

Bestelako lankidetzak

Antzerki-teknikak ikaskuntza-eragile gisa: rol-jokoa eta antzezpena

Antzerki-teknikak, oinarri-oinarrian ekintzak imitatzeko printzipioari lotuta daudenez, ikaskuntzaren parte izan dira aspalditik. Are gehiago; pentsa dezakegu «irakaskuntzaren alderdi teatrala» antzinatek egon dela presente, nahiz eta ez den aipatzen ikaskuntzari buruzko lehen iturri bibliografikoetan. Izan ere, irakaskuntzan imitazioa funtsezkoa dela jutzen da gizakiek elkarrengandik ikasten hasi zirenetik, eta, hartara, ez dela nabarmentzeko modukoa. Lerro hauen bidez, mota horretako baliabideei buruzko datu batzuk emango dira, lehen eta bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan noiz eta nola erabili diren argitzeko. Amaitzeko, teknika horietako bi garatuko dira (rol-jokoa eta antzezpena), bigarren hizkuntzako ikasleekin erabil daitezten; zenbait adibide emango dira, eta antzerki-teknikek zer onura dakartzaten eta hizkuntzen eskoletan teknika horiek aplikatzeko zer urrats eman behar diren azalduko da.

Gako-hitzak

antzerki-teknikak, antzezpena, dramatizazioa, rol-jokoa

1. NOLA ERABILI IZAN DIRA ANTZERKI-TEKNIKAK IKASKUNTZAN? IBILBIDE LABURRA IKUSPEGI HISTORIKOTIK

Atzera begirako ibilbidea egin eta antzerki-teknikak irakaskuntzan erabiltzen noiz hasi ziren aztertzerik izango bagenu, ohartuko ginatke eginkizun kasik ezinezkoa dela hori zehaztea. Lehenik eta behin, antzerki-teknikak zer diren eta zer ez diren definitu beharko genuke, eta ondoren, teknika horien —zeinen oinarria, edo oinarri nagusietako bat, behintzat, imitazioa baita— erabileran sakondu. Eta, jakina, imajina dezakegunez, imitazio bidezko ikaskuntza gizakien ikaskuntzari lotuta egon da hasiera-hasieratik; horrek zailxeago bihurtzen du zeregina. Aitzitik, bilaketa horretaz ari garela, Carmen Cominok (2016, 20. or.) datu interesgarri hauek ematen ditu:

La iglesia fue el epicentro de la educación y desde la época de los romanos hasta el siglo XVI fomentó la enseñanza del latín, griego y hebreo; utilizando el método gramatical, aunque fuera de ese ámbito se prefería una enseñanza más práctica. Boquete (2011, p. 75) comenta que fue a partir del siglo XVI donde se utilizaban los métodos audiovisuales como un método pedagógico de enseñanza; Parkinson (1980, p.154) habla del uso de los

dibujos como una herramienta para enseñar vocabulario. Un ejemplo de ello sería el autor Comenios y su obra "Orbis sensualium pictus", en lengua alemana, húngara y checa y el latín como lengua vehicular. Este autor apostaba por un método activo de enseñanza, en el que el profesor mostraría el principio de lo que quería enseñar y el alumno, lo imitaría.¹

Baliabide hori, aipatu dugunez, imitazioari lotuta dago, eta, beraz, ia ezinezkoa da zehaztea zer datatan, edo are zer garaitan ere, hasi zen erabiltzen ikaskuntza-irakaskuntzan.

Egin dezagun kontu zein garrantzitsua zen antzerkia Antzinako Greziako gizartean. Izan ere, diziplina horrek ikuskizunaz gozatzea zuen helburu, baina, horrez gain, jakituria-iturrizat ere hartzen zen. Ikaskuntzarako baliatzen zen antzerkia:

Se considera entonces que el teatro en la antigua Grecia incide en la formación del ateniense en el aprendizaje de los valores cívicos, religiosos y en algunos elementos de la paideia, tales como: la retórica, la gimnasia y la poesía. En este mismo contexto, la tragedia como forma literaria teatral o dramática retoma una singular importancia; es así como Aristóteles destaca la imitación de una acción elevada y completa; por tanto, se relaciona con las enseñanzas de un pueblo acerca de lo que se "debía o no hacer", las cuales estaban basadas en el respeto a las normas impuestas por una colectividad, los principios morales y éticos de aquella sociedad.² (Grajales Acevedo eta Posada-Silva, 2020, 192. or.).

Aro Garaikideko hezkuntza eta aurreraxeagoko bigarren hizkuntzaren irakaskuntza aztertuta, berriz, errazagoa da teknika dramatikoak erabiltzen zituztela zehaztea. XX. mendearen hasieran, irakaskuntzarako antzerkia egitura teoriko bati egokitutako baliabide didaktiko gisa erabiltzeari ekin zioten. Henry Caldwell Cook izan zen aitzindarietako bat, eta bi ondorio argi proposatu zituen *The Play Way* liburuan (1917): 1) Jolasa da ikasteko metodorik onena. Instrukzioa alde batera utzi behar da; 2) ikasteko modurik onena birsortzea edo errepikatzea da (*Learning by doing*). 1930eko hamarkadan, dramatizazioaren teknika gero eta gehiago erabiltzen hasi ziren Britainia Handian eta AEBetan, eta errealitate hori gorpuztu ahala, zenbait konpainia sortu ziren hezkuntza-eremuetan (eskolak, unibertsitateak eta abar). *Belgrade Theatre* da adibide aipagarrienetako bat, zeina Bigarren Mundu Gerraren ondoren sortu eta gaur egun jardunean jarraitzen baitu. Hona hemen antzerki-konpainia horren oinarriak: 1) taldekideak aldi berean aktore eta irakasleak ziren; 2) ikasgelan egiten ziren antzerki-lanek curriculumarekin zerikusia zuten, baina hainbat helburu zituzten: entretenitzea, hausnarraraztea eta antzerkiera joateko ohitura sustatzea.

Garai horretan, are urte batzuk lehenago ere, Winifred Ward irakasleak «dramatika sortzailea» kontzeptua sortu zuen, dramatizazioaren bidezko jarduera ludikoak eta hezigarriak antzerki-jarduera estetikoetatik bereizteko. Orduan bereizi ziren lehendabiziko aldiz antzerkia eta dramatizazioa. Pixkanaka-pixkanaka, irakasleak diziplina horretan prestatzeko liburuak argitaratzeari eta arlo horretako prestakuntza eskaintzeari ekin

¹ Hezkuntzaren erdi-erdian eliza zegoen, eta erromatarren garaitik XVI. mendera arte, latinaren, grekoaren eta hebreeraren irakaskuntza sustatu zuen, gramatika-metodoa erabiliz. Nolanahi ere, eremu horretatik kanpo, irakaskuntza praktikoagoaren alde egiten zen. Boquete-ren esanetan (2011:75), XVI. mendetik aurrera, ikus-entzunezko metodoak irakaskuntza-metodo pedagogiko gisa erabiltzen hasi ziren; Parkinsonek dio (1980:154) marrazkien bidez irakasten zutela hiztegia. Comenios-en *Orbis sensualium pictus* dugu horren adibide; lan horretan, alemana, hungariera eta txekiera erabili ziren, baita latina ere, komunikazio-hizkuntza gisa. Egile horrek irakaskuntza-metodo aktiboaren alde egin zuen: irakasleak zer irakatsi nahi zuen, horren printzipioa erakutsi behar zion ikasleari, eta hark imitatu egingo zuen.

² Uste da antzerkiak eragina izan zuela Antzinako Greziako atenastarren prestakuntzan, hain zuzen ere balio zibikoaren eta erlijio-balioen ikaskuntzan eta paideiaren elementu batzuetan, hala nola erretorikan, gimnasia eta poesian. Testuinguru horretan, tragedia oso garrantzitsua bihurtu zen antzerkiaren edo arte dramatikoaren esparruko literatura mota gisa; horregatik nabarmendu zuen Aristotelesek ekintza goren eta osoak imitatzearen garrantzia. Hortaz, herri bakoitzaren irakaskuntzekin lotu zen tragedia («zer egin behar den eta zer ez») eta ikaskuntzok gizatalde batek ezarritako arauetako eta gizarte horretako printzipio moral eta etikoei errespetuan oinarritzen ziren.

zitzaion. 1954an, Peter Slade-ren *Child Drama* argitaratu zen, eta horrek paradigma-aldaketa ekarri zuen. Izan ere, haurrek berezkoa duten artea, hots, haurren arte dramatikoa, aitortu zen, zeinari ordura arte ez baitzitzaion etekinik atera hezkuntza-eremuan —hezkuntza-eremu anglosaxoian izan ezik—, aukera asko eta potentzial handia izan arren. 1960ko eta 1970eko hamarkadetatik aurrera, antzerki-teknikek curriculum nazionaletik bigarren hizkuntzaren irakaskuntzara jauzi egin zuten. Horiek horrela, 1978an, Maley-k eta Duff-ek *Drama Techniques in Language Learning* lan garrantzitsua argitaratu zuten, ikasle atzerritarrei zuzendua, eta, haren bidez, metodologia komunikatiboa bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan txertatu zen, zenbait irakasle aitzindariri esker, besteak beste C. Candlin-i eta H. Widdowson-i esker. Ikuspegi komunikatiboari esker, lehendabizi, eta ataza bidezko ikuspegiari esker, ondoren (1980ko hamarkadaren amaieran), antzerki-tekniken erabilera gorakada handia izan zuen bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan, eta hezkuntza-komunitatearen zati gero eta handiago bat hasi zen baliabide horri erreparatzen³. Hala diote Dalziel-ek eta Piazzoli-k ere (2009, 11. or.):

While theatrical methods to teach foreign languages have been documented as early as the ancient Greeks, it was not until the late 1990s that performative language pedagogy gained attention within the research community. The term 'performative language teaching' refers to the use of theatre and drama-based techniques, strategies and approaches to facilitate second language acquisition.⁴

Bultzada horri esker eta irakaskuntzaren modernizazioa dela bide, antzerki-teknikak bigarren hizkuntzako ikasleei zuzendutako eskoletako oinarrizko baliabide bihurtu ziren, eta gaur egun ere haren erabilera ez da salbuespenezkoa irakaskuntzan, ohikoa baizik. Teknika horietan, hauek dira adierazgarrienetako bi: batetik, rol-jokoa, eta bestetik, antzezpena teknika didaktiko gisa. Jarraian, bi teknika horien oinarrizko ezaugarrien berri emango dugu.

2. ROL-JOKOAREN ERABILERA

Antzerki-teknika hau "dramatizazioa" izeneko teknika nagusiaren barruan sartzen da. Denbora- eta espazio-arrazoiengatik, testu honen helburua ez da "dramatizazio" terminoak zer esan nahi duen garatzea; izan ere, dagoeneko badira horren berri ematen duten zenbait azterlan (Ágreda, 2020; Motos, 2018; Boquete, 2012; Torres Monreal, 1996 eta abar). Aitzitik, esango dugu antzerki-teknika didaktiko bat dela, zeinak beste teknika asko biltzen baititu, eta antzezen-teknikaz bestelakoa dela, batetik, alde batera uzten duelako memorizazioa, eta, bestetik, egindako lana ere ez delako jendaurrean erakusten, antzerki-lan bat balitz bezala. Arte dramatikoaren edo antzezenaren ezaugarriak komunikazio-jardunera ekartzea du xede, eta arreta handiagoa jartzen du prozesuan (antzerki-jokoa) produktuan baino (antzerki-lan bat publikoaren aurrean egitea).

Teknika dramatiko bat da rol-jokoa, zeinean ikasleek, bere buruaren edo beste pertsona baten rola betetz, fikziozko egoerak antzezen baitituzte; egoera horietan, gatazka bat edo arazo bat egon ohi da, eta ikasleek elkarri eragi behar izaten diote. Parte-hartzaileek zenbait rol hartzen dituzte egoera berrietan, eta, egoera erreal bat simulatuz, elkarri

³ Aldizkari honetan ere, bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan antzerki-teknikak erabiltzeari buruzko zenbait lan interesgarri argitaratu ziren garai horretan —1980ko hamarkadan—. Hona hemen lanok: a) «Rol jokoa hizkuntzen irakaskuntzan» (1985) http://www.ikasten.ikasbil.eus/mod/habecms/view.php/irakasbil/didakteka/rol-jokoak_hizkuntzen_irakaskuntzan b) «Errealitatea eta bigarren hizkuntzeko rol-jokoa» (1984) <http://www.ikasten.ikasbil.eus/mod/habecms/view.php/irakasbil/didakteka/errealitatea-eta-bigarren-hizkuntzeko-roljokoak> —itzulpena da; jatorrizkoa, «Reality and Second-Language Role-Play», *La Revue Canadienne des Langues Vivantes* argitaratu zen [40(1), 1983]— eta c) «Mintzamina lantzeko jokoak» (1983) http://www.ikasten.ikasbil.eus/mod/habecms/view.php/irakasbil/argitalpenak/mintzamina_lantzeko_jokoak (euskararen irakaskuntzan erabiltzeko itzuli zituzten rol-joko batzuei buruzkoa)

⁴ Atzerriko hizkuntzak irakasteko antzerki-metodoak antzinako grekoek geroztik dokumentatu badira ere, ikerlarien komunitatea 1990eko hamarkadaren amaieran hasi zitzaion hizkuntzaren pedagogia performatiboari erreparatzen. «Hizkuntzaren irakaskuntza performatiboa» terminoak esan nahi du hala antzerkia nola dramatizazioan oinarritutako teknikak, estrategiak eta ikuspegiak erabiltzea bigarren hizkuntza bat ikasten laguntzeko.

eragiten diote. Horretarako, alde zuzenetik, kasu kasuko fikziozko errealitatearen barruan gerta daitezkeen egoera berriei erantzuteko prestatu eta erantzunak praktikatu behar dituzte; “agenda” deritzon horri. Hona hemen Di Pietroren arabera (1987) rol-joko batean dauden lau fase nagusiak, zeinak egokitu egin baititugu:

1. **Agertokia prestatzea eta rolak banatzea.** Fase honetan, bikote edo talde bakoitzaren informazioa partekatua eta ezkutua zein den zehaztuko da. X egoera planteatzen da, testuinguru jakin batean izan daitezkeen ohiko hizkuntza-trukeari lotua: rolak elkarrekiko harremanen ikuspegitik planteatzen dira, konparazio batera zenbait egoeratan izan litezkeen harreman moten ikuspegitik (sal-tzailea eta bezeroa edo medikua eta pazientea, esate baterako).
2. **Rehearsal (entsegua/zerrendatzea).** Fase honetan, agendak prestatzen dira, taldeka. Irakasleak zeregin oso aktiboa izango du, egon litezkeen zalantzak argitu beharko ditu-eta. Ikasleek zenbait gauza prestatuko dituzte: estrategiak, egon litezkeen hizkuntza-trukeak, gorputz-hizkuntza, pragmatika, norbere rolaren funtzioak betetzen laguntzen duten elementu prosodikoak eta abar. Nork bete behar duen rolaren profil profesionala ikertu beharko du —jakin beharko du zer funtzio profesional betetzen dituen eta zein diren haren gremioaren ezaugarriak—; halaber, egokitu zaie pertsonaiaren historia pertsonala sortu beharko dute ikasleek, gatazka elikatzeko, eta pertsonaia gizarte-elementu gisa aurkezteko.
3. **Performance (antzezpena/gauzatzea).** Talde bakoitzeko ordezkari banak solaskideen interpelazioei erantzungo die. Horretarako, ordezkari bakoitzak bere taldeak sortutako agenda erabiliko du, baita norbere baliabideak ere. Etapa honetan, irakasleak ez du esku hartuko, eta akatsak eta ikasleei egin beharreko oharra idatziz jaso baino ez du egingo.
4. **Debriefing (balorazioa/ebaluazioa).** Ikasleek eta irakasleak baterako ebaluazioa egingo dute. Irakasleek hauxe izango dute zuzenketa egiteko, gramatika esplizituki azaltzeko, eta informazio sistematizatu emateko unea, ikasleek hizkuntzaren egiturak ezagut ditzaten eta antzetzutako agertokiari buruz nabarmendu beharreko zenbait alderdi berri izan dezaten.

Bestalde, interesgarria da Di Pietroren arabera rol-jokoetan ezartzen den informazio ezpartekatua faktorea. Egile horren teorian, *agertoki* esaten zaie mota horretako informazioei, eta, gatazka-eragile direnez, gatazka gehiago izaten dira agertokiak dituzten rol-jokoetan informazio sailkaturik ez dutenetan baino. Rol-jokoaren eredu bat erantsi dugu, informazio ezkutu eta guzti (I.E.), Di Pietroren teoriari jarraituz. Hona hemen rol-jokoan proposatutako egoera: ikasle bat eta haren irakaslea azterketa batean daude.

A ikaslea	B ikaslea
Irakasleak azterketan kopiatzen harrapatu zaitu. Azterketa hau gainditzen baduzu, ikasketak amaituko dituzu.	Zure ikasle onenetako bat kopiatzen harrapatu duzu. Ez diozu suspenditu nahi; izan ere, badakizu oso espediente ona duela.
<i>I.E.: Ez zinen kopiatzen ari, azterketako galdera bati buruzko informazioa ematen ari zintzaizkion zeharo maiteminduta zauzkan pertsonari.</i>	<i>I.E.: Ikaslea maiteminduta zauzkan aitaren edo amaren seme-alaba da.</i>

Rol-jokoaren barruan, simulazioa deritzon rol-joko teknika dugu. Oro har, esan dezakegu simulazioa helburu espezifikoei, egoera ekonomikoekin edo lan-munduko egoerekin zerikusia duen rol-jokoa dela. Jarduera honen faseak rol-jokoaren oso antzekoak dira. Banatutako rolek, besteak beste, enpresa baten, alderdi politiko baten edo kargu publiko baten egoerarekin zerikusia izango dute. Simulazioan, jarduera taldeka egin daiteke beti; rol-joko tradizionalan, berriz, ezin da horrelakorik egin, eta haren aldaera klasikoetan bada bat zeinean bikoteka lan egiten den, A eta B paperak

banatuta, taldearen babesik gabe. Konparazio batera, honako hau izan daiteke simulazio-egoera bat: erakunde edo alderdi politiko bateko Giza Baliabide Sailean diharduen talde bat beste erakunde edo alderdi politiko bateko kide batzuk fitxatzen saiatuko da. Eguneroko hizkeran, transfugismo kasu baten simulazioa dela esango genuke. Etapa honetan, talde bakoitzari buruzko informazio orokorra bilduko da: zein den haren programa politikoa, zergatik eskain diezaieketen alternatibaren bat beste erakunde edo alderdi batzuetako kideei beren erakundea edo alderdia utz dezaten eta abar. Irakasleak askotariko informazioa eman diezaieke ikasleei, datu berriak bila ditzaten eska diezaieke, eta muga jakin batzuk ezar ditzake, simulazioa aurrera doala eta hitz-jarioa badela bermatzeko. Ondoren, estrategiak eztabaidatu eta agendak prestatuko dira, eta zenbait jarduera egingo dira: prentsa-oharrak sortuko dira, taldea osatzeko eta aldatzeko zenbait ekintza egingo dira, bideoak ikusiko dira eta abar. Grafikoak eta taulak kontsultatu eta gutunak, bileretako txostenak eta abar idatz eta erabil daitezke. Azkenik, simulazioa egingo da. Irakasleak parte hartuko du baina ez zuzenketak egiteko, baizik eta behar den hitz-jarioa lortzeko. Irakaslearen lana jarduera bideratzea eta ebatzea izango da, eta ikasle guztiek parte hartzea izango du helburu. Azkenik, rol-jokoa bezala, atzeraelikadura-fasea egingo da, zeinean hala ikasleek nola irakasleak feedback egokia eta simulazioa hobetzeko aholku batzuk emango baitituzte. Ondoren, nahi izanez gero, berriz ere egin daiteke simulazioa.

2.1. BIGARREN HIZKUNTZAKO ESKOLETAN ROL-JOKOA ERABILTZEAREN ABANTAILAK

Maley-ren eta Duff-en arabera (1978), honako hauek dira, labur-labur, rol-jokoaren teknikaren abantaila nagusiak:

1. Ezagutzak naturalki barneratzea —esate baterako, entzute aktiboa, hitzeko adierazpen espontaneoak, eta eszena irakurtzea eta idaztea—.
2. Ikaskuntza kognitibo orekatua lortzen da, rol-jokoaren bidez gorputza eta hizkuntza lotzen dira-eta.
3. Teknika honi esker, alderdi afektiboak indartzen dira: autokontzeptua, auto-kontzientzia (baita besteen kontzientzia ere) eta autokonfiantza handitzen dira, eta motibazioa asko garatzen da.
4. «Bizitza ekartzen du» ikasgelara, benetako hitzeko elkarreraginerako testuingurua ematen du-eta.
5. Ikaskuntza zentzumen anitzekoa da, ikasmahaiak ematen duen segurtasuna alde batera utzita lan egitera behartzen baititu ikasleak.
6. Estilo irekiko teknika izanik, sormena eta irudimena garatzeko aukera ematen du. Horrek, aldi berean, arriskuak hartzea bultzatzen ditu ikasleak, eta hori funtsezkoa da hizkuntzak ikasteko orduan.
7. Onuragarria da ikastaldearen dinamikarako eta ikaskideen arteko girorako, eta taldea batzen eta ikasleen arteko harremanak indartzen laguntzen du. Ikasleek elkarrekin ikasten dute, elkarrekin huts egiten eta irabazten dute.
8. Gustuko esperientzia izaten da.
9. Merkea da. Gehienetan, baliabide honekin ikasteko prest dagoen pertsona-talde bat baino ez da behar izaten.

3. ANTZEZPENAREN ERABILERA

“Antzezpen” kontzeptua lehen eta bigarren hizkuntzak ikasteko teknika didaktiko gisa definitzeko orduan, beti jarri da dramatizazioaren aurrez aurre. Antzezpenaren teknikari, sarri, «antzerki» esan izan zaio hezkuntza-komunitatean, emaitzaren (antzerkilana) garrantzia nabarmenduz, kontuan hartu gabe abantaila ugari dituela, dramatizazioak dituen abantaila berak, hain zuzen. Ez gara luzatuko dramatizazioa antzerkiaren aurrez aurre jartzen duen puntu honetan baina lehen edo bigarren hizkuntzako eskoletan antzerkia egon dadin, ezinbestekoa da dramatizazioa egotea, hala ikaskuntza-prozesuaren aurretik, nola bitartean eta ondoren.

Dramatizazioaren baliabidea bereizten edo osatzen duten ezaugarrietako batzuk gorago aipatu ditugu. Antzerkia ez da inprobisazioaren mende egoten (baina horrek ez du

esan nahi entseguetan ez denik mota horretako ariketak egiten); izan ere, aste batzuk edo hilabete batzuk lehenagotik praktikatzea funtsezkoa izaten da teknika hori behar bezala baliatzeko. Aitzitik, edukiak hobeto eta zehatzago finkatzen dira antzerkiaren bidez dramatizazioaren bidez baino, atzerriko hizkuntzen irakaskuntzan oinarritzekoak diren bi faktoreri esker, memoriari eta barneratzeari esker. Dramatizazioa ez da antzerkia bezain iraunkorra denborari eta exekuzioari dagokienez, eta, beraz, ez da hain baliabide zorrotza edukiez jabetzeko. Antzerkiak beti ekarriko du berekin antzezpena: ikusleak, agertokia, egun eta ordu jakin bat. Eta hori, desabantaila izan ez eta hobetzeko akuilagarria ere izan daiteke bigarren hizkuntzako ikasleentzat. Antzerki-tekniketako aditu batzuek, hala nola Viak (Holden, 1981) eta Torres Núñezek (1993), diote data jakin batean zerbait erakutsi behar eraginez, zereginak helburu orokorra izateari uzten diola eta helburu espezifiko bilakatzen dela, eta horrek esanguratsuago bihurtzen duela ikaskuntza. Horri lotuta, Viak hau zioen (Richard Via in Holden, 1981, 9. or.):

the performance of a play in English is a success. We all need successes, for this encourage us to strive for further success. Even though their production of a play may be less than perfect, the students will feel it is successful, for they have done it.⁵

Badira zenbait egitura bigarren hizkuntzako ikasleekin antzezpena lantzeko. Gehiegi ez luzatzeko, esanguratsuenetako bat aipatuko dugu, arrakasta handia izan baitu bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan. Egitura horrek metodologia inductibo-deductiboa du oinarri, eta ikaskuntza sustatzen du, ikasleak ikaskuntzaren zenbait fasetatik igarotzen dira-eta. Fase inductiboa zati teorikoa da, eta, fase horretan, ikasleek behaketa, analisia, alderaketa eta abar baliatuko dituzte lanerako. Ondoren, zati deductiboari ekingo diote; fase hori praktikoagoa da, eta ikasleek zati teorikoan ikasitakoa aplikatuko dute, nor bere adibideak emanez. Hona hemen egitura horren faseak:

- a) Landu nahi dugun edukia aurkeztuko dugu. Eduki hori input gramatikala izan daiteke, edo lexikoa, edo estrategikoa, edo zenbait lanetan jasotako beste edozein gaitasun —hala nola Europako Erreferentzia Marko Bateratua (EEMB) (Europako Kontseilua, 2001/2005)—. Adibidez, gonbidapenak egiteko eta gonbidapenei uko egiteko hiztegia oinarritzeko edo tarteko mailako ikasleekin lantzea izan daiteke helburua. Fase honetan, irakasleak gonbidapenak egiteko eta gonbidapenei uko egiteko zer modu dauden azalduko du, eta antzerkiarekin zeharrik ez duten zenbait jardura proposatuko ditu, hiztegia ikastekoak, besteak beste.
- b) Gonbidapenak egiteko eta gonbidapenei uko egiteko eremu lexikoari lotutako itemak aurkeztu ondoren, termino horiek biltzen dituen elkarrizketa bidezko eszena bat emango diegu ikasleei. Zaila izaten da eskoletan landu nahi ditugun eduki espezifiko edo zehatzak dituzten antzerki-eszenak aurkitzea literaturan. Beraz, irakasleari gomendatzen diogu eszena bat sor dezala, eta landu nahi dituen kontzeptuak jaso ditzala han. Garrantzitsua da, eszena horretan, pertsonaien arteko gatazkaren bat egotea. Zeregina errazagoa izan dadin, aukeratu bi pertsonaia eta eguneroko gatazka bat, ikasleen maila zein den aintzat hartuta: bi pisukideren arteko etxeko garbiketa, bi lagun arteko diru-zorra, nire bikoitekide ohia nire pisukidearekin ateratzen hasi da eta abar. Eszenaren iraupena desberdina izan daiteke kasuan-kasuan, baina ez da komeni bi orrialde baino luzeagoa izatea.
- c) Irakasleak zer motatako eszena irakurriko dugun eta eszena horretan zer gertatzen den azalduko du: xehetasunak emango ditu pertsonaien, lekuaren, gatazkaren eta abarren inguruan, ikasleek, ondoren, eszena irakurri eta erraz uler dezaten. Gero, eszenaren irakurketa adierazkorra egingo dute ikasleek, hau da, ikasgelan egongo ez balira bezala irakurriko dute eszena, alegia, eszena erreala

⁵ Antzerki-lan bat ingelesez egitea arrakasta izatea da. Horrek arrakasta handiagoaren alde borrokatzera animatzen gaitu, denok behar ditugulako arrakastak. Obra baten produkzioa perfektua ez izan arren, ikasleek arrakastatsua dela sentituko dute, gauzatu egin dutelako.

- balitz bezala (besoak mugi ditzakete, ikasmahaia alde batera utzi dezakete, ikaskideari begiratu diezaiokete irakurtzen ari diren bitartean eta abar).
- d) Irakurketa amaituta, ikasleek eszenaren inguruko zalantzarik badute, irakasleak argituko ditu. Behin zalantza guztiak argituta, irakasleak ikasleei eskatuko die esateko gonbidapenak egiteko eta gonbidapenei uko egiteko zer modu erabili diren eszenan. Ondoren, ikastalde osoak erantzunak emango ditu (irakasleak ere txantilo bat eduki dezake, zeinean kontzeptuak markatuta dituen), eta talde handian zuzenduko da.
 - e) Orduan hasiko da zati praktikoa. Ikasleak binaka, hirunaka edo launaka jarriko dira, eta talde bakoitzak bere eszena idatziko du, B) fasean emandako jarraibideen arabera. Gatazka bana asmatu beharko dute (taldekideak berak ere izan daitezke pertsonaiak), eta gonbidapenak egiteko eta gonbidapenei uko egiteko moduen hizkuntza-formak —aurretik ikasi dituztenak— txertatuko dituzte. Hobe da ikasleek alderdi linguistikoari laguntzeko ekintza fisikoak ere erabiltzea, ikaskuntza eraginkorragoa izan dadin. Eszena idatzi ondoren, ikasleek beren testua irakasleak emandakoarekin alderatuko dute.
 - f) Irakasleak ikasleen testuak zuzenduko ditu, eta informazio gehiago emango die gonbidapenak egiteko eta gonbidapenei uko egiteko moduei buruz, ikasleek ezagutza horiek beren eszenetan txerta ditzaten. Gero, ikasleek eszena eta ekintza fisikoak, intonazioa eta abar memorizatu beharko dituzte. Entsegu-fasea deritza horri, eta irakasleak eginkizun oso aktiboa izango du fase horretan, ikasleei beren testua behar bezala antzetzten lagundu behar dielako.
 - g) Antzezpena entzuleen aurrean egingo da (ikasleak berak izan daitezke entzule). Ikasleak okasiorako mozorrotu daitezke, eta atrezzoaren eraman dezakete ikasgelara, esperientzia esanguratsua izan dadin. Antzezpena bideoan graba daiteke, ondoren talde handian komentatzeko zer egin den ondo eta zer dagoen hobetzeko. Zuzenketaren fasea edo debriefing deritza horri. Egindako lan onari amaiera emateko, ikasleek sari-banaketako zeremonia antola dezakete, eta emakumezko eta gizonezko aktore onenen, jantziteria onenaren eta abarren alde bozkatu.

4. ONDORIOAK

Aurreko lerroetan, bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan garrantzirik eta eraginik handiena duten antzerki-tekniketako biri —rol-jokoari eta antzezpenerari— lotutako oinarriko zenbait kontzeptu multzokatu ditugu, labor-labor. Antzerki-teknikak oso lotuta daude bigarren hizkuntza ororen ikaskuntzaren oinarriko alderdi batzuekin (memorizazioa, hitzik gabeko hizkuntza, ekintza fisikoak, alderdi kognitiboa eta abar), eta, hori dela eta, atzerriko hizkuntzako ikasleekin erabiltzera animatzen zaituztegu.

Bestalde, aipatutako teknikak ikasgelan erabili ahal izateko, ez dago zertan teknika horietan profesionala izan edo haien inguruko prestakuntza handirik eduki. Jakin-mina izatea, saioak prestatzea eta baliabideok ikasgelara ekartzeko ilusioa izatea, horixe bakarrik behar da. Gure ikasleei baliabide berriren bat eraman nahi diegun aldiro behar izaten dugun horixe bera, ez da besterik behar. Azaldutako teknikak pozibide izango dira ikasle-irakasleentzat; horiei esker, esperientzia on ahaztezinak biziko dituzte, eta ikasleek gehiago ikasiko dute.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala

Bibliografia eta erreferentziak

- Ágreda, E. (2020). *Técnicas teatrales en ELE*. Arco- Libros.
- Boquete Martín, G. (2012). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. [Dokortesia]. Universidad de Alcalá, Departamento de Filología. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/16981>
- Comino Martínez, C. (2016). *El juego dramático y la pronunciación en el aula de ELE*. [Master bukaerako lana] Universidad Antonio de Nebrija. <https://biblioteca.nebrija.es/cgi-bin/repositorio/O8608/ID79ae13ea?ACC=161>
- Europako Kontseilua. (2005). *Ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*. HABE. (Jatorrizko lana 2001ean argitaratua). http://www.ikasten.ikasbil.eus/mod/habecms/view.php/irakasbil/argitalpenak/europako_erreferentzia_marko_bateratua
- Dalziel, F. eta Piazzoli, E. (2019). "It comes from you": Agency in adult asylum seekers' language learning through Process Drama. *Language Learning in Higher Education*, 9(1), 7-32. <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0001>
- Di Pietro, R. J. (1987). *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. Cambridge University Press.
- Holden, S. (1981). *Drama in Language Teaching*. Longman
- Grajales-Acevedo, C eta Posada-Silva, W.Y (2020). El trasfondo didáctico del teatro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 187-210.
- Maley, A. eta Duff, A. (1978). *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Motos, T. (2018). Formación del profesorado de L2 en didáctica teatral. In D. Danzi eta G. Danzi (ed.), *Glotodidáctica Teatral II*, (27-36. or.). Editorial Ñaque.
- Torres Núñez, J.J. (1993). Drama vs teatro en la educación. *Cauce: Revista de Filología y su didáctica* 16, 321-334.
- Torres Monreal, F. (1996). Del subtexto dramático a la dramatización en la enseñanza de la literatura. In R. Ruiz Álvarez (koord.), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras«b» : texto dramático y representación teatral*, (107-122. or.). Universidad de Granada