

# El teatro escolar y la enseñanza de ELE: una forma de simbiosis

Acción Educativa Exterior  
MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y DEPORTES

Ondřej Neuman y Elena Lobo Sánchez



Catálogo de publicaciones del Ministerio  
Catálogo general de publicaciones oficiales

Dirección  
Blanca Admetlla Ribalta, Agregada de Educación en República Checa

Coordinación  
Virginia Ron Benoit. Consejería de Educación en Polonia



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES**  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa  
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones  
Edición: Agosto 2025

NIPO: 164-25-130-X

Maquetación  
Infinito Estudio • [www.infinitoestudio.com](http://www.infinitoestudio.com)

Créditos de las fotografías: **freepick.com**

# Índice

<b>Introducción</b> .....	5
<b>1 Drama y Teatro en la Educación</b> .....	7
1.1 Ventajas y desventajas.....	7
Ventajas.....	8
Desventajas.....	9
1.2 Dos conceptos, una realidad.....	10
Caminos separados.....	11
Diferencias generales.....	12
1.3 Drama en la educación (DE).....	13
Evolución.....	13
DE como un método didáctico y sus beneficios.....	13
Temas transversales.....	14
1.4 Teatro en la educación (TE).....	15
Evolución.....	15
TE como método didáctico y sus beneficios.....	15
<b>2 Dramatización</b> .....	17
2.1 La enseñanza de una lengua extranjera con actividades dramáticas.....	17
2.2 Análisis de actividades dramáticas.....	19
Juego simbólico (juego de expresión).....	19
Juego dramático.....	19
Improvisación.....	20
Juego de rol.....	21
Expresión dramática.....	24
Expresión corporal.....	24
<b>3 El teatro en el marco legal</b> .....	27
3.1 El teatro y las competencias comunicativas.....	28
3.2 Desarrollando las competencias.....	29
Competencia lingüística.....	29
Competencia léxica.....	30
Competencia gramatical.....	30
Competencia fonológica.....	31
Competencia sociolingüística.....	32
Marcadores lingüísticos de relaciones sociales.....	33
Normas de cortesía.....	33
Expresiones de sabiduría popular.....	34

	Diferencias de registro .....	34
	Dialecto y acento.....	35
	Competencia pragmática .....	35
	<b>Conclusiones del capítulo 3.....</b>	<b>37</b>
	<b>Introducción a la parte práctica: Teatro Lobo y Festival Nacional de Teatro.....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>Teatro Lobo .....</b>	<b>43</b>
	4.1 Análisis de los guiones y las competencias comunicativas .....	43
	<i>Abriéndonos paso</i> y las competencias lingüísticas.....	43
	<i>Abriéndonos paso</i> y las competencias sociolingüísticas.....	51
	Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales.....	51
	Las normas de cortesía.....	52
	Dialecto y acento.....	53
	<i>Abriéndonos paso</i> y las competencias pragmáticas.....	54
	<i>Las entrañas de España</i> y las competencias lingüísticas.....	54
	<i>Las entrañas de España</i> y las competencias sociolingüísticas.....	59
	Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales.....	59
	Las normas de cortesía.....	60
	Dialecto y acento.....	61
	<i>Las entrañas de España</i> y las competencias pragmáticas.....	62
	4.2 El efecto del Teatro Lobo.....	62
	Detrás del telón .....	63
	Análisis empírico .....	66
<b>5</b>	<b>Festival Nacional de Teatro Escolar en español.....</b>	<b>69</b>
	5.1 Análisis global (2022 y 2023).....	70
	5.2 Análisis de factores (2023) .....	71
	<b>Conclusiones de la parte práctica .....</b>	<b>79</b>
<b>6</b>	<b>Propuesta de actividades.....</b>	<b>81</b>
	6.1 Antes de comenzar.....	82
	¿Por qué quieres participar?.....	82
	Juegos de conocimiento.....	82
	6.2 Juegos de confianza.....	83
	6.3 Ejercicios de concentración.....	84
	6.4 Pre calentamientos.....	86
	Respiración.....	87
	Voz.....	87
	Expresión corporal.....	90
	6.5 Actividades teatrales con expresión oral.....	92
	6.6 Preparación de la obra.....	96
	Trabajar el texto.....	97
	Trabajar el personaje.....	97
	<b>Bibliografía.....</b>	<b>99</b>

# Introducción

5

Cada inicio del curso escolar, numerosos docentes de distintas materias se incorporan al programa de profesorado en secciones bilingües de español en centros educativos de Europa central, oriental y China, de los cuales varios se ven involucrados en la gestión y dirección de un taller de teatro para participar en el Festival Nacional de Teatro Escolar en Español. Este es un evento que se realiza cada año y al que acuden todas las secciones bilingües españolas de cada país, teniendo la oportunidad, dos de ellas, de acceder posteriormente al Festival Internacional. Por esta razón, los profesores involucrados en la preparación de una representación teatral se enfrentan a una gran responsabilidad, a menudo sin formación ni experiencia teatral previas. De una situación como la descrita surge este proyecto, pues consiste en una colaboración entre el taller de teatro de la sección bilingüe española del instituto Hladnov de Ostrava, en la República Checa, con la realización de una tesis universitaria que estudia el uso del teatro como método para el aprendizaje del español como lengua extranjera en el aula de secundaria.

En primer lugar, se presenta una parte teórica dividida en pequeñas componentes debido a la amplia naturaleza del teatro y de la dramatización en el ámbito educativo. De hecho, el primer capítulo trata de diferenciar estos dos conceptos, así como presentar sus ventajas y desventajas. En el segundo capítulo, se analiza el teatro como un modelo pedagógico orientado a la enseñanza de un segundo idioma, en este caso el español, presentando y comparando una serie de actividades dramáticas basadas en observaciones bibliográficas. En el tercero, se busca establecer una conexión entre el teatro y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Se pretende que este desglose teórico proporcione la base necesaria para interpretar los resultados de la parte práctica de una forma contextualizada, resaltando así la importancia de entender el teatro con fines educativos como una herramienta holística.

Posteriormente, la parte práctica también se divide en dos capítulos diferenciados. En el cuarto, se analizan los guiones con los que trabajaron los estudiantes del taller de teatro en el instituto Hladnov de Ostrava entre los años 2022 y 2023 con el fin de localizar y examinar las competencias comunicativas necesarias para el aprendizaje de una segunda lengua según el MCER. Por otro lado, el capítulo cinco analiza los resultados de dos investigaciones realizadas sobre las seis secciones bilingües checo-españolas que participaron en el Festival Nacional de Teatro en Español durante los años 2022 y 2023. Se lleva a cabo una investigación empírica tanto por medio de unas encuestas que detallan el progreso del alumnado gracias a las estrategias teatrales, como por una valoración cualitativa basada en una serie de entrevistas realizadas a los estudiantes y profesores participantes.

La conexión entre estas dos primeras partes culmina en el capítulo seis. Con el apoyo de la base teórica y las conclusiones obtenidas tras el análisis de las investigaciones realizadas en la parte práctica, se propone una serie de actividades más concretas. Consta de ejercicios enfocados tanto al taller de teatro en español como lengua extranjera, como al aula de secundaria con la enseñanza del español como segundo idioma, que además son fácilmente extrapolables a otros ámbitos de enseñanza de una segunda lengua.

Se podría considerar este texto dirigido a varios sectores distintos dentro del profesorado. En primer lugar, a la citada figura del docente que gestiona el taller de teatro en una sección bilingüe española en el extranjero, no solo por el conjunto de herramientas para incluir en los ensayos, sino también como motivación e inspiración debido a las conclusiones obtenidas. Del mismo modo, las actividades presentadas pueden servir de utilidad en cualquier taller de teatro, ya sea en la lengua materna u otra extranjera. Por otro lado, como parece obvio, todos y cada uno de los capítulos pueden ser de interés para los profesores de español como lengua extranjera. Y, por último, llevando a cabo las traducciones oportunas, las actividades propuestas y los fundamentos teóricos y prácticos presentados pueden ser de utilidad e inspirar a los docentes de cualquier segundo idioma, tanto dentro del aula de secundaria como en otros espacios de enseñanza.

# 1 Drama y Teatro en la Educación

Después de la introducción ya nos podemos hacer una idea de lo complejo que podría ser el teatro en el ámbito educativo. No obstante, para comprender el concepto de manera global, hará falta descomponerlo, con todas sus características, en secciones más pequeñas, para unir posteriormente todas las piezas de nuevo en la parte práctica. Por lo tanto, en los dos primeros capítulos se irán desenmascarando varios puntos de vista sobre el asunto, desde las diferencias generales hasta la descripción de estrategias teatrales concretas con fines educativos.

7

## 1.1 Ventajas y desventajas

La primera observación que podría ayudar a entender los motivos para emplear o no el teatro como una herramienta pedagógica, consiste en señalar las ventajas y desventajas generales. Las presentadas en este capítulo constituyen una recopilación bibliográfica de conocimientos sobre la materia y conclusiones de investigaciones por parte de diversos pedagogos y pedagogas que cuentan con años de experiencia, y que serán especificados y contextualizados a lo largo del texto.

Este capítulo puede resultar especialmente interesante por dos aspectos. Por un lado, establece un resumen global que, de antemano, sirve como respuesta a las dudas e inseguridades que pueden plantearse a la hora de preparar una obra de teatro, así como impulso del interés por parte del profesorado general hacia el uso de estrategias teatrales en el aula. Por otro lado, permite su comparación con los resultados obtenidos en la parte práctica de este proyecto, en la cual se cuestiona el grado de beneficio que presentan para el aprendizaje de español las diferentes estrategias teatrales utilizadas en los talleres de teatro de las secciones bilingües de español en centros educativos de la República Checa.

## Ventajas

Puesto que las ventajas del uso de estrategias teatrales en el aprendizaje de español se pueden enfocar desde diferentes perspectivas, se van a dividir entre las que afectan en mayor grado al estudiantado y las que pueden beneficiar de forma más directa al profesorado.

### Vinculadas al alumnado

En primer lugar, el teatro es un arma que puede potenciar las habilidades sociales del alumnado tanto a nivel de grupo, como a nivel individual. En cuanto al grupo, hablaríamos sobre la capacidad de mostrar interés por los demás, empeñarse en mantener las relaciones cordiales entre todos los miembros e intentar crear un clima de confianza, seguridad y amistad entre el grupo (Arroyo, 2011). La confianza, entre otros aspectos, se analiza en la parte práctica, y constituye una de las categorías más valoradas positivamente entre los participantes. En este sentido, el clima seguro podría jugar un papel crucial. A nivel individual, deberíamos mencionar un desarrollo notable en las capacidades afectivas del alumnado. Estas serían, sobre todo, el saber valorar el esfuerzo y las actuaciones (con los aciertos y desaciertos) tanto el propio como el de los otros (pensamiento crítico) o estimular la iniciativa del grupo y de los miembros individuales (Arroyo, 2011). Añadiendo el hecho de que saber expresarse y valorarse en un ambiente seguro, superando así los contratiempos de tipo emocional, puede ayudar también a trabajar con las emociones particulares de los estudiantes. Es más, en el *Teatro aplicado* (2015) de Tomás Motos y Domingo Ferrandis, leemos sobre el valor del teatro a la hora de combatir la ansiedad, convirtiéndolo incluso en una forma de terapia. En este caso, el mensaje primordial podría ser que el teatro no está destinado solamente a los usuarios que no presentan problemas hablando en público, sino que también ayuda a los más tímidos a combatir su miedo, potenciando así el aprendizaje en general. Si tenemos en cuenta las ideas del párrafo anterior, combinándolo con la iniciativa y la capacidad de valorarse a sí mismo y los demás, no debería de sorprendernos que la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje también sea mayor (Johnson et al., 1999). Dado que evaluar el nivel de motivación podría ser controvertido y debatible, en la parte práctica se procura analizar si, gracias al teatro, la relación de los estudiantes con el español en general ha mejorado y en qué medida.

Por otro lado, se valora el grado de desarrollo de las competencias comunicativas. Mediante el teatro se podrían trabajar las tres competencias comunicativas, es decir, la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Por lo tanto, los estudiantes suelen mejorar el vocabulario, la gramática, la pronunciación o el manejo de elementos sociolingüísticos y pragmáticos como el tono, la gestualidad, la fluidez, expresiones de afecto, expresiones frecuentes en español, etc. Probablemente la mayor ventaja reside en que, además de poder trabajar las tres competencias, incluso de forma simultánea, este proceso se lleva a cabo en situaciones contextualizadas. Esta singularidad permite una mayor facilidad de asimilación de significados y conocimientos por parte del alumnado, comprendiéndolos de una manera más efectiva y propiciando su consolidación.

### Vinculadas al profesorado

La principal ventaja del uso de estrategias teatrales en el aula para los docentes es que se pueden adaptar fácilmente a lo establecido por el currículo. Recordando el clima de confianza que el profesor debería crear, se puede proponer el análisis de diferentes temas como el acoso escolar, el racismo o el sexismo, así como otros que requieran de un debate abierto, tales como la inclusión o el respeto a la diversidad.

Además, especialmente durante las sesiones de un idioma extranjero (español en este caso), los textos teatrales sirven para trabajar la cultura, lo cual es, entre otros, un requisito marcado por el MCER. Hay incluso autores que ven «el texto teatral como objeto cultural» (García del Toro, 2011) poniendo de manifiesto que un texto teatral sirve para entender los comportamientos culturales o las costumbres relacionadas con la sociedad en cuestión. Es más, en comparación con otras actividades, los estudiantes no solo observan estas tendencias idiosincrásicas, sino que tienen la oportunidad de recrearlas y así, experimentarlas, en primera persona.

Obviamente, tal y como se apuntó con anterioridad, los profesores podrían usar el teatro para generar un mayor interés por la materia enseñada, despertar la motivación del estudiantado, desarrollar su pensamiento crítico, la confianza en sí mismos, mejorar la capacidad de trabajar en grupo o hasta derribar algunos obstáculos de tipo emocional.

## Desventajas

Este apartado se divide, por un lado, en los contratiempos con que se puede encontrar el profesorado y, por otro, en los inconvenientes hipotéticos de los profesores que se enfrentan al rol de directores de una obra teatral, como es el caso de parte del profesorado de las secciones bilingües de español en centros educativos de Europa central, oriental y China.

### Contratiempos generales

El primer obstáculo evidente es la escasez de textos adecuados designados tanto para los profesores (de carácter educativo) como para los estudiantes (de carácter teatral). Además, o como consecuencia o motivo de lo anterior, hay una escasez de profesionales focalizados en las estrategias teatrales dentro del ámbito escolar. A pesar de que el interés por dichas técnicas esté en auge actualmente (véase el apartado 2.1), todavía faltan tanto materiales apropiados como profesores con una formación adecuada para su correcta implementación.

En cuanto a la oferta de formación, Tomás Motos Teruel, tal vez uno de los máximos representantes del teatro español en el ámbito educativo (Premio Nacional de Investigación Educativa, miembro de la Academia de Artes Escénicas de España, profesor titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia o codirector del Máster en Teatro Aplicado en la Universidad de Valencia), subraya la necesidad de formar al profesorado. En el libro *Teatro en la educación* (2020) que recoge los datos entre los años 1970 y 2018, incluso le dedica un capítulo al asunto (2020: 122-128). Es más, Motos aclara que la mayoría de los profesores «está forzada a autoformarse a costa de su tiempo libre y de su bolsillo» (Tomás Motos, 2020: 128).

Otro factor está vinculado directamente al carácter del profesor y su papel dentro del aula. Puesto que el éxito del teatro se ve afectado, entre otros, por el ambiente seguro y la confianza existente entre los miembros del grupo, es crucial que estos aspectos se vean fomentados activamente por parte del profesorado. Ya se trate de un breve juego de rol propuesto durante una sesión cotidiana, o bien de una obra teatral completa que cuenta con meses de preparación previa, la confianza entre todos los involucrados es uno de los factores clave.

### Inconvenientes del profesor/director

En primera instancia, buscando satisfacer las necesidades del grupo, el profesor debería tener en cuenta las personalidades de cada estudiante/actor para poder, finalmente, escoger adecuadamente la obra dramática en concreto. Esto es crucial también a la hora de otorgar los papeles

adecuados, pretendiendo repartir correctamente el protagonismo, la frecuencia de aparición y otras características. El objetivo final de este procedimiento es que los estudiantes/actores se sientan cómodos y comprendidos por el profesor/director, quien debería utilizar todas sus herramientas para que la obra responda lo máximo posible a las necesidades individuales de cada uno de los participantes, o sea, poner el foco en ellos y no en sus aspiraciones personales. Estos factores y su impacto son también analizados en la parte práctica.

Por otro lado, desde la perspectiva del Festival Nacional de Teatro Escolar en Español entre las secciones bilingües españolas de la República Checa, la preparación de una obra teatral debe regirse por unas directrices concretas que se detallan al comienzo de la parte práctica de este texto, tales como un máximo de ocho estudiantes por obra, una limitación de tiempo o el hecho de que se trate de «obras escritas en lengua española por autores contemporáneos o ser adaptaciones actuales de obras clásicas españolas» (Agregaduría de Educación de la Embajada de España en la República Checa).

## 1.2 Dos conceptos, una realidad

Cabe decir que, tanto Drama en la educación (DE) como Teatro en la educación (TE), podrían parecer a simple vista dos realidades diferentes. A la hora de analizarlos, tal vez surgiría la separación a base de dedicarse al teatro, por un lado, como una actividad de tiempo libre sin ningún tipo de ambición (hacer drama) y, por el otro, como una profesión con fines artísticos elevados (hacer teatro). Además, no careciendo de dotes polisémicos, se podría considerar el drama como un género artístico, mientras que el teatro como un edificio donde se representan obras teatrales. En otras palabras, la abstracción de ambos conceptos puede ofrecernos enfoques distintos, pero en la educación el debate es de tal dimensión que simplemente no debería ser omitido en este texto.

10

Aunque en educación, teatro y drama no son el mismo constructo, hay muchos elementos que los unen, dejando así una delgada línea entre ambos. Méndez-Martínez (2021: 113) incluso apunta que no se trata de dos realidades distintas, sino que «la mayoría de las veces, nombran los mismos conceptos de maneras diversas».

Hoy en día existen variados argumentos que recogen este debate sobre la disparidad o la homogeneidad de dichos conceptos. Sin embargo, partiendo de que ambos términos se interesan tanto por el contenido como por la forma en el ámbito educativo, y que los dos sirven para estimular a los alumnos de diferentes edades (Torres Núñez, 1996), podría considerarse un error no mencionar su estrecha relación. Cabe apuntar que, para algunos autores, el uno ni siquiera podría existir sin la complementación del otro. Además, ya que la parte práctica podría ofrecer resultados interesantes viendo en el drama en la educación (DE) y el teatro en la educación (TE) unas herramientas complementarias, y no estrictamente por separado, se considera oportuno poner en valor la reciprocidad de los dos esquemas.

Por el momento, sin entrar en muchos detalles, la mayor diferencia, según la teoría contemporánea, consiste en el resultado. Mientras que en el drama en la educación (DE) el proceso en sí es el resultado, en el teatro en la educación (TE) hablaríamos sobre una puesta en escena (Tomás Motos, 2020: 20-24).

Sin embargo, los objetivos dispares no necesariamente implican discrepancia. Aunque hay quienes piensan que las dos concepciones son «incompatibles» porque sienten que [...] son actividades diametralmente opuestas (Burgess y Gaudry, 1985, citado en Torres Núñez, 1996: 26),

en la mayoría de los casos es evidente que las dos se complementan. El Doctor García Barrientos lo define de la siguiente manera:

El concepto de drama forma parte del concepto de teatro. El drama es el conjunto de elementos representado en el teatro: el tiempo, el espacio, la acción y el diálogo. Entre estos cuatro elementos, la acción, como componente dramático, puede englobar al mismo tiempo a todos los elementos, porque la acción dramática es el resultado de la actividad de los personajes, en un espacio y durante un tiempo, frente a un público (García Barrientos, 1991: 384).

Y sigue apuntando, apoyándose en la terminología de Saussure, que «el teatro es al drama lo que el signo al significado [...], el significante teatral sería la representación o puesta en escena» (García Barrientos, 1991: 385). En otras palabras, para el autor, uno sin el otro no podría funcionar.

Tal y como fue mencionado anteriormente, la coexistencia del DE y el TE podría ser relevante en la parte práctica. Fleming (2001: 154) explica que uno de los rasgos criticados en cuanto al teatro en la educación es la percepción demasiado «simplista» puesto que analizar solamente lo que está basado «en manifestaciones superficiales y no en significados y formas más profundas» no va con la esencia del teatro en la educación.

Resulta que, para evitar la superficialidad en la parte práctica, tenemos que tener en cuenta que los dos conceptos forman juntos una realidad. Patrice Pavis, en su *Diccionario de teatro, dramaturgia, estética, semiología* (2017), lo explica de la siguiente manera:

La producción teatral y la interpretación no son las únicas formas de manifestación del teatro; otras formas, como el juego dramático y la improvisación, también son actividades escénicas que tienen los mismos mecanismos teatrales. La improvisación y el juego dramático son una práctica colectiva que pretende que todo el mundo participe en la elaboración de una actividad escénica [...] y que los participantes tomen conciencia de los mecanismos fundamentales del teatro (personaje, convención, dialéctica de los diálogos y de las situaciones, dinámica de los grupos) (Pavis, 2017: 265).

11

Parece que, a pesar de que tanto el DE como el TE tomaron caminos separados (tal y como veremos en el siguiente capítulo), en su esencia, son inseparables. Al final, «el juego dramático y el teatro-espectáculo se unen, se dan la mano, y caminan juntos en el taller de teatro en el aula de E/LE» (Hidalgo Martín, 2011: 12). Esta metáfora manifiesta la importancia de la unión entre el DE y el TE tanto durante el proceso, como para el resultado final.

## Caminos separados

Durante mucho tiempo, el drama en la educación tenía como principio aprender haciendo y el teatro ha sido sinónimo de representación (Yan, Y., 2021: 10). Pérez Gutiérrez (2004: 71) añade que:

Los objetivos del drama y del teatro en la educación son distintos, a pesar de que ambos utilizan técnicas iguales o similares: el teatro («poesía que se levanta del libro y se hace humana»; García Lorca, 1968, p. 1810) desarrolla la capacidad estética de la persona; la dramatización o drama educativo («un ensayo para la vida»; Way, 1967, p. 43) propicia la capacidad de resolución de problemas por medio de la experiencia directa en situaciones de la vida cotidiana.

La separación de las dos concepciones no se produjo hasta los años 30 del siglo pasado. En el trabajo de Yan Yan, podemos leer que:

el inicio de la distinción formal empezó de la mano de la profesora Winfried Ward en 1930 quién acuñó el término “Dramática Creativa” para diferenciar las actividades lúdicas y educativas realizadas mediante la dramatización de las actividades estéticas del teatro (Pérez Gutiérrez, 2004: 72-73).

En cuanto a la necesidad de diferenciar las dos realidades educativas, Torres Núñez (1996) añade que «En contra de la idea de que debe haber necesariamente una representación ante un público cada vez que se usa el teatro en la escuela, ha surgido una distinción entre “teatro” y “drama en la educación”». En definitiva, parece que, sin el drama y el teatro en el ámbito educativo, tal vez la separación a nivel teórico ni siquiera habría tenido lugar.

## Diferencias generales

Tal y como lo refleja su etimología, las dos palabras, ambas de origen griego, parten de bases diferentes. Por un lado, *drama* viene de *drao*, que actualmente significa *hacer*, es decir, estamos frente a un concepto que implica pura acción. Por otro lado, la base etimológica de *teatro* es *theo-mai*, equivalente al contemporáneo *mirar* o *contemplar*, mientras que el *theatron* era el espacio teatral en el que se colocaban los espectadores (Tomás Motos, 2020: 20). Son dos perspectivas complementarias que, hoy día, hay que distinguir también en la educación, ya que una se refiere a «hacer teatro» y otra a «contemplar teatro».

12

Aunque tengamos en cuenta las etimologías dispares de las dos disciplinas, la teoría no siempre es capaz de separar claramente el DE del TE. Por lo tanto, desenmascarar los rasgos de cada una de las disciplinas puede resultar útil.

Primero, antes de entrar en detalle de cada una de las materias, fijémonos en las diferencias generales. Eric Bentley (1964) utiliza la siguiente precisión: «En el teatro, A (el actor) desempeña B (papel) a C (el público) que es el beneficiario; en el drama, A (el actor), es al mismo tiempo B (papel) y C (público) a través de la participación y la observación.»

En otras palabras, mientras que el DE pone el foco en el participante, siendo el beneficio para los aprendices, el TE lo dirige hacia la presentación de una obra puesta en escena, siendo entonces el beneficio de los espectadores (Wessels, 1987).

Aparte del beneficio, hay otro elemento llamativo que separa el DE del TE, que es el objetivo que persigue cada uno. Mientras que en el DE el propósito es el proceso en sí, en el TE el objetivo es la puesta en escena, la representación y el producto acabado.

En definitiva, para concluir qué diferencias generales hay entre estos dos conceptos, se puede tener en cuenta todo lo mencionado anteriormente y concretarlo en tres criterios esenciales.

En primer lugar, la etimología de los dos conceptos demuestra que mientras que la palabra *drama* está vinculada a una acción, la palabra *teatro* invita más a la observación pasiva. El segundo criterio es el agente que resulta beneficiado del proceso: mientras que en el *drama* el beneficio es de los actores que se convierten a su vez en público, en el *teatro* el beneficio es del propio público. Y el último, aunque no menos importante, es el objetivo con el cual se hace *drama* o *teatro*. En cuanto al *drama*, el objetivo es el proceso en sí, o sea, el resultado equivale al proceso, mientras que en el *teatro* el centro de atención es solamente el producto final, sin evaluar el proceso.

### 1.3 Drama en la educación (DE)

#### Evolución

Durante la década de 1960, el estilo educativo basado en general en el aprendizaje memorístico fue muy cuestionado. Diversas corrientes de filosofía educativa por parte de autores y autoras como Montessori, Pestalozzi o Dewey y, asimismo, los estudios sobre psicología infantil de Piaget, iban tomando cada vez más credibilidad, dirigiendo la forma de educar hacia otro rumbo. En consecuencia, la memorización fue perdiendo importancia y el enfoque se fue dirigiendo hacia el trabajo en grupo y el aprendizaje a través del juego. En otras palabras, la educación heurística y progresista iban cambiando las perspectivas, poniendo al estudiante en el centro del aprendizaje (Tomás Motos, 2020: 23).

Sin embargo, parece que el teatro ya había presentado estas tendencias, pues fue a partir de los años cincuenta, cuando apareció por primera vez el concepto de la dramatización vinculado a la enseñanza. Uno de los iniciadores de esta tendencia fue Peter Slade o, mejor dicho, su obra *Child Drama*, publicada en 1954 (posteriormente traducida al español y editada en 1978), la cual supuso un impulso que abrió paso al drama a los colegios. De hecho, según podemos leer en *The Guardian*, el prominente diario británico, la figura de Peter Slade es considerada como «The first British dramatherapist» y añade que fue gracias a él que las sesiones de drama fueron llevadas a las escuelas y, asimismo, establecidas como asignaturas en la educación universitaria (Harry Dodds, 2004).

Tal y como lo relata el propio autor, más que nada, era una reacción al sistema educativo sofocante y poco creativo puesto que «los alumnos interpretaban de una forma bastante formal las palabras de otros, en vez de desarrollar sus propias ideas» (Slade, 1954). Además, Slade insistió en que el drama «no era solo sobre la representación o la actuación, sino sobre el crecimiento personal y la expresión de cada individuo desde la infancia hasta la edad adulta» (Yan, Y., 2021: 11) dejando claro que el drama en la educación tenía un papel transversal.

A consecuencia de que, con la publicación de la obra *Child Drama*, el uso de las actividades dramáticas empezara a ocupar un lugar prominente en la educación (Pérez Gutiérrez, 2004: 73), podemos constatar que Slade fue uno de los pioneros en que el drama en la educación estuviera sembrando las semillas pedagógicas en las aulas escolares.

Otra representante del drama en la educación fue la profesora británica Dorothy Heathcote, en cuya postura podríamos ver ciertas semejanzas con Peter Slade, ya que para Dorothy Heathcote el drama en la educación no implicaba una representación final, sino el conocimiento humano que podría ser personal, cultural y universal (Wagner, 1976). Para ambas figuras, el DE representaba una herramienta educativa, pero más que una facilitación de conocimientos, constituía un medio educativo para alcanzar objetivos de desarrollo personal, lo cual es actualmente uno de los focos principales establecidos en la legislación educativa.

#### DE como un método didáctico y sus beneficios

Teniendo en cuenta la postura de Peter Slade y Dorothy Heathcote, no debería sorprendernos que el DE podía convertirse una estrategia curricular. Según podemos ver en el trabajo *El aprendizaje de lenguas extranjeras a través del teatro/drama basado en las actividades dramáticas* (Yan Yan, 2021), estas estrategias podían fomentar la negociación, comprensión, creatividad e incluso las

habilidades del desempeño como el desarrollo del personaje o la narración de las historias. El drama en la educación abría el currículo de una manera nueva (Yan Yan, 2021: 11).

## Temas transversales

Esta novedad curricular sobre el uso del DE en el currículo o un proyecto formativo consistía en que los estudiantes podían participar activamente en su propio aprendizaje. Hoy en día, en algunas escuelas secundarias existen *Talleres de dramatización o Artes escénicas* (según los casos), los cuales constituyen incluso una materia en sí. Asimismo, podríamos contemplar esta dramatización curricular como un método didáctico para alcanzar los objetivos de otras materias, sobre todo a través de los temas transversales (Tomás Motos, 2020: 22).

En este sentido, es decir, utilizando el drama en la educación como un método didáctico para alcanzar temas transversales, McCaslin en su obra *Creative drama in the classroom and beyond* apunta que el DE es «un medio para enseñar áreas temáticas», pero también deja claro que «el profesorado trae materiales y guía el estudio, e incluso puede desempeñar un papel de la representación» (McCaslin, 1996: 12).

Dicho esto, el DE se basa en el previo trabajo del profesorado que inicia este proceso educativo. Asimismo, ayuda a «proyectarse en un momento dramático del tema en cuestión» por ejemplo en temas más complejos como la emigración, el paro o una huelga (McCaslin 1996:12). En otras palabras, los profesores asumen un rol de gran importancia ya que están facilitando el arranque y el desarrollo del proceso educativo con el propósito del conocimiento transversal de los estudiantes involucrados.

Teniendo en cuenta los temas transversales actuales, en esencia, el drama en la educación es muchas veces una representación de un papel en una situación social y, por lo tanto, implica la:

exploración y representación del significado a través de la persona, que actúa como medio, utilizando el cuerpo, la voz, la mente y la emoción (Tomás Motos, 2020: 23).

Y sigue apuntando que:

Al involucrar la capacidad humana de proyectarse en roles, personajes y situaciones imaginadas, se erige como un vehículo particularmente apropiado para explorar temas importantes como la inclusión, el acoso escolar, el respeto por las diferencias, el racismo, el sexismo o el acoso a los adolescentes en las redes sociales, etc. (Tomás Motos, 2020: 23).

No nos olvidemos de que en el DE el beneficio es puramente de los participantes, ya que son los propios actores que utilizan herramientas propias de sí mismos (el cuerpo, la voz, los gestos, las emociones, etc.) para llevar a cabo el tema tratado y constituyen, a su vez, su propio público. El trabajo *Drama as education* de Gavin Bolton confirma esta teoría. El autor, inspirándose en las teorías del desarrollo humano mediante la interacción social del psicólogo Lev Vygotski (Tomás Motos, 2020: 22), nos cuenta que el drama está situado en el «juego simbólico, en la emoción, y en el desarrollo» (Bolton G., 1984).

En resumidas cuentas, ya que los alumnos actúan sin preparación alguna, el DE está orientado al proceso y la participación espontánea e improvisada de los estudiantes. Luego concierne a la experiencia de los participantes y, posteriormente, a las emociones y la mente que finalmente

dirigen el cuerpo y la voz para expresarse, es decir, la representación del significado a través de la persona. Al final, este juego simbólico puede llevar a los aprendices hacia una retroalimentación de los demás participantes, favoreciendo así la autorreflexión de cada uno de ellos. Por lo tanto, el drama en la educación podría contemplarse como un método de crecimiento personal con un objetivo holístico.

## 1.4 Teatro en la educación (TE)

### Evolución

Según el trabajo anteriormente citado de Yan Yan, podemos observar que una etapa fundamental para la enseñanza de lenguas fue el siglo XVI (Yan Yan, 2021: 8). Puesto que en España apareció el teatro de colegio y el teatro escolar de los jesuitas, para el futuro del teatro en la educación podríamos decir que fue un período transcendental. En aquella época, el movimiento cultural y pedagógico tenían una clara orientación, es decir, fomentar las representaciones teatrales con el objetivo de consolidar su programa educativo.

A lo largo del siglo XVIII, el teatro continuó en los colegios de los jesuitas hasta la supresión por Carlos III en la década de 1770. Se abandona entonces el concepto del humanismo clásico y se interpone en mayor grado el del elemento lúdico. En ese período el teatro no solo era una herramienta didáctica para la enseñanza de idiomas, sino asimismo para impartir la educación general (Yan Yan, 2021: 8).

A principios del siglo XIX, aparece por primera vez el teatro infantil en las escuelas primarias, cuyas características no habían cambiado mucho respecto al teatro de colegio de los años anteriores. Cabe mencionar que el teatro en la educación en las escuelas primarias partía del paradigma moralista, algo superado décadas más tarde durante el siglo XX por motivaciones más bien sociales y políticas (Cutillas Sánchez, 2015: 3).

No obstante, durante la primera década del siglo XX, se aplica el juego de rol del teatro en la enseñanza de inglés bajo la idea de que actuar es una de las maneras de aprender más influyentes (Yan Yan, 2021: 9). El contenido se basaba en la preparación y su representación mediante la discusión y la cooperación dentro de un grupo, dejando al profesor al margen. El rol del profesor consistía en proponer actividades teatrales y cultivar entre el alumnado «el espíritu de autogobierno» (Yan Yan, 2021: 9).

Los años treinta en Gran Bretaña y en los Estados Unidos fueron cruciales para lo que hoy conocemos bajo el nombre Teatro en la Educación (TE). Fue el momento en el que varias compañías teatrales empezaron a colaborar con los colegios y las escuelas para impulsar el interés de los alumnos divulgando las técnicas teatrales con el fin de alcanzar los objetivos educativos. Estas actividades serían el origen de lo que después empezamos a llamar Teatro en la Educación en los años sesenta (Pérez Valverde, 2002; Pérez Gutiérrez, 2004).

### TE como método didáctico y sus beneficios

El TE adopta dos posturas diferentes: bien se convierte en el sujeto de educación, o bien en el método didáctico. La primera implica que el TE es un tipo de teatro practicado por compañías tea-

trales (muchas veces profesionales), o un equipo que trabaja «especialmente en los proyectos educativos diseñados en las escuelas» (Pérez Valverde, 2002). En la segunda, es decir, adquiriendo un acercamiento a un método didáctico, el TE emplea «las actividades para la realización de una representación y la consecución de objetivos diversos por medio de la representación» (Yan Yan, 2021: 10).

Para Wooster, autor de *Theatre in education: It s a critical time for critical thinking* (2016), la definición más bien amplia de TE sería «usar compañías teatrales para educar» y, añadiendo la definición más restringida del TE sería una «participación donde los jóvenes se comprometen a nivel personal y emocional, pero protegidos en esa intervención por un constructo teatral». El autor luego añade que el TE «es el uso de las técnicas teatrales para educar» (Wooster, 2016: 54).

Wooster, en su definición del TE, no duda al trazar unas características transparentes. En su trabajo deja claro que:

No es un teatro didacticista que instruye y exhorta, sino que facilita el pensamiento, presenta dilemas e insta a los jóvenes a realizar análisis críticos. Tampoco ofrece moralejas y enseñanzas profundas, ni es un teatro para niños (cuyo objetivo principal es entretener), ni tiene como objetivo enseñar técnicas teatrales. Los programas de TE no son clases de interpretación, sino que se trata de un enfoque que utiliza las habilidades de artistas y pedagogos (formados en ambas disciplinas) en proyectos diseñados para discentes que desarrollan el pensamiento crítico (Wooster, 2016).

Como se ha mencionado anteriormente, en el TE se persigue como resultado una presentación final, o sea, una puesta en escena, que, en muchas ocasiones se realiza más de una vez. Asimismo, según apunta Wooster, el resultado del proyecto debería prepararlo un profesional con una experiencia relevante dentro del ámbito. La finalidad de estas actuaciones es educar y desarrollar el pensamiento crítico.

## 2 Dramatización

Para empezar, hay que mencionar que existen dos fenómenos: uno es la dramatización con inicial minúscula y otro es la Dramatización con inicial mayúscula. La dramatización se presenta en una situación en la que «se requiere del estudiante la representación de un personaje» (Anna Corral, 2013: 120). Por otro lado, la Dramatización con mayúscula se refiere «a la materia que formó parte del área curricular de Educación Artística en [...] la asignatura optativa Dramatización Teatro en Educación Secundaria.» (Tomás Motos, 2020: 30). En resumidas cuentas, podríamos hablar bien sobre una actividad lúdica o bien sobre una asignatura.

Tal y como se podría deducir, el término dramatización se refiere a un proceso. Aunque, según las prácticas de los profesores, la idea de dramatizar podría interpretarse de varias maneras, no deberíamos distraernos por el nombre, ya que podría parecer que la dramatización está más vinculada al DE que al TE. Al contrario, partiendo de la relación estrecha de ambos (v. el capítulo *Dos conceptos, una realidad*), la dramatización es un proceso que lo engloba todo, es decir, es común tanto para el drama como para el teatro.

### 2.1 La enseñanza de una lengua extranjera con actividades dramáticas

Resulta evidente que, debido al carácter globalizado de la sociedad actual, el conocimiento de una lengua extranjera es prácticamente una necesidad. No obstante, este aprendizaje tiende a ser en ocasiones un proceso largo y pesado, y los estudiantes pueden perder progresivamente el interés. Ante la necesidad de mantener la motivación en el aprendizaje, los profesores deberían disponer de una metodología que fomente el interés de los alumnos y a la vez ayude a obtener mejores re-

sultados (Tomás Motos, 2020: 194). Por ello, las actividades dramáticas (estrategias teatrales) son una herramienta muy poderosa a la hora de enseñar lenguas extranjeras, e incluso «representan uno de los grandes pilares sobre los que se apoya la enseñanza y la práctica de la expresión oral» (Anna Corral, 2013: 123). Y, como todas las actividades de enseñanza, la dramatización también pretende alcanzar ciertos propósitos.

Según vemos en la revista de Tomás Motos *Teruel Enseñanza & Teaching: revista interuniversitaria de didáctica*, las actividades dramáticas como el juego simbólico, la improvisación, el juego de rol, etc. tienen un objetivo holístico y consisten en que los alumnos produzcan creativamente la lengua meta en las conversaciones, mostrando y desarrollando los conocimientos adquiridos, poniendo énfasis en la acción en sí misma y en el proceso (Tomás Motos, 1992-1993: 80).

Anna Corral, en su trabajo *El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras, La dramatización como modelo y acción* (2013) apunta que cada una de estas actividades puede jugar un papel muy importante en la enseñanza de una lengua secundaria, ofreciendo:

numerosas posibilidades para abordar tanto aspectos de la competencia lingüística como discursiva, sociolingüística o estratégica, la integración de la gramática, del léxico, o el trabajo sobre la pronunciación y entonación siempre en armonía con el cuerpo [...]. (Anna Corral, 2013: 120).

Y sigue dejando claro que, aparte de los conocimientos lingüísticos, también una de las ventajas es la:

[...] motivación que esta práctica puede despertar en los alumnos, el trabajo que se lleva a cabo para vencer la inhibición, o los ejercicios de improvisación pueden ayudar a derribar obstáculos de tipo emocional que también aparecen en el aprendizaje de una lengua extranjera. (Anna Corral, 2013: 120).

18

Por último, habla sobre la posibilidad de desarrollar la espontaneidad a través del esfuerzo de los estudiantes durante los ensayos diciendo que:

en los ensayos, la insistencia y repetición de los diálogos asegura un camino hacia la naturalidad y espontaneidad en la producción de la lengua oral, una espontaneidad que los aprendientes de una lengua extranjera no pueden alcanzar de otro modo en el aula (Anna Corral, 2013: 120).

En definitiva, la dramatización puede ser una herramienta potente en la enseñanza de una segunda lengua. Este método puede estar orientado no solamente hacia la mejora de algunas destrezas lingüísticas, como la integración de la gramática o del léxico, la pronunciación o la entonación, sino que la dramatización puede atravesar dificultades de tipo emocional incluso motivando a los estudiantes al mismo tiempo. Todo este proceso puede llevar a un mayor grado de espontaneidad a la hora de expresarse, algo que en numerosas ocasiones parece complicado conseguir durante las clases, pero que para la integración de una segunda lengua es fundamental.

No obstante, aunque las estrategias teatrales en la enseñanza de idiomas cuentan con una larga historia, no fue hasta la década de los años 90 cuando se fue desarrollando una extensa y diversa bibliografía sobre el tema. Hoy en día, por parte de los profesores y los profesionales dedicados a la enseñanza de una lengua extranjera, hay más interés por el teatro/drama en el ámbito didáctico desde el nivel bajo hasta los más altos. Para ofrecer alguna evidencia, McGovern (2017) señala que una prueba de ello es la creación de asociaciones o talleres especializados, la publicación

de nuevos libros de recursos y actividades dramáticas, la celebración de congresos académicos, o la aparición de páginas web con propuestas didácticas. Otra docente que menciona el auge general de los recursos teatrales en cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras es Erika Piazzoli. En su libro *Embodying Language in action. The artistry of process drama in second Language learning* (2018), apunta que los numerosos estudios y análisis que se han llevado a cabo recientemente, tanto a favor como en contra, son una muestra de que se trata de uno de los recursos más estudiados y explotados en el aula (Piazzoli, 2018: 119).

## 2.2 Análisis de actividades dramáticas

Bajo el fenómeno de la dramatización en el ámbito educativo nos podemos imaginar métodos puntuales como el juego simbólico, el juego dramático, la improvisación, el juego de rol, la expresión dramática, la expresión corporal y otros (Tomás Motos, 2020: 26-33). A continuación, se van a analizar los mencionados, pero cabe destacar que no constituyen todas las posibles actividades que existen. Asimismo, cada una de las presentadas podría asumir un papel interdisciplinar, es decir, aparte de ofrecer algunos fines educativos, podría incluso funcionar como un tipo de enlace para otras actividades dramáticas.

### Juego simbólico (juego de expresión)

El juego simbólico (o juego de expresión) es algo que probablemente la mayoría conocerá. Aparece por primera vez en la infancia cuando, espontáneamente, se atribuyen cualidades especiales a objetos cotidianos, que suelen empezar con «como si...». Siendo así, una mesa puede convertirse en una casa, una cáscara de melón en un casco o incluso emplearse objetos imaginarios. Normalmente suponen acciones fuera del contexto, y las concretas situaciones lúdicas tratarán tanto escenas de la vida real como inventadas (Tomás Motos, 2020: 26-27).

Puesto que el juego simbólico padece de rasgos normativos sobre cómo debería producirse o con qué finalidad, los productos que surgen a raíz de esta actividad tienen sentido solamente para los propios participantes (Tomás Motos, 2020: 27).

### Juego dramático

Ahora bien, si el juego simbólico se somete a reglas, estaríamos hablando sobre el juego dramático. Igual que en los juegos simbólicos, los juegos dramáticos están estrechamente vinculados a la espontaneidad. Los participantes están proyectando sus afectos, sentimientos o emociones en papeles asumidos con anterioridad, lo que puede resultar muy útil posteriormente, por ejemplo, a la hora de realizar una improvisación en las aulas escolares (Tomás Motos, 2020: 27).

Puesto que estimula «la creatividad [...] a través de tareas expresivas de naturaleza teatral» (Tomás Motos, 2020: 27), los mismos estudiantes empiezan a tomar conciencia tanto de algunos elementos relacionados con el drama (personaje, acción, diálogos, tiempo, etc.) como de la expresión (oral y corporal), del espacio y los objetos.

En cuanto a los objetivos del juego dramático en la enseñanza, según señala Isabel Tejerina de la Universidad de Cantabria, el juego dramático «se agota en su propia realización» y, no es

sino un «ejercicio de las posibilidades de ser y actuar en una actividad colectiva y placentera» (Tejerina, 1993: 9).

En otras palabras, al igual que en el juego simbólico, el propósito lo evaluarían los propios estudiantes. La diferencia clave consiste en que el juego dramático está sometido a ciertas reglas y cuenta con algunas técnicas dramáticas (mirada, voz, pausas, etc.) que los participantes ya deberían tener en cuenta.

## Improvisación

La improvisación, como ya implica su nombre, es algo que no está preparado de antemano. Es una interpretación sin guion, es decir, a los participantes no se les advierte sobre cómo tienen que comportarse ni cuál debería ser el resultado, otorgándoles así el poder de expresarse libremente. Los participantes están fuertemente involucrados, y, por lo tanto, pueden examinar mejor sus sentimientos, relaciones y acciones a través de los diferentes personajes (Tomás Motos, 2020: 29).

Asimismo, se puede utilizar la improvisación como una preparación previa a la representación de obras de teatro. Según podemos leer en la tesis doctoral de Emilio Méndez Martínez *Improvisación teatral en educación. Recuperando la espontaneidad como impulso del proceso creativo* (2019), la improvisación teatral puede ser de varios tipos según la intencionalidad de su uso: o bien nos centramos en los propósitos pedagógicos, ya sea con intenciones sociales (pretende el cambio social), fines espectaculares (explora hacer teatro) u objetivos teatrales (se pretende construir teatro), o bien con aspiraciones terapéuticas, cuya finalidad es el cambio personal (Méndez-Martínez, 2019: 47-48).

20

En cuanto a la enseñanza, la improvisación con los propósitos pedagógicos que «Busca educar a las personas participantes con objetivos como favorecer la espontaneidad, mejorar la habilidad de hablar en público, crear un clima interpersonal de confianza» (Méndez-Martínez, 2019: 54), podría derrumbar algunas barreras a la hora de usar un idioma extranjero en una conversación incluso fuera de la escuela.

Como se puede observar, los métodos de improvisación podrían ser utilizados con varios objetivos, algunos de los cuales están más vinculados al DE y otros a una preparación previa a una puesta en escena o antes de ensayar, es decir, al TE.

Partiendo de esta separación, la improvisación vinculada al DE podría servir a los profesores para crear un clima seguro, potenciando así la libertad y seguridad de los estudiantes a la hora de expresarse en público con menor riesgo de ser juzgado. Un clima que, al fin y al cabo, debería jugar un papel importante a la hora de practicar oralmente una segunda lengua. Por último, pero no menos importante, la improvisación está estrechamente relacionada con la reflexión de los participantes. Estos tienen que colaborar activamente mientras improvisan, lo que puede propiciar la observación de sus propios sentimientos y acciones a través del juego.

La improvisación vinculada al TE puede resultar relevante antes de construir una obra de teatro (explora hacer teatro), es decir, constituyendo una fase más bien preparativa. Además, al igual que en el DE, la improvisación en el TE, ayudaría a fomentar el ambiente seguro, lo cual podría tener un efecto positivo en la expresión en público por parte de los participantes, aspecto indudablemente necesario para los actores y las actrices de una obra de teatro.

## Juego de rol

El juego de rol (o *role-playing*) consiste normalmente en una situación ficticia protagonizada por participantes que interpretan personajes imaginarios. Al contrario que la improvisación, en la representación de roles sí existe un guion, es decir, el juego de rol cuenta con una fase de preparación. Este guion nos cuenta, en mayor o menor detalle, la situación, los rasgos personales de cada uno de los protagonistas (incluyendo su personalidad), los objetivos que cada uno de ellos debería adoptar y a partir de esta fase preparativa, se actúa (Tomás Motos, 2020: 30). Parece que la diferencia más notable entre las dos disciplinas (*improvisación* y *juego de rol*) es la fase preparativa, pues la improvisación carece de la misma, mientras que el juego de rol ya está diseñado en menor o mayor grado antes de empezar.

Partiendo de que los juegos de rol están bien sistematizados en el trabajo de Anna Corral *El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras: la dramatización como modelo y acción*, y puesto que ofrece una versión didáctica interesante y útil a la hora de enseñar, nos apoyaremos en su análisis.

En el aula, las representaciones de roles no solo constituyen uno de los métodos más utilizados a la hora de enseñar una lengua extranjera, sino que «muchos de este tipo de actividades [...] representan uno de los pilares esenciales sobre los que se apoya la enseñanza y práctica de la expresión oral» (Anna Corral, 2013: 123). Por lo tanto, este capítulo pone especial énfasis en el análisis del significado y el uso de los juegos de rol. Además, dado que el último capítulo se enfoca hacia actividades propias de un taller de teatro, en este se va a procurar ofrecer actividades para clases normales de una lengua extranjera.

Partiendo de que los juegos de rol están bien sistematizados en el trabajo de Anna Corral citado anteriormente, y puesto que ofrece una versión didáctica interesante y útil a la hora de enseñar, nos apoyaremos en su análisis.

Uno de los rasgos más importantes es la cooperación, es decir, que se trata de una actividad llevada a cabo en parejas o en grupos. Además, los juegos de rol se caracterizan por ser herramientas dramáticas que ofrecen actividades de expresión tanto oral como corporal (Anna Corral, 2013: 124-125) dotándolas de un carácter multidisciplinar. Según Luis Dorego y Milagros Ortega, muchas de estas actividades:

[...] comportan un trabajo de expresión corporal, de desinhibición, de mímica, lo que permite trabajar la implicación de todo el cuerpo en el acto de comunicación e integrado a una lengua determinada. (Luis Dorego y Milagros Ortega, 1997).

Además, podríamos dividirlos entre juegos de rol abiertos, semidirigidos o dirigidos, requiriendo todos ellos una «escenificación de una situación comunicativa determinada» (Anna Corral, 2013: 123), es decir, al contrario de la improvisación, se precisa de alguna información previa antes de actuar.

### Juegos de rol abiertos

Los juegos de rol abiertos son los que mayor libertad dejan a los estudiantes, ofreciéndoles simplemente una «pequeña reseña situacional» (Anna Corral, 2013: 123-124). Esta modalidad es, seguramente, la más fácil en cuanto a la preparación, pero a la vez, es importante tener presente el nivel de los estudiantes, ya que puede suponer un reto demasiado difícil por la carencia de un eje

establecido de antemano. Sabiendo que el tipo de situaciones ofrecidas por el profesorado se regirá, en general, por la misma idea, ofrezcamos solo un ejemplo del libro *Intercambio* (2000):

Ahora, en grupos de tres estudiantes, buscáis varios objetos que estén en la clase (una silla, varios relojes, un bolso, etc.). Dos de vosotros simularán querer comprarlo/ s. Uno de vosotros simulará ser el vendedor. (Lourdes y Neus Sans, 2000: 69).

### Juegos de rol semidirigidos

En cambio, los juegos de rol semidirigidos presentan un diálogo acompañado por ciertas herramientas lingüísticas (frases o léxico) en las cuales el estudiante puede apoyarse. Para ello se reparten tarjetas al azar con una descripción sobre cómo deben comportarse. Por ejemplo:

- Ser un tiquismiquis
- Ser un sabelotodo
- Ser un perezoso
- Ser un chistoso
- Ser un quejica
- Ser muy tímido
- Ser muy elocuente
- Estar enamorado
- Estar cansado
- Estar desorientado

Cuando cada uno tiene su directriz, se les presenta una situación en la que todos deben participar, como podría ser la organización de un determinado evento. Los estudiantes cuentan con un tiempo de preparación establecido y debe hacerse notar la instrucción que desarrolla cada uno.

22

### Juegos de rol dirigidos

El juego de rol dirigido es una propuesta en escena fijada por dicha autora y propicia una reacción a la realidad educativa a veces menos fructífera respecto a los abiertos y semidirigidos. En estos se observó que a la hora de practicar la expresión oral:

se está propiciando que el alumno utilice siempre las estructuras y vocabularios con los que se siente seguro y que por el contrario no practique aquellos que aún no domina y con los que se siente en terreno movedizo. (Anna Corral, 2013: 125).

Los dirigidos, tal y como lo menciona el propio nombre, cuentan con una estructura preparada forzando al estudiante a «utilizar un determinado tipo de estructuras y/o léxico como forma de sistematización» (Anna Corral, 2013: 125) potenciando así el aprendizaje. En este caso, el profesor puede centrarse únicamente en una estructura gramatical. En el trabajo de Anna Corral (2013: 125-126) vemos que «una de las estructuras lingüísticas más rebeldes en su aprendizaje concierne la expresión de la hipótesis en el pasado: *si + pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, condicional compuesto de indicativo/ pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo*». Para esta peculiaridad, que quizá tan difícil podría resultar a los estudiantes, Anna Corral viene con una pro-

puesta (2013: 125-126) de juego de rol dirigido que llevará al alumnado a usarla de una forma lógica y sistemática en un entorno comunicativo. Puesto que uno de los contextos que más podría potenciar esta estructura es una situación dotada de expresiones de reproches y de pesar, Anna Corral crea una situación conflictiva entre un matrimonio heterosexual:

<p><b>Expresión de la hipótesis en el pasado</b>  <i>si + pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo,</i>  <i>condicional compuesto de indicativo/ pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo</i></p>
<p><b>Situación:</b> Un matrimonio en desacuerdo inicia una disputa repleta de reproches y lamentos</p>
<p><b>Personajes:</b> Marido y mujer</p>
<p>Posibles reproches y lamentos</p> <p><b>A. Mujer:</b> reproches al marido</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No mostrarse comprensivo. Ejemplo: Si te hubieras mostrado más comprensivo, ...</li> <li>• No ser atento y detallista</li> <li>• No ayudar en las tareas domésticas</li> <li>• No dedicar tiempo suficiente a la familia</li> <li>• No ocuparse de los niños</li> <li>• No aceptar a la familia política</li> <li>• Tener una aventura extramatrimonial</li> <li>• Etc.</li> </ul> <p><b>Otras herramientas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una lástima que + subjuntivo</li> <li>• Encuentro imperdonable que + subjuntivo</li> <li>• Me hubiera gustado que + subjuntivo</li> <li>• Necesitaba que + subjuntivo</li> <li>• Es lamentable que + subjuntivo</li> </ul> <p><b>B. Marido:</b> justificaciones y lamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconocer los sentimientos de su mujer. Ejemplo: Si me hubiera dado cuenta de que eras tan sensible,.../Si hubiera sabido cómo te sentías,...</li> <li>• No tener tiempo</li> <li>• Necesitar dinero y trabajar muchas horas</li> <li>• Sentirse desorientado</li> <li>• Encontrar a su mujer fría y distante</li> <li>• Pasar la crisis de los cuarenta</li> <li>• Intromisión de la familia de su mujer en los asuntos conyugales</li> </ul> <p><b>Otras herramientas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es posible que + subjuntivo</li> <li>• Puede ser que + subjuntivo</li> <li>• Te prometo que de ahora en adelante...</li> <li>• Piensa en los niños...</li> </ul>

Según vemos en el ejemplo este tipo de actividad, por su dificultad gramatical, intenta sistematizar y organizar algo que muchas veces surge de manera espontánea. Sin embargo, el carácter contextual (subrayado por el MCER, v. *cap. 3.1*) de esta actividad ayudaría no solo a trabajar la estructura, sino también a entender su uso mediante estrategias teatrales.

Para concluir, el juego de rol se caracteriza por una polivalencia tremenda. Partiendo de que los profesores pueden modificar en mayor o menor grado la participación activa de los estudiantes (tanto oral como corporalmente) y, a la vez, adaptar las actividades a las necesidades educativas (individuales y colectivas) según los objetivos propuestos, el juego de rol se puede convertir en una actividad dramática de aprendizaje muy poderosa.

## Expresión dramática

La expresión dramática, cuyos orígenes están vinculados al ámbito francófono, «intenta colocar a la persona en el aquí y ahora en una situación de expresión y hacer que adquiera recursos, en vez de conocimientos.» Dicho de otra forma, tiene como meta principal «llegar a los contenidos curriculares de una forma menos consciente y más expresiva» (Tomás Motos, 2020: 30-31). Para alcanzar estos objetivos, como la creatividad, la autonomía, la socialización o la liberación, es esencial apoyarse en «las actividades de toma de conciencia del cuerpo y sus posibilidades, de memoria sensorial (en relación con los sentidos y con los sentimientos ya vividos) y de percepción de los otros niños y niñas y de los adultos en el entorno» (Tomás Motos, 2020: 31).

24 Barret, en su ensayo sobre la expresión dramática, declara que está basada en tres pilares fundamentales: lo lúdico, el proceso y la polisemia (Barret, 1991). Quizá la última podríamos considerarla crucial, pues supone que, mediante el uso de la memoria sensorial, un mismo signo podría adoptar varios significados. Esto implica que las aulas ganarían, gracias a la expresión dramática, una herramienta pedagógica opuesta a las estrategias de la monosemia característica de la pedagogía tradicional, en la cual se admiten mayormente verdades absolutas y respuestas exactas.

## Expresión corporal

El término de expresión corporal fue utilizado por primera vez en 1923 por Jacques Copeau, quien se refería a manifestaciones dancísticas y de teatro de vanguardia. Simplemente partiendo de la etimología, la expresión corporal engloba la capacidad de expresarse a través del lenguaje corporal. Tomás Motos la describe como:

la capacidad de expresarse a través del lenguaje corporal con intención comunicativa, estética, creativa y expresiva. Es un comportamiento exterior, espontáneo o intencional que traduce emociones y sentimientos. La expresión por medio del cuerpo es un recurso, una técnica y una manifestación de los estados de ánimo (Tomás Motos, 2020: 32).

No obstante, no fue hasta los años setenta, cuando se analizó la expresión corporal desde el punto de vista educativo y fue oficialmente incluida en el marco legal de la Ley General de Educación. Al principio fue constituida «como una disciplina autónoma en el ámbito de la Educación Infantil y Primaria», pero luego se amplió a todas las edades (Tomás Motos, 2020: 32).

Es importante tener en cuenta que la expresión corporal es una manera de transmitir un mensaje en todas sus formas y «va siempre encaminada a la comunicación», ya sea intencionada o no (Aymerich, 1996). Este aspecto resulta esencial, pues conduce a afirmar que la expresión corporal podría fomentar incluso la oral sin tener que decir ni una sola palabra.

Debido a su popular empleo como precalentamiento en el taller de teatro, en la parte práctica de este texto se analiza, en la medida de lo posible, el impacto que la expresión corporal genera en otras facetas comunicativas, ya que no todos los teatros escolares encuestados la llevan a cabo en sus precalentamientos.



### 3 El teatro en el marco legal

Para comenzar, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el Consejo de Europa:

27

apoya los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a los estudiantes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y participativos en relación con otras personas (MCER, 2002: 12).

En otras palabras, los métodos que fomenten un proceso de aprendizaje holístico son bienvenidos. Más adelante, el mismo documento incluso indica que una de las tareas recomendadas para la enseñanza de la lengua podría ser una «interpretación de un papel en una obra de teatro» (MCER, 2002: 155). Por esta razón el teatro, siendo una herramienta recomendada por el mismo Marco Común Europeo, puede considerarse adecuada en enseñanza de un idioma extranjero, como se procurará explicar en las siguientes líneas intentando respetar el marco legal.

Ahora bien, hagamos un pequeño hincapié en lo que se percibe por enseñar un segundo idioma, ya que existen varios enfoques pedagógicos. Apoyándonos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, queda claro que la «finalidad de la enseñanza de lenguas es hacer que los alumnos alcancen un nivel de competencia y dominio de una lengua determinada» (MCER, 2002: 12). Más adelante, vemos que estas competencias pueden ser, entre otras, o generales (enseñanza primaria) o comunicativas (alumnos de once a dieciséis años), es decir las que van vinculadas a la enseñanza secundaria (MCER, 2002: 167). Puesto que este texto se empeña en analizar la segunda categoría mencionada, dejaremos las competencias generales aparte.

### 3.1 El teatro y las competencias comunicativas

Tal vez las primeras teorías sobre las competencias comunicativas emergieron por la influencia del lingüista Noah Chomsky quien, entre otros, apuntaba que el aprendizaje de un idioma extranjero debería centrarse en mayor medida en el desarrollo de las competencias comunicativas, y no meramente en las competencias lingüísticas por separado. Para lograrlo, la comunicación en un contexto específico era la clave, ya que ofrece una oportunidad para practicar y aprender una lengua extranjera (Chomsky, 1965). Para dar otro ejemplo, según el lingüista Dell Hymes, las competencias comunicativas son «aquello que la persona hablante precisa saber para poder comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes» (Hymes, 1995). En pocas palabras, la comunicación en un contexto podría ser la esencia requerida para desarrollar las competencias comunicativas del alumnado que tanto se necesitan para aprender un idioma. A partir de estas afirmaciones, podríamos declarar que el papel del teatro es fundamental para desarrollar las competencias comunicativas.

Torres Núñez (1996) incluso traza una conexión estrecha entre la comunicación y el proceso dramático que surge durante de los ensayos previos a la puesta en escena apuntando que «todo acto comunicativo constituye un acto dramático». En el ámbito legal, el MCER incluso presupone que el teatro cumple con los propósitos comunicativos de la lengua. Estas actividades:

pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes: volver a contar y escribir historias, [...] representar obras de teatro con guion o sin él, presenciar y escenificar textos literarios [...], representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc. (MCER, 2002: 60).

28

Puesto que el contexto del uso de la lengua influye directamente en el habla porque «la lengua no es un instrumento neutral de pensamiento como, por ejemplo, las matemáticas» (MCER, 2002: 48), se podría deducir lo importante que es a la hora de aprender un idioma. El MCER indica:

La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación (MCER, 2002: 49).

Es más, el mismo reglamento propone que los estudiantes estén sometidos a situaciones de todo tipo ya que «Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los *ámbitos* (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social» (MCER, 2002: 50). Dicho de otra forma, el uso de la lengua en unas situaciones específicas resulta clave para el aprendizaje, y el teatro, como veremos, las ofrece.

El teatro y el contexto, por lo menos según algunos autores, son dos realidades que se alimentan mutuamente. Sirve de ejemplo Arthur Miller, uno de los dramaturgos más famosos, quien expresó públicamente que el teatro es una especie de espejo del mundo en el que vivimos y que incluso tiene el poder de cambiarlo.

Sin duda alguna, el teatro en la educación puede ser utilizado también como una herramienta para explorar y comprender diferentes contextos culturales y sociales. Cabe recordar las líneas de García del Toro (2011, p. 25), quien vincula los textos teatrales directamente con culturas ajenas. De este modo, los guiones pueden convertirse en una fuente de comprensión y entendimiento entre culturas. Además, los participantes pueden ir descubriendo estas idiosincrasias culturales a través de una variedad de contextos y situaciones únicas.

Resulta que para la enseñanza de una lengua extranjera es esencial el desarrollo de las competencias comunicativas vía comunicación en un contexto (incluso culturalmente significativo) específico. El teatro, a la hora funcionar como un recurso pedagógico, puede ofrecernos un ambiente idóneo para el uso y la práctica de la lengua meta, ya que tanto la comunicación como el contexto son pilares fundamentales a la hora de emplear estrategias teatrales con fines educativos.

### 3.2 Desarrollando las competencias

Para poder analizar objetivamente si el teatro realmente sirve para enriquecer las competencias comunicativas, profundicemos un poco más en el significado de las mismas. El MCER comprende que la competencia comunicativa consta, a su vez de tres competencias diferenciadas: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática (MCER, 2002: 156). Así pues, analicemos los componentes de cada una de ellas, siempre tratando de establecer su vínculo con el teatro.

#### Competencia lingüística

El MCER reconoce públicamente que las competencias lingüísticas son muy difíciles de aprender y enseñar, ya que estamos frente a un sistema que evoluciona de forma continua como una «respuesta a las exigencias de su uso en la comunicación» (MCER, 2002: 116). Esto es esencial ya que, en cuanto a la enseñanza de un idioma extranjero, varios lingüistas profesionales declaran que «las lenguas había que describirlas tal y como existen en el uso, y no como alguna autoridad cree que deberían ser descritas» (MCER, 2002: 116).

En comparación, por ejemplo, con algunos libros de texto, que fueron escritos hace tiempo y cuya reimpresión podría resultar una tarea complicada y costosa, el teatro sí podría adaptarse con mayor facilidad a las continuas actualizaciones de las necesidades comunicativas. Este aspecto es claramente observable en numerosas obras de teatro estudiantil.

Como ejemplo, nos podemos inspirar en algunas de las obras presentadas en el Festival Nacional de Teatro Escolar en Español entre las secciones bilingües españolas de la República Checa durante los años 2022 y 2023. En la obra teatral *Abriéndonos paso*, representada por los estudiantes del Gymnázium Hladnov de Ostrava, se muestra un claro ejemplo de adaptación a las necesidades comunicativas que surgen hoy en día. La obra, basada en los entremeses de Cervantes, abarca, entre otros temas, las relaciones poliamorosas y está impregnada de jerga estudiantil, algo muy alejado de los originales. En otras obras, asimismo, se observan adaptaciones en mayor o menor grado, siempre reflejando las tendencias actuales. Por ejemplo, Calisto y Melibea en la obra *Celestina: Una Red de Hilos Muy Social* caen del balcón al intentar sacarse un *selfie*, mientras que en la obra *La Ramita de Hierbabuena*, Asterio lucha con una espada que se había comprado por *Amazon*.

Por otro lado, en el documento internacional (MCER, 2002: 14) leemos que el plano lingüístico, «se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación [...]». En cuanto al teatro escolar, salvo la mediación (ya que la traducción de textos literarios no formará parte de este texto) todos estos componentes se ponen en práctica durante los ensayos y, además, al mismo tiempo.

Por último, buscando una mayor precisión, se puede desglosar la competencia lingüística en otras más delimitadas: léxica, gramatical, fonológica, ortográfica y semántica (MCER, 2002:

108-114). Teniendo en cuenta que las competencias ortográficas y semántica son, tal vez, las que más difícil se evalúan a través de una obra teatral, nos centraremos en las tres primeras categorías.

Para poder comprender el estudio de la competencia lingüística realizado en la parte práctica de este texto, tanto su desarrollo a través del taller de teatro como su aparición en los guiones teatrales, especifiquemos cómo se entiende desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

### Competencia léxica

Esta se refiere, en pocas palabras, a la riqueza y al dominio de vocabulario. Existen dos subcategorías: las expresiones hechas y la polisemia. En cuanto a las expresiones hechas, estaríamos hablando sobre las fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, otras frases hechas y régimen semántico (MCER, 2002: 108).

Por un lado, a las fórmulas fijas pertenecen saludos típicos como «*Encantado de conocerle, buenos días, etc.*» y refranes o proverbios como «*No por mucho madrugar amanece más temprano.*». Por otro lado, los modismos son o bien metáforas lexicalizadas como, por ejemplo «*Estiró la pata* (murió), «*Se quedó de piedra* (se quedó asombrado), «*Estaba en las nubes* (no prestaba atención)», o bien intensificadores (cuyo uso es a menudo contextual), tales como «*Blanco como la nieve* («puro»), o, «*blanco como la pared* [...]» (MCER, 2002: 108). Estas metáforas tal vez no supongan mucho trabajo de entender para los usuarios que dominan el español, tanto estudiantes aventajados como nativos, e incluso pueden usarlas espontáneamente. No obstante, para el alumnado podría significar un obstáculo comunicativo que necesita ser estudiado de manera focalizada para lograr su asimilación. Sabiendo que el contexto comunicativo tiene un rol esencial en el aprendizaje (v. las *Competencias comunicativas*), estas expresiones metafóricas podrían trabajarse mediante el teatro siempre y cuando aparezcan integradas en los guiones.

30

Las estructuras fijas son «aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido». «*Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?*» sería uno de estos casos. Luego, las «otras frases hechas» son verbos con régimen preposicional («*Convencerse de, alinearse con, atreverse a*») o locuciones prepositivas del tipo: «*Delante de, o por medio de*» (MCER, 2002: 108).

Por último, el régimen semántico, cuyo nombre engloba «expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas» representa expresiones como «*Cometer un crimen/error, ser culpable de* (algo malo), «*disfrutar de* (algo bueno)» (MCER, 2002: 108), las cuales también aparecen en las obras de teatro para las escuelas secundarias.

Por otro lado, la polisemia, es decir, una palabra que puede tener varios significados, a veces puede causar confusión. En este sentido, una obra teatral, la cual ofrece a los estudiantes un contexto global, podría ayudar a disipar este tipo de dudas.

### Competencia gramatical

Antes de comenzar, observamos que el MCER procura evitar una especificación clara de este concepto. En el capítulo dedicado a la competencia gramatical (MCER, 2002:110) se puede leer que «la gramática de cualquier lengua [...] es enormemente compleja, y hasta ahora se resiste a un tratamiento concluyente o exhaustivo». Tal vez, lo más importante a la hora de trabajar las compe-

tencias gramaticales «es la capacidad de entender y expresar significados [...] reconociendo frases y oraciones bien formadas [...]». Cabe apuntar que hay un criterio clave, pues el MCER constata que los alumnos no se deberían limitar solamente a una «reproducción en fórmulas fijas». Dicho así, la competencia gramatical, según el marco legal, podría interpretarse como algo antepuesto a la memorización.

En este sentido, como una oposición a la memorización, surgieron teorías que iban en contra del teatro y su impacto educativo en un idioma extranjero. En pocas palabras, declaraban que la esencia de los ensayos residía en estudiar un texto al pie de la letra, por lo que no se debería hablar de aprendizaje verdadero, sino mediado.

En *Drama techniques in language learning* de 1982, Maley y Duff afirman que en el teatro «las palabras de otras personas que han sido mecánicamente memorizadas se convierten en cenizas en la boca del hablante» (Maley y Duff: 6). Y cabe apuntar que no eran los únicos en criticar el teatro por estas tendencias maquinales. Dorrego y Ortega, en *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, se sumaron a la lista quince años después diciendo que memorizar mecánicamente las palabras escritas por otra persona no tiene nada que ver con aprender un idioma (Dorrego y Ortega: 7). En resumen, según estos autores, el teatro como recurso educativo en la enseñanza de idiomas llevaría el alumnado, simplemente, a memorizar. Por lo tanto, hoy en día, esta teoría implicaría que las competencias gramaticales, entre otras, no podrían trabajarse a través del teatro.

En contra de esta percepción aparecieron otros autores defendiendo que la obra de teatro cobra vida gracias a los actores y «sus emociones humanas auténticas [...]» y que las palabras escritas por el autor adquieren un nuevo valor cuando se explora el contenido interior del texto (Stanislavski, 2016, p: 177). Es decir, lejos de memorizar mecánicamente las palabras que componen el texto, no deberíamos olvidar que el proceso pasa primero por comprender el contenido del guion en sí.

Para ofrecer otro punto de vista, Martínez Cobo (2007: 146) defiende un punto intermedio. Según él, la memorización es uno de los recursos, pero no el único, ya que la lógica de la acción dramática y de las relaciones entre los personajes ayuda con el proceso de aprendizaje. Esto significaría que los estudiantes deberían tener en cuenta toda la acción y no solamente sus líneas. Sin embargo, los que opten por una memorización mecánica de su correspondiente parte del texto, probablemente desarrollarán en menor medida las competencias gramaticales. Estos aspectos recogidos de la bibliografía también serán analizados en la parte práctica.

## Competencia fonológica

La competencia fonológica tiene como objetivo dominar la pronunciación en sus diferentes vertientes, es decir, tanto en la percepción como en la producción. En general estaríamos hablando sobre los sonidos (fonemas) de la lengua, que se están realizando en contextos y situaciones concretas (alófonos). Por lo tanto, pertenece a esta categoría la capacidad de componer fonéticamente de forma adecuada las palabras para, al final, saber crear oraciones fonéticamente correctas. En cuanto a las oraciones, ya estaríamos refiriéndonos al dominio de la entonación, así como del acento y el ritmo de las oraciones (MCER, 2002: 113-114).

El plano fonológico juega un papel importante en el teatro durante la fase de la representación del texto. En teoría, cuando el texto se presenta por primera vez a los estudiantes y ellos comienzan a darle vida mediante sus personajes, se puede trabajar específicamente la pronuncia-

ción o la prosodia adecuada, blindando así la dicción. De esta forma, los estudiantes, a través de la corrección de sonidos, están trabajando la competencia fonológica en mayor o menor medida.

## Competencia sociolingüística

En primer lugar, cabe destacar que «la lengua es un fenómeno sociocultural» (MCER, 2002: 116) y, por lo tanto, el componente sociolingüístico tiene un impacto considerable durante todo el acto de la comunicación. El teatro, en este sentido, puede ayudar a que las:

convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad) (MCER, 2002: 14).

sean practicadas y, tal vez, posteriormente entendidas, mediante las relaciones de los personajes que aparecen en las obras.

Si tenemos en cuenta que el componente sociolingüístico surge en una conversación «aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia» (MCER, 2002: 14), el teatro no solo ofrece este tipo de situaciones, sino que invita indirectamente a que esta competencia sea trabajada, y, por lo tanto, desarrollada por los propios alumnos y alumnas.

Por último, en estas conversaciones, o interacciones orales, aparecen situaciones con las cuales los participantes tienen que lidiar mediante una negociación. Durante los ensayos observados en la parte práctica de este texto, en numerosas ocasiones surgieron debates sobre cómo crear o colocar un escenario, cómo moverse en él, hacia dónde mirar, con qué tono de voz hablar, etc. y los mismos estudiantes fueron partícipes del debate, incluso sin darse cuenta de que seguían haciéndolo en la lengua meta. En otras palabras, la realización de los ensayos de teatro con este sentido de negociación, también puede tener un impacto positivo en las competencias sociolingüísticas.

Bajo una negociación verbal nos podemos imaginar una «labor que los participantes en una interacción lingüística llevan a cabo para conseguir crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales» (Martín Peris, 2008). Además, respetando el marco legal, cabe apuntar que la idea de crear una interacción mediante la negociación es un modelo recomendado por el MCER:

El usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación (MCER, 2002: 74).

Dicho de otro modo, esta competencia se puede trabajar a través del teatro siempre y cuando los estudiantes estén trabajando con textos que incluyan algunos componentes sociolingüísticos o mediante las negociaciones entre varios locutores en la lengua meta.

Con el objetivo de analizar si, aparte de las negociaciones durante los ensayos, se puede fomentar esta competencia a través del teatro, será necesario examinar la aparición de dichos componentes sociolingüísticos en los guiones. Para ello, se van a detallar a continuación dividiéndolos en cinco categorías: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro y, por último, el dialecto y el acento (MCER, 2002: 116-118).

## Marcadores lingüísticos de relaciones sociales

Los marcadores lingüísticos pueden ser los usos y elecciones de varios saludos, pero, puesto que se trata de palabras popularmente conocidas, no resulta probable que el teatro los aplique en gran medida. Por otro lado, las formas de tratamiento (solemne, formal, informal, familiar o incluso insulto ritual) sí podrían desarrollarse en mayor grado si la obra los ofrece, ya que durante las clases normales no se suelen trabajar estos registros. Otra subcategoría consiste en las «Convenciones para los turnos de palabra» (MCER, 2002: 16), sin mayor especificación, pero suponiendo que los diálogos y, por lo tanto, los turnos de palabra, están casi siempre omnipresentes en las obras dramáticas, se ve claramente que estas convenciones deberían de poder trabajarse. Y, para finalizar, el «Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas» (MCER, 2002: 16), como por ejemplo «¡Dios mío!» o «¡Venga ya!», forman la última subcategoría.

Aunque a veces se trata de expresiones extensamente conocidas, su importancia radica en el uso apropiado de las mismas. El teatro, sin duda alguna, podría ayudar a entender el uso de estas siempre y cuando estén presentes en los guiones, porque las piezas teatrales están vinculadas a un contexto dramático, el cual puede facilitar su posterior uso.

## Normas de cortesía

Las normas de cortesía dentro de una conversación tienen un valor añadido, hasta se las considera como el «principio de cooperación». Cabe decir que, aunque se trate de expresiones cotidianas, suelen variar de una cultura a otra e incluso pueden causar malentendidos si son traducidas literalmente. Por lo tanto, si queremos aprender un idioma extranjero, deberíamos tenerlas en cuenta con sus significados sociolingüísticos. Para concretar, se puede hablar sobre cortesía «positiva», «negativa» o «descortesía» (MCER, 2002: 116).

Dentro de la cortesía positiva, nos podemos imaginar una muestra de interés por el bienestar de otra persona, la capacidad de compartir experiencias tanto positivas como negativas, la virtud del hablante para mostrar admiración, gratitud, etc. o la capacidad de prometer favores en el futuro.

Al contrario, dentro de la cortesía negativa se habla sobre la capacidad de saber usar órdenes directas, dogmatismos, expresar arrepentimientos o prohibiciones.

Especialmente en cuanto a la descortesía, surge la pregunta sobre si los estudiantes tienen la opción de experimentar su uso en el entorno educativo de una forma segura, sin dar lugar a la posibilidad de crear daño emocional. Bajo la descortesía (MCER, 2002: 117) nos podemos imaginar brusquedad, expresiones de desprecio, antipatía, quejas fuertes y reprimidas, descargas de ira, expresiones de impaciencia o incluso afirmaciones de la superioridad.

En el teatro, a menudo se presentan tramos emocionales que podrían describirse como expresiones de descortesía. Además, el clima seguro durante los ensayos sería óptimo para, por lo menos, probarlo en contextos basados en la realidad. Durante la observación de la parte práctica de este texto, fue interesante ver a los estudiantes emocionalmente implicados mientras descargaban ira o se insultaban siguiendo el guion, porque parecía ser la primera vez que lo hacían en español. Teniendo en cuenta que en la obra *Las Entrañas de España* (Gymnázium Hladnov de Ostrava) incluso apareció el General Francisco Franco, no debería sorprender que había bastante margen para probarlo. Cabe añadir que, a dos estudiantes de este taller de teatro que tienen raíces fuera de la República Checa (Italia y España), este tipo de interacciones les surgía con más naturalidad que a los demás.

Además, aunque a lo largo de este texto no se analizará, el aspecto emocional trabajado a través de estrategias teatrales o dramáticas, como juego de expresión, juego dramático, improvisación o juego de rol, puede tener frutos psicológicamente saludables. Hoy en día existen muchas investigaciones sobre el poder de la dramaterapia como conjunto de «instrumentos de aprendizaje socioemocional» porque tiene efectos curativos (Tomás Motos; Domingo Ferrandis, 2015: 167-168). En otras palabras, no solo se trata de las competencias comunicativas, sino que también, para algunos estudiantes, el teatro podría haber sido una forma de terapia.

### Expresiones de sabiduría popular

Cabe destacar que el MCER deja claro que estas expresiones se usan con bastante frecuencia, y también que contribuyen en gran medida a la cultura popular. Incluso las considera como un «componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural» (MCER, 2002: 117) y pueden suponer un gran reto para el alumnado, ya que a veces es muy complicado entenderlas sin haberlas escuchado antes.

No obstante, es indudable su presencia en el lenguaje, de hecho, forman parte de las competencias comunicativas, lo cual significa que, si alguien quiere aprender una lengua extranjera, antes o después debería saber utilizar estas expresiones en una conversación. Como siempre, puesto que en este capítulo se aspira a demostrar la influencia positiva del teatro en cada una de las competencias comunicativas, aportemos primero algunos ejemplos concretos. Posteriormente, durante la parte práctica de este texto, se procurará encontrar algunas expresiones de sabiduría popular en los textos teatrales.

34

Los elementos a identificar en los guiones son refranes (no por mucho madrugar, amanece más temprano; quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija, etc.), modismos (a troche y moche; a la pata la llana, etc.), comillas coloquiales (To', pa', na', etc.) o expresiones como, por ejemplo: «En abril aguas mil» (MCER, 2002: 117). Si es que aparece alguna de estas expresiones, sería muy interesante desvelar si los estudiantes se estudiaron la frase de memoria o si de verdad entienden su significado. En el caso de que sí supieran usarla en otro contexto, simplemente aplicando su significado contextual a otras situaciones comunicativas, podríamos hablar sobre una integración completa de esta y, por lo tanto, sobre la consecución del aprendizaje. Asimismo, podría resultar interesante desvelar si los demás participantes del teatro conocen el significado, aunque no tuvieran que decir dicha línea con la expresión de sabiduría popular ni una sola vez.

### Diferencias de registro

Probablemente, las diferencias de registro no es lo que necesitan saber los estudiantes al comenzar a formarse en una segunda lengua. De hecho, hasta el nivel B1 incluso podría considerarse lo apropiado usar únicamente un registro más neutral (MCER, 2002: 117). Además, no olvidemos que las lenguas hay que describirlas tal y como surgen en la realidad, y el teatro ofrece a los estudiantes la posibilidad de experimentar otros registros que, seguramente, no han probado aún dentro del aula. La opción siempre existe, pero la gran pregunta es si en una obra teatral surgen cambios de registro, es decir, si el teatro facilita el uso de estas potenciando el aprendizaje de una lengua extranjera.

Oficialmente existen cinco registros considerados en el marco legal: solemne (Hace entrega del premio Su Alteza Real, el Príncipe de Asturias), formal (¡Orden en la sala, por favor! Tiene la palabra el fiscal), informal (¡Venga! ¿Empezamos ya, o qué?), familiar (¡Vale! Al tema) e íntimo (¿Ya, cariño?) (MCER, 2002: 117). Aunque sin concretarlo, el Marco Común Europeo invita a trabajar estos aspectos «mediante la lectura de distintos tipos de texto» (MCER, 2002: 117), lo cual podría ser ciertamente conseguido con el de una obra teatral.

## Dialecto y acento

Esta última categoría de las competencias sociolingüísticas refleja la destreza de comprender variedades léxicas, gramáticas, fonológicas, como, por ejemplo, la voz andaluza, pero también las paralingüísticas o las variedades del lenguaje corporal (MCER, 2002: 118).

Por un lado, está claro que no será uno de los objetivos enseñar a los adolescentes estos «marcadores sociolingüísticos» de una forma exagerada. Por el otro, en el Marco Común Europeo vemos que el «reconocimiento de dichos rasgos dialectales ofrece, pues, claves significativas» (MCER, 2002: 118), y sigue explicando su importancia diciendo que:

Los estereotipos desempeñan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales [...]. Con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias; antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales, deberían ser conscientes de sus connotaciones sociales y de la necesidad de coherencia y de constancia (MCER, 2002: 118).

Es más, a la alusión sobre las destrezas paralingüísticas, que también forman parte de esta categoría, el MCER responde que, aunque estas:

características paralingüísticas generalmente no están representadas en ningún texto escrito, [...] puede hacer referencia a ellas, naturalmente, en el texto de una novela, en el de una obra de teatro, etc. (MCER, 2002: 92).

Esto refleja la evidencia del teatro como un recurso pedagógico recomendado.

Además, puesto que ninguna «comunidad de lengua europea es totalmente homogénea» (MCER, 2002: 118), una mayor atención a los conocimientos sobre diferentes dialectos y acentos en el aprendizaje podría resultar de ayuda en situaciones de comunicación con nativos en contextos culturalmente ambientados. En este caso, los «estereotipos desempeñan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales» (MCER, 2002: 118), es decir, entender los estereotipos de una comunidad sería una forma de desarrollar esta competencia sociolingüística. Es más, una forma de poder trabajarlas sería «a través de juegos de roles y de simulaciones» (MCER, 2002: 147).

## Competencia pragmática

Como la última dentro de las comunicativas presentadas, se entiende por competencia pragmática la que «estudia la capacidad de los hablantes para asociar oraciones a los contextos en que estas

les son apropiadas» (Levinson, 1983). Compuesta por diferentes componentes, estamos hablando sobre la capacidad de estructurar y ordenar las oraciones coherentes (competencia discursiva), de comunicarse de manera eficaz (competencia funcional) y que los estudiantes sean capaces de orientarse en una secuencia de interacciones y transiciones (competencia organizativa) (MCER, 2002: 118). Esta competencia es, en definitiva, la capacidad de organizar coherentemente unos mensajes (oraciones, por ejemplo), saber utilizarlos con algún objetivo (preguntar, expresar desacuerdo, etc.) y, posteriormente, ser capaz de mantener la conversación en marcha (fluidez, turnos de palabra, etc.) a través de una mutua interacción.

En cuanto a la cohesión y la estructura de los comunicados, el teatro puede resultar beneficioso para los estudiantes porque el hecho de «ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua» (MCER, 2002: 118) se trabaja en cada ensayo basándose en un guion. Durante los ensayos observados en la parte práctica, se podía observar cómo los estudiantes tenían que repetir una y otra vez ciertas estructuras ya escritas en el texto teatral. Como en algunas ocasiones fallaban, por ejemplo, saltándose alguna frase de otro personaje o incluso la suya, estaban forzados a pensar críticamente sobre sus errores, respetando una organización temática y lógica de la acción. Según Catalina Arroyo (2003: 61), a través del teatro, la «creatividad y lógica en la construcción de frases y en la invención de pequeños textos» es una de las áreas más desarrolladas.

Las situaciones que obligan a los estudiantes a formular sus propias ideas y comunicarlas posteriormente, ya se han mencionado en la parte de la sociolingüística, donde se observaba la negociación que surge a menudo entre los mismos participantes durante los ensayos, e incluso después.

Por último, teniendo en cuenta que la capacidad de mantener una conversación fluida «se caracteriza por su estructura interaccional» (MCER, 2002: 122), aquí también el teatro propicia un terreno apto en su función. Es más, esta capacidad de interactuar, tomar turnos de palabra o, incluso, de «seguir adelante y desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida» (MCER, 2002: 125) se podría interpretar como fluidez oral.

## Conclusiones del capítulo 3

El contexto y las situaciones comunicativas podrían ser la clave para potenciar la enseñanza de una segunda lengua, en este caso, del español. Sin embargo, el empleo de estrategias teatrales puede tener un impacto favorable e indiscutible en la consecución de dichas competencias.

Catalina Arroyo, en su trabajo *La Dramatización y la Enseñanza del Español como Segunda Lengua*, incluso revela cuáles son las destrezas más desarrolladas gracias al teatro. La autora apunta que la expresión oral es la que más se fomenta en general, pero también añade una lista de otras destrezas. En cuanto a las competencias lingüísticas serían el vocabulario y la pronunciación. Luego, destaca el «respeto por el discurso del otro» (Arroyo: 62) y vemos que el MCER también menciona la capacidad de negociar y cooperar como componentes sociolingüísticos importantes a la hora de aprender un idioma extranjero. También hay mejorías positivas en la atención al interlocutor con todos los signos extralingüísticos y paralingüísticos que conforman la competencia sociolingüística y complementan la comunicación. Por último, se observa un desarrollo notable en la fluidez oral y la sintaxis junto con la creatividad y la lógica en la construcción de frases, es decir, las competencias pragmáticas también están dentro de las habilidades más potenciadas. No debería sorprendernos que, a la lista de todas estas destrezas fortalecidas, se suma el crecimiento de la confianza en el alumnado.

En definitiva, parece que el teatro podría fomentar el aprendizaje de las tres competencias clave. Aun así, es sorprendente que Arroyo no haya incluido en la lista una mejoría considerable de la gramática o que no figure la comprensión auditiva, es decir, algo que suele trabajarse en las clases. En contraste, Arroyo apunta que el teatro beneficia la «actitud de escucha ante las expresiones ajenas» (Arroyo: 62), lo cual podría entenderse, por lo menos, como un punto de inflexión sobre el aprendizaje en sí puesto que, sin esta actitud, tampoco se desarrollaría la comprensión auditiva.



# Introducción a la parte práctica: Teatro Lobo y Festival Nacional de Teatro

Para poder llevar a cabo una investigación sobre el teatro y su impacto en la educación, se trabajó con las seis secciones bilingües españolas en institutos de la República Checa entre los años 2022 y 2023 pero, en especial, con el Gymnázium Hladnov de Ostrava. Por lo tanto, el primer capítulo denominado *Teatro Lobo* (gestionado por la profesora Elena Lobo Sánchez) estará dedicado únicamente al teatro de Hladnov durante los años 2022 y 2023 y a sus participantes<sup>1</sup>, es decir, los estudiantes del mismo instituto asistentes al taller de teatro.

En esta parte, primero, se examinará la aparición o la ausencia de las competencias comunicativas en los guiones de los años 2022 y 2023, para después poder evaluar el teatro como una herramienta adecuada en mayor o menor medida en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua. Las dos obras, denominadas *Abriéndonos paso* (2022) y *Las Entrañas de España* (2023), fueron escritas exclusivamente para el instituto de Hladnov por Carlos Zamora, un actor profesional. Es decir, Zamora conocía de antemano varias características de los estudiantes/actores y, puesto que se trataba de adolescentes, optó por temas que les podrían interesar. Luego, se analizarán los resultados de los estudiantes de Hladnov basados en una investigación empírica mediante el uso de encuestas y otra cualitativa a través de una serie de entrevistas.

El segundo capítulo, llamado *Festival Nacional de Teatro Escolar en Español*, se centrará en las encuestas y entrevistas respondidas por los estudiantes/actores y por los profesores/directores de los seis institutos bilingües que participaron en el festival. Estos institutos son Gymnázium

---

<sup>1</sup> Entre 2022 y 2023 hubo dos cambios en cuanto a los estudiantes/actores.

Hladnov (Ostrava), Gymnázium Čajkovského (Olomouc), Gymnázium Brno-Bystrc (Brno), Biskupské Gymnázium J.N. Neumanna (České Budějovice), Gymnázium Budějovická (Praga) y Gymnázium Ludka Pika (Pilsen). Asimismo, se observarán y analizarán los resultados basados en las encuestas persiguiendo encontrar los elementos teatrales que pudieron ser clave a la hora de potenciar la educación de los estudiantes, tales como los precalentamientos, la experiencia del profesor/director, el grado de involucración del alumnado en el proceso, etc.

Con el objetivo de poner en contexto esta investigación y sus análisis, se ve la necesidad de aportar una breve explicación sobre el funcionamiento del Festival Nacional de Teatro Escolar en Español, desde el establecimiento de sus bases hasta su desarrollo en la cotidianeidad de cada centro. Cada año, la Agregaduría de Educación de la Embajada de España en la República Checa, encargada de representar los intereses del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes español en el país, presenta unas bases para dicho festival que, en los años 2022 y 2023, fueron las siguientes:

- 1 Podrán participar todas las Secciones Bilingües de español de la República Checa.
- 2 El número recomendado de alumnos por grupo será de 8. La organización considerará caso por caso, si se quiere incrementar este número.
- 3 A cada grupo de alumnos le acompañará un/dos profesores, que actuarán como responsables del grupo.
- 4 Las obras a representar deberán estar escritas en lengua española por autores contemporáneos o ser adaptaciones actuales de obras clásicas españolas.
- 5 El tema y tipo de obra –tanto por las acciones que se representen como por las expresiones que se utilicen– habrán de ser adecuados para alumnos de centros escolares.
- 6 La duración de la obra estará entre los 30 y los 50 minutos.
- 7 Además de todas las tareas implícitas en la preparación de la obra de teatro, cada grupo participante deberá elaborar, al menos en parte, los decorados, la música, el atrezzo y los trajes de cada obra.

40

Dependiendo del año, la celebración de dicho festival se ha realizado con el inicio del segundo semestre escolar, teniendo que presentar la ficha de inscripción previamente. Esto deja al profesorado encargado en torno a cuatro meses de preparación e instauración de unas ideas fijas para la representación, así como unos cinco meses de ensayos aproximadamente, sin contar con los períodos vacacionales. Por lo tanto, considerando las mencionadas bases y los plazos de tiempo impuestos, los docentes encargados del teatro deben empeñarse en esta tarea desde el comienzo del curso escolar en septiembre.

Teniendo en cuenta que cada centro lleva a cabo su propia gestión dentro del cumplimiento de las bases, por ejemplo, optando algunos por escoger alumnos siempre del mismo curso escolar, y otros por mezclar entre distintas edades, a lo largo de este texto se van a citar algunos procedimientos generales.

Como el primer paso consiste en formar el grupo de ocho participantes, se lleva a cabo un casting al que puede asistir cualquier estudiante, aunque normalmente el alumnado del primer curso de la sección bilingüe checo-española no tiene el nivel de idioma necesario, y el del último curso está centrado en los exámenes finales. Dicho procedimiento puede ser difundido por el instituto con el uso de carteles, a través de los tutores de cada clase, mediante el correo electrónico o por su difusión en las redes sociales del centro. Algunas ideas para llevar a cabo durante este proceso de elección se pueden extraer del capítulo seis, donde se presentan actividades teatrales para introducir tanto en el aula de secundaria como en un taller de teatro.

Una vez escogidos ocho estudiantes/actores como máximo, es necesario encontrar una obra que se adapte a los mismos, o bien escribir una desde cero, procesos que se pueden realizar involucrando a los participantes o de manera unilateral por el profesor/director. De nuevo, estos son unos procedimientos generales, pero se podrían observar casos en los que la obra haya sido escogida con anterioridad, adaptando posteriormente la elección de los actores a la misma. El reparto de papeles puede realizarse, una vez más, teniendo o no presente la opinión del alumnado, aunque en cualquier caso puede ser conveniente llevar a cabo una lectura de distintas partes del texto de la obra intercambiando los papeles entre los estudiantes/actores. Esto permite observar el rol que se adapta mejor a cada uno, tanto de una manera objetiva exteriormente como de una forma más personal desde la percepción de comodidad de los participantes en cada personaje.

Una vez elegido el grupo y la obra a representar, dan comienzo los ensayos, que suelen realizarse una vez a la semana durante un día de diario tras el fin de las clases con una duración de entre una y tres horas. El desarrollo de estos ensayos tampoco tiene una fórmula fija, ya que pueden comenzar por unos precalentamientos, la lectura del texto en círculo o directamente ensayando las escenas. Sin embargo, a lo largo del capítulo cinco se van a analizar estos aspectos evidenciando qué sistema puede ser el óptimo a elegir, seguido del capítulo seis con unas propuestas concretas.



# 4 Teatro Lobo

## 4.1 Análisis de los guiones y las competencias comunicativas

En primer lugar, fijémonos en la obra teatral *Abriéndonos paso* (2022)<sup>2</sup>. Tal y como cita el guion en la primera página, la obra es una versión libérrima hecha «a partir de los entremeses *La guarda cuidadosa*, *El vizcaíno fingido*, *El rufián viudo llamado Trampagos*, *El viejo celoso* y *El juez de los divorcios* de D. Miguel de Cervantes Saavedra» (Abriéndonos Paso: 0). No obstante, la obra tiene poco que ver con las originales. También cabe mencionar que el autor, Carlos Zamora, adaptó la obra para precisamente ocho personajes, cuatro femeninos y cuatro masculinos, ya que eran los estudiantes/actores que participaron en el taller de teatro del instituto Hladnov en el año 2022. Como se mencionó en la parte teórica de este texto, la competencia lingüística pasa primero por su uso tal y como se muestra actualmente en la lengua meta, por lo que se va a evidenciar a lo largo de este análisis la orientación de la obra hacia la actualidad.

43

### *Abriéndonos Paso* y las competencias lingüísticas

#### Competencia léxica

La trama se centra en las relaciones entre varios estudiantes adolescentes que acuden al mismo instituto: Alicia, Darío, Víctor, Tomás, Saúl, Bea, Carmen y Elisa. Toda la obra se caracteriza por un tono informal, numerosas alusiones a las relaciones íntimas (heterosexuales, homosexuales y poliamorosas), y hasta surgen debates sobre el vegetarianismo.

---

<sup>2</sup> En las citas solo «2022».

Como se ha comentado anteriormente, la obra adaptada guarda grandes diferencias con los entremeses originales, especialmente en los temas que se abordan. Por ejemplo, en cuanto a las relaciones íntimas, la obra está llena de todo tipo de referencias. Ya la primera frase, en la cual Alicia le dice a Darío, su novio, «¿Te he dicho ya hoy que te quiero?» (Abriéndonos paso: 1) marca el tono de toda la obra. También cabe señalar la relación de Carmen y Elisa, ya que se inicia y desarrolla a medida que avanza la obra. Todo comienza con Carmen diciendo «[...]» (*Confidencial*) Yo creo que llevo ligando con Elisa unas semanas...» (2022: 10) y culmina con una conversación en una discoteca donde Carmen, al ser preguntada por otro personaje, le confiesa respecto a Elisa «[...] nos habíamos liado ya esta tarde» (2022: 23). Por último, Bea, otra de las estudiantes, ofrece su punto de vista contemporáneo y complejo sobre las relaciones:

**ALICIA:** ¿Y entonces qué sois Víctor y tú?

**BEA:** Pues amigos, como antes. O amigos con derecho a roce, si prefieres llamarlo así. Pero no porque me líe con alguien una noche tiene que ser el amor de mi vida. Hay muchos tipos de relaciones: amigos con derecho a roce, relaciones abiertas, poliamor... Y esas cosas se tienen que pactar de mutuo acuerdo para evitar que cualquiera se equivoque y lo pase mal. Y, claro, después las relaciones pueden ir cambiando (2022: 30).

Asimismo, en la versión adaptada, se introducen los temas sobre el vegetarianismo y la explotación de recursos naturales a través de una conversación que los personajes de Tomás y Saúl mantienen en la terraza de un bar. Observemos dicho diálogo:

**TOMÁS:** (*Con la boca llena*) De verdad que no entiendo cómo puedes disfrutar tanto de esa porquería.

**SAÚL:** Pero ¿qué dices? Es una hamburguesa vegana, no sé qué tiene de malo.

**TOMÁS:** ¿No ves que eso es una contradicción en sí misma? Hamburguesa y vegana. ¡Eso nunca puede ir junto, no se entiende!

**SAÚL:** [...]Yo habría preferido ir a algún sitio vegano, pero el señorito dice que no come verde...

**TOMÁS:** Pues igual que tú no comes rojo. ¿Ves como tú también te metes conmigo?

**SAÚL:** No es lo mismo. Comer verde para ti no significaría renunciar a tus valores.

**TOMÁS:** ¿Y tú qué sabrás?

**SAÚL:** ¿Comer verde perjudica al planeta? ¿Provoca la explotación animal? ¿Consume no sé cuántísimos litros de agua para su producción?

**TOMÁS:** (*Empeñado*) ¡Como si no hubiera que regar las plantas!

**SAÚL:** De verdad, qué insensible eres, parece mentira. El otro día leí que el agua utilizada para producir un kilo de carne de cerdo, que era la que menos necesitaba, era más de tres veces del agua necesaria para producir un kilo de harina, que es el producto vegano que más consume. ¿Qué te parece?

**TOMÁS:** (*Chistoso*) Que no sabes lo rica que está esa carne tan hidratada.

**SAÚL:** Tío, además es mucho más saludable para ti y para el planeta... [...] (2022: 15).

Además de estas, hay partes que, pareciéndose a alguno de los entremeses, están completamente retocadas salvo algunas ideas que se conservaron. Por ejemplo, la primera escena de *Abriéndonos Paso*, en la que Darío, cegado por los celos, no quiere que nadie se acerque a su novia (Alicia), está inspirada en una parte del entremés *La Guarda Cuidadosa* donde un soldado celoso interroga a un zapatero, entre otros, intentando prohibirle el paso hacia su amada doña

Cristina (La Guarda Cuidadosa: 7-8). En ambos episodios se habla sobre algo (un libro de ciencia/chinelas) que las mujeres (Alicia/doña Cristina) habían pedido a otros (Saúl/zapatero) y que aún está por pagar. No obstante, mientras que en la obra de Zamora se paga con euros, en la de Cervantes, con maravedís.

Ahora bien, fijémonos más en concreto en la competencia léxica. Esta consta de fórmulas fijas (saludos, refranes), modismos (metáforas lexicalizadas), estructuras fijas y otras frases hechas (verbos con régimen preposicional o locuciones prepositivas). Además, hablamos sobre el régimen semántico (expresiones que habitualmente se utilizan juntas), la polisemia y, por último, sobre la gramática y la fonología. Puesto que durante los ensayos, las mismas palabras fueron reproducidas una y otra vez, este análisis se centrará más bien en la diversidad de los ejemplos ofrecidos y no en la cantidad.

Comencemos por las fórmulas fijas. En la obra *Abriéndonos Paso* hay varias formas de saludos. «Hola, Tomás» (2022: 5); «¿Qué tal, Alicia?» (2022: 12); «¿Cómo estás?» (2022: 13); «¡¿Qué pasa chavales?!» u «¡Hola, Ali! ¡Qué casualidad!» (2022: 29). Para ofrecer muestras de refranes, podríamos mencionar algunos, aunque tampoco se observan muchos en la obra: «Dios le da pan a quien no tiene dientes» (2022: 20) y «la que la sigue la consigue» (2022: 24) serán los únicos representantes de esta subcategoría.

En segundo lugar, los modismos, es decir, las metáforas lexicalizadas, pues la obra tampoco carece de oportunidades de practicarlas en contextos reales. Por ejemplo «Oye, tienes mala cara» (2022: 3); «me he quedado en blanco» (2022: 4); «no te pases ni un pelo» (2022: 6); «estás como una cabra» (2022:7); «se quedó de piedra» (2022:8); «estabas hecha polvo» (2022: 11); «ándate con ojo» (2022: 12); «menudo palo» (2022: 13); «pasar página» (2022: 16); «meter la pata» (2022:17); «va a saco» (2022: 19); «¿[...]para qué metes el dedo en la llaga?» (2022:20); «echar balones fuera» (2022: 20); «va de mosquita muerta» (2022: 25); «estar de sujetavelas» (2022: 27) o «irse de rositas» (2022: 31) demuestran el uso de estas a través del teatro. No nos olvidemos de que estas frases están todas contextualizadas y además con un tono emocional que debe hacerse notar en la actuación. En otras palabras, no es que los estudiantes simplemente las articulen, sino que en el teatro tienen que personificarlas, expresarlas con gestos, miradas, etc. Este tipo de contextualización, según la situación lo requiera, seguramente constituya un factor de ayuda para los estudiantes a la hora de entender y utilizar la lengua meta de manera más eficaz.

Las estructuras fijas sirven, en primer lugar, para fortalecer las construcciones gramaticales dentro de las frases. En este sentido podríamos mencionar dos categorías que están presentes en la obra en función de si están formuladas con infinitivo o con subjuntivo. Mostremos algunos ejemplos de la primera modalidad: «vengo de ver» (2022: 18); «me gustaría conocerte» (2022: 19); «vamos a acabar de cenar» (2022: 20) o «también deberías estarlo» (2022: 23) pueden ayudar al alumnado a aprenderlas y luego usarlas con más fluidez. De la segunda categoría se podrían mencionar: «seguramente que no te acuerdes» (2022: 22); «deja que te dé un beso» (2022: 23); «no quería que fueras un cabrón» (2022: 26); «te molesta que se líe con [...]» (2022: 28); «eso no significa que tengan [...]» (2022: 30); «Espero que estés mejor» (2022: 30); «¿Conseguiste que me sintiera mejor?» (2022: 31) o «quiero que sepas» (2022: 32).

Por otro lado, algunos de los verbos con régimen preposicional presentes en la obra teatral son: «refirir por», «avergonzarse de» o «enterarse de» (2022: 1); «fiarse de» (2022: 2); «tener miedo de» (2022: 3); «pasar de algo/alguien» (2022: 5); «estar seguro de» (2022: 10); «dejar de» (2022: 18); «gracias por» (2022: 19); «olvidarse de» y «darse cuenta de» (2022: 20); «acordarse de» (2022: 22) o «estar de celebración» (2022: 22); «alegrarse por algo» (2022:23) y,

por último, «fijarse en» (2022: 30). Las locuciones prepositivas también pueden ser trabajadas a través del teatro. Se clasificarían en las de lugar, como «junto a los aseos» (2022: 1); «detrás de la Alicia» (2022: 9), o las de tiempo, en este caso «antes del cumple» (2022: 1). En cuanto al régimen semántico, en la obra aparece solo una alusión cuando, en el contexto de una fiesta, la cumpleañera dice que lo que hay que hacer es «disfrutar de la vida.» (2022: 23).

La última subcategoría de la competencia lingüística sobre la polisemia también fue trabajada por los estudiantes mediante las estrategias teatrales. Mencionemos algunos ejemplos: «chuleta», «payaso», «mono», «rollo», «capullo» o «anclarse». La primera aparece en una pelea verbal entre los personajes Darío y Víctor. El segundo le dice al primero «¿Tienes miedo de que el chuleta de Víctor [...]?» (2022: 3). La siguiente palabra se usa ya en el primer cuadro de la obra, cuando Bea acusa a Darío de ser un «payaso» (2022: 7) por no dejarla entrar en los baños, y seguramente no causó muchas dificultades de comprensión entre los estudiantes. La palabra «mono» se usó para decir que Víctor era guapo (2022: 10), «rollo» representó una expresión de aburrimiento o pena (2022: 13), capullo un insulto (2022: 16) y «no anclarse» no tenía nada que ver con náutica sino con dar una preferencia a tener relaciones abiertas sin compromiso (2022: 26).

### Competencia gramatical

Tal y como se apuntó en la parte teórica, para ir desarrollando la competencia gramatical es imprescindible saber si los estudiantes/actores se aprenden las líneas de forma mecánica o si, por el contrario, son conscientes de lo que transmiten con el mensaje y saben reproducirlo incluso con el uso de otras palabras.

46 Este aspecto fue analizado a través de una entrevista y una tarea diseñada<sup>3</sup> especialmente para cada estudiante/actor. En la entrevista se les planteó, entre otras, la siguiente pregunta: «Cuando estás estudiando el guion, ¿sueles leer las frases de los demás o solamente las tuyas? Es decir, ¿tienes en cuenta el contexto de la conversación o te importan sobre todo tus líneas y ya está?». Por otro lado, la tarea tenía como objetivo averiguar si los estudiantes sabrían reproducir sus líneas de la obra en un contexto, sin mirar el guion.

La tarea consistía en ofrecer al alumnado dos situaciones distintas de la obra con una conversación anterior (siempre tres líneas) a la frase que tenían que reproducir. No se les indicó en qué parte surgía la conversación o ningún otro detalle. A la hora de elegir las líneas se tuvo en cuenta, sobre todo, que aparecieran en otros tramos de la historia. El siguiente es un ejemplo de la tarea que se le envió a Darío, consistiendo la de los demás en el mismo concepto:

**TOMÁS:** El de los chicos está en la otra punta del pasillo; paso de cruzarme el instituto con la cara así. Bastante humillante es ya.

**DARÍO:** ¡No, no, no! Tú te vas al de chicos.

**TOMÁS:** Pero si a ellas no les molesta, que ya he entrado otras veces.

**DARÍO:** ...

Cabe añadir que los estudiantes hicieron esta tarea después de más de un año sin ensayar la obra. Es más, dado que *Abriéndonos Paso* no tenía previsto ser escenificada otra vez en el fu-

<sup>3</sup> Tanto la entrevista como la tarea especial se les envió a los estudiantes en el mismo documento word vía correo electrónico. Las respuestas no fueron modificadas ni en casos de errores ortográficos, gramaticales, etc. En total, en cuanto a la obra *Abriéndonos Paso*, el documento fue completado por seis estudiantes.

turo, resultaría bastante improbable que los estudiantes/actores estuviesen leyendo el guion en su tiempo libre por placer.

Analicemos la competencia gramatical de los ocho estudiantes según intervenían en la obra, es decir, Alicia, Darío, Víctor, Tomás, Saúl, Bea, Carmen y Elisa<sup>4</sup>. Recordemos que lo esencial de este análisis es comprobar si los actores sabían continuar con la conversación del guion respetando la acción dramática. Por lo tanto, si la respuesta en su significado se parece a la original, se puede concluir que la competencia gramatical se ha desarrollado, aunque la frase aparezca escrita de una forma diferente.

#### a) Alicia

A la pregunta sobre la forma en la que estudia el guion, la alumna que representaba a Alicia expone que comienza estudiando la obra entera, para después centrarse en sus líneas:

En el principio siempre leo todo el guion y después solo las mías y las anteriores, para saber cuándo lo digo.

A la hora de analizar la capacidad de recordar las líneas que se habían producido hacía más de un año, se le presentó una situación en la que la respuesta correcta era «Pues estate tranquilo. Voy a quedar con él como amigos. Si intenta algo le dejaré las cosas claras: tengo novio y ese eres tú.» (2022: 2). La estudiante respondió:

No tienes motivos para estar celoso, quédate tranquilo, voy a quedar como amigos con él.

El segundo ejercicio, basado en una conversación en una discoteca (2022: 21-28), tenía por solución la frase en la que Alicia le dice a Elisa «Pues seguramente que no te acuerdes de nada.» (2022: 22), y la respuesta de la alumna fue:

...seguramente no te acuerdes ...

Las respuestas dejan en evidencia que, a pesar de no recordar las palabras exactas, el contexto de la respuesta, en comparación con el original, quedaría intacto. En este sentido, la contextualización y el saber mantener la idea de la conversación incluso con otras palabras, demuestra que no se estudió las líneas al pido de la letra sin entender el entorno de la acción dramática. En este caso, observamos que la competencia gramatical fue trabajada con éxito.

#### b) Darío

El alumno que encarnaba a Darío seguía una estrategia opuesta a la de Alicia. En pocas palabras, dice que a medida que va aprendiendo el guion, termina por estudiar asimismo las frases de sus compañeros. Una simple cuestión de prioridades, según parece. Escribió lo siguiente:

Es cierto que siempre te centras más en tus frases que las de los demás, pero eso no quita el hecho de que si no conoces aproximadamente todo el guion, después te puedes perder con más facilidad.

---

<sup>4</sup> Los actores que daban vida a Tomás y a Bea no completaron la tarea.

Es decir, yo priorizaba mis frases, a continuación las que eran más cercanas a mis frases y por último las del resto. Pero recalco que creo que es importante conocer a grosso modo todo el guion.

En cuanto a la tarea, la frase buscada era «¡¿Cómo?! ¡Mira, Tomásín, o te vas o te acabo de arreglar la cara!» (2022: 5), y el alumno escribió:

no estoy muy seguro pero se que era algo de negación ósea algo tipo: NO no vas a entrar y creo que se ponía agresivo.

La segunda frase buscada fue la siguiente «Eh... Bueno, no sé qué decirte... Precisamente estaba hablando con estos de que no me apetece mucho ir a la fiesta después de lo de esta mañana...» (2022: 19), a la cual el estudiante dio la siguiente versión:

Eh... Bueno, ...no estoy muy seguro pero se que era algo de negación o sea algo tipo: muchas gracias pero no quiero nada ahora mismo...si eso nos vemos después en la fiesta.

Aunque parece que lo de ir a la fiesta es exactamente lo contrario de lo que tenía que haber dicho, cabe apuntar que así termina la conversación a la que pertenece este fragmento (2022: 19).

### c) Víctor

El estudiante que daba vida a Víctor, a la pregunta planteada sobre si suele leer las frases de sus compañeros, respondió:

48

Sí, conocer las líneas es igual de importante como conocer las tuyas, ya que si se te olvida algo, puedes improvisar (más o menos) y al revés, si a alguien se le olvida, tú sabrás qué hacer más o menos.

Como antes, a este alumno se le ofreció un contexto que contaba con tres entradas anteriores. La línea que se le propuso terminar fue «Que no, tía. Ya sabes cómo soy yo, no me gusta anclarme. Una cosa es que esté a gusto con ella y que nos liemos de vez en cuando, y otra que no pueda hacer nada con nadie más, ¿no?» (2022: 26), dirigida hacia Carmen. El estudiante escribió:

Que no, tía. ...Ya sabes cómo soy yo, a mí no me gusta anclarme. Eso con Alicia algo algo algo, déjame en paz.

Aunque al estudiante se le olvidó por completo la segunda parte de su frase es muy curioso que las palabras «déjame en paz» sí aparecen más adelante en el guion, cuando le dice a Carmen «Tía, no quiero movidas, solo quiero pasármelo bien. Déjame en paz. [...]» (2022: 26). En otras palabras, el contexto no se le olvidó.

En el segundo ejemplo de la tarea el estudiante, respetando el guion, debería haber contestado «Sí, pero me escribió y me dijo que lo mismo venía con Elisa» (2022: 9). La respuesta a la tarea fue:

Sí sí, pero dijo que iba a venir con su amiga (no sé su nombre) y yo no sé qué voy a hacer con ella por aquí

De nuevo, dejando en evidencia el impacto fuerte del contexto, la segunda parte de su respuesta tiene mucha semejanza con la siguiente línea del guion, en la cual dice «Sí, pero con la otra por ahí no sé yo qué voy a hacer...» (2022: 9). En resumidas cuentas, el alumno olvidó otra vez un par de réplicas, pero sin salirse mucho del sentido contextual del guion.

**d) Tomás**

La tarea no fue completada.

**e) Saúl**

El estudiante que representaba el papel de Saúl también muestra la necesidad de conocer el contexto de toda la obra, aunque deja claro que nunca ha considerado estudiarse las frases de los demás:

En mi opinión es importante tener en cuenta el contexto, pero nunca he aprendido las líneas de los otros.

Para averiguar su capacidad de recordar sus líneas, con el énfasis contextual, a Saúl se le presentaron dos situaciones distintas. La primera, bastante larga y dotada de carácter engañoso en cuanto a su significado fue «De verdad, qué insensible eres, parece mentira. El otro día leí que el agua utilizada para producir un kilo de carne de cerdo, que era la que menos necesitaba, era más de tres veces del agua necesaria para producir un kilo de harina, que es el producto vegano que más consume. ¿Qué te parece?» (2022: 15).

Está claro que, cuanto más larga y complicada sea la frase buscada, más probabilidad hay de que el participante cometa un error relacionado con la idea que se quiso transmitir. La respuesta deja en evidencia la fuerza del contexto ya que mantiene intacta la coherencia del mensaje. Dice básicamente lo mismo, solo que siguiendo otra lógica:

que insensible eres, no ves la diferencia? Además para producir un kilo de harina se necesita solo un tercio de que necesaria para producir un kilo de carne.

La segunda, sustraída de la penúltima parte de la obra *Abriéndonos paso*, «Además, tío, ¿primero tienes bronca con él porque te pica con lo de Alicia, y ahora te molesta que se líe con Bea cuando tú no has querido?» (2022: 28) fue reescrita de esta forma:

sé razonable Darío. Primero tu tienes bronca con el porque te pica lo de alicia...

La respuesta del estudiante muestra que la lógica del argumento quedó intacta. Incluso las primeras palabras «sé razonable Darío» enlaza perfectamente con la frase anterior en la que Saúl y Tomás le insinúan a Darío que no pelee con Víctor. Está claro que cuando Tomás le dice «Ni entre los tres podríamos con él.» (2022: 28), decirle a Darío que sea razonable encajaría en el diálogo.

**f) Bea**

La tarea no fue completada.

### g) Carmen

La alumna que daba vida al personaje de Carmen, en cuanto al contexto, respondió que lo conocía, aunque no lo estudiara directamente:

En los primeros ensayos hemos leído el guion completo pues después cuando estaba estudiando las frases ya sabía el contexto.

Las frases que debía terminar «Sí, será lo mejor, no sabe lo que dice... ¡Que te vas a caer!» (2022: 21) y «¡Eh...! Víctor, ¿puedo hablar un momento contigo? (*Aparte, a VÍCTOR*) ¿Se puede saber qué pasa? ¿No estabas saliendo con Alicia?» (2022: 26) resultando en:

No sabe lo que dice, que te vas a caer!

y:

¿Qué está pasando? Victor no estabas saliendo con Alicia?

dejan en evidencia la noción contextual intacta de la estudiante.

### h) Elisa

La última en intervenir en la obra es una estudiante muy apasionada por el teatro y, asimismo, la más joven de todos los participantes. Está claro que no todos los estudiantes tienen la misma relación con el teatro, lo que puede evidenciarse comparando las respuestas anteriores con la siguiente, en la que esta alumna que encarnaba a Elisa muestra su gran amor por el teatro, que va más allá del aprendizaje:

Hay varios pasos que tomo desde cuando obtengo el guion hasta que lo voy ensayando en el escenario hablando de memoria. Primero tengo que marcar mis réplicas, leerlas y asegurarme que entiendo todas las palabras y el sentido- saber porque estoy diciendo lo que estoy diciendo. También pregunto por la pronunciación y en general me estoy concentrando más en saber decir el texto gramaticalmente correctamente. Después ya cuando me oriento en la historia de la obra y sé cómo es mi personaje, aprendo el texto a pie, con gestos, movimiento por el escenario y entonación. Lo que también es necesario aprender es cuando uno dice el texto. Para aprender eso me grabo una audición dónde leo las réplicas de otras personajes, dejando el espacio en las partes dónde hablo yo, para que pueda después escuchar la grabación e intentar decir mis frases en el tiempo correcto.

En definitiva, una preparación profesional. En este caso vemos cómo el teatro puede convertirse en una herramienta potente del aprendizaje si coincide con los gustos del alumnado. Respecto a la frase buscada «¡Y tú también deberías estarlo! Soltera es como mejor se está. Bueno, yo ahora no sé si estoy soltera o cómo estoy... Porque Carmen es mucha Carmen, eh.» (2022: 23) surge algo verdaderamente admirable. No es que salvo dos palabras escriba exactamente la misma frase, sino que sigue con la conversación escribiendo incluso las frases de otros. Aquí está la respuesta:

**ELISA:** ¡Y tú también deberías estarlo!. Soltera es como mejor se está. Bueno, yo ahora no se si estoy soltera o no, porque Carmen es mucha Carmen, eh

**ALICIA:** Bueno pero si os habéis liado una vez eso significa que estais novias no?

Elisa: Pero tía, que nos hemos liado una vez no significa que seamos novias. Pero hablando de primeras veces, tu.. hoy.. con Víctor..? Os habéis liado?? ¡Qué bien tía! Tengo que contárselo a la Carmen.

Carmen entra.

**ELISA:** Esa Carmencita, ven aquí que te como de besos.

En este sentido no cabe ninguna duda de cómo se potencia la competencia gramatical, entre otras, si los estudiantes se toman en serio la preparación teatral.

El segundo ejemplo se extrae de una escena que sigue a la anterior. La frase original «Bueno, contenta porque mi amiga hoy se lo ha pasado muy bien, espero, ¿no? Y yo también, claro. Así que me alegro por las dos» (2022: 23) tampoco difiere mucho de la versión reproducida por la alumna:

Sí contenta porque mi amiga hoy lo ha pasado muy bien, verdad? Y yo también, claro, así que me alegro por las dos!

Para concluir si los estudiantes podían desarrollar la competencia gramatical, inspirándonos en el MCER, hacía falta comprobar si el aprendizaje surgía de una forma aislada o contextualizada, es decir, si eran capaces de mantener la idea de la conversación. Puesto que la capacidad de trabajar la gramática está estrechamente vinculada a la segunda idea, se ha demostrado que, aunque los alumnos no empiecen a estudiar el contexto como primera instancia, con el paso del tiempo se lo aprenden igualmente. En otras palabras, si existe una correlación entre el aprendizaje contextualizado mediante las estrategias teatrales, existirá también entre la competencia gramatical y el teatro. Además, la consideración del aprendizaje como un proceso mecánico es altamente cuestionada, pues la realidad parece mostrar justo lo contrario.

51

### Competencia fonológica

Por último, puesto que *a priori* el guion sirve para ser leído en voz alta, la competencia fonológica podría desarrollarse, en teoría, a lo largo de toda la obra y mediante todo el proceso.

## Abriéndonos paso y las competencias sociolingüísticas

Como se indicó en la parte teórica, las competencias sociolingüísticas destacan, entre otras subcategorías, por saber negociar. Sin embargo, este aspecto se analizará más adelante en cuanto al trabajo en grupo a través de los cuestionarios, orientándose el foco de esta sección hacia las subcategorías que sí están claramente visibles de forma objetiva en la obra. La primera consiste en los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, luego se analizarán las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro y, por último, el dialecto y el acento.

### Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales

Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (o formas de tratamiento) están divididos en varios registros: solemne, formal, informal, familiar e insulto ritual. Cabe apuntar que en la

obra del 2022 no aparece ninguno de los dos primeros porque es más bien una conversación que surge entre estudiantes de instituto. En cambio, los otros registros están muy presentes en la obra. Además de estos, el MCER considera importante marcar los turnos de palabra o incluso las frases interjectivas, las cuales se analizarán en otro párrafo aparte.

Dentro del tratamiento informal podrían estar las palabras «churri» (2022: 3); «chaval» o «tío» (2022: 4); «cachondeito» (2022: 13); «peliculón» (2022: 18); «bellezón» (2022: 22) o expresiones de tipo «que te pires» (2022: 5); «no te rayes» (2022:10); «me jode» (2022: 12); «los pillé liándose» (2022: 17); «hazte el duro» (2022: 19); «¿Qué cuchicheáis?» (2022: 22); «¿me sigues?», «¡¡Qué fuerte!!» o el «finde» (2022: 23); «no quiero movidas» (2022: 26) o por ejemplo «guapete» (2022: 29). El tratamiento familiar podría observarse en algunos saludos hipocorísticos de tipo «Eli» y «Ali» en vez de Elisa y Alicia (2022: 27) o en una escena en la que la cumpleañera grita borracha «¡Esa Carmencita!» (2022: 24). El último registro está compuesto por insultos (muchas veces de forma cariñosa) y, aunque podría no parecer muy educativo su uso, para dominar una lengua hay que entenderla de la manera más compleja posible. La ventaja del teatro es que los estudiantes podrían experimentarlos (quizá por primera vez) dentro de un contexto en lugar de aisladamente y, sobre todo, en un ambiente seguro. En este caso hablaríamos sobre insultos del tipo «idiota» o «gilipollas» (2022: 5); «pringao» (2022: 9); «boba» (2022: 10); «imbécil» (2022: 17); «cabrón» (2022: 29) o «estúpidos» (2022: 30).

Puesto que el MCER considera los turnos de palabra como un componente importante dentro del ámbito comunicativo, el teatro, debido a su carácter dinámico, podría tener un rol importante en la enseñanza de una segunda lengua. Aunque los personajes van tomando la palabra según lo dicte el guion, las conversaciones no carecen de ciertos mecanismos que ayudan a que todo fluya con más naturalidad. Podríamos hablar sobre las expresiones como «¿y eso?» (2022: 9); «ahora está libre, ¿eh?» (2022: 9); «Tú ibas detrás de la Alicia, ¿no?» (2022: 9); «¿Cómo que crees?» (2022: 10); «Ah, ¿sí?» (2022: 12); «¿No dices nada...?» (2022: 14); «¿Y tú qué sabrás?» o «¿Qué te parece?» (2022: 15); «Y tú, ¿qué decías?» (2022: 17); «¿Menudo lío se armó, ¿verdad?» (2022: 18); «¿Y bien?» (2022: 19). Una muestra quizá más evidente podría ser el siguiente tramo de una conversación con este tipo de mecanismos que invitan directamente a ir tomando turnos de palabra:

CARMEN: ¿Y qué tal, tío?

VÍCTOR: Bien, imuy bien! Aunque...

CARMEN: ¿Sí?

VÍCTOR: No sé, creo que ella se piensa que ahora somos novios o algo así.

CARMEN: ¿Por?

VÍCTOR: Pues porque como nos hemos liado pues ya piensa que lo somos, no sé.

CARMEN: ¿Y no lo sois? (2022: 24).

### Las normas de cortesía

Otra parte de la investigación se centra en las normas de cortesía. La teoría distingue tres tipos diferenciados: la positiva (muestras de interés por el otro, capacidad de compartir experiencias, admiración, gratitud o promesas para el futuro), la negativa (órdenes directas, dogmatismos, arrepentimientos o prohibiciones) y la descortesía (brusquedad, desprecio, quejas, descargas de ira, impaciencia y afirmaciones de superioridad). Tal y como mencionamos anteriormente, el teatro, en el contexto pedagógico, podría ser tal vez una de las pocas estrategias que brindan la oportunidad de trabajar estos aspectos.

En primer lugar, al analizar el guion, vemos que la cortesía positiva podría ser «¿Te he dicho hoy que te quiero?» (2022: 1); «Es que es tan guapa...» (2022: 18); «¿Qué te apuestas a que me acuerdo de que me lie con este bellezón?» (2022: 22); «¡Pero qué buena amiga eres!» (2022: 22); «Pero si el Víctor es un tío estupendo...» (2022: 23); «Lo siento muchísimo...» (2022: 27) o «En realidad, no es culpa tuya, sino mía» (2022: 29). En la obra incluso se puede observar una conversación que está impregnada de cortesía positiva. Esta surge cuando Bea, que no es solo atractiva sino «Es mucho más que eso. ¡Es cautivante, es pura magia!» (2022: 19) flirtea con Darío, quien se ha quedado sin novia esa misma mañana. En esta escena, los piropos por parte de Bea y la admiración sin contemplaciones por parte de Saúl, a quien Tomás incluso le pregunta si no quiere «dejar de babear» (2022: 18), culmina en expresiones de gratitud y una promesa de que tal vez en el futuro podrían conocerse un poco más (2022: 18-19).

Por otro lado, el primer cuadro aporta a los estudiantes situaciones idóneas para practicar la cortesía negativa. Órdenes directas del tipo «no grites» (2022: 1); «no vas a hablar con ella» (2022: 3); «Cállate...» (2022: 3); «No te acerques...» (2022: 4); «¡Pírate!» (2022: 6); «Vale, pero me lo das a mí, ¿eh?» (2022: 6); «Lo siento» (2022: 17) y otros.

Por último, la descortesía que aparece en la obra también tiene varios representantes y los personajes no tardan mucho en ponerlo en práctica. Ya en la tercera página tiene lugar una disputa verbal entre Darío y Víctor diciendo «¿Te quieres callar?» (2022: 3) para que el segundo le conteste que es una «criaturita» (2022: 3). Y las expresiones de descortesía no terminan ahí, sino que poco después atestiguamos a Víctor diciendo «[...] das pena, chaval... Pareces Peter Pettigrew implorándole clemencia al Señor Tenebroso.» (2022: 4). A continuación, se muestran otros ejemplos de la obra: «o te vas o te arreglo la cara» (2022: 5); «¿Tú te crees que soy gilipollas o qué?» (2022: 5); «No te cachondees de mí!» (2022: 7); «¡Déjalo, es idiota!» (2022: 10); «Te juro que me lo cargo...» (2022: 17); «¿Te crees que soy tonta?...» (2022: 29).

Las últimas categorías que representan las competencias sociolingüísticas serían las expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos y expresiones de sabiduría popular), las diferencias de registro (forma, informal, solemne, etc.) o los dialectos y acentos bajo los cuales nos podemos imaginar la paralingüística, el lenguaje corporal o el léxico, la gramática y la fonología típicos de una zona determinada. En otras palabras, los estereotipos típicos de una sociedad.

Teniendo en cuenta que los refranes y los modismos ya se mencionaron junto con las competencias lingüísticas, las comillas coloquiales, es decir, las expresiones de sabiduría popular del tipo «To' pa' na', Me voy pa' casa» (MCER, 2002: 117) serían las únicas que no se trabajaron en la obra. Por otro lado, las diferencias de registro (solemne, formal, informal, etc.) asimismo ya se analizaron en las competencias lingüísticas con el resultado de una falta clara de registro solemne y formal.

### Dialecto y acento

Para terminar, la paralingüística (que surge mientras se actúa) y el lenguaje corporal que está incluido en el guion en forma de descripción como, por ejemplo, «cariñoso», «avergonzada», «apenada» (2022: 1); «preocupado», «con malicia» (2022: 3) y otros, también podemos constatar que están presentes en la obra. Puesto que el MCER entiende los estereotipos de una sociedad (desde un punto de vista más global) también como la vida diaria, las condiciones de vida o las relaciones personales (incluyendo las relaciones entre sexos o de los miembros de una misma estructura social), *Abriéndonos Paso* tampoco carece de estos rasgos ya que gira en torno a las relaciones personales dentro de un grupo de adolescentes (MCER, 2002: 100). Por otro lado, la obra no ofrece ningún tipo de diferentes clases de acentos marcados por el guion.

## Abriéndonos Paso y las competencias pragmáticas

Apoyándonos en la teoría, deducimos que las competencias pragmáticas se enfocan especialmente hacia el uso de la lengua y la capacidad del alumnado de adaptarse a las necesidades para comunicarse de manera eficaz. Es decir, lo importante no son las palabras, sino el uso que se hace de estas. Por lo tanto, solamente podemos comentar que esta competencia fue trabajada cada vez que los alumnos buscaban una manera adecuada para transmitir cualquier tipo de mensaje en español como lengua extranjera. Asimismo, se considera dentro de la competencia pragmática el trabajo orientado hacia la cohesión de estos mensajes, es decir, la fluidez, algo que ya se evaluó en mayor o menor grado en la competencia gramatical. En resumidas cuentas, esta competencia, aunque sea difícil de analizar *ad hoc* a través de un texto escrito, se trabajó de manera indirecta durante cada ensayo. En este sentido, los resultados basados en las encuestas completadas por los estudiantes esclarecerán este asunto.

## Las entrañas de España y las competencias lingüísticas

Después de examinar la presencia y la ausencia de las diferentes competencias comunicativas en el guion *Abriéndonos Paso* del año 2022, fijémonos en la segunda obra teatral *Las Entrañas de España*<sup>5</sup>.

54

Esta obra, a diferencia de la anterior, destaca por sus múltiples referencias históricas, alusiones culturales y otros usos de registros. Sin embargo, guardan algunas similitudes, ya que están escritas por el mismo autor, Carlos Zamora, y con los mismos objetivos, es decir, exclusivamente para ocho participantes del teatro del Gymnázium Hladnov y su posterior representación en el Festival Nacional de Teatro Escolar en Español entre las secciones bilingües de la República Checa del 2023, que tuvo lugar en Ostrava.

La trama de la obra tiene lugar en un plató de televisión, donde van apareciendo personajes emblemáticos que dejaron una huella palpable en la historia de España, tanto para bien, como para mal. Primero aparece El Cid Campeador, seguido por Santa Teresa de Jesús, Federico García Lorca, Lola Flores, la reina Isabel I de Castilla, Cristóbal Colón, y en el último cuadro, con un tono tragicómico, Francisco Franco. Para subrayar la magnitud del programa televisivo, es el mismo Don Miguel de Cervantes y Saavedra quien se encarga de presentarlo y charlar con los invitados. Puesto que varias veces durante los ensayos se debatió sobre la Guerra Civil y otros acontecimientos históricos, aunque este texto solamente se centre en analizar las competencias comunicativas, podemos vislumbrar que el potencial pedagógico de la obra es mucho más profundo.

### Competencia léxica

Como en el caso anterior, cabe destacar la adaptación de la obra a las tendencias contemporáneas. Ya la primera frase nos cuenta que el programa se emite en el 2023. Para disipar cualquier tipo de dudas, el más antiguo de todos los personajes, el Cid, llama «Mike» a Miguel de Cer-

---

<sup>5</sup> En las citas solo «2023».

vantes para, luego, insistirle en que «hay que modernizarse» (2023: 3). Más adelante, el programa está interrumpido por una «pausa publicitaria» (2023: 7) que realmente ocurre y los actores representan anuncios de *Fairy*, atún *Calvo*, *Alza* y *Bobik*. Otros personajes tampoco tardan en modernizarse ya que, antes de una entrada pomposa de la Reina Isabel I de Castilla, esta le pregunta a Cervantes «¿Y cuál es mi cámara?» para saber hacia dónde mirar (2023: 10). Después, Lola Flores le explica al Cid lo que es una pistola (2023: 15) y, cuando Franco decide prohibir el uso de Internet (aunque no sepa lo que es), es el Cid modernizado quien se ofrece a explicarle de qué se trata (2022: 18). En fin, la obra es una serie de personajes históricos sometidos a la era moderna y, por lo tanto, la primera condición de la competencia lingüística está cumplida.

En cuanto a las competencias léxicas, comencemos por las fórmulas de saludo, de las que encontramos varios ejemplos en la obra. Comparándola con la anterior, este guion ofrece estructuras de saludos formales como «Bienvenidos y bienvenidas» (2023: 2) o «Buenas noches» (2023: 5). Aparte de estos, podríamos mencionar los de tono familiar «¿Qué tal, Federico, mi alma?» y «Hola, Faraona» (2023: 7) o cuando Franco saluda a Lola Flores «¡Oh, Lolita! ¿Cómo estás, preciosa?» (2023: 15). Al igual que en la obra teatral del año anterior, «Una retirada a tiempo, es una victoria» (2023: 15) y «Como quien calla, otorga» (2023: 18) constituyen ejemplos de refranes con los cuales los estudiantes trabajaron.

Los modismos (en forma de metáforas lexicalizadas), como «pillado por los pelos» (2023: 2); «se volvió loco» (2023: 2); «... más pesada que el acero...» (2023: 4); «pico de oro» (2023: 8); «Ya se le ha vuelto ir la olla» (2023: 10); «pasado de rosca» (2023: 12); «me quedo al mando» (2023: 12); «golpe de estado» (2023: 16); «ceder el poder» (2023: 17) o «Búscate la vida» (2023: 19) representan esta categoría.

Respecto a las estructuras fijas que son «aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido» (MCER, 2002: 108), mencionemos, por un lado, las que van enlazadas por un verbo en infinitivo: «Me acaban de aplaudir» (2023: 3); «además de intentar» (2023: 8); «Hay que huir, irápido!» (2023: 9); «A punto de presentar» (2023: 11); «será mejor no discutir con él» (2023: 15); «deberá satisfacerte en todos tus deseos» (2023: 18) o «Ya me he cansado de escuchar disparates» (2023: 21). Por otro lado, «será mejor que sigamos adelante» (2023: 4); «siento que tu teatro no tuviera» (2023: 5); «esperamos que lo haga pronto» (2023: 8); «ojalá me equivoque...» (2023: 15); «aún no me creo que estés aquí...» (2023: 16); «prefiero que me llamen...» (2023: 16); «¿[...]antes de que el permiso te lo tenga que dar Colón?» (2023: 19); «solo quiero que hablemos» (2023: 19) y, por último, siendo parte de una descripción de la escena «*para que no pueda amenazarlo*» (2023: 21), ayudan a los alumnos a trabajar estructuras fijas con el subjuntivo. En comparación con la obra anterior, hay una estructura seguida por gerundio cuando Lola Flores, enfadada, le dice a Cervantes «¡Que llevo ahí esperando media hora, caramba!» (2023: 8) y otra seguida por condicional cuando Lorca, interrumpiendo a Colón, le aconseja «yo que tú, no hablaría de eso...» (2023: 13). Aparte de estos dos grupos de estructuras fijas, también observamos otras cuyo uso se da manera conjunta. Así pues, hablaríamos sobre «tener razón» o «dar igual» (2023: 9); «quedar claro» o «por supuesto» (2023: 10); «ni siquiera» (2023: 12); «por cierto» (2023: 16); «si no me queda otra» (2023: 19) o «por las buenas» y «por las malas» (2023: 21). En este caso, de nuevo, podríamos constatar que la competencia lingüística también se pudo estudiar mediante las estructuras fijas presentes en la obra teatral.

La siguiente clase de competencias lingüísticas, es decir, las frases hechas (verbos con régimen preposicional o locuciones prepositivas) también están presentes a lo largo del guion. En

primer lugar, pongamos el foco en los verbos con régimen preposicional. Así pues «me quejo de» (2023: 2); «me acaban de aplaudir» (2023: 3); «hablemos de ti» (2023: 3); «muero de amor» (2023: 4); «Pero, ¿cómo te atreves a...?» (2023:5); «pasa de este tío» (2023: 5); «te toca a ti» (2023: 6); «estamos de vuelta» (2023: 8); «que se ponga de pie» (2023: 10); «no te olvides de presentarme en condiciones» (2023: 10); «lamento informarte de que tomo el poder» (2023: 17); «se libró de la Inquisición» (2023: 18); «satisfacerte en todos tus deseos» (2023: 18); «dejar de molestar» (2023: 18) y «me he cansado de escuchar disparates» (2023: 21). En segundo lugar, locuciones prepositivas presentes en el guion podrían ser «junto a» (2023: 11); «a partir de» (2023: 15) o «hacia la salida» (2023: 19).

Por otro lado, en relación con el régimen semántico, destacan «ser causante» de algo, como en el caso de Colón, a quien se le consideró «ser causante de una masacre» (2023: 12) o «librarse de» algo malo, en este caso, «librarse de la Inquisición» (2023: 18).

Por último, es crucial tener en cuenta la polisemia si se busca potenciar el aprendizaje de un idioma extranjero. En la segunda obra teatral resaltaría el doble sentido del adjetivo «oscuro» ya que se usa para describir una característica humana. Así vemos como la Reina Isabel I de Castilla le dice a Colón que es «El mismo Cristóbal Colón de siempre... Oscuro y egocéntrico.» (2023: 12). También aparece «mariquita» como forma de designar a los homosexuales en un contexto dotado de un tono cariñoso. Además de usar esta palabra, Lola Flores protagoniza una frase bastante estereotípica hacia los homosexuales diciendo «¡Ah...! Ya sé por dónde vas... ¡Cómo os gustan los chismes a los mariquitas!» (2023: 13). Teniendo en cuenta que los mensajes estereotípicos forman parte de la sociolingüística, se podría decir que en una sola frase se trabajaron dos competencias comunicativas diferentes, además en un contexto concreto de la obra. La última palabra que podría ser percibida con doble significado es «juego». Cuando Franco proclama que «Quedarán excluidos todos los relacionados con el juego, la prostitución, la drogadicción, la literatura, la prensa internacional, [...]» (2023: 18), enseguida se entiende que «el juego» puede referirse también a la actividad ilegal que provoca adicción.

56

### Competencia gramatical

Ya sabemos que la competencia gramatical pasa por la capacidad de los estudiantes de orientarse en un contexto, siempre entendiendo la lógica de la acción dramática. Podría decirse que no es tan importante reproducir la frase buscada de forma idéntica, sino mantener su significado. Igual que antes, analicemos la tarea completada por los estudiantes<sup>6</sup> del *Teatro Lobo* siguiendo el orden de aparición de su personaje en la obra.

#### a) Cervantes

La tarea no fue completada.

#### b) Cid

La tarea no fue completada.

#### c) Santa Teresa

<sup>6</sup> Dos de los ocho estudiantes cambiaron respecto al año anterior. En cuanto a *Las Entrañas de España* se pudieron analizar cuatro respuestas en total.

El personaje de Santa Teresa fue encarnado por la misma estudiante que dio vida al de Elisa en la obra del año anterior, es decir, la alumna que se preparaba de manera impecable para sus actuaciones. Cabe apuntar que el autor de la obra fue más allá cuando calcó las frases verdaderas de Santa Teresa de Jesús en la obra, pues son frases reales dichas por ella misma en su momento. De esta forma, el teatro potencia aún más el aprendizaje sobre un personaje histórico, ya que el alumnado se convierte literalmente en el mismo. Una desventaja es que sus frases, salvo algunas excepciones, son muy repetitivas. Otra reside en que, en la obra teatral, Santa Teresa dice muchas de sus líneas una y otra vez sin ninguna lógica de la acción dramática. En otras palabras, cuando los personajes hablan, Santa Teresa suele irrumpir en la conversación como si se acabase de despertar de un sueño y, por lo tanto, sus líneas en el guion carecen, a menudo, de contextualización.

Como siempre, a la estudiante se le presentó la conversación anterior a su frase, en concreto tres líneas anteriores, como única orientación en el contexto de la obra. En este caso, consistía en un diálogo profundo entre Cristóbal Colón y Santa Teresa. La frase buscada era «Vivir la vida de tal suerte que viva quede en la muerte» (2023: 12) y en su esencia se puede notar lo complicado que puede ser el significado simbólico. La estudiante escribió que «Solo amor es el que da valor a todas las cosas», es decir, una frase completamente diferente. No obstante, teniendo en cuenta que la frase producida aparece un poco antes en ese mismo diálogo (2023: 12), por lo menos podemos concluir que usó una frase que sí tenía que decir durante dicha conversación con Colón. Además, teniendo en cuenta el significado enigmático de sus frases, no es sorprendente que intercambiara sus líneas entre sí.

La segunda frase que escribió la estudiante «¡Vivo ya fuera de mí, después que muero de amor!» es completamente idéntica a la original de la obra (2023: 7). Es más, como hizo en el caso de la obra teatral anterior, incluso siguió con la conversación:

LOLA FLORES: Qué dices mi alma? (O algo así)

SANTA TERESA: Y tan alta vida espero...

CERVANTES: Eso está muy bien, pero ahora...

SANTA TERESA: Que muero porque no mueroo. (Y salgo del escenario)

En este caso parece que la teoría de estudiar solamente sus líneas mecánicamente sin tener en cuenta el contexto está disipada. Aparte de continuar con las frases de otros sin equivocarse, añadió una descripción corta del movimiento en la escena. La frase «Y salgo del escenario» demuestra la memoria locomotriz unida al texto.

#### d) García Lorca

El estudiante que daba vida al personaje de Federico García Lorca, que en la obra anterior *Abriéndonos Paso* interpretó el papel del chulo Víctor, no tenía tanto protagonismo como el año anterior, pero sus palabras tenían mucho peso. En la obra incluso se convierte en el personaje que, gracias a su astucia, resuelve la oscura situación con la llegada de Franco.

La primera oración a completar o, mejor dicho, la estrofa de un poema, que se le propuso al estudiante, fue «Tengo miedo a perder la maravilla de tus ojos de estatua, y el acento que de noche me pone en la mejilla la solitaria rosa de tu aliento.» (2023: 21). Se escogió un formato de poema a propósito, para averiguar si el estudiante era capaz de mantener la idea en otro tipo de texto en caso de alguna imprecisión, la cual no surgió:

Tengo miedo a perder la maravilla, de tus ojos de estatua y el acento, que de noche me pone en la mejilla, la solitaria rosa de tu aliento.

La segunda, «Una obra maestra, eso sí, tu querido don Quijote. Pero solo una obra, nada más.» (2023: 5), dedicada al mismo Cervantes, resultó en «Una obra maestra, eso sí, tu querido Don Quijote, pero es solo una obra, nada más», es decir, básicamente sin cambios.

**e) Lola Flores**

La tarea no fue completada.

**f) Isabel I de Castilla**

A la alumna que interpretaba a la reina Isabel I de Castilla (Carmen en la obra anterior) se le propuso una primera tarea a completar con «El Cervan este es el que estaba presentando el programa, ¿verdad?» (2023: 14) y, si la comparamos con su respuesta «El Cervan este es el que estaba presentando el programa verdad?» vemos que, salvo algunos detalles escritos imperceptibles en el acto del habla, no hay discrepancias. La siguiente fue «Y si yo ya no tengo quien me defienda... tendré que ceder el poder.» (2023: 17) y la versión de la estudiante «Y si yo ya no tengo quien me defienda, tendré que ceder el poder» tampoco difirió.

**g) Cristóbal Colón**

La tarea no fue completada.

**h) Francisco Franco**

Recordemos que el estudiante que daba vida al personaje de Francisco Franco, el mismo que encarnaba a Darío el año anterior, consideraba que, con el paso del tiempo, es necesario conocer *grosso modo* todo el guion. Este aspecto se hace evidente en sus respuestas del año anterior, en las cuales no acertaba todas las palabras, pero se acordaba contextualmente de cuál era el mensaje a transmitir. La tarea diseñada para comprobar la capacidad de recordar sus líneas, manteniendo el sentido de la acción de la historia, se centró en las siguientes frases: «Desde que se me hizo general a los 33 años, se me colocó en el camino de grandes responsabilidades para el futuro.» (2023: 17) y «Y, además, desde este momento quedan prohibidos todos los viajes fuera de nuestro territorio para los que no dispongan de un certificado de buena conducta firmado por mí.» (2023: 18) Puesto que el estudiante fue capaz de escribirlas de una manera absolutamente idéntica, no surge la necesidad de compararlas.

A diferencia del año anterior, podemos asumir que los estudiantes tenían la obra más presente, lo que los llevaba a recordar sus líneas con mayor precisión. Por lo tanto, en este caso no podríamos demostrar con claridad si sabían sus líneas gracias al contexto o si las aprendieron de memoria. Por otro lado, el ejemplo de Santa Teresa desveló la capacidad de reproducir la acción dramática de otros personajes, lo cual demostraría que la competencia gramatical fue trabajada.

### **Competencia fonológica**

Al igual que en el caso previo, la competencia fonológica queda trabajada a lo largo de cada ensayo, ya que es imposible preparar una obra teatral sin hablar. Si tenemos en cuenta que la profesora estaba siempre presente para corregir cualquier imprecisión fonológica o disipar cualquier tipo de dudas, podemos considerar cumplido el efecto del teatro en el aprendizaje de esta competencia.

## Las entrañas de España y las competencias sociolingüísticas

De la misma manera que en el caso de *Abriéndonos Paso*, analicemos la primera subclase de las competencias sociolingüísticas centrada en los marcadores lingüísticos. Al contrario que en el guion trabajado en 2022, en esta obra dramática observamos una gran variedad de registros, no solo el informal o los insultos rituales. Por lo tanto, en 2023 los estudiantes podían trabajar más la competencia sociolingüística.

### Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales

El registro solemne, con un tono muy respetuoso, podría observarse en la manera en que los personajes se dirigen a Isabel I de Castilla, como por ejemplo cuando Cervantes la llama «venerada reina» (2023: 11) o «majestad» (2023: 13). También aparecen expresiones como «gran Cid» (2023: 15); «mi señor» (2023: 16) o «generalísimo» (2023: 18). Respecto al registro formal de tipo «Señor, señora, señorita + apellido» (MCER, 2002: 116) encajarían en esta categoría «Don Miguel» (2023: 2); «don Rodrigo» (2023:3); «doña Teresa Sánchez de Cepeda Dávila y Ahumada» (2023: 4); «doña Urraca» (2023:8) y otros del mismo tipo. Por otro lado, llamar a alguien «Mike» (2023: 3); «Rodrigo» (2023: 3); «Federico» (2023 :5); «tíos» (2023: 5) o «Lola» (2023: 6) formaría parte del registro informal. El tono familiar podría verse representado en el guion cuando los personajes dicen «Miguelito» (2023: 3); «querido Federico» (2023: 5); «amigo» (2023: 5); «mi alma» (2023: 7); «mi vida» (2023: 9); «Lolita» (2023: 16); «preciosa» (2023: 16) o «Paquito» (2023: 17) al referirse al dictador. Por último, los insultos, que estaban presentes con bastante frecuencia en el guion de la obra pasada, se pudieron trabajar asimismo en esta. Más en concreto «pesado» (2023: 2); «maldito italiano», «bastardo», «quejica» o «desagradecido» sacados de la misma página (2023: 12); «miserable mujer» (2023: 18); «García Loca» (2023: 19) al referirse a Lorca de manera despectiva por ser homosexual o «Imbécil, inútil» (2023: 20) en referencia a la tensa relación entre la Reina Isabel I de Castilla y Cristóbal Colón.

59

Además, sabiendo que la competencia sociolingüística se caracteriza por tomar turnos de palabra (así como usar frases interjectivas) el teatro es, sin duda alguna, un gran aliado para trabajarla, ya que los turnos de palabra pueden constituir la esencia de cualquier conversación extraída de los guiones. Puesto que la obra está impregnada de momentos en los que unos personajes invitan a otros a tomar la palabra, apuntemos solo algunos. Entonces «¿Ah, sí?» (2023: 5); «sigue muchacho» y «Te lo montaste muy mal, ¿eh, niño?» (2023: 8); «¿Verdad?» (2023: 14); «¿una qué?» (2023: 15) o por ejemplo la última escena de la obra, la cual está formada prácticamente en su totalidad por una secuencia de turnos de palabra:

CERVANTES: O, si no, ¿qué?

FRANCO: (*Sorprendido por la actitud de CERVANTES, pero firme*) Si no...

CERVANTES: (*Toma las riendas de nuevo, empoderado*) ¿Vas a disparar?

LORCA: (*A CERVANTES, animándolo*) Muy bien...

CERVANTES y COLÓN: (*Aproximándose a FRANCO, amenazantes*) ¿Es que acaso no te has dado cuenta...

LORCA: (*Igual*) Vamos...

CERVANTES, COLÓN y SANTA TERESA: (*Igual*) ...de que todos aquí...

LORCA: (*Igual*) No os calléis...

CERVANTES, COLÓN, SANTA TERESA e ISABEL: (*Igual*) ...iya estamos...

LORCA: (*Uniéndose al coro*) ... definitivamente...

CERVANTES, COLÓN, SANTA TERESA, ISABEL y LOLA FLORES: (*Igual*) ...MUERTOS!?  
(2023: 21-22).

Hasta este momento hemos observado que todas las competencias sociolingüísticas están presentes en los guiones y, por lo tanto, se puede firmar que pudieron ser trabajadas.

### Las normas de cortesía

La siguiente subcategoría se centra en las normas de cortesía, diferenciando entre positiva, negativa y descortesía, y presenta varios representantes a lo largo del guion analizado.

En primer lugar, la positiva, caracterizada por muestras de admiración, se observa en la obra a través de ejemplos como «¡Bravo, bravo, buen Cid!» (2023: 3); «un poeta prodigioso» (2023: 5) «una artista maravillosa» (2023: 6); «maravillosa entrada» o «queridos espectadores» (2023: 7). Por otro lado, «hablemos de ti» (2023: 3) demuestra una capacidad de mostrar interés por alguien y «Vamos, ánimo, Cid...» (2023: 8); «tiene razón, no sabe cuánto lo lamento» (2023: 9) o «Qué batalla aquella, ¿verdad?» (2023: 15) dejarían en evidencia la habilidad de compartir las experiencias con los demás. Por último, para dominar la competencia sociolingüística, se requiere que los hablantes de una segunda lengua sean capaces de lanzar promesas. En la obra hablamos, por ejemplo, de «Veré que puedo hacer...» (2023: 11) cuando Cervantes le promete a la reina un trono y no un asiento vulgar como el de los demás invitados.

En segundo lugar, la cortesía negativa, puesta en práctica a través de órdenes, prohibiciones, arrepentimientos, etc., es otra categoría crucial para considerar el aprendizaje de forma holística. Ejemplos como «Que me llames Cid» (2023: 3); «Ignorémosla» (2023: 4); «¡Silencio! ¡Dejadla terminar!» (2023: 6); «Baja el arma» (2023:20) y otros, constituyen imágenes que reflejan órdenes directas. Por otro lado, «¡No! ¡Rodrigo, por favor!» (2023: 4); «¡No se marchen!» (2023: 7) o «¡A ella ni lo intentes, Loca!» (2023: 20) son expresiones utilizadas para prohibir algo a alguien. También la muestra de arrepentimiento como «Querría que me recordaran por encontrar una nueva ruta hacia las Indias... pero no por ser el causante indirecto de una masacre...» (2023: 12) y el comportamiento dogmático de Franco a la hora de contradecir sin piedad a la Reina Isabel I de Castilla con que «¡España es una, grande y libre!», son otras muestras de la cortesía negativa.

Por último, la descortesía representada a través de la brusquedad, el desprecio, la antipatía, las quejas, las descargas de ira, las afirmaciones de superioridad o la impaciencia. Ya se ha discutido el valor del teatro en este aspecto pues, en otras situaciones, tal vez es difícil trabajarlo de manera segura, lo cual puede complicar el aprendizaje completo de las competencias sociolingüísticas. Centrémonos, como siempre, en la variabilidad de estas, ya que en la obra hay numerosos ejemplos. Respetando el orden de intervención, un buen comienzo podría ser la frase de Lola Flores, quien le dice a Cervantes «¡Empieza ya pesado!» (2023: 2) cuando se desubica un poco, o «¡Maldito sea el hidalgo / que sin descanso habla!» (2023: 2), mostrando ambas una clara impaciencia. También se observa la frase de Lorca «Siento, de verdad, que tu teatro no tuviera tanto éxito, por no hablar de tu poesía...» (2023: 5) dotada de un tono burlesco hacia Cervantes, la clara muestra de superioridad por parte de Isabel I de Castilla al decir «[...]¿qué hace toda esta gente sentada en mi presencia?» o el explícito desdén de la misma hacia los invitados quejándose de que «¿Un vulgar asiento como el de los demás?» no es adecuado para su majestad, que exige «[...]un trono!» (2023: 11). A Colón se le acusa de

ser un «simple desagradecido» (2023: 12) al quejarse unos instantes antes de que el «maldito italiano» robara un continente (2023: 12). También Franco, quien se refiere a Santa Teresa de Jesús como una «miserable mujer» (2023: 18) y a Federico García Lorca bajo el nombre de «Loca», intenta apoderarse del programa. No obstante, al final, los protagonistas se ponen de acuerdo en que no le harán caso y «¡¡Pues que le den a Franco!!» (2023: 20).

Tras haber mencionado las expresiones de sabiduría popular en diferentes registros, centrémonos en la última subcategoría de competencia sociolingüística llamada *Dialecto y acento* la cual, en algunos aspectos, no ofreció muchas variables en la obra del año anterior. En cambio, *Las Entrañas de España* destaca por un potencial mucho más prometedor.

### Dialecto y acento

En primer lugar, fijémonos en la paralingüística y el lenguaje corporal, pues en la primera página de la obra hay instrucciones sobre cómo deberían actuar los estudiantes describiendo el carácter de cada uno de los personajes. Estos rasgos los acompañan a través de toda la obra y marcan el tono de sus acciones, reflejadas en la paralingüística y el lenguaje corporal.

De ahí, por ejemplo, Santa Teresa es mística o profética y Franco egocéntrico, tirano o violento. Cabe objetar que no es necesario que todas las descripciones sean aceptadas rigurosamente ya que Cervantes, en realidad, no tiene que ser «Bipolar, neurótico e inseguro» ni Federico García Lorca «Taciturno, pedante y persuasivo» (2023: 1), pero se trata más bien de guiar la interpretación de los estudiantes que posteriormente darán vida a estos personajes según consideren. Esta novedad presentada en el guion limita mucho menos cada acción porque no las especifica concretamente. En cambio, les otorga más libertad a los estudiantes quienes, respetando la «*Dramatis personae*» (2023: 1) pueden desarrollar sus propias competencias sociolingüísticas.

Cabe destacar que el autor propuso, en primera instancia, e incluso lo reflejó en la redacción de la obra teatral, que los personajes de Lola Flores y Federico García Lorca utilizaran el dialecto andaluz. Sin embargo, debido a la dificultad añadida que esto supone para los aprendices de una lengua extranjera, simplemente se añadieron al texto algunas expresiones típicas de dicho dialecto por parte de Lola Flores, quien es presentada en la obra desde el primer momento como una «bailaora». Por ejemplo, su frase «¿Qué tal, Federico, mi alma?» (2023: 7) directamente invita a que sea articulada de forma andaluza, e incluso se explicó al estudiantado que en esa zona de España es muy común pronunciarlo como «mi arma». La presencia de este personaje con sus expresiones en la obra teatral corresponde colateralmente a las exigencias del marco teórico, donde se da el ejemplo de una «voz andaluza» (MCER, 2002: 118).

Por último, los estereotipos, es decir, la clase social, el grupo profesional, el origen nacional, política, artes, identidad nacional, etc. están, en mayor o menor medida, reflejados a través de cada uno de los personajes a lo largo de toda la acción dramática (MCER, 2002: 100-101). Por si fuera poco, la «Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos» (MCER, 2002: 101) es básicamente el núcleo de esta obra dramática. En cuanto a la clase social, recordemos a la Reina Isabel I de Castilla y su desdén hacia los demás. Además de la escena con el trono antes citada, mencionemos, por ejemplo, que a Cervantes lo llamó «lacayo» (2023: 10) porque ella era «la reina más importante de las Españas» (2023: 17). El origen nacional aparece mezclado con la identidad nacional cuando a Colón se le considera como español, aunque él mismo protesta diciendo «Bueno, mi origen en realidad es...» para que fuese inmediatamente interrumpido por Lorca, quien le insinúa que «Yo que tú no hablaría de eso...» (2023: 13). Mientras que García Lorca, Miguel de Cervantes y Lola Flores son representantes

máximos del arte y Santa Teresa de Jesús de la religión, es Franco quien, marcando un claro tono político, incluso intenta dar «¡[...]un golpe de Estado!» (2023: 16). Por último, al Cid se le podría considerar un personaje que une directamente la literatura con la historia española. Dicho de esta forma, la competencia sociolingüística va directamente enlazada a *Las Entrañas de España*.

Otro hecho importante especialmente en el ámbito educativo, es que los estudiantes aprenden mucho sobre la historia y la literatura españolas. Así pues, averiguamos que Cervantes quedó manco después de la batalla de Lepanto (2023: 15), que Cid significa «señor» en árabe (2023: 3) y además conocemos la existencia de Doña Urraca (2023: 8), contemplamos cómo era Santa Teresa de Jesús y quién, en rasgos generales, era Lola Flores. Asimismo, pudimos aprender que la Reina Isabel I de Castilla fue la que «conquistó América, la que unificó los reinos de la península, la que expulsó a los...[...]» (2023: 10), desvelamos la tensa relación que guarda con Colón, a quien financió su viaje a las Indias (2023: 20), y descubrimos los conflictos políticos entre Franco y García Lorca, quien habla libremente contando cómo «Franco acabó con todas las libertades[...]. Censuró novelas, poesía, teatro... canciones, películas, periódicos...» (2023: 20) o cómo Franco proclamaba «Que muera la cultura, ¿no es así? ¿Cómo era?» (2023: 19) para que Cervantes le respondiera que la frase era «¡Muera la inteligencia!» (2023: 20). En definitiva, *Las Entrañas de España* está impregnada de cultura y, puesto que los estudiantes fueron el epicentro de la historia, solo podemos intuir el efecto positivo en las competencias sociolingüísticas ya que estas no fueron estudiadas, sino indirectamente experimentadas.

### *Las entrañas de España* y las competencias pragmáticas

- 62 En este caso tenemos que repetir lo mencionado anteriormente en el caso de las competencias pragmáticas en el guion de 2022, ya que la fluidez es difícil de analizar en un texto escrito. No obstante, un análisis sobre esta capacidad aparecerá en el siguiente capítulo dedicado a las encuestas, a través de las que se realiza una investigación empírica sobre el teatro en la educación.

## 4.2 El efecto del Teatro Lobo

Dado que el teatro es difícil de juzgar sin tener en cuenta otros factores afectivos mencionados en la parte teórica de este texto, tales como el clima seguro, la confianza entre los participantes o el rol del profesor, primero hagamos hincapié en cómo lo interpretan los propios participantes del *Teatro Lobo*. En otras palabras, su punto de vista será clave para darle cierto contexto y significado a los resultados. Para ello se preparó una entrevista corta para cada uno de los participantes. Luego, intentando evitar el riesgo de que las respuestas fueran influidas por las de otros, se enviaron dichas entrevistas a sus correos personales. De los ocho estudiantes, se pudieron registrar seis respuestas.

Uno de los requisitos primordiales, tal y como se mencionó en el primer capítulo, es el clima en el que los participantes actúan, y el rol del profesor en este sentido. Asimismo, la razón de los estudiantes para apuntarse al taller de teatro debería ayudar al profesorado a comprender sus intereses y motivaciones.

Por último, fue cuestionado el objetivo del teatro. En la parte teórica observamos la necesidad de separar el teatro del drama, persiguiendo cada uno unos propósitos distintos. Mientras el objetivo del teatro en la educación (TE) es la puesta en escena, el drama en la educación (DE)

consiste en el proceso en sí. Puesto que el *Teatro Lobo* estaba predestinado desde el principio a escenificar una obra teatral (TE), se intentó analizar si los estudiantes estaban focalizados solamente en la puesta en escena sin darle mucho mérito a la fase de preparación (DE). Si fuera así, se confirmaría la necesidad de separar uno del otro, ya que cada uno tiene objetivos distintos y afirmaríamos que los participantes también lo tienen en cuenta. Si se llegara a la conclusión contraria, se subrayaría la necesidad de entender tanto TE como DE dentro de un concepto unificador cuya división, tal vez, tendría repercusión solo en el campo teórico. Dicho de otro modo, los resultados nos podrían llevar a afirmar que deberían evaluarse los aprendizajes enlazados únicamente al TE o, al contrario, que tanto TE como DE influyen en el proceso del aprendizaje de una forma conjunta e inseparable.

## Detrás del telón

Con el objetivo de averiguar cómo percibían los estudiantes/actores el entorno teatral (y los enésimos ensayos en su tiempo libre), la pregunta: «¿Cómo describirías el clima durante los ensayos? Por ejemplo, ¿tenías miedo de cometer errores?» fue respondida por seis participantes del *Teatro Lobo* de la siguiente manera:<sup>7</sup>

### Estudiante 1

Nunca.

### Estudiante 2

El clima durante los ensayos era excepcional, y ese es el motivo de asistencia para gran parte de los miembros del teatro.

### Estudiante 3

Relajado, tranquilo, divertido. No me daba miedo cometer errores ni improvisar un poco de broma o exagerar.

### Estudiante 4

No nunca tuve miedo. Éramos amigos y recuerdo que tuve ganas de ensayar porque siempre era divertido.

### Estudiante 5

Nuestros ensayos eran muy relajados, nunca tenía miedo de cometer errores.

### Estudiante 6

Un poco sí, pero eso me pasa siempre en el principio de los ensayos, después de que digo mi primera réplica, ya me relajo y disfruto el proceso. En general el clima ha sido muy bueno, es verdad que a veces hablamos más que trabajamos que a mí, yo preferiría trabajar más, pero por otro lado otros días hemos ensayado mucho.

Tal y como lo expresaron los estudiantes/actores, el clima creado por la profesora/directora fue muy bueno, hasta «excepcional» (estudiante 2). Es más, se nota que tampoco había problemas a la hora de cometer algún error, es decir, el ambiente podría describirse como muy relajado y

<sup>7</sup> El proceso de entrevistar a los estudiantes fue igual que en el caso de la competencia gramatical, o sea, vía correo electrónico. Las repuestas tampoco se corrigieron en caso de algún error ortográfico. Para mantener el anonimato, los estudiantes aparecen bajo números de 1 hasta 6. Los números asignados se mantienen, es decir, el Estudiante 1, corresponde a la misma persona que el Estudiante 1 más adelante.

hasta motivador, ya que algunos estudiantes expresaron las ganas que tenían a la hora de ensayar. Además, si observamos la respuesta del estudiante 3, quien ni siquiera temía improvisar o exagerar, queda claro que el clima era muy relajado.

A partir del primer capítulo, dedicado a las ventajas y desventajas, ya conocemos la importancia de que el profesor sea capaz de crear ese ambiente mágico en el cual surge el juego. Más adelante, a través del análisis empírico, examinaremos si los resultados de los estudiantes reflejan el clima relajado como un factor positivo.

En la siguiente parte dedicada a las entrevistas, se les preguntaba por las razones de su participación en el taller de teatro. No debería de sorprendernos que algunos, tal vez, al principio dudaban. Esta parte puede ayudar a entender a algunos profesores cuáles pueden ser los motivos decisivos y, por lo tanto, qué deberían tener en cuenta a la hora de buscar nuevos participantes. A la cuestión de «¿Por qué te apuntaste al teatro? ¿Cuál fueron tus *motivos*?» las siguientes respuestas fueron las recibidas:

#### **Estudiante 1**

Para usar la lengua prácticamente, para hablar, aprender textos de memoria, pero también para la diversión y la gente.

#### **Estudiante 2**

El teatro podemos considerar que se encontraba en plena decadencia, y no había ningún alumno plenamente interesado en participar en el mismo, hasta que la nueva profesora - la encargada de dirigir y organizar el teatro - preguntó en nuestra clase, y no se exactamente por qué motivo varias personas - entre las cuales me encontraba yo - mostraron interés. Probablemente, en un primer momento el motivo principal fue hacerle un favor a nuestra profesora, posteriormente el motivo fundamental por mi parte fue el hecho de que me sentía a gusto asistiendo al teatro, el ambiente era muy sereno y el trato de ella hacia nosotros excepcional.

#### **Estudiante 3**

Porque gustó la idea de actuar, además, lo veía como un método para mejorar mi español. También porque suponía que iba a ser divertido y con personas muy majas.

#### **Estudiante 4**

Para que mejore mi nivel de español. Además mis amigos se apuntaron también.

#### **Estudiante 5**

Porque tenía mucho de tiempo libre y quería mejorar mi nivel de español.

#### **Estudiante 6**

Bueno, antes de que me apunté, participaba en varios teatros en checo así que sabía que me gusta mucho actuar. Cuando ya tenía la edad y el conocimiento de español necesario para el teatro, sabía que necesitaba apuntarme allí. Fue porque me interesó cómo iba a ser y quería aprender más vocabulario español y comunicar más utilizando la lengua.

Podríamos destacar tres motivos principales por los que estos estudiantes decidieron apuntarse al taller de teatro: el interés por mejorar su nivel de español, el gusto por actuar y el buen ambiente durante los ensayos. Prácticamente todos los participantes (salvo el estudiante 2) prio-

rizaron el primero y, en el caso de uno de ellos (el estudiante 3), incluso se da la fusión de estos tres motivos a la vez.

Por último, se analizaron los objetivos de los participantes del *Teatro Lobo*, es decir, si valoraban solamente el resultado (TE) sin tener en cuenta el progreso (DE) o si, por el contrario, les importaba tanto la puesta en escena como los ensayos. La segunda opción solo dejaría en evidencia las palabras de Martín Hidalgo (p. 29) sobre que el teatro y el drama «se unen, se dan la mano, y caminan juntos en el taller de teatro en el aula de E/LE» (2011:12). Para que se minimizara el riesgo de obtener respuestas algo alteradas por la posible falta de claridad en la pregunta planteada, se les presentó a los estudiantes una situación hipotética proponiendo «El teatro se cancela un día antes del festival (por ejemplo, por la pandemia). Si fuese así, considerarías todo ese trabajo inútil o aun así estarías contento/a con lo que aprendiste? ¿Por qué?». Observemos las respuestas:

#### **Estudiante 1**

Esto pasó a nuestra obra Ingrid dos años antes. Sí, a un lado fue tiempo perdido, mucho trabajo para nada, podemos decir. Pero claro que aprendimos mucho durante los ensayos. Pero fue una pena.

#### **Estudiante 2**

Por parte, supongo que estaría decepcionado, aunque seguiría estando contento por todas las experiencias vividas.

#### **Estudiante 3**

Estaría triste y muy enfadado, porque todo el esfuerzo que nos habría costado sería «para nada» pero aún así me habría dado algo más de experiencia en cuanto a hablar español, es más, me habría quitado el miedo de improvisar y por último me habría dado nuevo vocabulario y recuerdos jaja

65

#### **Estudiante 4**

Por un lado obviamente no estaría contento. Por otro lado en largo plazo creo que agradecería todo lo que aprendería.

#### **Estudiante 5**

Si fuese así, estaría triste que no podríamos enseñar a la gente nuestro trabajo de todo el año, pero no creo que el trabajo fuese inútil porque los ensayos fueron divertidos ambos años, me he hecho amigos con nueva gente y aprendí hablar español sin miedo de juzgado de otra gente.

#### **Estudiante 6**

Si el teatro se cancelaría, sentiría dos cosas- estaría triste, porque la presentación es cómo el colmo de nuestro esfuerzo, es la última y muy importante parte del proceso, pero también sentiría un alivio que no tengo que presentarlo. Me suelo poner nerviosa así que es una liberación que no tengo que sentir el estrés. Sinceramente el proceso de ensayar es mi favorito de hacer una obra. Por eso no me hace creer de nada que el trabajo ha sido inútil si no llegamos a presentarla. Pero es verdad que es mejor hacer la obra para los espectadores por lo menos una vez. Si hemos tomado el tiempo para crear un espectáculo me daría pena no presentarlo.

Basado en las respuestas, se podría decir con claridad que a todos les entristecería la imposibilidad de presentar la obra ya que sería un trabajo «para nada» (estudiantes 1 y 3). No obstante, no se ha registrado ningún comentario puramente negativo y, a pesar de la decepción de todos, vemos que aun así valoran otros aspectos del teatro y no solo la puesta en escena. Algunos agradecen lo mucho que han aprendido en cuanto al español (estudiantes 1, 3 y 4), los buenos recuerdos (estudiantes 2 y 3), el hecho de perder el miedo a hablar en público «sin miedo de juzgado por otra gente» (estudiante 5) o de improvisar (estudiante 3), incluso dejan claro que el «proceso de ensayar» (estudiante 6), o sea el DE, es la parte favorita de «hacer una obra» (estudiante 6), es decir, del TE. En cuanto a la teoría presentada en las ventajas de este mismo texto, también se comprobó que el teatro va más allá de la educación ya que los participantes, a través del teatro, pueden hacer nuevas amistades (estudiante 5).

## Análisis empírico

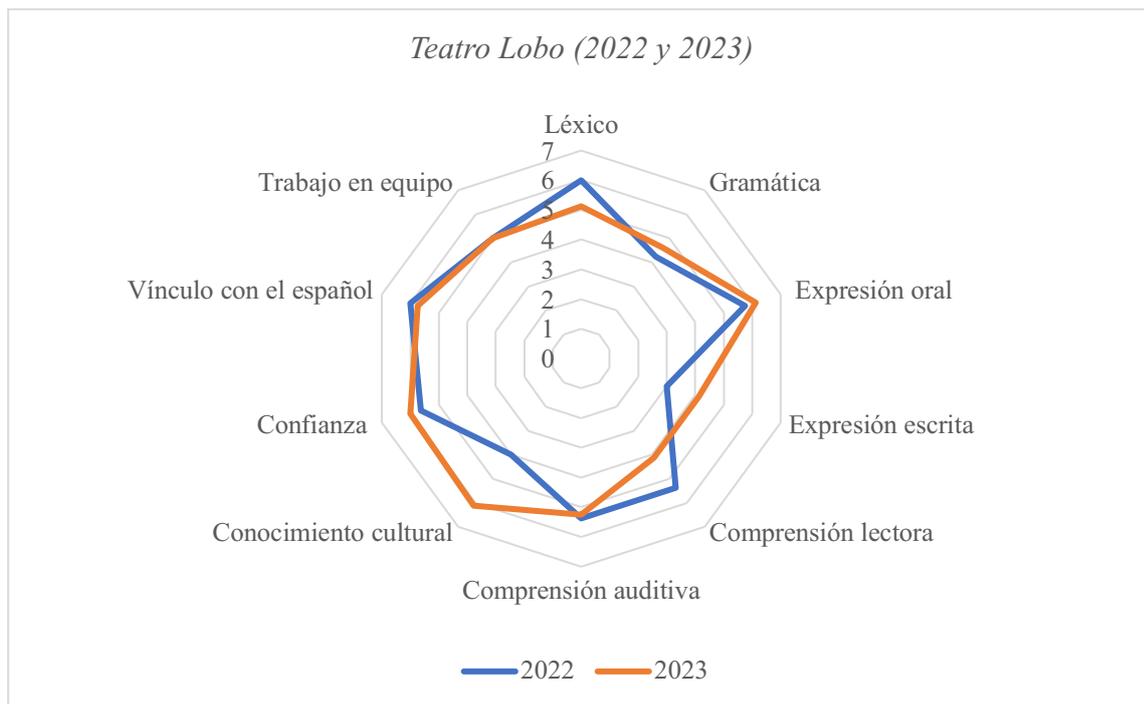
Tal vez la parte más reveladora en cuanto al aprendizaje a través del teatro, son los resultados de los estudiantes. Puesto que en la parte teórica se citó a varios académicos que consideraban el propósito del aprendizaje entendido sobre todo como un proceso de autoevaluación, se concluye que son los propios estudiantes quienes deben valorar el efecto del teatro en su aprendizaje. De este modo, además, seremos capaces de entender el efecto educativo desde dentro.

Para ello se les repartieron unas encuestas, siempre después de terminar el proceso culminado por la presentación de la obra, es decir, después (aunque no inmediatamente) de presentar *Abriéndonos Paso* (2022) y *Las Entrañas de España* (2023). Puesto que cada obra está escrita para ocho personajes, en el *Teatro Lobo* mostraremos los resultados de un total de dieciséis encuestas en las que los estudiantes tenían que valorar desde uno (aprendizaje nulo) hasta siete (gran aprendizaje) las siguientes categorías:

66

- 1 El vocabulario
- 2 La gramática
- 3 La expresión oral (fluidez)
- 4 La expresión escrita
- 5 La comprensión lectora
- 6 La comprensión auditiva
- 7 El conocimiento cultural
- 8 La confianza
- 9 La relación con el español
- 10 La capacidad de colaborar con los demás

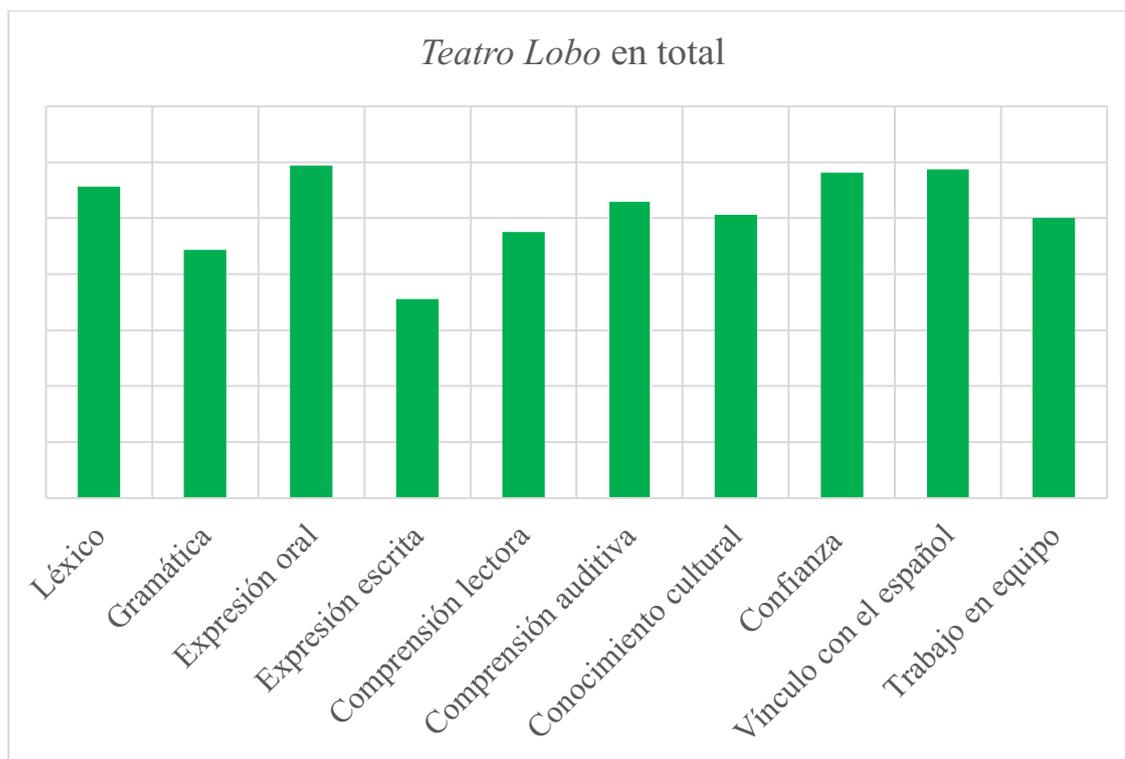
Puesto que se busca un resultado global, no se analizarán los resultados de los estudiantes individualmente. Por lo tanto, todas las notas, por así denominarlas, aportadas por los alumnos y alumnas, fueron sumadas para, posteriormente, determinar un promedio de cada una de las categorías. Asimismo, se procuró encontrar alguna relación directa entre las diez categorías, es decir, la existencia de alguna muestra de que, fomentando una categoría, los estudiantes mejoren a su vez en otras, pero no se pudo demostrar ningún vínculo directo y obvio. Tal vez, esta condición podría dejar en evidencia que el teatro es una herramienta holística, tal y como se escribió en la parte teórica.



A primera vista se observan algunas diferencias notables en cuanto al efecto educativo de las dos obras analizadas. Especialmente existen discrepancias entre el léxico, la expresión escrita, la comprensión lectora y el conocimiento cultural, pero también en otras áreas. Mientras que el léxico y la comprensión lectora fueron más desarrollados a través de *Abriéndonos Paso*, la expresión escrita y el conocimiento cultural sufrieron una mejoría evidente el siguiente año.

67

En cuanto al léxico y la comprensión lectora, se podría intuir que la clave, tal vez, consiste en que, al ser la primera vez que participaron en el taller de teatro en español (excepto una estudiante), la mejoría ya no fue tan notoria como el primer año. De la misma manera se podría interpretar el vínculo con el español, ya que el segundo año fue valorado un poco menos y no sería sorprendente que los estudiantes estuviesen más entusiasmados y motivados después de su primera actuación. Por otro lado, aun así, los alumnos mostraron evidencias de mejoría en la expresión oral y en la confianza, algo que podría interpretarse como el efecto de haber escenificado una obra anteriormente. Tal vez la diferencia más notable resida en el conocimiento cultural a través de *Abriéndonos Paso* y *Las Entrañas de España*. La clara mejoría el segundo año subraya el poder de la obra en el aprendizaje, ya que, fijándonos en el análisis de las dos obras, las competencias sociolingüísticas (que incluyen el conocimiento cultural) sí fueron mucho más trabajadas el segundo año. Más adelante incluso veremos que los estudiantes de Hladnov son los que más mejoraron en este aspecto de todos los institutos participantes en el Festival Nacional de Teatro Escolar en Español.



Este sería el podio simbólico del *Teatro Lobo*:

68

- 1 Expresión oral (fluidez) con el promedio de 5,937
- 2 Vínculo con el español con el promedio de 5,875
- 3 Confianza con el promedio de 5,812
- 4 Léxico con el promedio de 5,562
- 5 Comprensión auditiva con el promedio de 5,312
- 6 Comprensión cultural con el promedio de 5,062
- 7 Trabajo en equipo con el promedio de 5,000
- 8 Comprensión lectora con el promedio de 4,750
- 9 Gramática con el promedio de 4,737
- 10 Expresión escrita con el promedio de 3,562

## 5 Festival Nacional de Teatro Escolar en español

Esta parte consta de dos subcapítulos: *Análisis global (2022 y 2023)* y *Análisis de factores (2023)*. Fundamentalmente, el mismo proceso basado en las encuestas sobre el análisis empírico utilizado con el *Teatro Lobo*, fue aplicado también a las cinco secciones bilingües españolas restantes de la República Checa entre los años 2022 y 2023. Teniendo en cuenta que cada obra teatral consta de ocho participantes, en total, hablaríamos de unos cuarenta y ocho estudiantes/encuestas de cada año, es decir, noventa y seis en su conjunto. Puesto que, salvo en el caso del *Teatro Lobo*, no sabemos todos los cambios que se podrían haber producido en los otros institutos entre los dos años (estudiantes diferentes, otros profesores, etc.), primero recogeremos los datos de las encuestas de una forma conjunta. De este modo, se pretende minimizar la posible malinterpretación de los datos, ya que es probable que habláramos de otros estudiantes/actores, u otros profesores/directores al mando. En segundo lugar, y más importante, se examinarán los resultados de este modo para tener una idea global de los impactos en la educación. De los noventa y seis participantes pudimos recoger ochenta y cinco respuestas, ya que el primer año hubo once estudiantes que no completaron la encuesta, mientras que el segundo año se analizó al total de los cuarenta y ocho participantes.

69

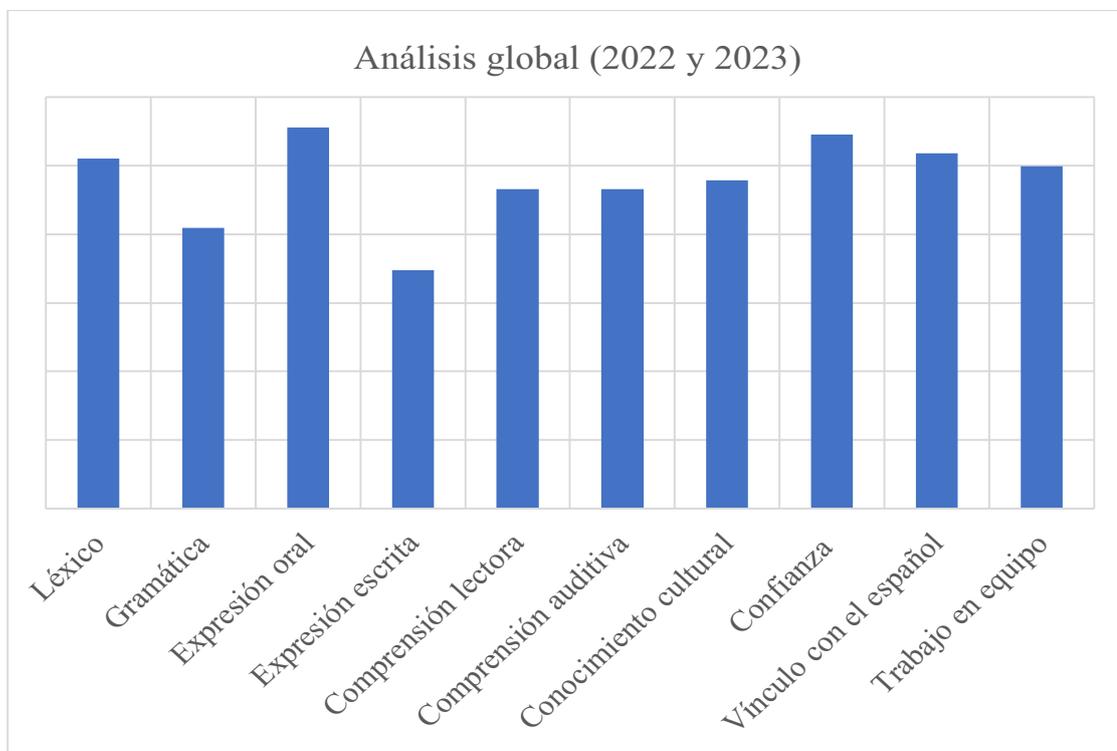
No obstante, a la hora de intentar desvelar otros factores cruciales, los cuales podrían ayudar a arrojar luz sobre el asunto, en el Festival Nacional de 2023 se entrevistó también a todos los profesores/directores. Se les preguntó:

- Si tenían alguna formación teatral (profesional/semi-profesional)
- Cuántos años de experiencia tenían dirigiendo el teatro escolar
- En qué criterios se fijaban a la hora de elegir una obra teatral
- Si los estudiantes podían participar de forma activa a la hora modificar los guiones
- Si realizaban precalentamientos antes de ensayar

En el segundo subcapítulo se analizan los resultados de los estudiantes con las respuestas de los profesores, procurando destacar algún criterio que podría maximizar el progreso educativo. Por otro lado, intentaremos desvelar lo que se debería tener en cuenta para no poner en peligro el aprendizaje de los estudiantes. Todo este análisis sobre el taller de teatro en las diferentes secciones bilingües españolas en institutos de República Checa se realizará nombrando a cada uno de ellos con las primeras letras del abecedario con el fin de preservar su privacidad, tomando el *Teatro Lobo*, colaborador de este texto, el último lugar como instituto F.

## 5.1 Análisis global (2022 y 2023)

Comencemos directamente con los resultados basados en las ochenta y cinco respuestas:



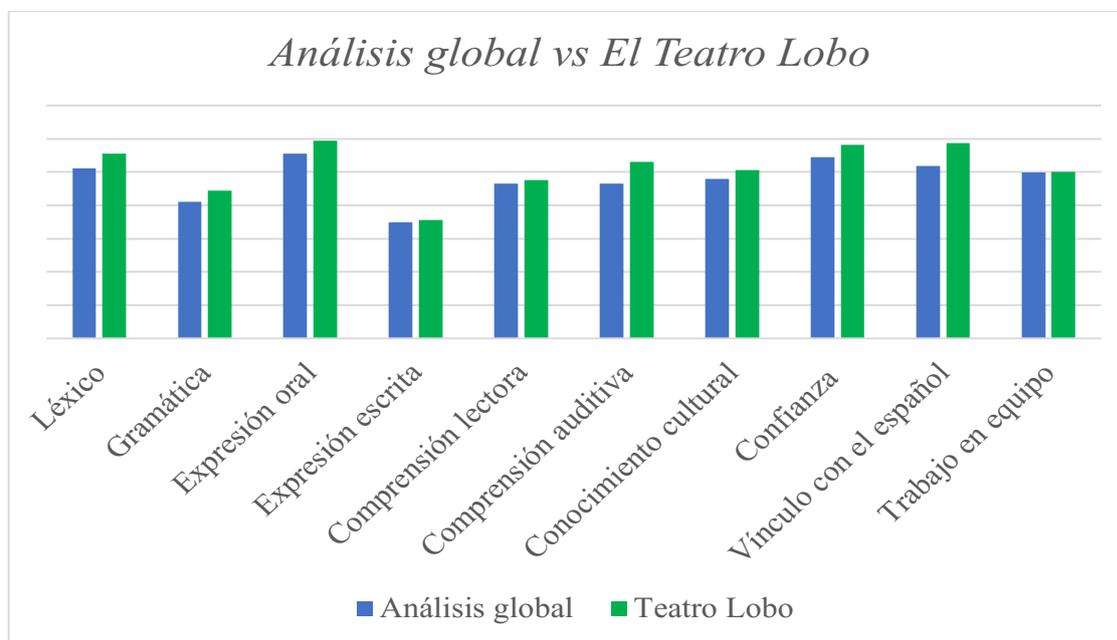
70

Resulta que el podio se parece bastante al del *Teatro Lobo*:

- 1 La expresión oral (fluidez) con el promedio de 5,559
- 2 Confianza con el promedio de 5,452
- 3 Vínculo con el español con el promedio de 5,178
- 4 Léxico con el promedio de 5,107
- 5 Trabajo en equipo con el promedio de 4,988
- 6 Conocimiento cultural con el promedio de 4,785
- 7 Comprensión auditiva y lectora con los promedios igualados de 4,654
- 8 Comprensión auditiva y lectora con los promedios igualados de 4,654
- 9 Gramática con el promedio de 4,095
- 10 Expresión escrita con el promedio de 3,476

Observando los resultados de todos los institutos entre los años 2022 y 2023, y los resultados globales solamente del *Teatro Lobo*, se encuentran varias semejanzas. Varias categorías ocupan exactamente los mismos puestos en ambos casos: la expresión oral a través de la fluidez como la más desarrollada, el cuarto puesto para el léxico, el sexto para el conocimiento cultural, y la comprensión lectora, la gramática y la expresión escrita ocupando las últimas posiciones en el mismo orden. Sin embargo, mientras que en el *Teatro Lobo* la segunda categoría que más puntos obtuvo fue el vínculo con el español dejando la confianza atrás, en el análisis global sucede lo contrario. También el trabajo en equipo y la comprensión auditiva ocuparon las mismas posiciones, pero al revés.

Por tanto, hay varias semejanzas indiscutibles, ya que seis de las diez categorías (fluidez, léxico, conocimiento cultural, comprensión lectora, gramática y expresión escrita) son igualmente valoradas tanto por los estudiantes de Hladnov como por el resto de los participantes. Para mostrar gráficamente las (pocas) discrepancias entre los dos, fijémonos en el siguiente diagrama que demuestra la similitud con la que respondieron los estudiantes.



## 5.2 Análisis de factores (2023)

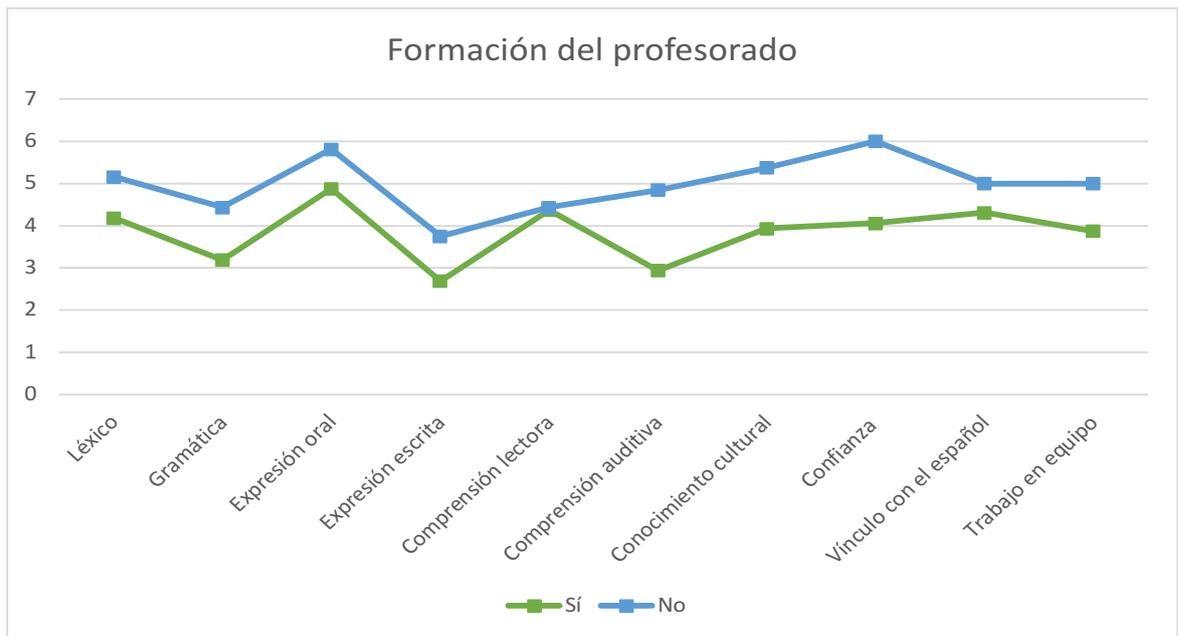
A la hora de analizar solamente las respuestas del último año (2023), se observa que los participantes de cada sección bilingüe responden, en mayor o menor medida, de forma parecida entre ellos. Observemos el siguiente resultado:



72

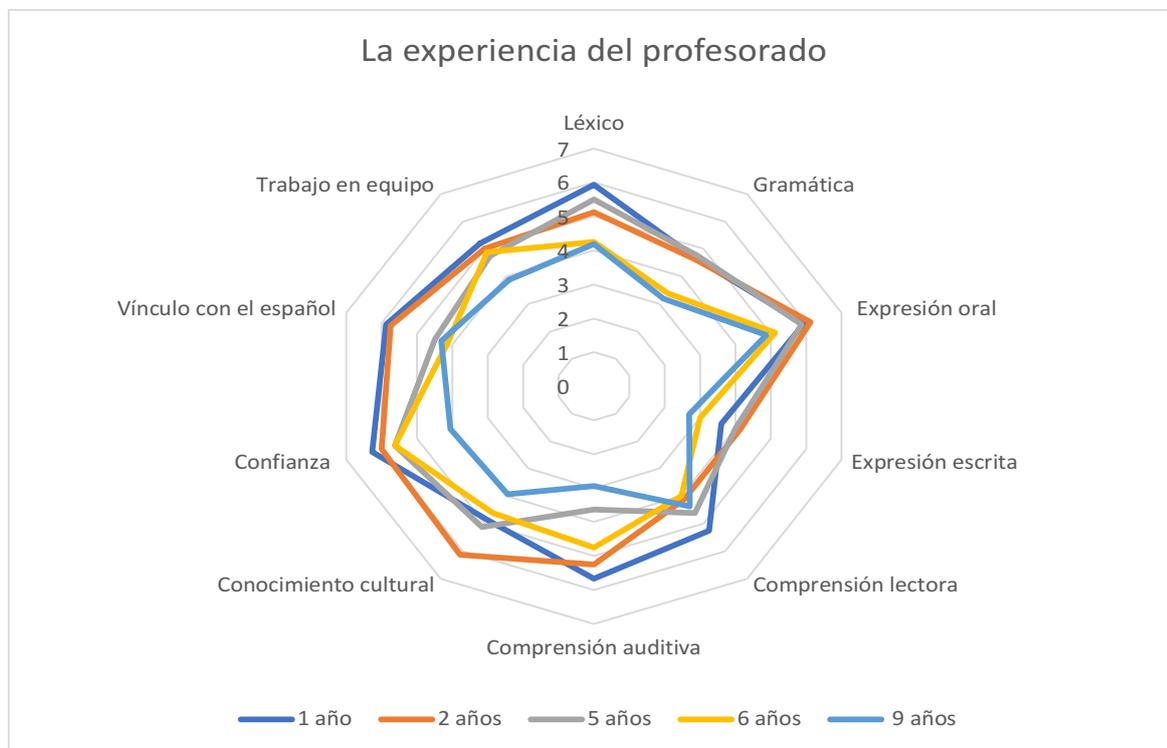
Recordemos que el teatro en la educación debería ser visto, en su esencia, como una herramienta holística donde no siempre se puede analizar un factor de manera aislada sin tener en cuenta otros que puedan intervenir. Esto desencadenó una investigación basada en los factores que tenían o no tenían en común las obras. Por lo tanto, se estudian todas las categorías analizadas vinculadas a los cinco criterios preguntados a los profesores con el objetivo de encontrar lo que relaciona las obras entre sí.

El primer criterio estudiado corresponde a la formación del profesorado, y el resultado es más que sorprendente:



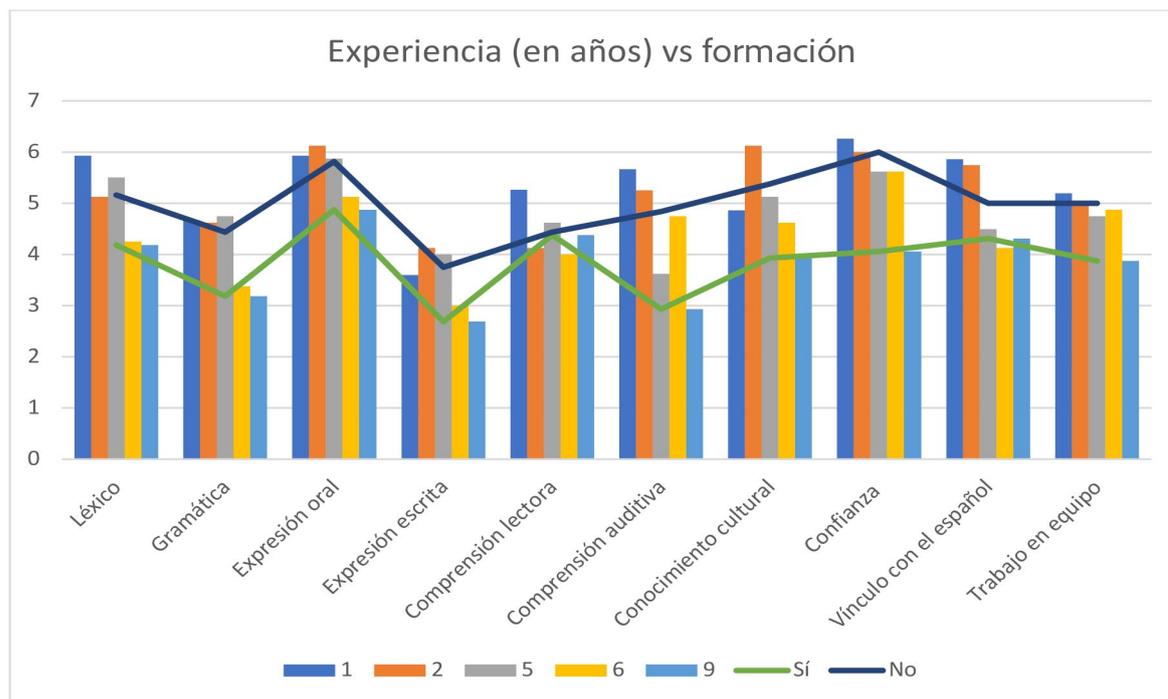
En pocas palabras, tener formación en el ámbito del teatro, algo tan importante según la teoría, no resultó dar sus frutos. Es más, los profesores que tenían algún tipo de formación obtuvieron incluso promedios más bajos que sus compañeros «aficionados», por así llamarlos.

El segundo criterio sobre la experiencia de los profesores/directores con el teatro escolar fue otro momento clave para ir entendiendo mejor los resultados. Había profesores con experiencia de un año, de dos, de cinco, de seis y hasta de nueve años. Si un teatro estaba dirigido por dos profesores, se tuvo en cuenta el profesor que más experiencia tenía. No obstante, los resultados del Festival Nacional de 2023, y el hecho de que los mejores resultados los tenían los estudiantes del instituto D (cuyos profesores/directores tenían experiencia de un año) y del F (con experiencia de dos años) nos lleva a deducir que este criterio tampoco fue clave. Este hecho lo afianza el instituto B, pues el profesor tiene nueve años de experiencia, es decir, la máxima de todos los profesores. Aparte de este aspecto, se procuró encontrar en qué categorías influye la experiencia.



En primer lugar, lo que resulta discutible es la certeza de que la experiencia es una garantía de éxito. Estos resultados tampoco pueden asegurar que un profesor con menos experiencia consiga en sus estudiantes siempre mejores resultados que sus compañeros más experimentados. Más bien debería servir de inspiración para los que empiezan, dejando claro que hay otros factores más importantes, según lo valorado por los propios estudiantes. La pregunta sería si es el entusiasmo de los novatos, las ganas de experimentar o la capacidad de mantener la mente abierta a la hora de trabajar algo nuevo en los ensayos lo que influye en mayor medida. Esto podría resultar interesante para otro análisis, pero, por el momento, deja claro que no es necesario tener mucha experiencia para poder obtener buenos resultados.

Con el objetivo de esclarecer el dilema sobre cuál de los dos criterios, formación o experiencia, puede ser más determinante en la educación del alumnado, se realizó una comparación entre ambos. En este caso, la experiencia, salvo la comprensión lectora, influye más que la formación del profesorado:



Los criterios en los que se fijaban los profesores a la hora de elegir la obra teatral constituyen el tercer aspecto evaluado en los docentes. Las respuestas se podrían dividir entre dos grupos:

74

- Los que, en primer lugar, querían respetar las normas establecidas del festival.
- Los que, en primer lugar, querían respetar los gustos y las preferencias del alumnado.

Cabe aclarar que los del primer grupo tenían sus razones, pues las bases del Festival Nacional e Internacional limitan en ocho el número de participantes para cada grupo de teatro y la representación de la obra debe durar como máximo cincuenta minutos. Los dos institutos que pertenecen a esta categoría serían A y B, cuyos profesores no negaron directamente la posibilidad de escuchar a los alumnos, pero apuntaron que nunca había sucedido. Observemos las respuestas:

Que sean divertidas y los criterios del festival (8 personajes y máximo 1 hora de duración). En nuestro caso nunca han elegido los alumnos. (Instituto A, 2023).

Y:

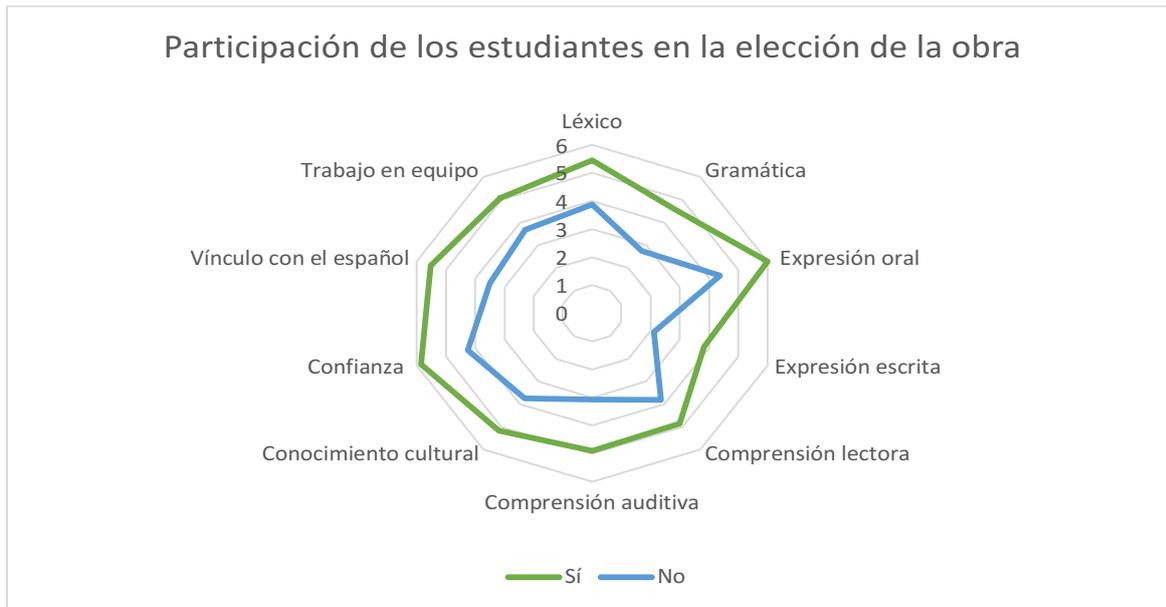
Intentamos elegir siempre obras teatrales para público juvenil y damos preferencia a las comedias. Además, debe ser una obra adecuada para ser representada por ocho personas. Los estudiantes pueden formar parte de la elección, pero hasta el momento nunca han intervenido. (Instituto B, 2023).

En comparación, ofrezcamos la respuesta del profesor/director del instituto E:

A la hora de elegir la obra hemos tenido en cuenta el gusto de los estudiantes. Hemos escogido un clásico que creemos que les podría gustar y también pensamos en el potencial que tendría dentro de sus estudios dentro del programa de la sección bilingüe. Cuando les presentamos la información

sobre la obra todos los estudiantes estuvieron entusiasmados y de acuerdo con esta propuesta. (Instituto E, 2023).

Para ir más allá, no nos olvidemos de que la obra teatral para los estudiantes de Ostrava (instituto F) fue escrita según las características de los mismos estudiantes. Algo, tal vez, difícil o imposible de lograr para todos, pero la orientación de la obra hacia el alumnado y sus necesidades, resultó clave:



Otra pregunta planteada a los profesores fue si los estudiantes/actores podían y solían aportar sus ideas en la obra. En este caso hablamos sobre una situación casi idéntica al anterior, pues parece que los estudiantes de los institutos A y B o bien no solían participar en la adaptación de los guiones por iniciativa propia, o bien fueron los profesores quienes decidían. En sus respuestas, podemos leer:

75

Los estudiantes no participaron en la creación del guion. ... Normalmente hay cambios para ir adaptándolos a los alumnos (fluidez, vocabulario sencillo, etc.). Los alumnos si hacen estos cambios tienen que ser aprobados por los profesores. (Instituto A, 2023).

O:

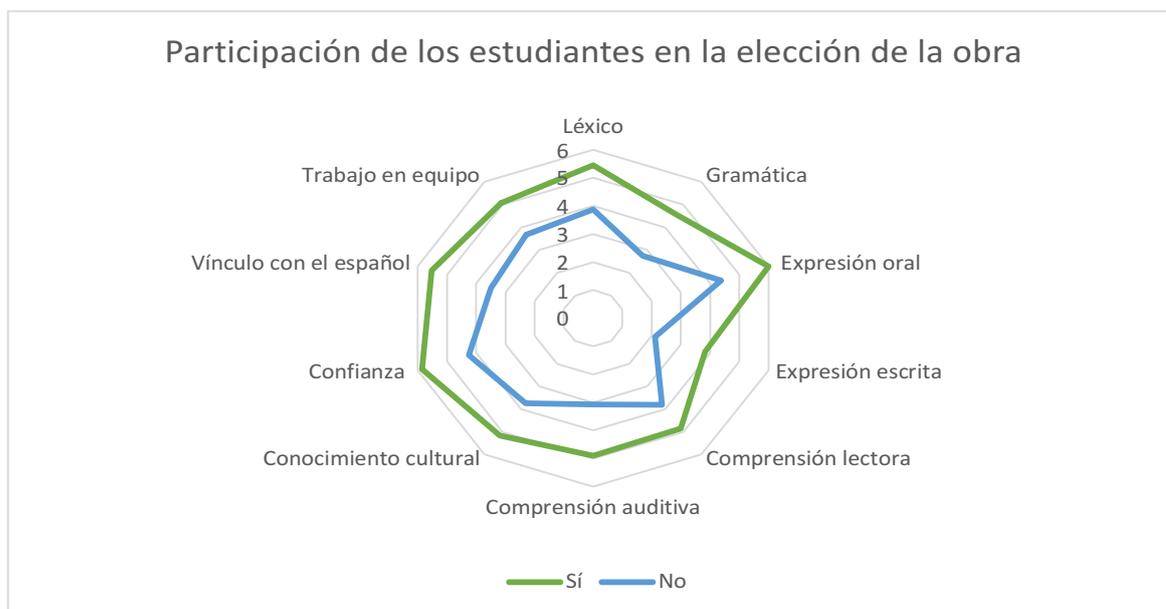
En las adaptaciones, los estudiantes pueden participar con sugerencias o de manera más extensa, aunque no es habitual que lo hagan. (Instituto B, 2023).

Como la última vez, ofrezcamos la respuesta del profesor/director del instituto E:

El guion siempre ha estado abierto a cambios y se ha modificado constantemente. Hemos observado que había frases o expresiones que no funcionaban y se han ido cambiando. Los alumnos han podido siempre expresar su opinión y hemos hecho numerosos cambios teniendo en cuenta sus preferencias. (Instituto E, 2023).

Desde la experiencia directa con el *Teatro Lobo*, solo se puede afirmar el trato excelente hacia el alumnado a la hora de hacer cambios. Aunque tenían la obra básicamente hecha a medida, hubo numerosas situaciones en las que los estudiantes tomaban sus propias decisiones. El clima seguro de los ensayos era más que evidente.

El diagrama no difiere del previo, ya que se trata de los mismos estudiantes (de los mismos institutos) que en el caso anterior. Tal vez, podría parecer lógico que los alumnos quieran participar de forma menos activa en una obra que no escogieron previamente. Esta constituye una correlación entre estos dos factores que no debería pasar desapercibida, ya que los resultados hablan por sí solos:

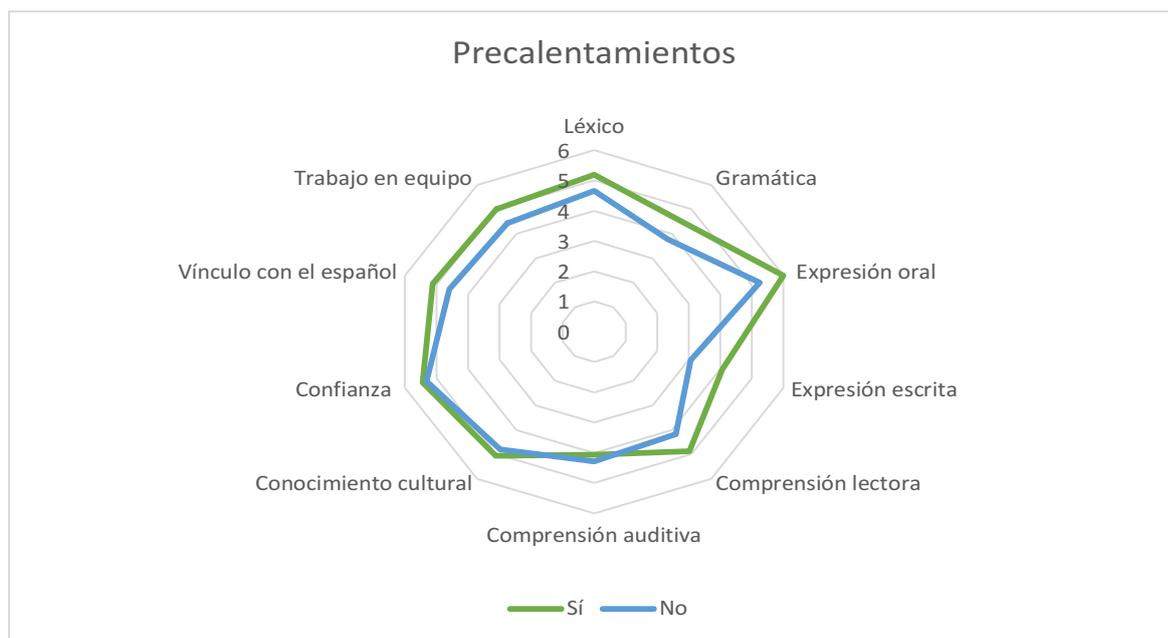


76

Por último, se preguntó a los profesores/directores por la realización de unos precalentamientos antes de ensayar. En la parte teórica vimos algunos tipos de precalentamientos y en el capítulo 6 se presentarán muchos más, pero en esta parte práctica será interesante observar el posible poder de dicha técnica teatral. Conviene aclarar que los únicos institutos en los que se realizaban precalentamientos fueron solamente C y E. Es más, el profesor del instituto E explica en su respuesta:

Los primeros meses los dedicamos exclusivamente a actividades para fomentar la improvisación, el trabajo con la voz, la concentración. No fue hasta diciembre que empezamos a trabajar con el texto propio de la obra. (Instituto E, 2023).

Para el instituto E la importancia de hacer precalentamientos era de tal alcance que los primeros tres meses de trabajo se dedicaron a la práctica de estas estrategias teatrales. Lamentablemente, exceptuando una respuesta afirmativa, no fue posible averiguar qué hacían los estudiantes del instituto C, pero comparando sus resultados con los demás, se puede afirmar que los precalentamientos tuvieron un efecto positivo, o por lo menos, los estudiantes lo evaluaron así:



Vemos que la influencia de los precalementamientos es evidente y, salvo en la comprensión auditiva, los estudiantes señalan una mejoría en todos los aspectos. Especialmente la expresión oral alcanza el máximo de todas las categorías con un promedio de 6 puntos sobre 7.



## CONCLUSIONES DE LA PARTE PRÁCTICA

Ya en las primeras páginas nos detuvimos en las ventajas y las desventajas a la hora de entender el teatro como un recurso educativo. En la última parte dedicada al análisis de los factores, podemos comprobar que la teoría acierta cuando dice que el clima seguro juega un papel esencial. En el *Teatro Lobo*, uno de los institutos con los mejores resultados, se vio que los estudiantes estaban a gusto y que les encantaba ensayar en su tiempo libre.

Más adelante, se demostró que la necesidad de separar el TE del DE tiene sentido más bien en contextos burocráticos, es decir, a la hora de nombrar las dos ideas que representa tanto el TE como el DE. Sin embargo, son dos conceptos inseparables que se complementan constantemente. Se vio reflejado que, aunque el TE está orientado a la puesta en escena, los mismos participantes no están centrados solamente en la presentación final (TE), sino que valoran de manera positiva todo el proceso (DE).

En cuanto a las competencias comunicativas, que son según el MCER un requisito indispensable a la hora de aprender un L2, están presentes en las dos obras del *Teatro Lobo*. Es más, viendo la cantidad y la disparidad contenida en las tres competencias, es decir, la lingüística, la sociolingüística y la pragmática, se demuestra que por medio del teatro se pueden trabajar todas las facetas según lo establece el MCER. Luego, viendo que en la segunda obra (*Las Entrañas de España*) aparecen muchas más alusiones históricas y referencias de tipo cultural en comparación con la primera (*Abriéndonos paso*), resulta lógico que haya una mejoría evidente en la competencia sociolingüística. Así pues, comprobamos que un texto teatral en el ámbito educativo puede construir un puente intercultural entre dos idiomas extranjeros. También se observa que los alumnos son capaces de mantener la coherencia de los diálogos, aunque algunos al principio solo memoricen los textos. Esto verifica que la memorización en un contexto de la acción dramática no se convierte en palabras muertas, sino que ayuda a mantener la fluidez de las conversaciones. Es más, según los resultados de la investigación empírica, la fluidez fue la más desarrollada por todos los participantes de los seis institutos con secciones bilingües checo-españolas.

79

La investigación empírica también demostró que, por detrás de la fluidez, la confianza y el vínculo con el español son las áreas más prósperas desde la perspectiva de los participantes. Estas cualidades de carácter personal están incluso por delante de destrezas directamente vinculadas al idioma como el léxico, la gramática o la expresión escrita (la menos fomentada de todas). Igualmente, la capacidad de colaborar con los demás (carácter interpersonal) fue valorada más que otras competencias propiamente lingüísticas.

Por último, parece claro que la experiencia o la formación adecuada de los profesores/directores no tiene mucho impacto en la mejoría de las destrezas analizadas. Es más, los estudiantes bajo la dirección de profesores con menos experiencia y ninguna formación sienten que progresaron más. Respecto a esta relación ilógica quedó en evidencia que, si queremos potenciar el aprendizaje del alumnado mediante el teatro, cualquier tipo de aspiraciones personales de los profesores/directores deberían de ser relegadas a favor de los gustos de los estudiantes/actores. Lo único que podrían hacer estos profesores inexpertos es incluir algunos precalentamientos antes de ensayar, ya que, salvo la comprensión auditiva, mejoran el aprendizaje de una forma holística.



## 6 Propuesta de actividades

En este capítulo se presentan una serie de actividades que siguen la cronología del taller de teatro en español como lengua extranjera. Se muestran clasificadas en diferentes apartados como juegos de conocimiento, de concentración o de calentamiento de la voz, y se reserva una sección sobre actividades teatrales con expresión oral donde todas las que la componen pueden ser trasladadas al aula de ELE ya que, como se ha defendido y demostrado a lo largo de este texto, la dramatización juega un papel importante en el aprendizaje de una segunda lengua.

81

Dichas actividades, presentadas en orden alfabético ya que no han de ceñirse a una disposición concreta, se proponen a partir de las conclusiones obtenidas en las partes teórica y práctica de este trabajo. Entre ellas se encuentran reflejadas, por ejemplo, la importancia de un ambiente seguro tanto en los ejercicios previos a comenzar como en los juegos de confianza, la conveniencia de los precalentamientos o las ventajas de involucrar al estudiantado en el proceso de construcción y preparación de la obra. Cabe recordar que no se ha concluido que estos factores promuevan una mejor representación de la obra, sino que favorecen el aprendizaje del español como segunda lengua. Sin embargo, tiene sentido considerar que circunstancias como un ambiente seguro o la práctica de unos precalentamientos antes de comenzar los ensayos de la obra, propicien una elaboración óptima de la representación teatral final.

De inspiración sirvieron varios trabajos como el de Vanessa Hidalgo Martín (*El teatro en la clase de E/LE: Dos propuestas de taller*) o el de Eduardo de Ágreda Coso (*Teatro aplicado en ELE: ideas y actividades*), así como las propuestas sugeridas por José Antonio Rojo y Carlos Zamora, ambos relacionados con el teatro estudiantil.

## 6.1 Antes de comenzar

Antes de empezar a trabajar la obra, una parte de los primeros ensayos podrían centrarse exclusivamente en los participantes en sí. De este modo, se podría crear un ambiente seguro y, además, el profesor se podría hacer una idea de cómo son los estudiantes participantes y qué obra podría ser más o menos adecuada para la actuación final, así como la distribución de los personajes.

### ¿Por qué quieres participar?

La primera actividad para los estudiantes, debería estar orientada al motivo que los lleva a participar en el taller de teatro. Por lo tanto, cuando se les plantea la pregunta, los estudiantes primero pensarán o apuntarán sus respuestas para luego compartirlas con el resto de sus compañeros.

### Juegos de conocimiento

En esta ocasión, se exponen primero algunas versiones de la *Rueda de nombres* por la evidente razón de que, para la formación de un nuevo grupo, es necesaria una previa presentación de sus integrantes. Posteriormente, se presentan actividades, de nuevo en orden alfabético, pensadas para realizarse como toma de contacto, durante las primeras sesiones. El objetivo común es que los participantes se conozcan entre ellos y comiencen a sentirse parte de un mismo grupo.

82

#### Rueda de nombres temática

Los participantes se sitúan en círculo y cada uno, en orden, dice su nombre y un animal que comience por su inicial, imitándolo a la vez. Este juego permite muchas variantes, como sustituir el animal por algo que le caracterice, un adjetivo que le describa, un personaje famoso, etc. Además, se puede incluir el hecho de que el resto del grupo lo repita con la frase de “Su nombre es...”.

#### Del 1 al 10

Hay dos formas de practicar este juego: uno puntúa y el resto adivina, o uno adivina lo que el resto puntúa. Cualquiera de las dos consiste en que la parte que puntúa piensa una nota del 1 como lo peor al 10 como lo mejor, y la que adivina va proponiendo categorías, suelen ser tres pero las que se determinen. La parte que puntúa debe decir qué ejemplo de esa categoría corresponde a la nota que ha pensado previamente. Por ejemplo, si ha decidido el 6 y la categoría presentada es “plato de comida”, deberá encontrar qué plato de comida le gusta al nivel de puntuarlo con un 6 en la escala del 1 al 10. En el caso de puntuar un grupo de personas, cada una aportará su propia opinión.

#### ¿Quién creéis que...?

Cada participante escribe su nombre en un papel donde contesta, de forma individual y sin comentarlo con el resto, a una serie de categorías que pueden haber sido elegidas por el profesor o acordadas entre todos en el momento, tales como:

- Comida / música / asignatura / color favorito/a
- Lugar que visitarías
- Época en la que te gustaría vivir
- Profesión soñada
- Signo del zodiaco

Al acabar de rellenarlo, el profesor recoge las respuestas y escoge alguna de ellas, preguntando al grupo, por ejemplo, “¿Quién creéis que sueña con ser bombero/a?”. Debaten entre ellos y tienen los intentos que se acuerden o dicte el profesor para nombrar a la persona en concreto, que deberá actuar como si no fuera ella.

Una variante de esta actividad podría ser dejar los papeles de forma anónima, sin el nombre escrito, escoger cada participante uno de los papeles ajenos al suyo e intentar adivinar a cuál de sus compañeros corresponde.

Otra variante de la anterior podría consistir en dibujar tus gustos sin unas categorías previas, de modo que la persona que busca adivinar de quién es el papel, debe justificar su respuesta utilizando estructuras dubitativas con lo que supone que le gusta al compañero que ha dibujado el papel.

### Personaje famoso

Se trata de un juego de rol semidirigido en el que cada alumno toma el rol de un personaje famoso que puede ser real o ficticio, y el profesor hace su papel de director de teatro. Entonces, cada participante debe pedir al director que le deje participar en su obra actuando como el personaje escogido, incluso presentando las razones para convencerle de que es el actor adecuado para este trabajo. Al final, el profesor acepta a todos sin excepciones.

La forma de elección del personaje famoso puede ser libre, a través de unas tarjetas ya preparadas o con una lluvia de ideas apuntando en la pizarra los que propongan entre todos. Además, se puede incorporar una última parte de adivinar el personaje que se está imitando.

Aquí lo más importante es el ambiente seguro y la actitud del profesor, quien también adopta una actitud teatral. Se busca que todos los estudiantes se puedan sentir integrados y aceptados ya desde el comienzo del taller teatral y, además, trabajar el miedo de actuar frente a un público.

83

## 6.2 Juegos de confianza

Consisten en crear grupo superando la vergüenza entre los participantes, buscando su espontaneidad, así como su confianza en las habilidades del resto de sus compañeros, creando un entorno cómodo y seguro. Desinhibir a los participantes puede ayudar a que el profesor observe cuáles son las características de cada uno de ellos, ayudándole con el proceso de elección de la obra, así como su adaptación a las necesidades y cualidades de los estudiantes. Aunque estas actividades se incluyan en el apartado previo a comenzar con la obra, son igualmente convenientes para seguir trabajando la cohesión del grupo de estudiantes a lo largo de los ensayos.

### El ciego y el lazarillo

De nuevo por parejas, uno de ellos toma el rol del ciego tapándose los ojos y el otro el del lazarillo,

para posteriormente intercambiar papeles. Se crea un circuito de obstáculos con mesas, sillas o el material que haya disponible, el cual deberá recorrer *el ciego* siguiendo únicamente las indicaciones de voz de su *lazarillo* hasta llegar al final del recorrido.

### El tentetieso

Los estudiantes hacen un círculo muy pegados unos a otros de pie y uno se sitúa en el centro con el cuerpo recto y los pies firmes en el suelo durante toda la actividad. Los del círculo tambalean al de dentro cuidadosamente con sus manos, y este se va dejando caer sin doblar el cuerpo ni mover los pies. De este modo, el del centro se deja mecer en todas las direcciones hasta el que el profesor indique un cambio de participante al medio para continuar con esta misma dinámica.

### Masaje guiado

Formando parejas, uno de ellos le da un masaje al otro siguiendo las instrucciones del profesor. El masaje puede ser en las manos, tomando la de su compañero y colocándola sobre la suya propia. Entonces el profesor comienza a relatar las directrices, que pueden consistir en hacer círculos con los nudillos en la palma del compañero, cambiar de sentido, estirar suavemente uno a uno los dedos, etc. Luego se haría el mismo proceso con la otra mano y cambiando los roles en la pareja. Se pueden añadir masajes en otras zonas del cuerpo como, por ejemplo, la espalda, indicando aplicar movimientos percutivos con el lateral de las manos, con los puños, movimientos circulares con los pulgares, etc.

84

### Rueda

Los participantes se tumban bocabajo en el suelo y uno del extremo rota por encima de todos ellos hasta llegar al otro extremo con la asistencia del profesor (o profesores), que le sujetan de brazos y piernas para ayudarlo a girar.

## 6.3 Ejercicios de concentración

Es común que los estudiantes lleguen distraídos, con el foco todavía puesto en su ocupación anterior y numerosos estímulos a su alrededor. Es por ello que puede ser conveniente llevar a cabo al inicio de la sesión algunas actividades que fomenten su concentración, buscando así aprovechar el tiempo de ensayo de una forma productiva y eficiente.

### Asalto al castillo

Para este juego, se forman dos grupos que posteriormente intercambiarán sus roles. El primero lo forman los llamados *defensores*, que se colocan en círculo de pie, con las piernas abiertas de modo que junten los pies con los de los compañeros de los lados, los brazos hacia abajo y los ojos vendados. El otro grupo está formado por los *asaltantes*, quienes deben intentar entrar en el círculo en completo silencio. Si algún defensor siente que alguien está intentando entrar en el círculo, bloqueará el paso levantando el brazo del lado por el que cree que se está produciendo el ataque y, si efectivamente toca a un asaltante, este queda eliminado.

### Director de orquesta

Un estudiante sale de la sala y el resto se coloca en círculo sentados en el suelo. Eligen a un compañero que tomará el rol de *director de orquesta*, el cual consiste en hacer diversos sonidos con su cuerpo mientras el resto del grupo le imita, cambiando cada vez que su director lo haga. Una vez ha dado comienzo la acción, entra el participante que estaba fuera y debe tratar de adivinar cuál de sus compañeros es el que está dirigiendo esa orquesta, siendo el objetivo del grupo que no lo descubra.

### Encuentra las 7 diferencias

Este juego se puede desarrollar con dos grupos o un grupo reducido contra una persona o pareja observadora. El grupo se coloca de una cierta forma sin moverse, como si estuviera en una foto. Los observadores tienen un minuto para tomar su foto mental de la escena, luego salen de la sala mientras los integrantes de la foto modifican 7 cosas o las que se crean convenientes. Los observadores vuelven a entrar y deben encontrar las diferencias.

### Juá

Los participantes se colocan de pie en círculo y la idea del juego es ir pasándose la vez, que en este caso se llama *juá*. La persona que lo tiene levanta sus manos juntas por las palmas y lo pasa bajándolas rápidamente señalando a la persona a la que se lo quiere mandar y gritando *juá*. Al recibirlo, esta levanta sus manos juntas gritando también *juá* y, posteriormente, sus dos compañeros de al lado también señalan al del medio rápidamente con las manos juntas, como si lo cortaran por la mitad, gritando *juá*. Dicha persona que tiene el *juá* repite el proceso señalando a otra. Es decir, en cada lanzamiento se deben escuchar tres *juá* seguidos (el que lo lanza, el que lo recibe y los que cortan). El objetivo es jugar cada vez más rápido y se puede ir eliminando a los que fallen.

85

### Palmadas

Por parejas, van chocando las palmas de las manos con la siguiente secuencia que comienza con una palmada individual:

- 1 palmada, chocan la derecha, 1 palmada, chocan la izquierda, 1 palmada, chocan ambas.
- 2 palmadas, chocan la derecha, 2 palmadas, chocan la izquierda, 3 palmadas, chocan ambas.
- 3 palmadas, chocan la derecha, 3 palmadas, chocan la izquierda, 3 palmadas, chocan ambas.

Y así sucesivamente hasta llegar al número que se determine, Luego, pueden volver a bajar hasta llegar al nivel de una palmada. Además, esto puede llevarse a cabo añadiendo la dificultad de realizarlo cantando una canción, hablando de otras cosas, moviéndose por el espacio o, incluso, recitando el texto cuando lo tengan aprendido.

### **Pim pam pum**

Se forma un círculo con todos los participantes de pie y uno comienza diciendo *pim*, pasando con ello la vez al siguiente compañero en el sentido que se haya determinado. Si el compañero que tiene la vez dice *pim*, sigue pasándola en el mismo sentido, si dice *pam*, salta al siguiente compañero que le tocaba pasando la vez al otro, y si dice *pum*, cambia de sentido. Si alguno falla, puede ser eliminado hasta tener tres ganadores.

Este juego tiene otras variantes, como realizarlo sentados con las palmas de las manos hacia arriba. En este caso, la vez se pasa dando con la propia en la palma del compañero del lado en el que se quiera mandar, y saltándole con el puño.

### **Si coincides, pierdes**

Este juego consiste en contar en orden desde el 1, participando los estudiantes aleatoriamente con el siguiente número e intentando llegar al mayor valor posible. La dificultad reside en que si varios coinciden diciendo el mismo número, pierden y hay que volver a empezar.

### **Sígueme la frase**

Un estudiante o el propio profesor dice una palabra que será la primera de la frase. En orden, el resto debe continuar añadiendo cada uno una palabra y repitiendo las de los anteriores, buscando que la frase formada guarde sentido.

### **Uku Saka**

86

Es un juego muy parecido al *Juá*, en el que los participantes permanecen caminando en el sitio con un ritmo fijo diciendo *Uku Saka* simultáneamente mientras se pasan la vez. El que comienza dice *Bunny Bunny* mientras apunta con sus dedos en forma de “V” hacia sí mismo, arqueando los dedos índice y corazón, y lo repite señalando al compañero al que quiere pasar la vez. Este repite el proceso de su compañero mientras los dos participantes de su lado se giran hacia él diciendo *Tic Tac Tic Tac*, subiendo y bajando sus brazos. Este proceso se repite y, de nuevo, se puede ir eliminando a los que fallen.

## **6.4 Pre calentamientos**

Los ejercicios de pre calentamiento se realizan con el principal objetivo de prepararse para la actividad posterior, en este caso, teatral. Sin embargo, también constituyen un buen método de estimulación de la consciencia del propio cuerpo, focalizándose en la gestión de su respiración, el manejo de su voz y la percepción de su movimiento y expresión corporal. Además, a la hora de representar una obra ante un público son importantes algunos factores que pueden trabajarse con ejercicios de calentamiento, tales como saber articular, hablar en voz alta, hacer pausas dramáticas o mantener una expresión corporal concreta cuando se está presente en la escena sin participar con texto.

## Respiración

Los ejercicios de respiración pueden ser una poderosa herramienta tanto de relajación como activación, así como de concentración, para los estudiantes, preparándoles física y mentalmente en un mejor desarrollo de la actividad teatral.

### Inspiración y espiración

Normalmente estos ejercicios se realizan en círculo, con todos los participantes de pie dejando caer sus brazos y colocando sus pies separados con la anchura de sus hombros, incluso pueden cerrar los ojos. El profesor indica que deben inspirar por la nariz llenando el diafragma durante 5 segundos y mantener el aire hasta la directriz de la espiración por la boca durante 10 segundos. Si se disminuye o aumenta el tiempo de inspiración, el de espiración siempre será el doble.

Este ejercicio se puede realizar de distintas formas, como, por ejemplo, simulando ser muñecos inflables y expresándolo con el cuerpo, es decir inflándose con la inspiración y desinflándose con la espiración hasta llegar al suelo.

### Respiración conjunta

Todos los estudiantes se tumban en el suelo bocarriba formando un círculo, de manera que cada estudiante pueda colocar su mano derecha sobre el vientre del compañero. El objetivo es respirar al ritmo del otro, hasta conseguir que todo el grupo respire al mismo tiempo. Esta actividad se puede considerar también de confianza y consolidación de grupo.

### Respiraciones variadas

Consiste en dar un contexto a los participantes, en base al cual deben respirar de una forma determinada. Algunos ejemplos podrían ser:

- Oler una flor
- Llegar a la meta tras correr una maratón
- Ser asustado
- Estar enamorado
- Oler una comida en estado de putrefacción
- Soplar las velas de cumpleaños

Si el objetivo es activar a los estudiantes, estos contextos pueden presentarse de menor a mayor intensidad de la respiración.

## Voz

Trabajar la voz es otro recurso muy útil para potenciar la expresión oral. Puesto que la boca, la lengua y la garganta son imprescindibles a la hora de hablar, las primeras actividades se focalizan en estas.

### Diferentes situaciones

Se indica a los estudiantes que muevan la boca y la lengua simulando distintas situaciones como las que se proponen a continuación:

- Mascar chicle
- Tragar
- Comer un helado
- Dar un mordisco a un bocadillo y luego tragarlo
- Carraspear
- Bostezar
- Roncar
- Hacer gárgaras
- Imitar el sonido de una ambulancia progresivamente subiendo el volumen

### Explorando la cavidad bucal

Consiste en pasar la lengua por toda la cavidad de la boca, es decir, el interior de la mejilla, el paladar, las encías y el exterior de los dientes.

### Las consonantes perdidas

Esta actividad se trata de que los participantes, uno a uno, pronuncien solamente las vocales de una palabra frente a sus compañeros, quienes deberán adivinar cuál es, por lo que juegan un papel importante la entonación y el acento en la sílaba tónica correspondiente. La palabra puede ser escogida de una lista elaborada por el profesor con varias adecuadas para el ejercicio, tales como ordenador (“oeaó”), murciélago (“uiéao”) o paraguas (“aáua”). O también se puede dejar esta tarea a la imaginación de los estudiantes y su estrategia buscando una palabra fácilmente reconocible por sus vocales.

88

### Las vocales

Esta actividad se orienta hacia la repetición de varios sonidos sencillos formados por una sola sílaba acabada en las diferentes vocales, tales como “Fa, Fe, Fi, Fo, Fu” o “Gra, Gre, Gri, Gro Gru”. La idea es ir variando el volumen o el ritmo según las directrices del profesor.

### Lectura guiada

Consiste en la lectura de un texto, que puede ser el propio texto de la obra a representar, de las distintas formas que vaya indicando el profesor, tales como:

- Normal, es decir, simplemente atendiendo a las normas de puntuación
- Rápido y sin respirar entre pausas
- Riéndose
- Imitando el llanto
- Estornudando
- Tosiendo

- Bostezando
- Mostrando con gestos lo que dicen las palabras
- Con un lápiz entre los dientes
- Modulando el volumen siguiendo indicaciones

### Máquina de movimientos y sonidos

Se coloca una silla o cualquier objeto a modo de máquina en el centro de la sala, con un espacio acotado a su alrededor. Un primer participante se sienta y reproduce un sonido y un movimiento constantemente, luego entra otro y, en contacto con la persona anterior dentro de la cota de la máquina, reproduce otro movimiento y otro sonido también constantemente. Se une un tercero en contacto con el segundo dentro del recinto con su propio movimiento y su propio sonido, y así sucesivamente. Cuando todos se han unido, el director puede aumentar la dificultad modificando la velocidad mediante directrices.

### Tipos de...

Sin perder un ritmo concreto, los estudiantes deben citar en orden distintos tipos palabras que pertenezcan a la misma categoría propuesta por el profesor sin repetir las anteriores dichas por sus compañeros. Estas categorías pueden ser:

- Verduras
- Bebidas
- Estilos de música
- Frutas
- Partes del cuerpo
- Profesiones

Cuando algún participante se quede sin ideas, se propone una nueva categoría y, para aumentar la dificultad, se puede ir incrementando el ritmo.

### Trabalenguas

Se puede simplemente recitar algunos trabalenguas intentando hacerlo cada vez más rápido, o se puede añadir dificultad, por ejemplo, recitándolo mordiéndolo un lápiz colocado horizontalmente entre los dientes. Algunos trabalenguas podrían ser:

- Pablito clavó un clavito en la calva de un calvito, en la calva de un calvito Pablito clavó un clavito, ¿qué clavito clavó Pablito?
- El cielo está enladrillado, ¿quién lo desenladrillará? El desenladrillador que lo desenladrille, buen desenladrillador será.
- Tres tristes tigres tragaban trigo en un trigal, en tres tristes trastos tragaban trigo tres tristes tigres.

## Expresión corporal

Se agrupan a continuación varias ideas presentadas como precalentamientos corporales, aunque se trata de ejercicios que también podrían tomar el papel principal de una sesión de taller de teatro.

### Calentamiento

Un método sencillo, rápido y eficaz de preparar al cuerpo para actividades físicas es calentarlo mediante movimientos articulares, como la rotación de tobillos, rodillas, cadera, muñecas, hombros y cuello.

### Carrera a cámara lenta

Como indica su nombre, se trata de una carrera en la que el ganador es el que llega el último, con la prohibición, por supuesto, de quedarse parado.

### Conga

Los estudiantes forman una fila india y caminan por el espacio imitando los movimientos del compañero que tienen delante. El que va en cabeza interactúa con el terreno saltando, agachándose, reptando, etc. Para ello se puede contextualizar el lugar indicando que se trata, por ejemplo, de un bosque, incluso relatando el profesor una historia de lo que se va encontrando mientras camina.

90

### Escultor y arcilla

Un estudiante toma el rol de *escultor* y otro u otro grupo de ellos constituyen la *arcilla*. El *escultor* debe dar forma a la *arcilla* hasta lograr la posición que desee, colocando a sus compañeros y moviendo sus cuerpos sin hablar. Al acabar, presenta su obra dotándola de un nombre.

Existe una variante de esta actividad que comienza por vendar los ojos al *escultor*. Un compañero o grupo de ellos inventan una escena congelada, la representan y avisan al *escultor* para que, simplemente con el tacto, intente recordarla e imitarla con el estudiante o grupo de ellos que conforman la *arcilla*. Cuando considere que su obra está acabada, el escultor podrá quitarse la venda de los ojos y se observarán los resultados.

### Espejo

Los participantes se dividen en parejas y se sitúan de pie cara a cara. La dinámica del juego consiste en que un integrante de la pareja imita al otro y luego se intercambian los papeles. La persona que es imitada puede realizar movimientos libres, o el profesor puede proponer situaciones cotidianas tales como las tareas que realizan desde que se despiertan por la mañana hasta que salen de casa para ir al instituto.

Una variante de esta actividad es el espejo múltiple, en el que se colocan como si fueran espejos reflejándose de uno a otro con cierta inclinación e imitando cada participante al anterior.

### Muñeco de nieve

La actividad comienza con los participantes en círculo separados unos de otros y se les indica que tomen una postura de muñeco de nieve y cierren los ojos. Mientras suena música lenta navideña, el director indica que el muñeco de nieve se va derritiendo poco a poco con la llegada de la primavera hasta ser agua en el suelo. Luego, suena una música más movida y la directriz es que son árboles que crecen durante esta época del año. Cuando se corta la música, se quedan congelados y abren los ojos.

### No es una silla

Esta actividad de creatividad consiste en dar diferentes usos a un mismo objeto (en este caso es una silla pero se puede llevar a cabo con otros). Los participantes van saliendo uno a uno a usar la silla de una forma distinta a la de los anteriores. Realizan la acción desde que salen a escena hasta que indica el profesor, ya que al principio se ve lo que han preparado en su mente y, tras un tiempo, lo que realmente improvisan. Al acabar, comentan entre todos el uso que consideran que le ha dado cada uno.

### Paseo guiado

Esta propuesta consiste en trabajar la forma de caminar por el espacio en una variedad de situaciones. Además, el profesor puede indicar que se detengan cuando lo crea oportuno, y los estudiantes deberán congelarse con la postura que tengan en ese momento, hasta nuevo aviso. A continuación, se muestran algunos ejemplos de directrices que puede dar el profesor:

- Estáis muy cansados / alegres / desorientados / tristes / emocionados / nerviosos / etc.
- Lleváis un paquete pesado
- Estáis caminando con zapatos de tacón / patines / zapatillas deportivas / puntas de bailarina / etc.
- Estáis caminando en la superficie de la luna / una playa con arena muy caliente / sobre medio metro de nieve / sobre barro / etc.
- Sois animales / militares / bailarinas / sacerdotes / reyes / ancianos / etc.
- Unas hormigas están subiendo por vuestro cuerpo progresivamente

Se puede tomar o añadir una variante que consiste en que, si se encuentran con otro compañero de frente, deben saludarse de formas distintas que puede ir indicando el profesor, tales como chocar las manos, abrazarse, asustarse y alejarse rápidamente, etc.

Otra variante que se puede escoger o añadir consiste en que, si el profesor dice el nombre de uno de los estudiantes, el resto debe ir rápido a abrazarlo y, cuando todos lo hayan hecho, vuelven a separarse y ocupar todo el espacio. Debido a que es una forma de romper con la distancia física entre los participantes, también podría utilizarse como juego de confianza.

Además, en todas las situaciones presentadas, se puede implementar la directriz de realizarlas en parejas unidos por las partes del cuerpo que el profesor indique.

### Pelota ficticia

De pie formando un círculo, comienza uno de los participantes lanzando a otro una pelota ficticia,

mostrando con su cuerpo cómo de grande es, cuánto pesa, la velocidad y fuerza con las que la lanza, etc. Repiten este proceso cambiando la pelota ficticia cuando indique el profesor.

### **Saltos**

Los participantes forman tres o cuatro filas. Manteniendo un ritmo fijo, los de la primera fila saltan cuatro veces en el sitio, se deja un pulso de espera y los de la segunda fila saltan 4 veces en el sitio, y así sucesivamente. Al llegar a la última fila, se repite el mismo procedimiento empezando desde esta última tras dejar un pulso de espera. Cuando los saltos vuelven de nuevo a la primera fila, se repite el proceso, dejando de nuevo un pulso de espera, pero ahora dando solo tres saltos, luego lo mismo con dos y finalmente con uno.

### **Siéntate**

Se coloca una silla en el centro de la sala y los participantes, de uno en uno, se sientan de una forma que debe ser distinta a las de los anteriores. Se pueden repetir rondas hasta que alguien se quede sin ideas o el profesor así lo decida. Además, se puede aumentar la dificultad realizando lo mismo pero en parejas.

### **Teléfono escacharrado corporal**

Esta propuesta consiste en modificar el juego tradicional del *teléfono escacharrado* mandando mensajes corporales, para lo que se necesita colocar a los participantes no en círculo, sino en fila india, de modo que cada uno mire hacia la espalda del que tiene delante, y solo se vean de frente los que están intercambiando el mensaje. Las variantes dependen del tipo de expresión corporal que se envíe, desde una gesticulación con la cara hasta el relato de una breve historia únicamente mediante mímica.

Además, se pueden presentar opciones, como podrían ser distintos emoticonos en el caso del mensaje de expresión facial, y el último de la fila debe escoger de qué emoticono cree que se trata.

92

## **6.5 Actividades teatrales con expresión oral**

Debido al contexto del taller de teatro en español como lengua extranjera y al carácter de enseñanza de ELE de esta publicación, se presentan en este apartado las actividades teatrales que hacen un mayor uso de la expresión oral, así como las que se empeñan en su desarrollo.

### **Adivinar el personaje**

Esta propuesta consiste en modificar el típico juego en el que un participante piensa un personaje y el resto intenta adivinarlo mediante preguntas que solo pueden ser respondidas con “sí” o “no”, hacia una idea más teatral. En este caso, el estudiante que piensa el personaje debe imitarlo en todo momento tanto con su expresión corporal como oral, a la vez que contesta a las preguntas de sus compañeros.

### Antes y después

Por parejas o pequeños grupos, piensan una acción para representarla en orden delante de sus compañeros, quienes deben debatir entre ellos lo que ha podido suceder antes de la situación representada y lo que podría suceder después. Dependiendo del nivel de los estudiantes, esta actividad que busca fomentar la creatividad puede servir, a su vez, para trabajar estructuras basadas en la suposición que suelen resultar complicadas.

### Doblaje

Los participantes se dividen en dos grupos que posteriormente intercambiarán sus roles. Uno de ellos son los actores que representan una escena sin pronunciar palabra pero que ha sido previamente acordado, y los otros son los actores de doblaje que le ponen voz a la secuencia. Esta actividad se asemeja a la idea de juego de rol abierto que, como se cita en la teoría, puede ser un reto demasiado difícil en el que hay que tener en cuenta el nivel de los estudiantes. Sin embargo, en el taller de teatro, se puede llevar a cabo cuando se está montando la obra con escenas de la misma, trabajando así el contexto de la obra en su conjunto incluso cuando los personajes no interactúen en dicho momento.

### El adverbio

Uno de los participantes debe retirarse del espacio común un momento. Mientras, el grupo elige un adverbio, o bien el profesor lleva varios escritos en papeles y escogen uno al azar, como podría ser:

- Alegrementemente
- Alocadamente
- Cómodamente
- Cuidadosamente
- Educadamente
- Rápidamente
- Tímidamente
- Tristemente

Cuando todos los participantes del grupo tengan claro el adverbio seleccionado, el participante apartado vuelve y comienza el desarrollo del juego. Dicho estudiante anuncia un verbo o acción y el resto del grupo debe ejecutarla caracterizándola según el adverbio escogido. El objetivo es que el participante apartado descubra, a través de la interpretación de sus compañeros, el adverbio elegido. La limitación del número de verbos que puede proponer el estudiante antes de adivinar el adverbio puede ser dictaminada por el profesor o acordada por todo el grupo. Una vez haya superado el límite o descubierto el adverbio, será el turno de otro de los participantes y se seguirá con la misma dinámica.

### Formar el cuento

Se forman dos grupos, eligiendo cada uno un pequeño texto narrativo que comience con “Había una vez...”. El texto puede ser uno escogido entre varios propuestos por el profesor, o bien uno escrito por ellos mismos. Cada grupo debe convertir dicho texto en uno dramático, pudiendo añ-

dir diálogos que no aparecen e incluso nuevos personajes, Cuando den por concluida la preparación, lo representarán frente al otro grupo, que deberá relatar o escribir el texto narrativo de la representación que han visto. El objetivo es conseguir que dicho relato se parezca lo máximo posible al texto original en el que se basaba la representación.

### **Hablar con números**

Los participantes escriben, en parejas o pequeños grupos, un pequeño diálogo real a partir de un contexto que, preferiblemente, requiera cambios en el tono de voz y las expresiones corporales. Algunas ideas podrían ser:

- Una discusión en familia
- Un flirteo
- Un momento de éxtasis
- Una petición de un adolescente a sus padres

Estos contextos pueden venir indicados por el profesor, incluso con el pequeño diálogo ya preparado. O bien pueden escogerse diálogos de la propia obra que se va a representar. El desarrollo de la actividad consiste en que cada grupo de alumnos representa dicho diálogo pronunciando números y mediante la mímica, sin verbalizar ninguna palabra, buscando expresar lo máximo posible. Para ello, deben utilizar los cambios en el tono de voz, la intensidad y otros rasgos suprasegmentales que serán clave para que sus compañeros de otros grupos consigan adivinar lo que está sucediendo en la escena representada.

Teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes, se puede proponer un contexto o que lo piensen ellos mismos, sin necesidad de un diálogo acordado. De este modo, los estudiantes pueden practicar la improvisación con todos sus beneficios sin la dificultad de hacerlo en una lengua extranjera.

94

### **Improvisación guiada**

Primero se deja que los alumnos caminen libremente a un ritmo tranquilo por el espacio, mientras el profesor explica que irá anunciando situaciones en las que se encuentran y en las que pueden actuar o bien como lo harían ellos mismos en la vida real, o bien tomando un rol que elijan. Cuando el profesor observe que están preparados, anuncia el lugar en el que se encuentran, que podría ser, un aeropuerto, un supermercado, la plaza principal de la ciudad, el instituto, etc. En ese momento los alumnos deben actuar como personas que se encuentran en el espacio elegido. En este texto se va a tomar como ejemplo el aeropuerto, luego cargando con maletas o con los billetes en la mano. Posteriormente, el profesor sigue dando indicaciones contextualizadas en el lugar citado, las cuales podrían ser:

- Estáis pasando el control de equipaje
- Estáis esperando a vuestro vuelo
- Se anuncia que vuestro vuelo ha sido retrasado
- Estáis entrando en el avión
- Se han vendido más billetes que asientos disponibles y una persona no puede viajar

Incluso el profesor puede tomar un papel dentro de la escena, como en este caso podría ser el azafato que anuncia que alguien debe quedarse en tierra. La actividad puede terminar anunciándolo el profesor, o bien llevar las situaciones hasta una final que incluya el desenlace de la propia secuencia de escenas, como por ejemplo en este caso podría ser un trágico “Tras unas turbulencias, cae el avión”.

Se puede llevar a cabo una variante de esta actividad proponiendo a un estudiante que tome el papel de relatar las situaciones.

### **Juego de rol semidirigido**

Como se explica en el capítulo 2, en el juego de rol semidirigido el alumnado dispone de un cierto contexto en el que todos se encuentran, así como unas directrices del rol que toma cada uno. Se reparten tarjetas al azar a los estudiantes con una descripción sobre cómo deberían portarse. Por ejemplo:

- Ser un tiquismiquis
- Ser un sabelotodo
- Ser un perezoso
- Ser un chistoso
- Ser un quejica
- Ser muy tímido
- Ser muy elocuente
- Estar enamorado
- Estar cansado
- Estar desorientado

95

Tras tener claro cada uno su personalidad y sin revelarlo, se les presenta una situación en la cual todos deben participar de forma activa, como podría ser la organización de una fiesta sorpresa. Los estudiantes tendrán un determinado tiempo de preparación antes de comenzar la situación de interacción entre todos. El objetivo de cada uno de ellos es que el resto del grupo, así como el profesor, sean capaces de adivinar correctamente su personalidad asignada.

### **Misma frase, diferente emoción**

Consiste en elegir una frase, que puede ser la misma para todos, y escribir varios papelitos con distintas emociones, tales como:

- Felicidad
- Tristeza
- Asombro
- Decepción
- Enfado
- Asco

Los participantes cogen en orden uno papel y pronuncian la frase expresando la emoción que le haya tocado a cada uno. El resto debe ser capaz de adivinar la emoción representada.

Esto se puede realizar escogiendo frases con distintas estructuras verbales que se quieran practicar, o seleccionando cada participante distintas frases que correspondan a su propio personaje en la obra a representar.

### ¿Quién se muda?

Los estudiantes se sientan formando un círculo y comienza el juego el profesor manteniendo el siguiente diálogo con uno de los integrantes:

- ¿Sabes que X se muda?
- ¿Qué? ¿Se muda?
- Sí, se muda.

Siendo X el nombre de otro integrante del grupo, el cual comenzará de nuevo el diálogo cuando acabe el anterior, dirigiéndose a otro compañero que elija. La dinámica de la actividad consiste pronunciar las preguntas “¿Qué? ¿Se muda?” transmitiendo, cada vez, una emoción distinta a la representada por los anteriores estudiantes, con diferente entonación y expresión facial.

### Saludos

Los participantes forman dos filas de modo que se miren cara a cara con uno de sus compañeros de la fila contraria. El profesor expone diferentes formas de saludar y las van realizando con el compañero de delante. Cuando se menciona una nueva forma de saludar, una de las filas rota para cambiar de parejas. Algunas formas de contextualizar los saludos propuestos pueden ser:

- Os conocéis y os presentáis en ese momento
- Hacía mucho tiempo que no os veíais
- Uno de la pareja no se acuerda del otro, pero simula que sí
- Os gustáis, pero la otra persona no lo sabe
- Uno de vosotros es famoso, y el otro fan.

### Vidente

Este es un juego de rol semidirigido en parejas en el que uno de los participantes toma el papel de *vidente* para leerle el futuro a su compañero. Con el objetivo de que el *vidente* pueda inspirarse en los acontecimientos que va a relatar, se les pueden repartir cartas del tarot o proponerles que lean la mano de su compañero, al igual que este debe hacer preguntas sobre lo que desee saber de su futuro. Esta actividad es una buena forma de trabajar la imaginación y la creatividad por medio de la dramatización, practicando a su vez los tiempos verbales de futuro.

## 6.6 Preparación de la obra

Como ya se ha apuntado, la elección de la obra es un proceso libre en el que cada profesor actúa como mejor cree conveniente y no hay una fórmula exacta que garantice el éxito, ni buscando

una representación impecable de la obra ni centrando el objetivo en el aprendizaje del español como segunda lengua. Sin embargo, la parte práctica ha evidenciado que la intervención de los estudiantes en el proceso de preparación de la obra favorece una mejor valoración por parte del alumnado en las categorías estudiadas relacionadas con el aprendizaje del español.

Se divide esta sección en dos partes, la primera enfocada al trabajo del texto y la segunda al desarrollo de los personajes.

## Trabajar el texto

Teniendo en cuenta que se trata de un taller de teatro en español como lengua extranjera, es importante realizar una lectura analítica del texto, comprobando que se conocen todas las palabras y expresiones entendiéndose su contexto.

Por otro lado, debido a los beneficios de involucrar a los estudiantes en el proceso observados en la parte práctica, puede ser adecuada una lectura intercambiando roles. Esto puede llevarse a cabo durante dicha lectura analítica o una vez haya sido finalizada, comprobando cuál es el más apropiado para cada participante tanto desde su propia perspectiva como la del resto y, por supuesto, la del profesor. Además, si el contexto de la obra lo permite, incluso se podría realizar una actividad de improvisación o un juego de rol ambientado en ese mismo entorno, lo cual permite a los participantes y el profesor identificar el papel que mejor corresponde a cada uno.

Una vez trabajada esta fase inicial, se pueden llevar a cabo diferentes propuestas anteriormente explicadas aplicadas al texto de la obra en concreto:

- El juego denominado *Hablar con números* explicado en las actividades teatrales con expresión oral es idóneo para trabajar con los estudiantes la expresión corporal que requiere una escena cuando todavía no conocen su texto a la perfección.
- Las actividades *Lectura guiada*, presentada como precalentamiento para la voz, y *Misma frase, diferente emoción*, como actividad teatral con expresión oral, constituyen unas buenas herramientas tanto para calentar la voz estudiando el texto a la vez, como para seguir practicando sus frases cuando el alumnado ya es capaz de memorizarlas.
- El juego de concentración llamado *Palmadas* puede realizarse entre dos estudiantes cuyos personajes compartan un diálogo en la obra. La dinámica consistiría en recitar el texto mientras realizan las acciones del juego.

97

## Trabajar el personaje

A continuación, se presentan nuevas actividades y se recogen otras ya explicadas previamente, ambas enfocadas, en esta ocasión, hacia los roles presentes en la obra. Primero, se presentan una serie de ejercicios cuyo objetivo es desarrollar el personaje de forma individual:

- Con el objetivo de orientar a los estudiantes hacia el tipo de personaje que requiere la obra, el profesor puede proponer figuras famosas que sirvan como referencia para cada uno de ellos. Puede inspirarse en aspectos como el estilo de vestir, la manera de actuar frente a ciertas situaciones o la forma de gesticular.

- Como la encarnación de un personaje no se reduce a la recitación de su texto, otra opción es construirlo en su conjunto, desde una reflexión sobre aspectos concretos más implícitos para llegar a englobarlo todo. Para ello, se propone meditar la forma en la que se mueve, gesticula y camina el personaje, su postura corporal cuando está parado, la forma que tiene de hablar, etc. Incluso proponer acciones de la vida cotidiana, tales como ir al supermercado, pedir comida en un restaurante o saludar a una persona conocida por la calle, y analizar cómo se comportaría cada personaje en las situaciones expuestas.
- Esta idea previamente presentada sobre actuar como lo haría el personaje asignado, es extrapolable a varias de las propuestas teatrales explicadas anteriormente. Tanto a actividades con expresión oral, véase las denominadas *Improvisación guiada* y *Saludos*, como a otras más orientadas hacia la expresión corporal, por ejemplo, *Paseo guiado*.

Por otro lado, con el propósito de involucrar a todos los participantes en el conjunto global de la obra, en lugar de ceñirse a las singularidades de su personaje, se propone otro conjunto de actividades, varias basadas en las explicadas previamente:

- *Adivinar el personaje*, juego explicado en las actividades orientadas a la expresión oral, puede plantearse utilizando únicamente los personajes de la obra. El elegido no tiene por qué ser el propio personaje del que lo encarna en la representación.
- En otra actividad con expresión oral, *Vidente*, se propone que el integrante de la pareja que acude a que le lean el futuro tome el rol de su personaje en la obra en lugar de ser él mismo.
- El juego conocido como “¿Quién es más probable que...?”, en el que un participante completa la pregunta y todos deben señalar a la persona que consideren como la respuesta, se puede llevar a cabo tomando cada participante el personaje que encarna en la obra. De este modo, cada estudiante toma no solamente autoconsciencia de su personaje, sino que también se hace evidente la percepción del resto sobre el propio rol.

# Bibliografía

- Ágreda Coso, E. de (2021). *Teatro aplicado en ELE: ideas y actividades*. enClave-ELE.
- Agregaduría de Educación (2022). XII Festival de Teatro Escolar en Español en la República Checa – Secciones Bilingües.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/republicacheca/dam/jcr:a0d1854b-087c-420c-9d79-5a845c4d849e/bases-festival-de-teatro-en-espanol-2022-republica-checa.pdf>
- Aymerich, C. y Aymerich, M. (1971). *La expresión, medio de desarrollo*. Nova Terra.
- Barret, G. (1991). *Pedagogía de la expresión dramática*. Recherche en expression.
- Bentley, E. R. (1964). *The life of the drama*. Atheneum.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Longman.
- Byram, M., y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Cobo, A. M. (2007). La Casa de Bernarda Alba: Una experiencia teatral con alumnos de ELE. *Foro de profesores de ELE*, (3), 143-154. <https://turia.uv.es//index.php/foro/ele/article/view/6515>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Organización de Estados Iberoamericanos (2016). *Manual de apoyo al facilitador: taller de teatro. Protagonistas en el juego*. CNCA.
- Corral Fullà, A. (2013). «El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La “dramatización” como modelo y acción». *Didáctica. Lengua y literatura*.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42238>

- Cutillas Sánchez, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos digital*, 28(0). <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/42889>
- Dodds, H. (2004). Peter Slade. The first British dramatherapist. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/news/2004/aug/20/guardianobituarials.artsobituarials1>
- Dorrego, L., y Ortega, M. (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Universidad de Alcalá.
- García Barrientos, J. L. (1991). Teatro, drama, texto dramático, obra dramática: (Un deslinde epistemológico). *Revista de literatura*, vol. 53, núm. 106, pp. 371-390. <https://digital.csic.es/handle/10261/13331>
- Gutiérrez, M. P. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, (12), 4. <https://www.um.es/glosasdidacticas/docs/GD12/04mapegu.pdf>
- Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 27-46. Edelsa.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 4). Buenos Aires: Paidós.
- Lobo, I. T. (1993). *Estudio de los textos teatrales para niños*. Universidad de Cantabria.
- Maley, A. y Duff, A. (1982). Drama techniques in language learning. *Language Teaching*, 15, 4. Cambridge University Press.
- Martín, V. H. (2012). El teatro en la clase de E/LE: Dos propuestas de taller. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (15), 11.
- Martínez, E. M. (2021). Teatro/drama en educación y sistema educativo español, ¿de qué estamos hablando? *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (69), pp. 111-123. [http://emasf.webcindario.com/Teatro\\_drama\\_en\\_educacion\\_y\\_sistema\\_educativo\\_espanol.pdf](http://emasf.webcindario.com/Teatro_drama_en_educacion_y_sistema_educativo_espanol.pdf)
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Longman.
- Méndez Martínez, E. (2019). *Improvisación teatral en educación. Recuperando la espontaneidad como impulso del proceso creativo* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). 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*, 76, 41571-789.
- Miquel, L., y Sans, N. (2000). *Intercambio - Level 1: Libro Del Alumno 1*. Difusión.
- Núñez, J. J. T. (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas* (Vol. 4). Universidad Almería.
- Pavis, P. (2017). *Diccionario de teatro, dramaturgia, estética, semiología*. Espasa Libros.
- Pérez Valverde, C. (2003). Theatre in education (TIE) in the context of educational drama. <https://core.ac.uk/download/pdf/61902693.pdf>
- Peris, E. M. y Cerezo, E. A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying language in action: The artistry of process drama in second language education*. Springer.
- Rose McGovern, K. (2017). Conceptualizing drama in the second language classroom. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, XI(1), pp. 4-16. <https://doi.org/10.33178/scenario.11.1.3>

- Slade, P. (1954). *Child drama*. University of London Press.
- Slade, P. (1978). *Expresión dramática infantil*. Santillana.
- Stanislavski, C. (2016). *La construcción del personaje*. Alianza Editorial.
- Teruel, T. M. (1992). Las técnicas dramáticas: procedimientos didácticos para la enseñanza de la lengua y la literatura. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10-11, pp. 75-92.
- Teruel, T. M. (2020). *Teatro en la educación*. Ediciones Octaedro.
- Teruel, T. M., y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado: teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Ediciones Octaedro.
- Toro, A. G. del (2011). *Teatralidad: cómo y por qué enseñar textos dramáticos*. Graó.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. National Education Association.
- Wessels, C. (1987). *Drama (resource books for teachers)*. Oxford University Press.
- Wooster, R. (2016). Theatre in Education: It's a critical time for critical thinking. *ArtsPraxis*, 3, pp. 13-24.
- Yan, Y. (2021). El aprendizaje de lenguas extranjeras a través del teatro/drama basado en las actividades dramáticas. *Aula de Encuentro*, 23(1), pp. 5-22.
- Zúñiga, R. I. A. (2005). Principios teatrales para docentes. *Revista Educación*, 29(1), pp. 73-77.

