico, profesional y personal en lo que respecta a la oralidad, la generación de discurso crítico y la capacidad de transformar en palabras elocuentes y coherentes ideas, pensamientos y sentimientos. Veremos, más adelante, cómo la práctica teatral resuelve o mejora, de manera muy holística e intuitiva, muchas de las carencias endémicas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia oral que más nos preocupan de las aulas de secundaria.

2.1.3. La competencia oral en los sistemas educativos europeos: una mirada comparativa

Diversos países europeos han integrado de manera explícita la expresión oral en sus currículos escolares, reconociendo su relevancia no solo como competencia comunicativa, sino también como herramienta para el desarrollo personal, la argumentación crítica y la participación social. En contraste con el sistema educativo catalán, donde la oralidad aún ocupa un lugar algo marginal frente a las habilidades propias de la expresión escrita, ciertos modelos educativos ofrecen ejemplos valiosos de buenas prácticas, muchas de ellas en estrecha vinculación con el uso del teatro y otras metodologías activas y transversales.

En Finlandia, la expresión oral ocupa un lugar central en el currículo desde la educación primaria. El sistema finlandés promueve un enfoque integral del aprendizaje lingüístico, incorporando actividades como debates, juegos de rol y dramatizaciones. La evaluación de la competencia oral se realiza desde las primeras etapas educativas, otorgándole la misma relevancia que a la expresión escrita. Además, el currículo reconoce explícitamente el valor del teatro como metodología pedagógica para potenciar la comunicación oral y la capacidad discursiva del alumnado (Finnish National Agency for Education, 2014).

Por su parte, el sistema educativo de Suecia contempla, desde la Ley de Educación y su currículo nacional, el desarrollo equilibrado de la comprensión y la producción oral. El uso del teatro, las presentaciones orales y las discusiones en clase forman parte del enfoque

activo en la enseñanza del lenguaje. La competencia oral se relaciona directamente con el fortalecimiento de la autoestima y la autoconfianza del estudiante, considerándose una prioridad transversal en todas las etapas formativas (Skolverket, 2018).

En Francia, la importancia de la expresión oral se refleja en la práctica pedagógica y en las evaluaciones formales. El currículo nacional, además de promover el uso de debates, exposiciones orales y representaciones teatrales en los distintos niveles educativos, presenta el teatro como un medio eficaz para trabajar la fluidez verbal, la capacidad de argumentación y la expresividad del alumnado. Además, los exámenes orales tienen un peso significativo en el sistema educativo, consolidando el estatus de la oralidad como una competencia evaluada de manera sistemática (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020).

Finalmente, en el Reino Unido, la competencia oral está integrada en el currículo de lengua inglesa tanto en primaria como en secundaria. Se fomenta el uso de técnicas teatrales e improvisaciones como estrategias para mejorar la fluidez y la expresividad. Asimismo, las evaluaciones orales, como en el caso de Francia, son una parte importante y esencial del currículo, y la oralidad se trabaja de forma estructurada, no solo como herramienta de aprendizaje, sino como objetivo educativo en sí mismo (Department for Education, 2014).

2.2. Teorías relacionadas con el acto comunicativo y su relación con la práctica teatral

2.2.1. Teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick

La Teoría de la Comunicación Humana formulada por Paul Watzlawick, Janet Beavin y Don Jackson (1967) en el contexto de la Escuela de Palo Alto, constituye uno de los aportes más influyentes en la comprensión de la interacción humana. Esta teoría parte de la premisa de que toda conducta es comunicación, lo cual implica que incluso el silencio, la evasión o la falta de participación tienen un valor comunicativo. Un principio que, trasladado al aula, se vuelve especialmente relevante cuando se pretende fomentar en el alumnado una competencia oral consciente, eficaz y reflexiva.

El primer axioma —"es imposible no comunicar"— subraya la inevitabilidad de la comunicación humana. En el entorno escolar, este postulado llama la atención sobre la necesidad de capacitar a los estudiantes no solo para hablar con claridad, sino también para interpretar y manejar las múltiples formas en que su cuerpo, su tono de voz o incluso su silencio pueden ser leídos por otros. En este sentido, el teatro emerge como un espacio

idóneo donde se visibiliza esta constante comunicativa y se aprende la comunicación a través de todas sus posibilidades expresivas.

El segundo axioma —toda comunicación posee un nivel de contenido y un nivel relacional— refuerza la idea de que cada vez que un alumno se expresa, no solo transmite datos o información, sino también una determinada posición relacional frente a su interlocutor. La actividad teatral permite trabajar simultáneamente ambos niveles, ofreciendo a los estudiantes herramientas para modular no solo *qué* dicen, sino también *cómo* lo dicen, y con qué implicaciones emocionales y sociales.

El tercer axioma, referido a la puntuación de la secuencia de hechos comunicativos, destaca la importancia de la interpretación que cada persona hace de un intercambio comunicativo. A menudo, la interpretación personal de cada una de las partes implicadas en la interacción, no coincide con la del otro, y es así como se originan los malentendidos. Las dos partes no disponen de la misma información, ya que cada una de estas partes tiene esa pequeña franja de autonomía que se halla entre la verdad absoluta de un mensaje y la percepción particular de cada individuo autónomamente pensante. Este hecho reafirma el valor del teatro como laboratorio donde se pueden ensayar diferentes formas de codificar y decodificar los mensajes, así como experimentar las consecuencias de diversas entonaciones, intenciones y contextos relacionales

El cuarto axioma distingue entre la comunicación digital (verbal) y analógica (no verbal). Desde esta óptica, la competencia oral no puede reducirse únicamente a la articulación de palabras: el tono, los gestos, la postura y las pausas forman parte indisoluble del mensaje, de la misma forma que ocurre, a su vez, en el trabajo actoral.

Finalmente, el quinto axioma —la comunicación puede ser simétrica o complementaria— aporta claves fundamentales sobre las dinámicas jerárquicas que se establecen en el aula. Mientras que el modelo educativo tradicional se basa en una estructura comunicativa complementaria (docente-emisor / alumno-receptor), el teatro favorece una reorganización de estas posiciones, promoviendo el diálogo horizontal y la posibilidad de concebir otro tipo de fórmulas relacionales dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje como el que se da en un aula de secundaria. En esta hipotética propuesta de innovación relacional, emisor y receptor —o actante y público— no se encuentran en una situación de desequilibrio como el que se da en las exposiciones o exámenes orales, y en las que el rol indisoluble del docente, imposibilita la existencia de una relación totalmente equitativa y entre iguales. De este modo, la persona que ejerce de receptora del mensaje, no será alguien que juzgue, evalúe, corrija o sentencie la forma en que el emisor comunica, sino que solamente tendrá

la potestad o la libertad de recibir o interpretar el mensaje de tal manera que no coincida con la intención comunicativa del emisor.

Además, la noción de *metacomunicación* desarrollada por Watzlawick —la comunicación sobre la comunicación— es especialmente útil para fomentar la reflexión crítica del alumnado sobre su modo de ser y estar en escena. Como se ha mencionado anteriormente, un laboratorio escénico o un entrenamiento teatral son la mesa de operaciones perfecta para desarrollar esta competencia metacomunicativa, que se adquiere mediante el desmembramiento y el análisis de los elementos que intervienen en una situación comunicativa, a través de la observación desde fuera, y no como parte activa de la situación comunicativa en cuestión.

En conjunto, la teoría de Watzlawick proporciona un marco conceptual robusto para comprender la complejidad del fenómeno comunicativo y, en consecuencia, para fundamentar el uso del teatro como estrategia pedagógica orientada al desarrollo de la competencia oral. Alejándonos de la concepción de la oralidad como un simple mecanismo de emisión de mensajes, esta perspectiva la aborda como una práctica social, relacional y contextual que requiere entrenamiento, sensibilidad y conciencia comunicativa.

2.2.2. Teoría de la comunicación no verbal según Albert Mehrabian

Albert Mehrabian, psicólogo de origen armenio-estadounidense, es ampliamente reconocido por sus investigaciones sobre la importancia de los elementos no verbales en la comunicación interpersonal. Su modelo más citado es el que establece que, en situaciones donde hay incongruencia entre el contenido verbal y no verbal de un mensaje emocional, el 7% del impacto del mensaje corresponde a las palabras, el 38% al tono de voz y el 55% al lenguaje corporal (Mehrabian & Wiener, 1967; Mehrabian & Ferris, 1967).

Esta conocida “regla 7-38-55” ha sido tan reproducida como descontextualizada. No se trata de una ley universal sobre toda forma de comunicación, sino de un hallazgo específico en situaciones de comunicación emocional ambigua, como cuando alguien dice “estoy bien” con cara de estar a punto de llorar. En este tipo de interacciones, Mehrabian sugiere que los canales no verbales tienen mayor peso en la interpretación del mensaje, ya que las personas tienden a confiar más en lo que ven y oyen (tono) que en lo que escuchan (palabras).

Desde una perspectiva educativa y teatral, esta teoría tiene implicaciones profundas. En el aula, la expresión oral no puede disociarse del lenguaje corporal y paraverbal, y aquí es

donde el teatro entra como un aliado formidable. Las técnicas escénicas permiten trabajar el cuerpo, la voz y la intención comunicativa de forma integral, ayudando al alumnado a alinear contenido verbal y expresión emocional.

Como se argumenta en el artículo “Comunicación no verbal y silencio”, el silencio también comunica, y en algunos casos, lo hace de forma más poderosa que el discurso explícito. Esta dimensión no verbal y paralingüística —que el teatro explora y potencia con precisión quirúrgica— es clave para formar estudiantes conscientes de su manera de estar en escena, o mejor dicho, en sociedad (Ekman, 1982; Argyle, 1988).

Mehrabian insiste en la idea de que las emociones humanas se transmiten y comprenden con mayor claridad a través del tono y el gesto. En el ámbito escénico, esta idea ya era válida desde los tiempos en que Aristóteles empezaba a elucubrar sobre el movimiento de las emociones y del alma, pero Mehrabian nos ofrece el rigor de la evidencia científica y la fiabilidad de la investigación documentada y contrastada.

Desde el enfoque de esta investigación, entonces, la teoría de Mehrabian permite sustentar la importancia del componente no verbal en la construcción de una competencia oral verdaderamente comunicativa. Una competencia que no se limite a articular sonidos gramaticalmente correctos, sino que implique presencia escénica, gestión emocional, claridad gestual y una prosodia alineada con la intención. El reto de su enseñanza será, por lo tanto, que el estudiante aprenda a hablar no solo con la boca, sino con todo el cuerpo y con la relación de este respecto el espacio, como sucede en el teatro.

2.2.3. Teoría sociocultural de Vygotsky

La teoría sociocultural del desarrollo cognitivo formulada por Lev S. Vygotsky constituye un andamiaje teórico de notable relevancia para fundamentar enfoques pedagógicos centrados en el lenguaje como mediador esencial del pensamiento y del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la competencia oral trasciende la mera dimensión técnica o expresiva, para situarse en el núcleo mismo del proceso de construcción del conocimiento y de la subjetividad.

Vygotsky (1979) sostiene que toda función psicológica superior se manifiesta, en primer término, en el plano interpsicológico —en la interacción social— y, posteriormente, se interioriza en el plano intrapsicológico, es decir, en el ámbito individual. Esta afirmación subraya la necesidad de generar entornos dialógicos y colaborativos como condición sine qua non para la emergencia de habilidades comunicativas complejas. De nuevo, la praxis

teatral en contextos educativos ofrece un dispositivo privilegiado para la activación de estos procesos, al propiciar situaciones de comunicación auténtica, con buen nivel de carga emocional y elevada demanda expresiva.

Uno de los constructos más relevantes en la teoría vygotskiana es el de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), concebida como la distancia entre el nivel de competencia que un individuo puede alcanzar de forma autónoma y el que puede lograr con la asistencia de un interlocutor más competente. La práctica teatral, por su naturaleza colaborativa y procesual, se despliega como un entorno idóneo para operar dentro de esta zona, mediante la construcción conjunta de significados, la modelación de conductas comunicativas y la retroalimentación constante entre alumnos, y entre alumnos y docentes. El sentido de colectividad se amplifica en esos momentos en que tomamos consciencia de la naturaleza forzosamente colaborativa de la representación teatral, y también de cualquier situación comunicativa corriente, en el que no existe la posibilidad de que suceda la interacción entre dos personas si una de esas dos personas no está. El acto comunicativo es necesariamente colaborativo, y existe en tanto que existen, en simultaneidad, todas las partes que se requieren para completar un sistema comunicativo solvente.

Asimismo, el lenguaje se concibe como una herramienta psicológica de mediación que estructura la actividad mental y posibilita el acceso a funciones cognitivas superiores. La exploración escénica y la dramatización favorecen el uso reflexivo, expresivo y estratégico del lenguaje oral. En consonancia con esta visión, Díaz Gutiérrez (2009) destaca que la mediación simbólica, vehiculada a través del lenguaje y la interacción, constituye el eje vertebrador del desarrollo cognitivo y que resulta muy interesante su integración de manera explícita en las metodologías didácticas.

Por último, el juego simbólico, en tanto que manifestación prototípica del aprendizaje sociocultural, se materializa en el teatro como un espacio lúdico-formativo donde los estudiantes ensayan roles, experimentan registros comunicativos diversos y resignifican sus experiencias mediante la representación. Este proceso potencia no solo la expresividad verbal y no verbal, sino también la empatía, la autoconfianza y la capacidad comunicativa de los participantes. Además, ayuda a romper ese miedo paralizante a "hacer el ridículo", algo que, a su vez, resulta uno de los aprendizajes más útiles que puede ofrecer la escuela.

En este marco, el rol docente se redefine como el de un mediador cultural, responsable de diseñar escenarios de aprendizaje intencionados que propicien la generación espontánea de nuevas formas de oralidad, el desarrollo de la competencia comunicativa y el

empoderamiento expresivo del alumnado. Se trata de reconocer que hablar —y escucharse— es, en sí mismo, un acto educativo profundo.

En síntesis, la confluencia entre la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky y la práctica teatral en contextos educativos se concretiza en la articulación de una serie de estrategias metodológicas sumamente fértiles para el desarrollo de la competencia oral en el alumnado. Ambas perspectivas comparten una concepción del aprendizaje como fenómeno profundamente social, dialógico y usuario de la mediación simbólica, donde el lenguaje no solo describe el mundo, sino que lo construye. El teatro, como arte de la presencia, la palabra y la interacción, se configura así no solo como un recurso didáctico complementario, sino como una vía directa para activar la Zona de Desarrollo Próximo, fomentar la cooperación entre iguales y promover una comunicación más consciente, fluida y auténtica. En este cruce de caminos entre pedagogía y escena, se abre la posibilidad de formar sujetos no solo más competentes desde el punto de vista lingüístico, sino también más seguros, expresivos y capaces de habitar la palabra en todas sus dimensiones.

2.2.4. Autoestima, motivación y autorrealización en el desarrollo de la competencia oral: aportes de Maslow

Uno de los pilares fundamentales para comprender el desarrollo de la competencia oral en el contexto escolar es el vínculo entre autoestima, motivación y expresión personal, conceptos que encuentran en la teoría de Abraham Maslow (1943, 1954) un marco explicativo clave. La propuesta jerárquica de necesidades humanas formulada por este autor permite entender que la capacidad para expresarse con seguridad, autenticidad y claridad está directamente condicionada por el grado de satisfacción de determinadas necesidades psicológicas y sociales previas.

La teoría de Maslow se estructura en una pirámide que ordena las necesidades humanas desde las más básicas —fisiológicas— hasta las más elevadas —autorrealización—. En la base se encuentran las necesidades deficitarias, cuya ausencia genera desmotivación: fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y de estima. Solo una vez satisfechas de manera razonable puede emerger la necesidad de autorrealización, asociada a la expresión del potencial humano, la creatividad, el sentido del propósito y la autenticidad (Maslow, 1943; Quintero, 2007).

La autoestima, situada en el cuarto nivel de la jerarquía, resulta fundamental en el contexto educativo. Según Maslow, esta necesidad incluye tanto el reconocimiento externo

—respeto, atención, estatus— como el respeto interno —autoconfianza, competencia, libertad, independencia—. Cuando la autoestima no es suficientemente reforzada en la infancia o adolescencia, se generan sentimientos de inferioridad, inseguridad y ansiedad, los cuales obstaculizan la expresión oral fluida y eficaz (Maslow, 1954; Acosta Padrón & Hernández, 2004).

En este sentido, la competencia oral no puede desarrollarse plenamente si no se trabaja simultáneamente la confianza del alumno en su capacidad para expresarse, para ser escuchado y valorado. Tal como advierte Acosta Padrón (2004), una autoestima sólida fomenta la motivación, la proactividad comunicativa, la claridad de pensamiento y la capacidad para establecer relaciones constructivas, condiciones necesarias para una oralidad auténtica.

El enfoque humanista de Maslow, centrado en el potencial humano y en la búsqueda de sentido, se encuentra estrechamente vinculado con el uso del teatro como herramienta educativa. La práctica teatral, en cuanto a experiencia estética, expresiva y colectiva, puede considerarse un espacio de autorrealización, ya que permite al individuo explorar su identidad, trascender el miedo escénico, asumir roles simbólicos y liberar su capacidad expresiva (Maslow, 1968; Rogers, 1967).

Además, el teatro incide directamente en el fortalecimiento de la autoestima al ofrecer un entorno seguro, donde el error no es penalizado sino integrado, y donde el retorno no se reduce al juicio académico, sino que promueve la valoración del esfuerzo, la escucha y la creatividad. Como sostienen los estudios de Dörr (2005) y Yagosesky (1998), la autoestima no es un rasgo fijo, sino una construcción dinámica, moldeada por la experiencia, la interacción y la percepción del propio valor.

Así, la práctica teatral puede contribuir al ascenso en la jerarquía de necesidades de Maslow, activando simultáneamente dimensiones como el sentimiento de pertenencia —trabajo grupal, cooperación—, el respeto —valoración de la voz propia y ajena—, y la autorrealización —expresión creativa, autoconocimiento, superación de límites—.

Desde el punto de vista pedagógico, la inclusión de actividades teatrales no solo favorece el desarrollo de la competencia oral, sino que también responde a una necesidad más profunda: formar estudiantes con confianza, propósito y herramientas para ser y decir con autenticidad. Esta visión se alinea con el paradigma de la educación humanista, en el que el alumno no es un receptor pasivo de contenidos, sino un sujeto activo en la construcción de su identidad y de su voz.

De este modo, integrar los principios de la teoría de Maslow en el diseño de propuestas didácticas orientadas al desarrollo de la oralidad implica ir más allá de los criterios técnicos o lingüísticos. Significa trabajar con la persona en su totalidad, reconocer sus necesidades emocionales, y generar contextos en los que la comunicación oral sea vivida no como una evaluación, sino como una experiencia de conexión significativa.

2.3. Pedagogía teatral y métodos escénicos

2.3.1. El Teatro Aplicado y la noción de educación teatral

Tomás Motos (2015), pedagogo especializado en creatividad, teatro y expresión corporal, toma el concepto ya existente de “Teatro Aplicado”, para referirse al uso del teatro en otros escenarios y con otras finalidades distintas a las del teatro convencional y la formación actoral. Esta propuesta artística, tradicionalmente vinculada al ámbito social y llevada a cabo por y para individuos y colectivos marginados o con riesgo de exclusión u opresión social, también puede definir el tipo de práctica teatral que se da en las aulas con finalidades educativas. La práctica escénica, en el caso del Teatro Aplicado (en el que podríamos incluir la educación teatral objeto de esta investigación) no es una finalidad en sí misma, sino un medio a través del cual se pueden resolver y trabajar ciertas deficiencias sociales, personales y educativas. Muchos de los profesionales del arte dramático posiblemente ejerzan su práctica laboral también como una vía para resolver deficiencias, inquietudes y problemáticas personales, y es que el arte goza de una naturaleza canalizadora y comunicativa de alto valor, motivo por el cual me parece de justicia que el resto de la sociedad, y en especial los estudiantes en etapa adolescente, puedan también nutrirse de sus herramientas a favor de un desarrollo personal y comunicativo más sólido y consciente.

Debemos establecer una diferencia entre dos tipos de práctica teatral. Por un lado, el teatro como formación profesional, cuya finalidad es formar actores, directores, dramaturgos, escenógrafos y otras tantas profesiones vinculadas a las artes escénicas; por otro, la práctica teatral como educación artística, definida por Bullon (1989:12) como “formación integral a través del arte” que, en su aplicación en las aulas, tiene como objetivo el desarrollo de aspectos personales, sociales y comunicativos. Si bien es cierto que este tipo de educación es fácilmente vinculable a las materias de lengua, los aprendizajes que se derivan de las técnicas teatrales conforman un cajón de herramientas que vertebran de forma transversal todas las materias de la educación formal, además de fortalecer todas

aquellas “materias” que tienen que ver con el desempeño personal y social del alumno fuera del aula y en su vida futura.

El arte es el legado expresivo de la humanidad, es la fuente más reveladora de la historia del hombre, es un medio universal de comunicación. Obedece a una necesidad humana, individual y social, de expresar ideas, creencias y valores; es una necesidad de comunicación. Siendo el arte manifestación del aspecto espiritual del hombre, expresión de los pueblos. De allí que la educación artística tenga un valor significativo. Es preciso aclarar que educación artística no es formación profesional artística. Educación es formación integral, por lo tanto, educación artística es la formación integral buscada a través del arte. (Bullon, 1989, p.12)

2.3.2. El Teatro del Oprimido: una pedagogía escénica para la emancipación oral

La teoría del Teatro del Oprimido, formulada por Augusto Boal en la década de 1970, representa una de las propuestas más innovadoras en la intersección entre el arte escénico y la pedagogía crítica. Inspirado en la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1970), Boal desarrolló un sistema de técnicas teatrales orientadas a promover el pensamiento crítico, la toma de conciencia y la transformación de las estructuras sociales opresivas mediante el uso del teatro como herramienta de diálogo y acción.

Boal parte de un postulado radical: todo ser humano puede hacer teatro, porque todo ser humano puede actuar y observar su propia acción. En sus palabras, “somos todos actores: ser ciudadano no es vivir en sociedad, es transformarla” (Boal, 2001, p. 18). Esta concepción rompe con la tradición aristotélica del teatro como catarsis emocional para situarlo en el terreno de la catarsis crítica, convirtiendo al espectador pasivo en un *espect-actor*, un sujeto activo que reflexiona y actúa sobre la realidad representada.

En el ámbito educativo, estas técnicas adquieren una relevancia extraordinaria. Por un lado, fomentan la expresión oral libre, espontánea y significativa; por otro, fortalecen habilidades como la escucha activa, la empatía y la construcción colectiva del conocimiento. El teatro deja de ser un medio de representación artística para convertirse en un espacio de ensayo para la vida, en el que los alumnos pueden experimentar distintas formas de abordar conflictos reales, practicar la comunicación en contextos diversos y desarrollar seguridad en sus intervenciones orales.

El Teatro Foro, una de las técnicas más conocidas del método, permite que los estudiantes intervengan en una escena conflictiva, sustituyendo a los personajes y proponiendo alternativas comunicativas o de resolución. De este modo, no solo se ejercita la fluidez

verbal, sino que también se potencia la capacidad argumentativa, el uso del lenguaje no verbal y la modulación de la voz. Como señala Boal (2001, p. 34), “el teatro es el lenguaje mediante el cual los seres humanos pueden ensayar sus acciones antes de realizarlas”.

Asimismo, el Teatro Imagen ofrece el contexto óptimo para trabajar la comunicación no verbal, un componente esencial de la competencia oral que a menudo queda relegado en el currículo formal. Mediante el uso de esculturas humanas o imágenes vivas, los alumnos toman conciencia del peso comunicativo del cuerpo, de los gestos, de las posturas y de la mirada. En palabras del propio Boal (1999, p. 67): “El cuerpo también piensa, el cuerpo también comunica; y a veces, lo hace con mayor honestidad que las palabras”. Cualquier docente que haya visto a un alumno decir “sí” con la boca y “no” con los ojos sabe que este principio no es solo teoría, sino pura práctica diaria.

Desde esta perspectiva, el Teatro del Oprimido se articula como una propuesta pedagógica que no solo mejora la competencia oral, sino que transforma las relaciones de poder en el aula y devuelve al estudiante su voz como sujeto activo del aprendizaje. Como herramienta didáctica, permite integrar objetivos comunicativos, sociales y emocionales en un mismo ejercicio, conjugando expresión oral, conciencia crítica y creatividad. Todo ello convierte al Teatro del Oprimido en una de las formas más potentes y transformadoras de trabajar la oralidad en el ámbito escolar.

2.3.3. La comunicación no verbal en las pedagogías escénicas contemporáneas

La dimensión no verbal de la comunicación ha sido objeto de estudio no solo en el ámbito de la psicología o la lingüística, sino también en el corazón mismo del arte dramático. Numerosos creadores y pedagogos teatrales han construido sus métodos sobre la premisa de que el cuerpo habla antes, durante y después de que lo haga la voz. En este sentido, el teatro se convierte en el laboratorio idóneo para el estudio de la expresión no verbal como herramienta pedagógica en el desarrollo de la competencia oral. Las aportaciones de Augusto Boal establecen una relación directa entre teatro, comunicación y pedagogía, pero existen otros creadores y profesionales de la escena, cuya manera de entender el acto comunicativo, sobre todo en su aspecto más físico y presencial, nos ayudaran a fundamentar el marco teórico que aquí nos ocupa.

Uno de los referentes fundamentales en esta línea es Jacques Lecoq, quien defendía que el cuerpo es “poético” por naturaleza y que antes de que el actor pronuncie una sola palabra, ya ha comunicado una intención, una emoción, una atmósfera. En su enfoque, el ritmo, el

espacio y la gestualidad son pilares fundamentales que permiten al individuo adquirir mayor consciencia de su presencia comunicativa (Lecoq, 1997).

Por su parte, Etienne Decroux, precursor del mimo corporal dramático, consideraba que el gesto no es un simple acompañamiento del discurso, sino que posee estructura, sintaxis y significado propios. Su trabajo da al cuerpo la categoría de “lenguaje con gramática propia”, una propuesta que abre posibilidades para explorar cómo enseñar a los estudiantes a “decir sin decir” (Decroux, 1985).

En una línea más emocional, pero no menos física, Konstantín Stanislavski conceptualizó la comunicación actoral como un entrelazamiento constante entre el gesto consciente y el pensamiento interno, reforzando la idea de que lo no verbal configura la credibilidad del discurso verbal (Stanislavski, 2011). Un alumno que no articula con coherencia gestual lo que dice difícilmente logrará persuadir o conectar con su audiencia.

En un plano más radical, Jerzy Grotowski propone el abandono de los ornamentos escénicos para centrarse en la presencia viva del cuerpo, una herramienta que, bien entrenada, puede comunicar con potencia incluso en el silencio. Esta honestidad gestual oral del actor en escena (Bogart & Landau, 2005) es precisamente una de las competencias más demandadas en la oralidad contemporánea, especialmente en contextos donde la credibilidad y la espontaneidad se valoran tanto como el contenido verbal.

Continuando con esta tradición corporal, Eugenio Barba introduce la noción de principios preexpresivos compartidos por actores de diferentes culturas: tensiones físicas, desplazamientos, centros de energía... En este enfoque, el cuerpo actúa como soporte universal de comunicación, capaz de ser leído más allá de las palabras y de los idiomas (Barba, 1998).

Finalmente, Peter Brook (1995), en su célebre concepto del “espacio vacío”, recuerda que toda acción escénica comienza cuando alguien observa a alguien que actúa. Pero actuar no siempre significa hablar: a veces basta una mirada, un silencio o un cambio de peso en el cuerpo para generar sentido. En el aula, este enfoque nos invita a reconsiderar el valor de la presencia escénica, incluso antes de abrir la boca.

Una aportación más reciente y sistemática en el campo de la pedagogía teatral es la desarrollada por Anne Bogart, directora estadounidense y cofundadora de la SITI Company, quien junto a Mary Overlie adaptó y difundió la técnica conocida como Viewpoints (Bogart & Landau, 2005). Esta metodología consiste en un conjunto de principios para la

improvisación escénica que se articulan en torno a la conciencia corporal, espacial y temporal.

Los Viewpoints se dividen en dos grandes grupos: los Viewpoints de tiempo (duración, repetición, respuesta cinestésica, tempo) y los Viewpoints de espacio (relación espacial, forma, gesto, arquitectura, topografía). Lo relevante para este trabajo es que estos principios no se enfocan en la palabra, sino en la capacidad de escucha, reacción y presencia física en relación con los otros y con el entorno. En definitiva, se trata de un sistema para aprender a comunicar antes de hablar, y a habitar el cuerpo como una extensión del pensamiento y de la intención. Y cuando la palabra entra en juego, lo hace también desde estos vectores objetivos y analizables. La palabra como un signo más del acto comunicativo, que va acompañado indisolublemente del cuerpo, del espacio, del contexto y de su público. (Bogart & Landau, 2005).

La aplicación educativa de esta metodología permite desarrollar en los alumnos una conciencia expandida del significado de su cuerpo en el espacio, del gesto como construcción de sentido, y del movimiento como forma de relación. Así, los Viewpoints resultan una herramienta pedagógica de gran valor para trabajar la comunicación no verbal en el aula, especialmente en estudiantes que sienten inseguridad al hablar en público o que necesitan explorar canales expresivos más allá de la palabra.

Desde el punto de vista de la competencia oral, esta técnica ayuda a fortalecer la presencia escénica, la escucha activa, el control del ritmo del discurso y la modulación de la energía corporal, todas ellas habilidades esenciales en una comunicación oral eficaz y significativa.

Autor	Enfoque escénico	Aportes clave sobre la comunicación no verbal	Aplicación educativa
Jacques Lecoq	Teatro físico, máscara neutra	El cuerpo como lenguaje poético. Movimiento, ritmo y espacio comunican emociones.	Mejora la expresividad corporal, ritmo del habla y escucha activa.
Etienne Decroux	Mimo corporal dramático	El gesto como lenguaje autónomo. Gesto = pensamiento.	Desarrolla conciencia del cuerpo, precisión expresiva.
Konstantín Stanislavski	Realismo psicológico	La acción física revela la verdad emocional. El subtexto gestual es esencial.	Fomenta la coherencia entre gesto y discurso oral.

Jerzy Grotowski	Teatro pobre, cuerpo esencial	El cuerpo es un canal espiritual y energético. Lo no verbal precede al texto.	Potencia la presencia escénica y la confianza al comunicar.
Eugenio Barba	Antropología teatral	Principios universales del cuerpo en escena. Técnica corporal intercultural.	Aumenta la interculturalidad comunicativa y la expresión global.
Peter Brook	Espacio vacío, teatro esencial	La tensión corporal comunica más que las palabras. Silencio y mirada como acción.	Trabaja la intención comunicativa, incluso sin hablar.
Anne Bogart	Viewpoints	Conciencia corporal, espacial y temporal, propia y en relación con otros agentes escénicos.	Trabaja la presencia escénica, la escucha con el interlocutor.

Tabla 1. Principales aportaciones de creadores escénicos del siglo XX y XXI a la noción de comunicación no verbal y sus posibles beneficios en el ámbito educativo. Fuente: Elaboración propia.

2.3.4. Estudios previos, casos de éxito y proyectos educativos existentes

Uno de los referentes más significativos en la investigación sobre la oralidad desde una perspectiva escénica es la actriz e investigadora María Teresa Ralli, fundadora del grupo de teatro *Yuyachkani* (Perú). En su tesis doctoral, *La voz hablada como materia escénica*, Ralli (2021) propone una visión de la oralidad que trasciende el texto para situarse en el terreno del cuerpo, la memoria y la presencia. Su planteamiento subraya que la voz hablada en escena no es un mero vehículo para reproducir un texto, sino un cuerpo sonoro cargado de historia, identidad y acción performativa. A través de un análisis interdisciplinar y una revisión de prácticas teatrales latinoamericanas, Ralli evidencia que el trabajo escénico sobre la voz permite al actor —y, por extensión, al estudiante— explorar nuevas formas de expresión oral basadas en la conciencia corporal, el ritmo, la emoción y la escucha activa. Su enfoque constituye una base teórica sólida para comprender la oralidad como una competencia comunicativa y expresiva que se puede trabajar en profundidad desde la práctica teatral.

Además del trabajo de Ralli, diversos estudios han evidenciado el potencial del teatro como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral, tanto en contextos escolares como universitarios. Estos estudios, desde perspectivas cualitativas, cuantitativas y mixtas, coinciden en señalar que el teatro no solo potencia la fluidez verbal, sino que también incide

positivamente en aspectos emocionales, sociales y paralingüísticos que configuran una comunicación oral auténtica y significativa. Lejos de tratarse de una herramienta decorativa o lúdica sin rigor, las experiencias recogidas en la literatura evidencian que el teatro constituye una metodología transversal y transformadora para el desarrollo integral de la oralidad en el aula.

Uno de los trabajos más citados en este ámbito es el de Klara Rus (2020), quien analiza cómo el teatro, en el contexto de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), favorece el desarrollo de la destreza oral y reduce el llamado *filtro afectivo*. Este término, procedente de la teoría de Stephen Krashen, alude a los obstáculos emocionales que interfieren en la adquisición del lenguaje, tales como la ansiedad, el miedo al error o la baja autoestima. Mediante una metodología cualitativa basada en entrevistas a estudiantes de ELE, Rus concluye que la práctica teatral crea un entorno seguro donde los alumnos se sienten más libres para experimentar con la lengua, superar sus bloqueos y asumir riesgos comunicativos. Este ambiente de confianza permite que emerjan competencias orales más fluidas, expresivas y espontáneas, incluso en estudiantes que previamente presentaban inhibiciones a la hora de hablar en público.

En una línea similar, Simões (2015) llevó a cabo una intervención didáctica con estudiantes de nivel inicial de ELE en Portugal. Su estudio combinó una fase de diagnóstico (pre-test), una intervención teatral centrada en la voz, la entonación y la expresividad, y un análisis posterior (post-test) para evaluar los progresos. Los resultados mostraron una mejora notable en la seguridad, la precisión fonética y la capacidad para organizar ideas de forma coherente. El teatro, señala la autora, no solo permite trabajar las competencias lingüísticas, sino también la conciencia del cuerpo, la escucha activa y la presencia comunicativa, aspectos tradicionalmente descuidados en la enseñanza formal de lenguas.

En el contexto escolar, también se han documentado experiencias relevantes que apoyan el uso del teatro como herramienta pedagógica. Fuertes Argoty y Mora Trejo (2015) desarrollaron un proyecto denominado *Teatrón* en una escuela primaria de Colombia, orientado a mejorar la expresión oral de alumnos de quinto grado. El enfoque consistió en una serie de talleres teatrales adaptados al nivel de los niños, centrados en el juego dramático, la lectura expresiva y la creación colectiva de escenas. A lo largo del proceso, se observaron mejoras significativas en la claridad, el ritmo y la participación del alumnado en contextos comunicativos formales. Las autoras destacan que el teatro no solo fortaleció las habilidades orales, sino que también incrementó la autoestima, la empatía y el sentido de pertenencia del grupo, generando un clima de aula más inclusivo y colaborativo.

Otra aportación significativa es la de García Carrasco (2022), quien realizó un estudio de corte bibliográfico y etnográfico sobre el uso del teatro dentro del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. A través de la revisión de fuentes académicas y entrevistas a docentes de secundaria y bachillerato, el autor demuestra que el teatro contribuye a romper la rigidez de las estructuras tradicionales del aula, favoreciendo un modelo de aprendizaje más vivencial, participativo y emocionalmente conectado. Los profesores entrevistados coinciden en que la integración del teatro no solo mejora la expresión oral, sino que transforma la actitud del alumnado hacia el lenguaje: los estudiantes se sienten más implicados, menos temerosos del juicio externo, y más proclives a tomar la palabra con intencionalidad y confianza. Además, el estudio subraya la capacidad del teatro para simular contextos comunicativos reales, lo que permite al alumnado practicar el lenguaje en situaciones significativas, con un propósito comunicativo genuino.

En la etapa de Educación Primaria, el trabajo de López Miñarro (2021) aporta una propuesta de intervención que combina elementos teatrales con los objetivos curriculares de lengua y literatura. Su planteamiento parte de la necesidad de integrar la dimensión oral del lenguaje con otras áreas de desarrollo personal, como la inteligencia emocional y la convivencia. A través de una programación de actividades teatrales —que incluyen dramatizaciones, juegos de rol, creación de personajes y escenas improvisadas—, el alumnado experimenta mejoras tanto en su capacidad para expresarse como en su habilidad para escuchar, dialogar y trabajar en equipo. Según la autora, el teatro se convierte en un medio para “aprender a convivir hablando”, estableciendo vínculos afectivos y comunicativos más sólidos entre los miembros del grupo.

En el ámbito universitario, el estudio de Ríos (2021) sobre la percepción de futuros docentes de lengua respecto a la oralidad en el aula revela que muchos de ellos consideran el teatro una vía útil para enseñar a hablar en público, generar espacios de expresión libre y trabajar el componente emocional del discurso. A través de encuestas y grupos focales, el autor identifica una carencia formativa en cuanto a la enseñanza explícita de la oralidad, y plantea que el teatro podría ocupar un lugar más destacado en los programas de formación docente, precisamente por su capacidad para articular técnica, emoción y reflexión en el uso de la palabra.

De forma complementaria, el trabajo de Rud y Flores (2021) analiza los efectos de una intervención teatral en el contexto pospandémico, con estudiantes de Educación Infantil en España. Los resultados reflejan una recuperación del deseo de comunicarse tras largos periodos de aislamiento, así como un fortalecimiento de la autonomía expresiva de los niños. El teatro, en este caso, actúa como mediador emocional y lingüístico, permitiendo a

los estudiantes no solo recuperar habilidades perdidas, sino también reconstruir la confianza comunicativa desde el juego, la escucha y la colaboración.

En conjunto, estos estudios coinciden en que el teatro no solo mejora la competencia oral en su dimensión técnica, sino que incide directamente sobre factores clave como la autoestima, la seguridad, la interacción social y el pensamiento discursivo. Además, permiten constatar que el teatro es adaptable a distintas etapas educativas, desde infantil hasta la universidad, y que su impacto no se limita a contextos formales de aprendizaje, sino que tiene un alcance formativo, ético y emocional mucho más amplio.

Cabe señalar que, pese a la abundancia de experiencias documentadas, muchos de estos proyectos carecen aún de una integración sistemática en el currículo escolar. La mayoría aparecen como iniciativas extracurriculares, programas pilotos o propuestas marginales dentro de áreas específicas. En este sentido, el presente trabajo busca contribuir a la normalización del teatro como estrategia didáctica estructural, especialmente en el área de la lengua y la comunicación oral, ofreciendo un marco teórico y práctico que permita su incorporación sostenida en las programaciones docentes.

3. Análisis crítico y discusión teórica

3.1. Una redefinición de la competencia oral

Uno de los principales aportes de esta investigación es la propuesta de una concepción ampliada de la competencia oral, entendida no como mera producción verbal articulada, sino como un fenómeno multimodal y relacional, en el que intervienen dimensiones lingüísticas, paralingüísticas y no verbales. Esta mirada rompe con la visión tradicional que reduce la expresión oral escolar a exposiciones ante los compañeros e interacciones colectivas puntuales en forma de debate o de preguntas lanzadas al aire, y la posiciona como una práctica comunicativa integral, que debe trabajarse de manera sistemática y transversal a lo largo del proceso formativo.

No podemos colocar la producción escrita y la producción oral en la misma categoría metodológica ni enseñarlas desde los mismos enfoques didácticos. Una juega en un terreno horizontal, en papel, representado con grafías y símbolos, y no tiene una recepción en directo y en el momento de su producción, motivo por el cual no es susceptible a un juicio inmediato; el otro, pertenece al mundo de lo efímero, de la improvisación, del flujo energético que se da en una situación comunicativa real y a través del habla. Las reglas y

convenciones de la producción escrita están claras, y a nivel gramatical, estructural, formal, terminológico y sintáctico, se pueden aplicar sin variación alguna a la producción oral. Tal vez el problema de la enseñanza de la oralidad en la educación secundaria, y en la educación en general, es dar por hecho que si tenemos claras las reglas de la producción escrita y las sabemos aplicar correctamente, dispondremos automáticamente de todas las claves para el éxito en el ámbito de la oralidad. Queda más que demostrado que no es así. Formatos comunicativos diferentes requieren de diferentes herramientas para desarrollarlos, decodificarlos e integrarlos adecuadamente a diferentes procesos y contextos. Una evidencia muy común que nos induce a pensar que producción escrita y oral no transitan exactamente el mismo carril, es, por ejemplo, el caso de aquellas personas que tienen una gran habilidad para la expresión escrita, pero, en cambio, cuando se trata de comunicarse oralmente, no son capaces de generar el mismo nivel de discurso, ni con el mismo rigor lingüístico, ni con las mismas conexiones de ideas y conceptos perfectamente entrelazados bajo una coherencia, una estructura y un ritmo concreto. Los motivos pueden ser muy fáciles de detectar y de corregir, como puede ser el tono de voz, la gestualidad, la mirada, la velocidad del habla, etc.; o, por el contrario, pueden responder a una deficiencia más profunda que tiene que ver con las relaciones interpersonales, con el autoconcepto, la seguridad de ser completamente conocedor del contenido que se está transmitiendo y de cómo transmitirlo de la forma más efectiva.

3.2. Inclusión de la comunicación no verbal en la práctica docente

Una idea que podemos extraer de este trabajo de investigación es la visibilización y reivindicación de la comunicación no verbal como parte constitutiva de la competencia oral. A partir de los aportes de las teorías desarrolladas anteriormente, encabezadas por especialistas de la comunicación como Watzlawick o Mehrabian, y en conjunción con la manera de concebir la escena de varios de los creadores escénicos más relevantes de este siglo y del pasado, se plantea una enseñanza de la oralidad que ya no puede limitarse a corregir errores gramaticales o mejorar la dicción, sino que debe incluir la conciencia corporal, la expresividad gestual, la mirada, el silencio, la pausa, la energía y la intención. Estos términos no deberían ser asunto solamente de los profesionales de la comunicación oral, como los periodistas de informativos, los presentadores de televisión, los divulgadores, los influencers, los curas o los actores. En todas estas profesiones tienen muy claro que con el cuerpo se emite una parte muy importante del mensaje, tal vez la más esencial, cuyo cometido no solo es acompañar, amplificar o modificar irremediamente aquello que se está diciendo con palabras, sino que es también la fuente de donde podemos extraer

información sobre el propio emisor. Ya no se trata solo del mensaje, sino de cómo es, cómo está y cómo se presenta ante el mundo la persona que lo está emitiendo. Ser consciente de que disponemos de esta poderosa herramienta que es el cuerpo y tener a mano las herramientas para su potencial expresivo, nos permite ser más solventes a la hora de decidir de qué manera queremos que nuestro mensaje sea recibido, y qué acciones y reacciones queremos que provoque. Está claro que en estos contextos comunicativos, donde la situación permite oír y ver al mismo tiempo, el mensaje llega al cerebro a partir de una integración multisensorial y su significado final es la combinación de una serie de signos decodificables que penetran por vías distintas. Pero en el devenir de la experiencia sensorial real y su procesamiento, la balanza se inclina hacia una de las dos: la evidencia científica ha demostrado que el ser humano capta mucha más información a través del sentido de la vista, que a través de los oídos (Chías Navarro, s.f.; Cohen et al., 2009). La imagen llega más directa y goza de mayor fiabilidad que el sonido. Y por ello, dotar de información expresiva y comunicativa aquello que va a captarse con los ojos, o dicho de otro modo, dominar la expresión corporal de uno mismo, permite, en muchos casos, dominar la recepción visual y auditiva del interlocutor. Es una manera de guiar la percepción y el proceso de pensamiento del receptor sin que este se dé cuenta, como sucede con la buena publicidad.

3.3. Teatro como metodología estructural, no complementaria

El análisis realizado permite además defender que el teatro no debe entenderse como un recurso puntual o accesorio, sino como una metodología estructural que ofrece un marco didáctico ideal para trabajar la oralidad en todas sus dimensiones. A través de técnicas como el Teatro Imagen, el Teatro Foro, la improvisación, la construcción colectiva de escenas y el trabajo de consciencia vocal, corporal y espacial, el teatro genera un entorno en el que los estudiantes no solo hablan, sino que encarnan el discurso, performan una identidad propia o ajena a través del cuerpo y la voz, generando nuevas formas de expresar, argumentar y conectar con los otros.

La materia de Educación Física, por ejemplo, ha sido considerada, desde siempre, importante y necesaria en todos los niveles de la educación básica, por motivos que nadie podrá discutir, como el hecho de fomentar en los niños y los jóvenes el desarrollo de una inteligencia física y espacial, y la posibilidad de integrar una consciencia y conocimiento del propio cuerpo, y por ende, de la otra mitad de nuestro ser, en contraposición al resto de materias, donde la reflexión sobre el conocimiento adquirido termina y acaba en la mente.

Reconozco, por otro lado, la dificultad de integrar la educación teatral como una asignatura autónoma dentro del marco curricular de todos los cursos de Secundaria, por la limitación de horas de las que dispone el horario lectivo, más allá de las materias consideradas básicas y de las cuales no sería preciso escatimar horas de dedicación. Por este motivo, la aplicación de la práctica escénica como competencia transversal, tal y como se plantea en esta investigación, podría incluirse en las materias de lenguas, especialmente la catalana y castellana, o bien en las horas reservadas para realizar proyectos o iniciativas propuestas por el centro.

Los conocimientos y las metodologías derivadas de la educación teatral, no solo son aplicables y adaptables a todas y cada una de las materias del currículo, sino que están implícitas en los saberes de cada programación de aula, pero raramente se encuentra la manera de enseñarlas desde el contenido mismo de la asignatura.

Así pues, teniendo en cuenta la naturaleza subjetiva, compleja, sensorial e intangible del teatro y su enseñanza, esta práctica, aplicada con fines educativos y no artísticos, podría materializarse dentro del currículo de secundaria como un espacio lúdico, sin estar sujeto a una evaluación convencional, sino bajo una mirada flexible que tuviera más en cuenta la predisposición al aprendizaje, la capacidad de escucha del entorno y la curva evolutiva del estudiante, en vez de limitarse a valorar su capacidad de aprendizaje mediante unos resultados finales. Al fin y al cabo, la improvisación teatral y el entrenamiento actoral no son otra cosa que una serie de constricciones y reglas escénicas acordadas previamente que, justamente en ese espacio de lucha por seguirlas y respetarlas, es donde se hallan los posibles factores evaluables. Es allí, por lo tanto, donde aparece la creatividad, la expresión dramática, las posibilidades de conectar conceptos e ideas aparentemente incompatibles y se da, casi por arte de magia, aquel fenómeno que Stanislavsky definió como “verdad escénica” (2011). Aunque este concepto ha envejecido mal por las reiteradas y pésimas interpretaciones de los conceptos que aparecen en las obras teóricas de Stanislavsky, hallándose actualmente casi en desuso, nos sirve en este contexto para dar algo de cuerpo a aquella sensación que experimentas como espectador o como interlocutor, que percibes con total seguridad aquello que te están mostrando o contando como la pura verdad. Una verdad estilizada, o grotesca, o exagerada, pero, en esencia, la verdad.

En el acto de comunicación oral, más allá del escenario, la que es objeto de esta investigación, ya suceda en la vida cotidiana, laboral, académica, social o espiritual, requiere, a la fuerza, de esa “verdad escénica”. Cuando charlamos con la vecina en el ascensor, estamos, inconscientemente y sin mucho esfuerzo, improvisando una interacción comunicativa oral, cuyas palabras y gestos que lo conforman son pura verdad. El flujo

dialogal, las respuestas o reacciones que se dan a las intervenciones de la otra persona, como los gestos faciales o la risa, nacen de forma espontánea, de un impulso natural, plácido y, normalmente, inconsciente.

En el transcurso de la vida, no todas las situaciones comunicativas en las que tenemos que vernos sumergidos, ya sea por voluntad propia o por obligación, facilitan o promueven una espontaneidad y naturalidad como las que pueden emerger sin dificultad en una conversación despreocupada con una vecina. Y ahí es donde entran las herramientas de la práctica teatral, en la labor de entrenar, como si de un largo simulacro se tratara, esa espontaneidad y fluidez de pensamiento similar a la que ocurre constantemente en la vida real, en una interacción social en la que uno se siente seguro y convencido de lo que dice, de cómo lo dice y de qué es lo que quiere (y puede) provocar en el interlocutor.

El teatro, aquí, se articularía como medio para acercar la noción de “verdad escénica” o, simplemente, de “verdad”, a aquellas situaciones comunicativas que se dan a través de la oralidad y que se presentan arduas y ortopédicas. También como soporte en el proceso de dejar atrás complejos, inseguridades, miedos y vergüenzas relacionadas con la autopercepción y la autoestima. La eliminación o regulación de estas deficiencias intra e interpersonales que funcionan como bloqueadores de la comunicación, del pensamiento y del aprendizaje, entre otros muchos aspectos, pretende desembocar en una mayor claridad mental, fluidez verbal y espontaneidad discursiva, todos ellos atributos propios de la adquisición e integración de una competencia oral eficaz y placentera.

3.4. Intersección entre teoría y práctica educativa

Como en toda investigación perteneciente al ámbito educativo, la articulación entre teoría y práctica constituye el gran desafío de este trabajo. Sustentados por un marco teórico que nace de la relación entre las aportaciones más relevantes sobre la comunicación, los conceptos y evidencias de la psicología educativa y una aproximación a múltiples y diversos enfoques de la pedagogía teatral, nos disponemos de nuevo a mirar de frente la realidad de las aulas, el viaje formativo del estudiante medio y las necesidades detectadas en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de una competencia oral eficaz e integral.

Referencias como la teoría sociocultural de Vygotsky, o el concepto de metacomunicación de Watzlawick, o la noción de “necesidad” de Maslow, entre muchos otros conceptos desarrollados en las páginas anteriores, constituyen el contenedor teórico sobre el cual empezar a repensar las prácticas docentes. Así, la zona de desarrollo próximo, mediante la

práctica teatral y sus dinámicas de naturaleza inherente, se materializa en un espacio de mediación pedagógica; la dimensión relacional y multifactorial que atribuye Watzlawick en el acto comunicativo encuentra, en la pedagogía de la escena, un laboratorio de experimentación comunicativa que se desarrolla en territorio de lo físicamente real, tangible y reproducible, un simulacro de la vida que goza de las condiciones perfectas para jugar a desmembrar, analizar y modificar bajo consciencia, y no por la aleatoriedad de lo cotidiano, todos los factores implicados en este proceso de interacción humana; y por último, el concepto de autorrealización de Maslow adquiere una dimensión pragmática y tangible en el momento en que una sesión vehiculada a través de recursos de la pedagogía teatral facilita la posibilidad del alumno de expresarse con autenticidad, y sin temor al juicio.

Más allá de aquel espacio singular en el que se convierte un aula con la mera integración de la práctica teatral, o incluso con la aplicación parcial de alguna de sus formas de enseñanza sin la necesidad de “hacer teatro”, hallamos, en el estudio y análisis de los enfoques pedagógicos teatrales (constitutivos de la segunda parte del marco teórico), los primeros eslabones hacia un posible cambio metodológico significativo y el porqué de su vinculación útil, necesaria e irremplazable con la educación. Los encontramos, por ejemplo, en la finalidad última del Teatro Aplicado, cuyo propósito es servirse de la práctica teatral para fines no artísticos, sino educativos, comunitarios, sociales y transformadores; o la concepción del fenómeno escénico por parte de los principales creadores y pedagogos teatrales de los siglos XX y XXI, quienes conciben el fenómeno escénico como acto comunicativo integral, en el que sonido (voz, palabra) e imagen (cuerpo, gestualidad) se complementan o difieren, según la intención del emisor/creador para sugerir significados diversos en el espectador; o, más concretamente, las técnicas de Viewpoints para el entrenamiento actoral, donde la disertación exhaustiva, milimétrica y completamente consciente del signo escénico, o dicho de otra forma, de cada uno de los componentes de la interacción comunicativa, constituye, por primera vez en la pedagogía teatral, un manual “casi objetivo” (al menos, lo más cerca de la objetividad que el teatro ha estado hasta el momento), a través del cual podemos observar una escena o, por defecto, la realidad.

Estas metodologías, junto a todas las otras presentadas a lo largo de este trabajo, siendo algunas de ellas propias del teatro profesional y otras de la educación a través del teatro, se conciben, de esta forma, no como elementos anecdóticos o constituyentes de la historia de la pedagogía teatral, sino como prácticas potencialmente integrables en la programación del aula.

Podemos ver, por lo tanto, que las posibilidades prácticas que se derivan de este corpus teórico están mucho más al abasto de lo que creemos. Una vez emerge el total

convencimiento de que el teatro puede resultar una fuente de riqueza pedagógica a favor del aprendizaje de la competencia oral, tanto en las materias de lengua como, de forma transversal, en el resto de áreas de conocimiento, es preciso no quedarse solamente con el convencimiento, sino servirse de sus rasgos definitorios para reformular las estrategias metodológicas con las que tradicionalmente se ha llevado a cabo la enseñanza de dicha competencia, permitiendo que los conocimientos pedagógicos existentes de las artes escénicas atraviesen el pensamiento creativo docente e impregnen la forma de concebir y diseñar propuestas didácticas.

Lejos de querer ofrecer un recetario metodológico, este trabajo de investigación propone un marco conceptual integrador que permite acortar la distancia entre teoría y práctica, situando al docente en el rol de mediador creativo y, al alumnado, como sujeto activo de un aprendizaje significativo y consciente, basado en experiencias comunicativas reales y emocionalmente conectadas, que favorecen, además del desarrollo de la competencia comunicativa desde todas sus aristas, un óptimo desempeño personal y social más allá del contexto educativo y de la etapa formativa.

3.5. Apertura a futuras investigaciones y aplicaciones

Propongo, a continuación, cuatro posibles líneas de investigación que podrían realizarse para complementar, ampliar o generar evidencias sobre algunos de los temas o discusiones planteadas en este trabajo, algunas de las cuales incluyen, de manera tácita, el desarrollo de implicaciones prácticas. Cada una de las cuatro propuestas se enmarca en una área distinta de aplicación: la primera se inscribe en el ámbito de la formación y preparación docente; la segunda, en la realización de estudios de caso en contextos educativos reales; la tercera, en la creación de un método de enseñanza teatral sistematizado; y la cuarta, propone una nueva investigación teórica.

Primeramente, resulta de gran utilidad preguntarse por qué el teatro no es una práctica presente ni recurrente en los centros educativos, a menudo ni siquiera desde un enfoque meramente lúdico que funcione como contrapunto a la formación “reglada”. Es debido, en gran medida, a la falta del conocimiento necesario por parte de una gran mayoría del profesorado. Por otro lado, el requerimiento de una formación teatral y actoral integral resultaría una tarea demasiado ardua y con resultados poco útiles para su aplicación directa en el aula. Así pues, ¿cómo debería ser una formación que dotara a docentes y otros profesionales de la educación de conocimientos, recursos y estrategias para que pudieran aplicar metodologías teatrales en el aula sin ser necesariamente profesionales del gremio?

Tal vez fuera útil un tipo de formación que tuviera como objetivo trasladar al profesorado la información necesaria para que, progresivamente, fueran cambiando la forma de concebir y enseñar la comunicación y, en especial, la competencia oral. Este proceso podría comenzar con la introducción de una terminología básica, el objetivo de la cual es generar, a posteriori y con el grupo clase, un vocabulario común con el que comunicarse de forma clara y eficiente. En definitiva, el corpus terminológico bajo el cual se darían todas las indicaciones, ya sea dentro o fuera de escena, pero siempre entre las cuatro paredes del espacio de la práctica teatral, es decir, el aula donde se desarrolla la sesión y que es contenedor de una metodología que se rige por unas reglas de juego distintas a las habituales. A este vocabulario, se le podrían añadir algunos recursos para propiciar un nuevo ecosistema en el aula que promueva la participación, la empatía y que reduzca el miedo al error de los alumnos como, por ejemplo, el consenso colectivo de las normas de la materia, o pequeños rituales de inicio y finalización de las sesiones que les permitan diferenciar física y mentalmente el espacio de la práctica teatral del espacio del mundo real, blindando este primero como lugar seguro, de construcción colectiva y de libertad performativa.

También sería de utilidad dotar al profesorado de una serie de ejercicios básicos para trabajar con los alumnos la escucha, la presencia, la expresividad, la noción de tiempo y espacio, o la posibilidad de proponer puntos de partida y constricciones para realizar improvisaciones, ya sean individuales o colectivas. De forma más sistematizada, también se podría proporcionar un listado de ejercicios o juegos escénicos simples para trabajar de manera aislada o conjunta los diferentes factores implicados en el acto comunicativo, así como aspectos en relación con la intencionalidad, la dualidad de significados, la contradicción entre palabra y cuerpo, etc.

Finalmente, sería preciso que terminaran la formación habiendo conocido y puesto en práctica una serie de técnicas de creatividad básicas a las que puedan recurrir tanto para diseñar propuestas didácticas teatrales como para invitar, provocar e inducir en el alumnado la emergencia creativa, desactivando bloqueos mentales y limitaciones propias del razonamiento lógico.

La segunda línea de investigación futura nace de la necesidad de hallar la evidencia científica que pueda afirmar que la práctica teatral, efectivamente, tiene un efecto beneficioso para el desarrollo de la competencia oral y una implicación directa en la autopercepción y habilidad social. Unos estudios de caso en contextos educativos reales nos permitiría acercarnos de manera tangible, y no solo teórica, al potencial real de la integración de las artes escénicas en el currículo académico. El estudio podría consistir en realizar una comparativa entre un grupo muestra de alumnos que integren metodologías

teatrales de forma estructural durante todos los cursos de educación básica, y otro grupo donde no se apliquen estas medidas curriculares.

La tercera propuesta de investigación podría centrarse en la creación de un método de enseñanza de técnicas teatrales en el contexto de la educación secundaria, explícitamente diseñado para favorecer la competencia oral y la consciencia metacomunicativa del alumnado, sin pretender, en ningún caso, formar profesionalmente actores y actrices. Este método podría combinar estrategias de diferentes enfoques pedagógicos teatrales, así como técnicas de comunicación colectiva derivadas de la psicología clínica o de la psicopedagogía.

Finalmente, como cuarta posible línea de trabajo se propone la realización de un estudio de investigación sobre la importancia de la improvisación en el arte y en la vida, partiendo de la hipótesis de que nada sirve tener las “normas gramaticales” claras, ya sea en el ámbito musical, teatral o de cualquier forma de competencia lingüística (oralidad o escritura), si en ningún momento de vida académica de un alumno, o en contadas ocasiones, raramente se le ha invitado a pensar en qué quiere decir.

La analogía perfecta para entender esta hipótesis se halla en el ámbito de la enseñanza musical: los conservatorios de música son, en esencia y apariencia, lugares que se encargan de transmitir de la forma más precisa posible la gramática de la música, sus normas, sus convenciones, sus formalismos. Son centros de alto rendimiento que preparan a niños y jóvenes para que se conviertan, en un futuro, en intérpretes de una música ya creada, para que reproduzcan, con cierto margen de libertad (realmente muy poco) lo que, en un tiempo pasado, dijo otra persona. A menudo, hasta el quinto o sexto curso de Grado Profesional, es decir, transcurridos unos doce años desde el inicio de la formación musical, no aparece una materia que invite a coger el instrumento y expresarse libremente. Y la cuestión aquí es: ¿no sería lógico que, tras tantos años de formación en lenguaje musical, tantas horas para entender mínimamente los fundamentos de la armonía, y de tantas horas y horas de técnica instrumental, fuéramos capaces, llegado este momento, de improvisar cualquier melodía, integrándola en cualquier tonalidad, en constante escucha y diálogo con los otros instrumentistas, mediante el cual podríamos alimentar y enriquecer nuestro flujo musical, jugando a respetar las normas y, a la vez, rompiéndolas en beneficio de lo que se quiere contar con la música, pasando de una nota a otra por impulsos internos, pero de forma totalmente coherente con lo que está sucediendo de forma colectiva...? Pues la respuesta es no. El estudiante medio de Conservatorio, excluyendo de la ecuación las personas que tienen dones especiales (no son estos los que aquí nos ocupan), efectivamente, no sabrá improvisar con sus compañeros de clase tras 12 años de formación

musical. Podrá mover los dedos, porque tiene técnica instrumental; podrá seguir el ritmo, porque ha contado compases durante toda su infancia; podrá detectar el momento en que aquel sonido que está saliendo de su instrumento no está en la tonalidad correcta, porque se ha pasado la mitad de su vida resolviendo dictados melódicos y armónicos y, con el tiempo, ha desarrollado una mínima percepción auditiva. Pero en ningún caso podrá fluir con la música, como quien fluye con una buena conversación con un amigo, ni como aquel que, en un debate, argumenta con soltura y modifica el discurso según el rumbo que va tomando la conversación. Deberá estar tan concentrado en aferrarse a lo único que le ha enseñado el Conservatorio, es decir, la gramática de la música y sus normas, que no podrá ni siquiera pensar en lo que quiere decir con su música. Esa es justamente la pobreza comunicativa que comparten un niño de Conservatorio y un estudiante de secundaria a quien solamente se le ha enseñado la gramática del lenguaje verbal, sea oral o escrito, con sus formas, estructuras, excepciones y registros. La música se aprende escuchándola y generándola sonoramente, y cuanto más libertad expresiva permita, cuanto más promueva el error como evidencia de un aprendizaje en evolución y como una oportunidad, más se alejará de ser una mera reproducción para convertirse en contenido potencialmente comunicable, inédito, que contenga la escucha, la presencia y la “verdad escénica” espontánea e irreplicable de la que goza, por ejemplo, un buen músico de jazz. De la misma forma, la enseñanza de la competencia oral para su uso en contextos no cotidianos, solo encontrará un camino coherente con su naturaleza en el momento en que invite a los estudiantes a hablar, a comunicarse, a sentirse libres de expresarse, a sentirse seguros, a ser creativos y creadores en el presente y desde el presente, a improvisar sin pensar en la gramática del lenguaje (porque ya está integrada y automatizada, de la misma forma que acontece en las conversaciones cotidianas corrientes) y, sobre todo, a empezar a pensar en qué es lo que se quiere decir y cómo se quiere decir, siendo además consciente de cuáles son los efectos que emergen (voluntaria o involuntariamente) de esa decisión e interacción comunicativa. Pero para ello, no se deberá nunca jamás dejar de jugar, de escuchar, de actuar y de experimentar. La improvisación, pues, en el arte y en la vida, y en relación con la educación lingüística y la enseñanza de la competencia comunicativa, constituiría el punto de partida de otra investigación teórica, de carácter sumativo respecto al presente trabajo, que conformaría su posible análisis y reflexión a través de aspectos relativos a la psicología humana, al desarrollo de la identidad y de la voz propia, y al complejo e indescifrable proceso mental a partir del cual emerge la creatividad.

4. Una reflexión final

Lo único que diferencia el teatro de la mera comunicación oral es su noción de arte y su finalidad última de explicar cosas de un modo diferente al que se suelen explicar en la vida real. Por lo que respecta al resto de atributos, podemos comprobar que ambos son, en esencia, un acto comunicativo completo que requiere de los mismos elementos básicos: un emisor, un receptor, un espacio, un tiempo, unas convenciones o reglas del juego y, sobre todo, algo que contar.

Cada parte activa y receptiva de esta interacción es dueña de los atributos y competencias que le corresponden según la posición que ocupa dentro del sistema comunicativo: el emisor decide qué y cómo emitir, y el receptor decide (de forma voluntaria o involuntaria) qué y cómo recibir. No existe sistema más democrático y, a la vez, que respete más la experiencia individual como versión legítima de los hechos, que el devenir fenomenológico del acto teatral ante un público. En una clase de educación teatral, sucedería lo mismo, pero a escala reducida e íntima. Se daría, en riguroso directo, el acto libre y democrático de emitir y recibir información que, en el caso del lenguaje teatral, se convierte en signo, y el signo aterriza en la mente del espectador en forma de significación. Sin juicio, sin posibilidad de error, sin la presión artificiosa de una nota numérica que determine si lo emitido es correcto o incorrecto, o si, por lo contrario, el fallo se halla en la recepción del mensaje, y no en la emisión. Lo maravilloso de las artes escénicas, lo que las convierte en algo eternamente sorprendente y lleno de vida, es, justamente, comprobar como el signo aterriza de forma distinta en cada una de las mentes que constituyen la audiencia, siendo válidas todas y cada una de ellas. Y esto sucede sin remedio, ya que la información captada por el conjunto de sistemas sensoriales del que dispone el cuerpo humano, se conjuga cada vez de una forma única e irrepetible, generando, de esta manera, significados únicos y sensaciones irrepetibles en cada uno de los individuos que conforman el público.

Reconocer la esencia de la comunicación humana en los mecanismos del lenguaje escénico y, a su vez, poder concebir la escena como un simulacro perfecto e infalible de la realidad interactiva que rige forzosamente el mundo, nos permite comprender de una forma más profunda qué sucede en los límites del acto comunicativo, en sus pliegues y en sus deformaciones sistémicas. Y aunque esto no nos convierta automáticamente en personas más felices o más buenas, sí nos aproxima a ser más conscientes de nuestra condición potencialmente comunicativa, del impacto que tenemos en nuestro entorno y del lugar que ocupamos en él. En este sentido, la consciencia —esa capacidad de reconocerse y de

reconocer la realidad circundante— capacita el cuestionamiento y activa la toma de decisiones. La consciencia, por lo tanto, posibilita el cambio. Y eso sí que tiene una implicación directa en el devenir de interacción humana, en la construcción de la vida en sociedad y, en definitiva, en el bienestar común.

Referencias bibliográficas

- Acosta Padrón, R., & Hernández, J. A. (2004). *La autoestima en la educación*. Arica, Chile: Universidad de Tarapacá.
- Alsina, C., et al. (s.f.). Comprensió oral. En *Ensenyar llengua*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Argyle, M. (1988). *Bodily communication* (2nd ed.). Londres, Reino Unido: Methuen.
- Barba, E. (1998). *La canoa de papel: tratados de antropología teatral*. Barcelona, España: Alba Editorial.
- Boal, A. (1999). *El arco iris del deseo: el método Boal de teatro y terapia*. Barcelona, España: Alba Editorial.
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores* (2ª ed.). Barcelona, España: Alba Editorial.
- Bogart, A., & Landau, T. (2005). *The Viewpoints Book: A practical guide to viewpoints and composition*. Nueva York, NY: Theatre Communications Group.
- Brook, P. (1995). *El espacio vacío*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Bullon, A. (1989). *Educación artística y didáctica de arte dramático*. San Marcos. Lima, Perú.
- Chías Navarro, P. (s.f.). *De la imagen y el sonido*. Escuela de Arquitectura y Geodesia, Universidad de Alcalá.
- Cohen, M. A., Horowitz, T. S., & Wolfe, J. M. (2009). You will forget that you heard this: Auditory recognition memory is inferior to visual recognition memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(14), 6008–6010. <https://doi.org/10.1073/pnas.0811884106>
- Cros, A., & Vilà, M. (2017). *La discussió oral: arguments i fal·làcies*. Barcelona, España: Graó.
- Decroux, E. (1985). *Paroles sur le Mime*. París, Francia: Éditions Gallimard.

- Department for Education. (2014). *The national curriculum in England: Framework document*. Londres, Reino Unido: GOV.UK.
- Díaz Gutiérrez, M. J. (2009). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista de Educación*, 350, 235–256. Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Dörr, A. (2005). *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico* [Tesis de Maestría, Universidad de Chile]. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Ekman, P. (1982). *Emotions in the Human Face*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ferrandis, D. y Motos, T. (2015) Teatro Aplicado [Archivo PDF]
<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/10147.pdf>
- Finnish National Agency for Education. (2014). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki, Finlandia: Finnish National Board of Education.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Fuertes Argoty, N. E., & Mora Trejo, I. M. (2015). *La pedagogía teatral, una estrategia didáctica alternativa, encaminada a fortalecer la expresión verbal en el grado 5-1 de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas*[Trabajo de grado, Universidad de Nariño]. Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- García Carrasco, E. (2022). *El teatro como herramienta pedagógica dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Almería]. Almería, España: Universidad de Almería.
- Generalitat de Catalunya. (2022). *Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica*. Barcelona, España: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de
<https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/primaria/normativa/>
- Grotowski, J. (1970). *Hacia un teatro pobre*. México, D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Lecoq, J. (1997). *El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona, España: Alba Editorial.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

López Miñarro, M. (2021). *El teatro como estrategia educativa: Un proyecto de intervención en Educación Primaria*[Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Palencia, España: Universidad de Valladolid.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. Washington, DC: American Psychological Association.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York, NY: Harper & Row.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being* (2nd ed.). Nueva York, NY: Van Nostrand Reinhold.

Mehrabian, A., & Ferris, S. R. (1967). Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of Consulting Psychology*, 31(3), 248–252. Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/h0024648>

Mehrabian, A., & Wiener, M. (1967). Decoding of inconsistent communications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(1), 109–114. Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/h0024532>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*. París, Francia: Ministère de l'Éducation Nationale.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Competencia en comunicación lingüística*. Educagob. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave/ling.html>

Quintero, J. (2007). Abraham Maslow y su teoría de la motivación humana. *Psicopedagogía y Aprendizaje*. <https://psicopedagogiaaprendizajeuc.wordpress.com>

Ralli, M. T. (2021). *La oralidad como materia escénica: hacia una pedagogía de la voz hablada* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Martín]. Buenos Aires, Argentina: Repositorio Institucional UNSAM.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del*

Estado, núm. 76, de 30 de marzo de 2022, páginas 38624 a 38802.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

- Ríos, C. G. B. (2021). La oralidad en el aula: percepciones de profesores en formación de lenguaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1). Recuperado de <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/416>
- Rogers, C. (1967). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rud, S. B. C., & Flores, E. (2021). Theater as a strategy to improve oral expression in E1 students of the Kingdom of Spain in the Covid-19 Pandemic. *Psychology and Education Journal*, 58(1), 3165–3174. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i1.1222>
- Rus, K. (2020). La influencia del teatro en el desarrollo de la destreza oral y el descenso del nivel del filtro afectivo en la clase de ELE. *Vestnik za Tuje Jezike*, 12, 295–314. <https://doi.org/10.4312/vestnik.12.295-314>
- Simões, S. M. M. (2015). *El arte de la expresión oral: sobre el aporte del teatro en el desarrollo de la oralidad en la clase de ELE* [Tesis de maestría, Universidade de Lisboa]. Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa.
- Skolverket. (2018). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre 2011* (revised 2018). Estocolmo, Suecia: Swedish National Agency for Education.
- Stanislavski, K. (2011). *La preparación del actor*. Barcelona, España: Alba Editorial. (Obra original publicada en 1936)
- Vilà, M. (2011). *6 criteris per ensenyar llengua oral a l'educació obligatòria*. Barcelona, España: Graó.
- Vilà, M., & Castellà, J. M. (2015). *10 idees clau per ensenyar la competència oral a classe*. Barcelona, España: Graó.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2ª ed.). Barcelona, España: Crítica.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. Nueva York, NY: W. W. Norton & Company.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1981). *Teoría de la comunicación humana* (12ª ed., trad. F. Villegas). Barcelona, España: Herder.

Yagosesky, R. (1998). *Autoestima y plenitud humana*. Caracas, Venezuela: Editorial Códice.

Anexo A

Artículos con referencias a la comunicación lingüística y a la competencia oral en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE)

- **Artículo 6. Principios pedagógicos:** Establece que, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas áreas, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas.
- **Artículo 109.2 bis:** Indica que los centros docentes adoptarán medidas para compensar las carencias en la competencia en comunicación lingüística, incluyendo la lengua castellana y, en su caso, las lenguas cooficiales, incorporando dichas medidas en su proyecto educativo.
- **Artículo 144.1:** Dispone que, en cuarto curso de Educación Primaria y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, se realizará una evaluación diagnóstica que incluirá, al menos, el grado de dominio de la competencia en comunicación lingüística.

Artículos con referencias a la comunicación lingüística y a la competencia oral en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo (Educación Secundaria Obligatoria)

- **Artículo 4. Principios generales:** Señala que, en esta etapa, se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias establecidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y se fomentará la correcta expresión oral y escrita.
- **Artículo 6. Principios pedagógicos:** Establece que, sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias.
- **Artículo 11. Currículo:** Define el currículo como el conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la etapa, destacando la importancia de la competencia en comunicación lingüística.

Anexo B

Los “Saberes” con referencias a la competencia oral dentro del marco normativo de la legislación curricular catalana, contemplados en el *Decret 175/2022, de 27 de setembre de 2022, d’ordenació dels ensenyaments de l’educació bàsica.*

1º y 2º curso de ESO

Comunicación

Aplicación de estrategias de producción, comprensión y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales de distintos ámbitos, con atención conjunta a los siguientes aspectos:

- Contexto
 - Análisis de los componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación, en situaciones del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación.
- Géneros discursivos
 - Detección, análisis y uso de géneros discursivos del ámbito personal (conversación); educativo de carácter narrativo, descriptivo, dialogado y expositivo, de acuerdo con las propiedades textuales (adecuación, coherencia, cohesión y corrección), y social, prestando especial atención a las redes sociales y medios de comunicación; respeto a la etiqueta digital; evaluación de riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red. Análisis de la imagen y elementos paratextuales de los textos icónicos, verbales y multimodales.
- Procesos
 - Interacción oral y escrita de carácter informal. Conciencia y uso de los actos de tomar y ceder la palabra, de la cooperación conversacional y la cortesía lingüística; de la escucha activa, la asertividad y la resolución dialogada de conflictos en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas.
 - Comprensión del sentido global del texto oral y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. Detección y rechazo de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal, en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas.
 - Planificación e investigación de información, textualización y revisión de la producción oral formal. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Detección y utilización de elementos no verbales. Análisis y uso de los rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad

formal, en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas.

- Comprensión del sentido global del texto escrito y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico, en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas.
 - Planificación, redacción, revisión y edición en distintos soportes de textos escritos. Corrección gramatical y ortográfica. Propiedad léxica. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de apuntes, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc., en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas.
 - Búsqueda y selección de información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.
- Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos
 - Reconocimiento, análisis y uso discursivo de los elementos lingüísticos con especial atención a los recursos lingüísticos para mostrar la implicación del emisor en los textos: formas deícticas (personales, temporales y espaciales) y procedimientos de modalización; recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación; mecanismos de cohesión; conectores textuales temporales, explicativos, de orden y de contraste; mecanismos de referencia interna gramaticales (sustituciones pronominales) y léxicos (repeticiones, sinónimos, hiperónimos y elipsis); coherencia de las formas verbales en los textos; los tiempos pretéritos en la narración; correlación temporal en el discurso relatado, en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas.
 - Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de diferentes tipos de texto y en diferentes situaciones. Uso de diccionarios, manuales de consulta y correctores ortográficos en soporte analógico o digital para la corrección y mejora de los textos.
 - Uso de los signos básicos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito y su relación con el significado.

Reflexión sobre la lengua

- Aplicación de estrategias para la construcción guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico. Observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas. Experimentación con estructuras, formulación de hipótesis, contraejemplos, generalizaciones

y contraste entre lenguas, utilizando el metalenguaje específico, en el marco de la mejora en la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales en diversas situaciones, tanto personales y sociales como académicas.

- Observación y comparación de las diferencias relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita atendiendo a aspectos sintácticos, léxicos y pragmáticos, para la mejora en la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales en diversas situaciones, tanto personales y sociales como académicas.
- Comprensión y análisis de la lengua como sistema y de sus unidades básicas, teniendo en cuenta los diferentes niveles: el sonido y el sistema de escritura, las palabras (forma y significado), su organización en el discurso (orden de las palabras, componentes de las oraciones o conexión entre los significados), para la mejora en la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales en diversas situaciones, tanto personales y sociales como académicas.
- Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras (funciones sintácticas), y conocimiento de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría en situaciones de comprensión y expresión de textos orales y escritos.
- Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple. Observación y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria. Reflexión y aplicación correcta del orden de las palabras y de la concordancia, que hagan comprensibles los textos.
- Descripción y análisis de los procedimientos de adquisición y formación de palabras. Reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y del propósito comunicativo, en la comprensión de los textos.
- Aplicación de estrategias de uso progresivamente autónomo de diccionarios y manuales de gramática que permitan obtener información gramatical básica.

3º y 4º curso de ESO

Comunicación

Aplicación de estrategias de producción, comprensión y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos, con atención conjunta a los siguientes aspectos:

- Contexto: componentes del hecho comunicativo
 - Análisis de los componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación, en situaciones del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación.

- Los géneros discursivos

- Detección, análisis y uso de géneros discursivos del ámbito personal (conversación, con especial atención a los actos de habla que amenazan la imagen del interlocutor: la discrepancia, la queja, la orden, la reprobación); y del ámbito educativo de carácter expositivo y argumentativo, de acuerdo con las propiedades textuales (adecuación, coherencia, cohesión y corrección), y del ámbito social, prestando especial atención a las redes sociales y medios de comunicación; respeto a la etiqueta digital; evaluación de los riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red. Análisis de la imagen y de los elementos paratextuales de textos icónicos, verbales y multimodales.

- Procesos

- Interacción oral y escrita de carácter informal. Tomar y ceder la palabra. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de conflictos, en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas.
- Comprensión del sentido global del texto oral y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. Intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido del texto, en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas.
- Planificación e investigación de información, textualización y revisión en la producción oral formal. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Detección y uso de elementos no verbales. Análisis y uso de los rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal, con especial atención a la deliberación oral argumentada, en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas.
- Comprensión del sentido global del texto escrito y relación entre sus partes. Intención del emisor. Detección y rechazo de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto, en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas.
- Planificación, redacción, revisión y edición en distintos soportes de textos escritos. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de apuntes, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc., en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas.
- Búsqueda y selección de información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de forma creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Uso de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.

- Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos
 - Reconocimiento, análisis y uso discursivo, en el contexto del aula, de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, incluidas las redes, y en las actividades académicas, de los elementos lingüísticos, con especial atención a la expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo; la identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con diversas situaciones de comunicación; recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación comunicativa; procedimientos explicativos básicos: la aposición y las oraciones de relativo; mecanismos de cohesión: conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación, causa, consecuencia, condición e hipótesis; mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos (nominalizaciones e hiperónimos de significado abstracto); coherencia de las formas verbales en los textos; correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones, y en el discurso relatado.
 - Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y correctores ortográficos en soporte analógico o digital para la corrección y mejora de los textos.
 - Uso de los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito, y su relación con el significado.