

## ***La Casa de Bernarda Alba: Una experiencia teatral con alumnos de E/LE***

ANA MARTÍNEZ COBO  
Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander  
[volvoretaferro@hotmail.com](mailto:volvoretaferro@hotmail.com)

### **0. Se abre el telón: Introducción**

El presente artículo describe la puesta en marcha de un taller de teatro con un grupo de alumnos de los Cursos de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) en Santander. El artículo está estructurado en dos grandes apartados, que se corresponden con las dos fases de trabajo en las que se dividió el proyecto: indagación teórica y actuación práctica. De este modo, en un primer lugar se ofrece una reflexión en torno a los fundamentos metodológicos del uso del teatro en la clase de Español como Lengua Extranjera (E/LE). Posteriormente se procede a la exposición de la experiencia práctica.

### **1. Lo tuyo es puro teatro: Alegato en defensa del teatro en la enseñanza de E/LE**

#### **1.1. ¿Teatro o juego dramático?**

Desde hace ya algún tiempo el empleo de técnicas dramáticas (tales como juegos de personaje, mímica, improvisaciones, simulaciones) en la enseñanza de una lengua extranjera ha dejado de ser una novedad metodológica para formar parte de programas de corte comunicativo. Decididos a poner en escena *La casa de Bernarda Alba* con nuestros alumnos de Español como Lengua Extranjera, nos sorprendió descubrir que, a pesar de la reconocida utilidad de las técnicas dramáticas en el aula de idiomas, en los escritos teóricos a menudo se cuestionaba el valor pedagógico de la representación de un texto teatral. La opinión de A. Maley y A. Duff (1982) a este respecto es representativa de un sector de la teoría. En su pionero *Drama techniques in language learning* descartan de su lista de opciones el montaje teatral tradicional porque para ellos el teatro basado en el texto consiste en repetir las palabras de otro: “las palabras de otras personas que han sido mecánicamente memorizadas se convierten en cenizas en la boca del hablante” (Maley y Duff 1982: 6). Sin embargo, los autores se olvidan de que, en la representación teatral, las palabras, aun a pesar de estar determinadas de antemano en el texto, no están ni pueden estar muertas, puesto que dependen de la contextualización activa de la escena para desarrollar sus significados potenciales. Interpretar un texto dramático no sólo conlleva la repetición de palabras, sino que también exige la selección y activación de los significados posibles de la palabra a través de diversos códigos puesto que el teatro, en palabras de otro pedagogo, “no está hecho únicamente de palabras, sino también de sonidos e imágenes, quietud y movimiento, ruido y silencio” (J. L. Styan en Lazar 1993: 133). Interpretar un texto implica tomar decisiones: uno debe determinar qué intenciones y emociones se quieren transmitir con las palabras, y de qué forma estas intenciones se pueden expresar a través de movimientos corporales, gestos, entonación y expresiones faciales. Se trata, en definitiva, de distinguir entre dos conceptos básicos de la semiología teatral, a saber, entre el texto literario y el texto espectacular. En la representación, en el campo de lo *espectacular*, el texto es sólo un pretexto, un punto de partida, pero nunca de llegada.

Todo esto está estrechamente relacionado con el hecho de que en el teatro, como en la vida real, se comunica más de lo que se dice literalmente. El alumno “necesita ir más allá de las palabras para examinar las funciones, comportamientos y emociones implicadas en la situación” (Hayes 1984: 9). Por ejemplo, el enunciado *Hace frío* puede tener distintos significados dependiendo de quién lo diga (rol y estatus), dónde se diga

(contexto situacional) y cómo se diga (actitud, intención). Así, podría significar cosas tan distintas como una petición indirecta ('Hace frío y me gustaría que cerrases la ventana'), una queja ('Has dejado la puerta abierta'), una disculpa ('Siento que haga frío, pero es que la calefacción no funciona muy bien'), una constatación ('Hoy hace frío'), una insinuación amorosa ('Abrázame que hace frío'), etc. De la misma manera, el enunciado *Hace un día estupendo* tendrá diferentes connotaciones si se dice con un tono alegre o triste. En resumen, para que una frase como *Hace frío* funcione convincentemente en un diálogo dramático no basta ni con meramente enunciarla ni con conocer su significado literal, sino que se debe comprender cuál es su función en el contexto comunicativo concreto de la escena.

Tomemos como ejemplo la siguiente conversación entre tres de las cinco hermanas protagonistas de *La casa de Bernarda Alba*:

MAGDALENA: ¿Sabéis ya la cosa? ( <i>Amelia y Martirio sacuden la cabeza negativamente.</i> )
MAGDALENA: Lo de Pepe el Romano y Angustias.
MARTIRIO: Ah...
MAGDALENA: Ya se comenta por el pueblo. Pepe el Romano viene a casarse con Angustias.
MARTIRIO: Yo me alegro. Es buen hombre.
AMELIA: Yo también. Angustias tiene buenas condiciones.

Si nos fijamos en el significado superficial de los parlamentos de Martirio y Amelia podríamos pensar que ambas expresan alegría ante la noticia del futuro casamiento de su hermana con Pepe el Romano. Sin embargo, el conocimiento del subtexto de la obra, de su realidad *entre líneas*, nos hace descartar esa interpretación. Martirio tiene fuertes razones personales para no celebrar el hecho: por un lado, el recuerdo de su propia boda frustrada tras la intervención de su madre; por otro, su obsesión con la figura de Pepe el Romano. Pero tampoco Amelia puede estar contenta, ya sea porque conoce los intereses económicos que motivan a Pepe a solicitar la mano de Angustias, ya sea porque en el fondo también participa de la envidia general que las cinco hermanas sienten ante la alegría ajena. Sobra decir que las dos lecturas del texto (manifestación genuina de alegría *versus* manifestación hipócrita de alegría) exigirán planteamientos escénicos diferentes y que estos se traducirán en el diverso uso de aquellos códigos no lingüísticos a los que nos referíamos más arriba.

Por tanto y, como señala Via (1987), no se puede considerar teatro al mero recitado de líneas y parlamentos, ya que en el teatro "debe haber un intercambio de sentido –entre los actores mismos y entre los actores y el público–" (Via 1987:110). De manera similar, Allen se enfrenta a la idea de que hacer teatro equivalga a hablar como un loro. Para él, memorizar o "aprenderse un papel con objeto de representar una obra es una actividad aceptable con tal que el profesor pueda encontrar una forma de ayudar a los jóvenes participantes a que hagan suyos esos papeles, integrándolos en el personaje que están creando" (Allen en Torres Núñez 1996:66). En nuestra opinión, una forma útil de ayudar a los aprendices a hacer suyo el texto, a *personalizar* las palabras o intervenciones de sus personajes es la improvisación, ya que mediante esta los alumnos deben olvidarse de la forma exacta del texto y decirlo con sus propias palabras. Otra manera consiste en animar a los alumnos a que escriban sus propias versiones del texto

teatral. Asimismo, los ejercicios dirigidos a la construcción del personaje también pueden emplearse para facilitar la personalización de la interpretación.

El *desprestigio pedagógico* de las obras de teatro en la clase de E/LE no se limita a las consideraciones sobre la naturaleza muerta del texto teatral, sino que se extiende a la división más general que en el campo de la educación se ha hecho entre teatro textual y juego dramático. Ambas nociones se han contrapuesto de acuerdo a las siguientes razones:

<b>Concepto tradicional: TEATRO</b>	<b>Concepto moderno: JUEGO DRAMATICO</b>
Se pretende una representación.	Se busca la expresión del aprendiz.
Interesa el resultado final o espectáculo.	Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.
Las situaciones planteadas son creadas por el autor y/o profesor.	Se recrean las situaciones imaginadas por los propios aprendices.
Se parte de una obra escrita y acabada.	Se parte del ‘como si’ y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o se modificará con el accionar de los jugadores.
El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor.	El texto y las acciones son improvisados; debe respetarse el tema o el argumento del proyecto oral.
Los personajes son aceptados a partir de una propuesta del profesor (los alumnos no se pueden encontrar a sí mismo a través de los personajes).	Los personajes son elegidos y recreados por los jugadores (los alumnos se encuentran a sí mismos en los personajes).
El profesor plantea el desarrollo de la obra.	El profesor estimula el avance de la acción.

Tabla 1. Adaptada de Eines y Mantovani( 2002:16-17)

Nuestra concepción del teatro, aun a pesar de tomar como punto de partida el texto teatral, presenta más confluencias que divergencias con la concepción del juego dramático que aparece definida arriba. A nuestro parecer, el fallo de la división que se plantea entre teatro tradicional y juego dramático radica en la importancia concedida al texto dramático. El apoyo o no en el texto no asegura de por sí la validez didáctica de la propuesta; más bien esta depende de la perspectiva metodológica con la que nos acercamos al texto y a la escenificación. Para nosotros el texto teatral:

- es una plataforma para la creación: es, antes que un *texto*, un *pre-texto*;
- permite la exploración dramática: la comprensión de los significados del texto se realiza sobre todo a través del juego dramático y de la improvisación;
- no está cerrado, no es ni definitivo, ni *sagrado*: por tanto es susceptible de modificaciones y adaptaciones;

- no se entiende sin su actualización escénica, sin su transformación en espectáculo, la cual se consigue tras un proceso de creación colectiva;
- la memoria no es el único recurso para interiorizarlo: también se parte de la lógica de la acción dramática y de las relaciones entre los personajes.

Otro punto de la tabla susceptible de crítica es la oposición que se realiza entre proceso y producto: el hecho de que haya una orientación hacia un producto final (la representación) no es sinónimo de que se haga menos énfasis en el proceso. Finalmente, con respecto al papel del profesor, hemos de aclarar que nuestro profesor estaría más cercano a la figura del animador que a la figura del director teatral tradicional.

## **1.2. ¡Damas y caballeros, señoras y señores! A continuación... (redoble de tambores): las virtudes del teatro**

Nuestro proyecto parte de la creencia en los beneficios de poner en escena una obra de teatro en una lengua extranjera. Las aportaciones más valiosas del teatro en la clase de E/LE se pueden resumir en las siguientes:

a) Aumento de la motivación. Representar una obra de teatro favorece el desarrollo de la confianza y de la autoestima del alumno, es una experiencia satisfactoria y proporciona un alto nivel de implicación emocional e intelectual mediante la participación activa (Dougill 1987; Lazar 1993; Stern 1980; Torres Núñez 1996; Wessels 1987). Como mantiene Richard Via (apud Holden 9):

[U]na obra de teatro en inglés [español en nuestro caso] es un éxito. Todos necesitamos éxitos, puesto que estos nos animan a luchar por conseguir más éxitos. Aunque la representación de una obra no llegue a ser perfecta, los estudiantes sentirán el éxito, ya que lo habrán logrado ellos

R. Linnell también apoya esta idea (apud Torres Núñez 1996, 32):

Sentirse realizado es importante para todos (especialmente para el individuo que se está formando), el cual necesita conocer sus propias cualidades. La representación pública de una pieza de teatro bien trabajada puede crear una gran sensación de bienestar y satisfacción propia

Si ya de por sí hacer teatro en la lengua materna supone un alto grado de inversión emocional, cuando no cierta amenaza hacia la identidad y la autoimagen, no digamos hacer teatro en una lengua extranjera. Ahora bien, este escollo inicial desaparece cuando el alumno descubre que ha sido capaz de comunicar a un público en una lengua que no domina completamente. En este momento, el sentimiento de superación personal contrarresta el sentimiento de miedo e inseguridad del principio.

Además, el teatro apela a las emociones y posee un valor “terapéutico” (reconocido en las técnicas de sociodrama y psicodrama):

El teatro es un buen medio para conocer y valorar las emociones y los sentimientos que nacen en el seno de las relaciones humanas; amén de explorar aquellas emociones como la agresividad, la risa, el miedo al ridículo, etc., que socialmente están muy reprimidas (Díaz apud Torres Núñez 1996, 61)

Esto es posible gracias a la *máscara* inherente al personaje dramático. A lo largo del día, las personas desempeñamos una serie de roles o papeles (madre, hijo, jefe,

compañera de trabajo, amigo, alumno, etc.). Sin embargo, esta faceta de actor que todos llevamos dentro no se explota al máximo, ya que en la mayoría de las ocasiones los roles están demasiado fijados y vienen preestablecidos de antemano. El teatro permite a la persona *jugar a ser otro* y a liberarse de los roles aprendidos. Y, de esta forma, el tímido puede convertirse en alguien extrovertido, el seguro en una persona insegura, etc.

b) *Formación de un grupo unido así como de un clima de cooperación*, a través de dinámicas y hábitos de grupo. Las actividades teatrales fomentan la destrucción de las barreras individuales y permiten conocer al otro en mayor profundidad.

c) *Creación de una necesidad genuina de comunicar*, tanto en los juegos teatrales previos a la actualización del texto en escena como en las etapas de comentario y análisis. Las actividades de dramatización crean situaciones que permiten a los aprendices interactuar de una manera significativa. A través de la negociación del significado propia de las improvisaciones, escenarios y juegos de personaje, los alumnos no solo pueden probar y evaluar sus propias hipótesis sobre la lengua meta sino que además el uso de la lengua de una manera espontánea y creativa les impulsa a recurrir a sus conocimientos implícitos sobre la lengua, forzando al límite su competencia adquirida.

Mediante el teatro se pueden recrear situaciones de la realidad exterior del aula, y esto no es nada desdeñable si consideramos que una de las limitaciones de la enseñanza de una lengua extranjera es precisamente la naturaleza artificial de muchos de los materiales didácticos y de las actividades lingüísticas en el aula. El teatro facilita el encuentro de los aprendices con una variedad de experiencias lingüísticas contextualizadas que difícilmente podrían estar disponibles de otra manera. Actuando, los aprendices experimentan con la adecuación de un número de registros sociales y toman conciencia del estrecho vínculo que existe entre lengua y contexto.

d) *Utilización del lenguaje como un instrumento y no como un fin en sí mismo*. En este sentido, el montaje teatral comparte la metodología del enfoque por tareas. Como preparación para la tarea final (la representación teatral), el alumno realiza una serie de tareas intermedias o facilitadoras (juegos de exploración dramática – improvisación, mímica y voz-, análisis de la obra, orientaciones en la puesta en escena, etc.)

e) *Mejora del habla y de la pronunciación*. El teatro ofrece a su disposición un completo abanico de ejercicios y actividades de articulación, respiración, proyección y entonación que pueden emplearse para “incrementar la conciencia de los estudiantes sobre su propia voz y ayudarles a ser más flexibles en su uso del habla” (Hayes 1984:41). Los juegos teatrales constituyen una plataforma ideal para el estudio de aspectos suprasegmentales de la pronunciación (como la entonación, el acento, el ritmo, la calidad de la voz, etc.). La entonación, por ejemplo, es esencial “no solo para la interpretación de enunciados declarativos e interrogativos, o cuestiones de énfasis, sino también para la interpretación de mensajes más sutiles como el sarcasmo, el cariño, el insulto, el elogio...” (Brown 1994:240), es decir, para codificar la intención del hablante. Concretamente durante las sesiones de trabajo, y como parte de la construcción del personaje, los alumnos deben adaptar el papel a su medida. En este proceso tienen la oportunidad de experimentar con distintos patrones de entonación, sonidos y vocalizaciones (Lazar 1993, 138).

Los ejercicios vocales pueden estimular la motivación de los aprendices por mejorar su pronunciación al enseñarles cómo la “claridad de dicción interviene en la

construcción de su auto-imagen” (Brown 1994: 261), y cómo la pronunciación incide en la creación de efecto. Además,

Una ventaja de que los estudiantes aprendan sus papeles es que esto les da una oportunidad para concentrarse y trabajar sobre la voz y la pronunciación de una forma más interesante que a través de *drills* o repeticiones mecánicas en clase. Cada enunciado puede examinarse desde el punto de vista de la articulación, acento, entonación, etc. y la adecuación del estilo de habla de acuerdo con la situación y el rol desempeñado (Hayes 1984: 100)

*f) Las técnicas dramáticas integran los elementos no verbales en el proceso de comunicación.* A través del drama, los estudiantes exploran elementos de la comunicación no verbal y aprenden a utilizarlos con fines expresivos y comunicativos. El trabajo sobre la expresión corporal nos hace ver cómo “el lenguaje no es una materia puramente intelectual. Nuestras mentes están unidas a nuestros cuerpos, y nuestros cuerpos a nuestras mentes” (Maley y Duff 1982: 7).

*g) Provisión de una fuente rica de input lingüístico contextualizado, oral y motivador.* Según Widdowson (Dougill 1987: 22), el carácter “soso” e “insípido” de algunos textos y diálogos creados ex profeso para la clase de idiomas puede compensarse con el uso de diálogos provenientes de obras dramáticas, puesto que estos incluyen elementos de “comedia, conflicto y persuasión” que pueden estimular respuestas afectivas en los aprendices.

*h) Desarrollo de la sensibilidad intercultural:* A través del teatro “podemos explorar cuestiones sociales importantes y, quizá volver a evaluar nuestras propias posturas frente a ellas mientras empezamos a comprender a las otras personas” (Hayes 1984: 11).

### **1. 3. ¿Seguro que lo tuyo es puro teatro?**

Después de abordar las bondades del teatro como herramienta educativa, es conveniente que también prestemos atención a algunas de las reservas más frecuentes ante este tipo de práctica.

- a. *Tiempo, tiempo, tiempo.* Montar una obra teatral requiere una inversión de tiempo y esfuerzo considerable. Debido a la posición marginal del teatro dentro de las disciplinas académicas, es muy probable que se tenga que disponer del tiempo libre de los alumnos y del profesor. Como posible compensación a esta importante reserva: el grado de satisfacción que se obtiene tras la presentación teatral.
- b. *Programa académico tradicional y utilidad del teatro.* Esta reserva está estrechamente ligada a la anterior ya que los programas académicos suelen presentar una gran concentración de contenidos y no dejan espacio para el desarrollo de actividades extra-curriculares. El protagonismo de los programas basados en contenidos lingüísticos-gramaticales, generalmente orientados hacia la evaluación final de estos contenidos, fomenta a su vez el cuestionamiento de la utilidad del teatro en el aula de E/LE. Si se trata de un curso intensivo, de un programa de lengua muy concentrado o no se dispone de tiempo, recomendamos la preparación de alguna escena corta o *sketch*. Por otra parte, una manera de acallar la crítica sobre la inutilidad del teatro es la integrar, dentro de lo posible, los contenidos de la escena a los contenidos de la programación.

- c. *Papel del profesor.* Algunos profesores piensan que para llevar a cabo un taller de teatro deben tener experiencia teatral. Sin embargo, en el teatro con fines educativos el papel del profesor es el de animador-organizador. El profesor no juzga artísticamente, ni dictamina, no ejerce de director teatral, sino que ofrece oportunidades a los alumnos para la exploración dramático-creativa a través de actividades lúdicas.
- d. *Resistencia del alumno.* Idealmente, la participación en el taller de teatro ha de ser voluntaria. En caso contrario, se sugiere convencer en mayor o menor medida al alumno de lo beneficioso que va a resultar el taller para su aprendizaje, ya que nos vamos a encontrar con algunos alumnos que consideran el teatro como algo inútil cuando no una pérdida de tiempo.

La graduación y selección de actividades es fundamental para limar posibles reticencias del alumno hacia el teatro y hacer que se sienta cómodo en clase. Así, en un primer momento, el trabajo de las sesiones se centrará en asegurar la generación de un clima de cooperación y confianza mutua. Por tanto, las primeras actividades se realizarán en grupos y en parejas, evitando la exposición del individuo ante el resto de los miembros del grupo. Progresivamente se irán introduciendo actividades de mayor coste o riesgo para la identidad o imagen personal, como presentaciones individuales, monólogos, etc.

## **2. ¡Manos a la obra!**

### **2.1. Sí, pero ¿qué obra?**

La búsqueda de la obra o texto que se va representar no es tarea sencilla. De acuerdo a Wessels (1987: 115-116), es conveniente que la obra:

- Esté escrita en español actual.
- No contenga largos monólogos.
- Ofrezca una gran variedad de personajes y papeles.
- Posea una trama simple.
- Sea interesante y divertida.
- Sea de extensión breve.
- Trate sobre contenidos concretos.
- Escrita para ser leída por nativos pero accesible lingüísticamente.

Aunque los criterios de la autora nos parecen muy acertados, en seguida se nos planteó la dificultad de encontrar obras de teatro en español con estas características. En el proceso de búsqueda de la obra adecuada nos asaltaron las siguientes preguntas:

¿Qué hacemos si la obra nos parece interesante

...pero no tiene el tamaño adecuado (demasiado larga/ corta)?

¿O si en la obra

... el número de personajes no se corresponde con el número de alumnos?

... hay personajes que tienen mucho más protagonismo (y por tanto, más líneas) que el resto de los personajes?

... las intervenciones de los personajes son demasiado largas?

... el nivel de lengua es muy superior a la competencia lingüística de los participantes?

La respuesta era fácil y única: recurrir a la adaptación del texto. Así, con el objeto de acomodar la obra a las necesidades nuestro contexto educativo particular, adoptamos las siguientes soluciones:

- Reducción y simplificación del texto de *La casa de Bernarda Alba*. Para ello eliminamos los personajes secundarios, y únicamente mantuvimos los papeles de Bernarda y sus cinco hijas. También prescindimos de las partes menos esenciales de la trama, de modo que se redujo a cinco el número de escenas:

*Escena primera:* Presentación de Bernarda Alba y de sus hijas. Rezo y duelo. Descripción del luto “En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle...” Bernarda Alba demuestra su autoridad en el enfrentamiento con Angustias.

*Escena segunda:* Adela rompe el luto momentáneamente: se viste con su traje verde y visita a las gallinas. Las hermanas comentan el casamiento de Angustias con Pepe el Romano. Cuando Adela se reúne con sus hermanas y se entera de la noticia reacciona con rebeldía, ya que ella estaba enamorada de Pepe el Romano.

*Escena tercera:* Toda las hermanas, excepto Adela, bordan el ajuar de Angustias, Martirio sospecha que Adela está viendo a Pepe el Romano por las noches.

*Escena cuarta:* Desaparece el retrato de Pepe el Romano que tenía Angustias. Lo encuentran en las sábanas de la cama de Martirio

*Escena quinta:* Martirio descubre las visitas nocturnas de Pepe a Adela. Desenlace final y tragedia.

- Incorporación del personaje de Pepe el Romano. En la obra de Lorca, Pepe era un personaje *in absentia*; en nuestra versión lo hacemos aparecer en una ocasión con el objeto de hacer más explícita la relación entre él y Adela (la



obra original está plagada de alusiones a los encuentros nocturnos de los dos amantes difíciles de integrar en una obra de dimensiones reducidas).

- Introducción y énfasis en los elementos expresivos no verbales para compensar la reducción del texto y reforzar el hilo narrativo de la obra: atención al subtexto (pausas, silencios) y a los códigos de significación no lingüísticos (movimientos, gestos, recursos expresivos de la voz, coreografías, luz, sonidos).
- Reducción de los parlamentos largos (especialmente de los monólogos).
- Modificación del texto (eliminación de arcaísmos, corrección de vulgarismos) para hacerlo más comprensible desde el punto de vista del nivel de lengua.

## 2.2. En marcha: Objetivos y secuenciación de contenidos

Teniendo en cuenta las necesidades específicas del grupo al que iba dirigido (alumnos multilingües con diferentes niveles de lengua), se establecieron los siguientes objetivos para los aprendices:

- Desarrollar las destrezas de comunicación interpersonal a través del teatro y del juego dramático.
- Romper posibles bloqueos e inhibiciones.
- Investigar la relación entre lenguaje, situación e intención.
- Mejorar la capacidad de usar la lengua extranjera de forma espontánea y natural.
- Simular situaciones comunicativas reales.
- Explorar las posibilidades creativas y expresivas del lenguaje y del cuerpo.
- Mejorar la vocalización, la modulación y la proyección de la voz.
- Conocer y aplicar técnicas teatrales y dramáticas básicas.
- Analizar un texto teatral en español.
- Realizar el montaje de una pieza teatral española.

Asimismo, y con una temporalización de 25 horas repartidas en 15 sesiones, se realizó la siguiente propuesta de plan de trabajo:

### Plan de trabajo

Sesiones 1-4: preparación para la obra, pero *sin* la obra)

- Actividades de calentamiento.
- Actividades de formación de grupo, de desinhibición y de desarrollo de la confianza.
- Actividades de exploración dramática (el objetivo, el conflicto, el mimo, la plástica corporal, la composición visual, la construcción del personaje, etc.).
- Actividades de dramatización (improvisaciones basadas en objetos, personajes, situaciones, etc.; improvisaciones basadas en la obra).

Improvisaciones sobre la obra:

- La obra en cinco cuadros mudos.
- Improvisación a partir de un argumento (un entierro, tres hermanas que no se llevan bien), de una foto (de una representación teatral de la obra, por ejemplo), de la descripción de los personajes, etc.

- Improvisación basada en el texto (sólo códigos gestuales).
- Improvisación basada en el texto (códigos gestuales y códigos lingüísticos).

Sesión 5: Trabajo de mesa: Análisis de la obra.

- Breve introducción al autor, a la época y al contexto literario (Tarea 1 de los alumnos).
- Estructura externa e interna de la obra (división escénica; división argumental: planteamiento, nudo y desenlace; tema; fuerzas internas y conflictos; introducción a los personajes; el tiempo y el espacio de la obra; análisis detallado de las escenas...).
- Lectura blanca de la obra.
- Selección de personajes por parte de los alumnos.

Sesión 6: Trabajo sobre la voz.

- Ejercicios de articulación, modulación y proyección.
- Reparto de personajes e instrucciones para la retención/enunciación del texto.

Sesiones 7-13: Trabajos sobre las escenas.

- Calentamiento.
- Exploración del texto a través de variaciones interpretativas. Ruptura de clichés: modernización, diferentes registros, alteración comienzo-final, etc.
- Distribución del trabajo en grupos de ensayo.
- Formación de grupos técnicos (vestuario, iluminación, sonido, etc.).
- Preparación para la Tarea 2: La construcción del personaje.
- Preparación para la Tarea 3: Reseña y crítica de un espectáculo teatral
- Elaboración del programa de mano.

Sesión 14: Ensayo general.

Estreno y evaluación final

El objetivo principal de las primeras sesiones (1-4) es desarrollar un clima distendido y de confianza que favorezca el trabajo en equipo, y donde los alumnos se sientan con libertad para contribuir con sus ideas y propuestas creativas. Además, se proporciona una serie de actividades de exploración dramática que pretenden introducir al alumno en los conceptos básicos del teatro, como la mímica, la improvisación (el objetivo, el conflicto), la construcción del personaje, etc. En estas sesiones también tiene lugar el primer acercamiento a la obra que se va a representar. Por las razones expuestas más arriba, lo importante es que esta primera toma de contacto con la obra se haga a través de la comprensión de su argumento y de los principales núcleos de acción de la trama y no a través de la tradicional lectura del texto. En otras palabras, que se atienda antes al contenido del mensaje que a la forma para así evitar una “sobredependencia” del texto o la posibilidad de que alumno repita el texto sin comprenderlo,

sin hacerlo suyo. Una de las actividades orientadas a tratar los contenidos de la obra consiste en que los alumnos realicen estatuas o cuadros vivientes a partir de descripción de las escenas principales. De esta manera no sólo se facilita que el alumno comprenda la obra antes de leerla, sino también se hace hincapié en la importancia de los códigos no-verbales en el teatro como espectáculo. Posteriormente se realizan improvisaciones sobre situaciones similares a la obra y finalmente las improvisaciones se basan en fragmentos de la obra.

Una vez los alumnos se han familiarizado con el argumento de la obra se procede a un breve análisis de esta (sesión 5). Una forma de abordar la fase de análisis es que los alumnos investiguen sobre algunos aspectos teórico-explicativos de la obra, como el autor, el contexto literario, la concepción teatral del autor, etc. y que sean ellos mismos los que lo presenten al resto de la clase (tarea 1). Al final de la sesión teórica se pide a los alumnos que expresen sus preferencias con respecto a los personajes que quieren interpretar. Dentro de lo posible nos intentaremos ajustar a esas preferencias (sobre todo en lo que concierne al tamaño o importancia del personaje –protagonista, secundario– o al tipo de personaje –cómico, trágico, etc.–).

Tras una sesión de trabajo centrada exclusivamente en el desarrollo de la voz (sesión 6) se reparten los personajes y se divide la clase en grupos para iniciar la fase de ensayos (sesiones 7-14). Como complemento a los ensayos, los alumnos pueden realizar diversas tareas escritas, como, por ejemplo, completar una ficha sobre su personaje con información sobre sus características físicas, psicológicas, motivaciones, pasado, etc., que les ayude en su proceso de construcción; o bien escribir la crítica de un espectáculo teatral en español al que han asistido. También se prestará atención a las necesidades técnico-materiales de la obra, como vestuario, maquillaje, utilería y música. Los últimos ensayos se destinarán al ajuste de ritmo y a asegurar que todo esté listo para la representación.

### **2.3. Despedida y mutis**

Montar una obra de teatro, ya sea en la lengua materna o en una lengua extranjera, requiere sin lugar a dudas tiempo y esfuerzo. A lo largo de este artículo hemos pretendido convencer al lector de que esta inversión merece la pena. Esperamos asimismo haber combatido algunos de los fantasmas que sobrevuelan sobre el valor pedagógico del teatro textual/tradicional en el aula de idiomas, y que nuestras orientaciones sobre el tratamiento del texto teatral hayan sido de utilidad. También hemos querido compartir un modelo de programación de clase que a nosotros particularmente nos ha funcionado bien con la intención de que sirva de guía no prescriptiva. Pero sobre todo deseamos haber despertado el *gusanillo del teatro* en aquellos profesores que apuestan por herramientas más humanísticas y creativas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

### **Bibliografía**

- Brown, H. D. (1994). *Teaching English by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Prentice Hall
- Butterfield, T. and Sieveking, A. (1989). *Drama Through Language Through Drama*. Banbury: Kemble.
- Cib, L. y R. Nieto. (1999). *Técnica y representación teatrales*. Madrid: Acento editorial.
- Di Pietro, R.J. (1987). *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dorrego Funes, L. (1997). "Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua", *Carabela* 41, pp. 91-110.
- Dorrego Funes, L. et al. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de ELE: Más de ochenta juegos y actividades teatrales*. Madrid: Edelsa.
- Dougill, J. (1987). *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillan.
- Eines, J. y Mantovani, A. (2002). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- Hamilton, J. and Mcleod, A. (1993). *Drama in the Language Classroom*. London: CILT.
- Hayes, S. K. (1984). *Drama as a Second Language: A practical guide for language teachers*. Cambridge: National Extension College.
- Holden, S. (1981). *Drama in Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Testing: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. y Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Motos, T y Tejedo, F. (1999). *Prácticas de dramatización*. Madrid: La Avispa.
- Stern, S. L. (1980). "Drama in Second Language Learning from a Psycholinguistic Perspective". *Language Learning* 30/1, pp. 77-97.
- Torres García, P. (2002). "Actividades de dramatización en la clase de E/LE" *Forma* 3, pp.149-167.
- Torres Núñez, J. J. (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Valverde Zambrana, J. M y Cómitre Narváez, I. (1996). "Drama y factor afectivo en la segunda lengua". En Ruiz Álvarez, R. y Martínez Berbel, J.A. *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: Texto dramático y representación teatral*. Granada: Universidad de Granada, pp.181-191.
- Via, R. (1987). "The magic if of theatre". En Rivers, W. M. (ed.) *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 110-123.
- Wessels, A. C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.