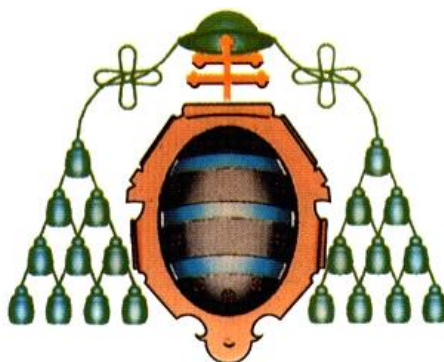


LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE LA DRAMATIZACIÓN

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

MÁSTER EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2011-2012



ALUMNA: CRISANTA ALONSO CHAMORRO

TUTORA: ARACELI IRAVEDRA VALEA



ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	2
II. DRAMA O TEATRO EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.....	5
II.1. DRAMATIZACIÓN.....	7
II.2. TEATRO.....	11
II.3. EL PAPEL DEL PROFESOR.....	13
III. EL JUEGO COMO ORIGEN DE LA DRAMATIZACIÓN.....	16
IV. LA IMPROVISACIÓN COMO TÉCNICA EDUCATIVA.....	19
V. DRAMATIZACIÓN Y COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	23
VI. TALLER DE DRAMATIZACIÓN.....	25
VI.1. ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN CORPORAL.....	26
VI.2. JUEGOS DRAMÁTICOS.....	28
VI.3. DRAMATIZACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS.....	29
VI.4. CREACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE OBRAS TEATRALES.....	31
VII. CONCLUSIONES.....	32
ANEXO	34
BIBLIOGRAFÍA.....	43



I. INTRODUCCIÓN

Todo acto comunicativo constituye un acto dramático

(Torres Monreal, 1996: 108)

Esta cita del profesor Francisco Torres Monreal sirve perfectamente como introducción a este breve trabajo de investigación que pretende poner de relieve las ventajas de la dramatización como técnica para enseñar lenguas extranjeras, en este caso el español.

Para comenzar, se debe precisar que desde hace ya unos años, con el enfoque comunicativo y, más adelante, con el enfoque por tareas, se ha perseguido que los alumnos que se dispongan a adquirir el conocimiento de una lengua extranjera lo hagan en las circunstancias más reales posibles, sobre todo aquellos que, por las razones que sea, no puedan permitirse un periodo de inmersión lingüística en un país de habla del idioma que estén estudiando.

Por este motivo, los profesores de idiomas y lingüistas han ido modificando la forma de enseñar, para pasar de los métodos más antiguos donde los alumnos no eran el centro del proceso educativo y simplemente se dedicaban a traducir textos, a los métodos más modernos donde las actividades se centran totalmente en los aprendientes y se busca crear un entorno lo más real y comunicativo posible, puesto que la comunicación es el objetivo principal y más importante de la lengua.

Hace unos años las aulas de idiomas se encontraban repletas de alumnos que se dedicaban a repetir frases en voz alta, estudiar vocabulario fuera de contexto o completar oraciones con aspectos gramaticales que debían memorizar sin ninguna relación aparente. Las actividades creativas se veían relegadas a alguna composición escrita de vez en cuando y apenas se interactuaba de forma oral en la lengua meta. De este modo, los alumnos de lenguas extranjeras eran incapaces de hablar o comunicarse en el idioma que estaban estudiando. Tristemente, parece que hoy en día alguna de estas técnicas aún prevalece dentro de la enseñanza reglada.

A partir de los años 60, con las nuevas aportaciones de lingüistas como el estadounidense Chomsky o el británico Wilkins, se subrayó la importancia de la comunicación, de la creatividad y de los procesos cognitivos a la hora de aprender lenguas extranjeras. Este fue el punto de inicio de la creación de los nuevos enfoques de



enseñanzas de idiomas. Con ellos los alumnos pasan a ser el centro del proceso educativo y modalidades lingüísticas como la pragmática o la psicolingüística adquieren gran importancia. La competencia comunicativa pasa a ser el objetivo primordial y las actividades se desarrollan siempre dentro de un contexto, para que los alumnos puedan percibir la funcionalidad del idioma.

Si unimos estas reflexiones con la cita del inicio, salta a la vista la relevancia de la dramatización dentro del proceso educativo de las lenguas extranjeras, ya que los nuevos enfoques se elaboran alrededor de los diferentes actos comunicativos y éstos, como bien dice Francisco Torres Monreal, “constituyen actos dramáticos”. Cada vez que una persona habla está realizando un acto comunicativo (pedir u ofrecer algo, informar a alguien de un acontecimiento, ordenar algo, etc.) y a su vez, está realizando un acto dramático, ya que existen unos personajes, un lugar y un tiempo concreto, un lenguaje utilizado con el propósito de conseguir algo y unos gestos que lo acompañan.

El acto comunicativo y el acto dramático comparten, así pues, una serie de características, y es precisamente por este motivo por el que la dramatización es tan importante a la hora de adquirir una lengua. Obviamente, los aprendientes también necesitan otro tipo de actividades, pero sin duda la dramatización es una de las más completas, puesto que pone en práctica todas y cada una de las competencias que tienen que adquirir los alumnos y además ayuda a crear estrategias comunicativas, al igual que ocurre cuando los niños aprenden su lengua materna.

Hoy en día son muchos los profesores que ya utilizan estas actividades en el aula de español como lengua extranjera (ELE), pero aun así queda mucho trabajo por realizar. Los profesionales de la enseñanza deben olvidarse de las clases tradicionales donde los únicos actores posibles del aula eran ellos mismos y dar pie a que los alumnos de lenguas extranjeras comiencen a actuar también. El miedo a perder el control de la clase debe olvidarse, ya que las dramatizaciones, como actividades preparadas y organizadas, conllevan un desarrollo educativo y personal fuera del alcance de otras muchas actividades menos motivadoras.

Hay que tener en cuenta que las personas que deciden aprender una lengua extranjera, lo hacen con el propósito de poder comunicarse con aquellos que la hablen. Por lo tanto, debemos crear actividades que fomenten precisamente esa interacción comunicativa.



Como hemos visto antes, los enfoques metodológicos apoyan esta visión, de modo que ¿por qué no van a secundarla los profesores de lenguas extranjeras?

Es un lugar común decir que los alumnos no se sueltan en las clases de idiomas, que no cooperan ni participan en las actividades: ¿podría ser debido a que la motivación o las actividades no son las adecuadas? Lo que el uso de la dramatización persigue es precisamente luchar contra esa timidez y silencio colectivo de los alumnos de lenguas extranjeras. Al igual que a caminar se aprende caminando, a interactuar en una lengua se aprende interactuando.

Éstas, por tanto, han sido las razones principales que me han conducido a interesarme por la dramatización como técnica educativa, ya que considero que se adapta perfectamente a los nuevos enfoques de enseñanza, puesto que es funcional, dinámica, motivadora, desarrolla la creatividad y personalidad de los estudiantes y transmite los rasgos sociales de los individuos.



II. DRAMA O TEATRO EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Desde hace años existe una discusión sobre si se debe utilizar el drama o el teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto implica que los profesores o expertos en el tema consideran que son actividades distintas y que por lo tanto pueden aportar diferentes conocimientos a los alumnos.

En efecto, mientras que drama se identifica más con la acción o con sucesos reales, el teatro por el contrario viene a nuestra cabeza como edificio u obra literaria, pero en general es algo estático que no se puede modificar. A este respecto señala Francisco Torres Monreal (1996: 110):

El término drama, derivado del griego drao –hacer-, significa sencillamente acción, como sabemos. En este sentido, y antes de minimizarse en su acepción literaria o espectacular, el drama se encuentra fuera, en el mundo. El mundo, y nuestras vidas en él, no es un ergon, es decir, una obra acabada, un ya hecho, sino una dínamis, un hacerse, un fieri.

A partir de esta distinción, se puede decir entonces que el drama pertenece a lo cotidiano, al día a día y a las acciones que llevamos a cabo. Está incluido dentro del presente, pero no uno cualquiera: es un presente progresivo, en movimiento, lo que dota al drama de un carácter dinámico, que se puede modificar, pues la acción tiene lugar en el mismo momento en que se lleva a cabo. Sin embargo, el teatro es estático, pues tanto el espacio donde tienen lugar las representaciones, como las obras literarias son arte y están diseñadas para pervivir tal y como se crearon. Cuando un autor escribe una obra teatral espera que perdure y que se represente siguiendo las directrices que ha indicado. Si bien es cierto que nosotros somos libres de hacer adaptaciones, tanto el rol de los personajes como el diálogo quedan sujetos a que la historia que allí se cuenta tenga sentido. El teatro pertenece al pasado, a una acción encerrada dentro de unos límites temporales. Los personajes no pueden cambiar su papel o modificar su actitud, puesto que si lo hicieran, la obra perdería su sentido originario y su valor.

Dentro del contexto educativo nos encontramos con observaciones como esta del profesor Juan José Torres Núñez (1993: 323):

Hay quien piensa que el drama es un proceso educativo que se lleva a cabo por medio de actividades en clase orientadas a fomentar la creatividad del alumno, que es siempre el centro del proceso. Su objetivo principal consiste en que el alumno aprenda a comunicarse con los demás y desarrolle su propia personalidad. Otros ven en el teatro



un producto pulido, dirigido por el profesor, y con el solo objeto de complacer a los padres y demás profesores.

Desde esta perspectiva, otra de las diferencias entre drama y teatro afecta al lugar que ocupa el alumno dentro del proceso de aprendizaje. En el drama, el alumno es el centro del proceso, mientras que en el teatro es un mero ingrediente de un producto final, ya que lo importante es la correcta representación de la obra teatral. También hay que reparar en el distinto grado de desarrollo de la creatividad, puesto que las dramatizaciones permiten que el alumno se implique en el proceso de creación de la representación, el diálogo, el contexto, el personaje, etc. El drama se centra precisamente en este proceso creativo, mientras que el teatro pone de relieve el resultado final: de nada sirve que los aprendientes realicen lecturas dramáticas adecuadas en los ensayos o que demuestren su creatividad y dominio de la lengua meta, si en la representación final desempeñan un mal papel.

Si bien es cierto que en ambas actividades existe una puesta en escena, probablemente la diferencia principal entre la representación final del drama y del teatro se encuentra en el tipo de público que va a presenciarla. El drama también tiene público, pero es conocido, perteneciente al mismo grupo que el alumno o alumnos que realizan la actividad. Sin embargo, en el teatro, la representación lo es ante personas ajenas al proceso de creación, y este hecho puede provocar dos reacciones radicalmente opuestas: si para John Seely (en Torres Núñez, 1993: 326) la representación final es algo destructivo que provoca angustia en los alumnos, Richar Via (en Torres Núñez, 1993: 326) entiende que éstos la encaran como un éxito, ya que en la representación demuestran todo su trabajo.

En un aula de lenguas extranjeras, también es importante el papel que desempeñan las personas pertenecientes al grupo. En el drama, todos los alumnos pueden ser tanto actores como espectadores y en ciertas actividades además pueden intercambiar esos roles en cualquier momento. En cambio, en el teatro, los roles de actor y espectador son fijos y están bien delimitados. Los espectadores tienen un papel pasivo en la representación y los actores sólo pueden reproducir el personaje estudiado, ya que la improvisación no tiene cabida.

En lo que al proceso educativo se refiere, tiene más peso la dramatización que el teatro, puesto que en aquella la acción no es fija y puede ser interrumpida por el profesor para



hacer aclaraciones, dar ideas, moverla a otro contexto, etc. También ayuda a que los alumnos desarrollen su memoria a largo plazo, puesto que trabajan con la lengua de forma directa, creando diálogos y buscando estrategias para lograr ser entendidos. Sin embargo, en el teatro, la acción está establecida desde un primer momento, sin que parezca conveniente detenerla cuando no está previsto. Por otro lado, el teatro puede aportar otras capacidades al alumno, como desarrollar su comprensión lectora o también su gusto por la literatura y su pensamiento crítico.

A pesar de los rasgos opuestos que hemos venido exponiendo, autores como R. Burgess y P. Gaudry (en Torres Núñez, 1993: 324) insisten en que “el drama y el teatro exploran la condición humana y las diferencias existentes son muy insignificantes si se comparan con lo mucho que tienen en común”. Por lo tanto, la idea más acertada es unir el drama con el teatro para crear talleres o programas en los que se practiquen ambos, tomando así las aportaciones positivas de uno y de otro.

Dependiendo de la edad de los alumnos, será más o menos fructífero trabajar con dramatizaciones en clase para desarrollar la creatividad. Así, por ejemplo, sería poco acertado hacer aprender a los más pequeños un papel de memoria y más en una lengua extranjera. Los adolescentes o mayores, en cambio, además de las actividades dramáticas, querrán realizar una representación final como demostración de su trabajo y de su mayor dominio de la lengua. Si, en este último caso, la obra teatral la crean ellos, conseguirán mejorar todas sus competencias.

II.1 DRAMATIZACIÓN

Carlos Barroso García y Mercedes Fontecha López (1999: 108) definen la dramatización como “la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado. Dramatizar algo es dar forma dramática, es decir, teatral a algo que no la tiene.”

Con esta definición se puede apreciar que cualquier situación o acción puede ser dramatizada, por extraña que parezca. Con las actividades dramáticas podemos representar todo lo que nos propongamos, desde las acciones más cotidianas hasta sueños, situaciones pasadas o futuras, etc. El objetivo de la dramatización es la comunicación y el diálogo, ya sea hablado o gestual, entre al menos dos personajes.



Si aislamos la dramatización del teatro, vemos que son muchos los autores que proclaman las características positivas de ésta en la educación, sobre todo desde el nacimiento del enfoque comunicativo.

Según Antonio García del Toro (2004: 10), con las dramatizaciones lograremos en los alumnos:

- *una mayor evolución individual por medio de su proyección imaginativa;*
- *la comprensión de su mundo afectivo y volitivo;*
- *la expansión de su esfera intelectual;*
- *una mejor utilización del lenguaje oral y mímico;*
- *el conocimiento del esquema de su cuerpo;*
- *la aceptación de sus límites y la ampliación de éstos;*
- *una mejor valoración y aceptación del trabajo en grupo;*
- *un mayor acercamiento a su acervo y herencia cultural;*
- *la proyección en el ámbito escolar de una expresividad que facilitará el aprendizaje de cualquier materia;*
- *al desarrollar el espíritu crítico, su capacitación como espectador.*

Se ve, por lo tanto, que a través de la dramatización el individuo no sólo desarrolla sus habilidades comunicativas, sino que crece como persona y se hace consciente del mundo que le rodea. Con este tipo de actividades los alumnos adquieren un conocimiento mayor de su cuerpo, de sus capacidades y sus limitaciones y además aprenden estrategias que les ayudan a superarse y a aceptarse.

Puede que, aún a estas alturas, debido a que una de las principales actividades dentro de los juegos dramáticos sea la improvisación, haya personas ajenas a la educación que cuestionen la adecuación de estas actividades en el ámbito educativo. Sin embargo, no hay que equivocarse y pensar que las clases de dramatización son a su vez improvisadas. En el ámbito de adquisición de una lengua extranjera, toda actividad se realiza atendiendo a objetivos y contenidos dentro de un nivel. Las dramatizaciones requieren una organización y preparación previas, ya que se deben ajustar al nivel de los alumnos y también a las funciones que se traten en clase. Cada situación que se proponga para su dramatización tiene que atender a unos criterios educativos específicos.



En las aulas de lenguas extranjeras, las dramatizaciones contribuyen a motivar a los alumnos a utilizar la lengua, a asumir riesgos, a expresarse y desarrollar su individualidad. A pesar de la timidez de algunas personas, las dramatizaciones crean un ambiente tan motivador y emocionalmente positivo que les desinhibe. Su carácter lúdico hace que las actividades se vean como un juego y no como un trabajo rígido; por tal motivo la presión ante situaciones comunicativas se esfuma, ya que no existe la sensación de hacer el ridículo.

Los juegos dramáticos además promueven la originalidad, ya que las fórmulas repetidas no tienen cabida. Permiten que los alumnos creen respuestas individuales. Cada situación puede tener tantos resultados diferentes como personas la lleven a cabo. La lengua se convierte en un instrumento de comunicación y al realizarse el ejercicio dentro de un contexto dado, no solo se tiene en cuenta la adecuación formal, la fluidez o la riqueza lingüística de los enunciados, sino también la adecuación pragmática e intercultural.

Con las actividades de dramatización se pueden tratar de una forma más distendida y humorística situaciones que resultan complejas y serias en la vida real. Se pueden combatir estereotipos y hablar de temas tan polémicos como el sexo, la religión, la política, etc. Como ya se ha dicho, se pretende que los alumnos desarrollen su pensamiento crítico y cuestionen los aspectos cotidianos que les rodean. A través de las dramatizaciones los aprendientes de una lengua extranjera poseen una mayor libertad para exponer o discutir los rasgos culturales que más les preocupen y además son libres de mostrar parte de sus costumbres al resto de compañeros, sin la preocupación de ser criticados.

Desde mi experiencia, puedo asegurar que en un taller de dramatización los componentes del grupo utilizan todos sus medios para conocer más a fondo la cultura de los hablantes de la lengua extranjera que estudian. Su curiosidad es tal que, a través de las distintas actividades, cuestionarán todo lo que les parezca extraño o les llame la atención.

En las *X Jornadas sobre Sociedad y Cultura* de la Casa de las Lenguas de Oviedo, pude participar en el *Taller de Teatro* conducido por la profesora María Prieto Grande, dirigido a estudiantes de ELE. A pesar de que la parte final del taller se dedicó a la



creación y posterior escenificación de obras teatrales, durante los primeros días se realizaron actividades dramáticas (expresión corporal, improvisaciones, etc.). En esos días pude presenciar cómo el grupo se fue cohesionando y trabajando de una forma cada vez más cooperativa, con actividades que pretendían unir a los miembros del grupo haciéndolos respirar al unísono, unir sus manos sin ver para después desenredar el nudo que ellos mismos habían creado, etc. Más adelante, los participantes comenzaron a interpretar personajes en situaciones como ir a un restaurante, donde el camarero siempre tenía un humor o unas características diferentes, lo que hacía que los alumnos tuvieran que improvisar sobre el pequeño guión ofrecido por la profesora y adecuarse a las cualidades del camarero que estuviera sirviendo. También se realizaron actividades de total improvisación, donde los alumnos tenían que dramatizar un diálogo con la única base de una situación como, por ejemplo, la siguiente: “te encuentras en el parque con un amigo que te debe dinero, compras un loro y al llegar a casa se muere, tocan a la puerta a las cinco de la mañana y es un borracho que confundió tu casa con la de un amigo, etc”. Finalmente, se realizaron dos actividades en las que al menos uno de los participantes del grupo siempre tenía que estar en escena. La primera consistía en no dejar a una persona salir de su casa, por lo que el resto de participantes debía buscar excusas o crear personajes que pudieran cumplir esta misión; la segunda tenía lugar en una peluquería y, mientras una persona debía buscar una excusa para entrar, otra tenía que buscarla para salir.

Sin duda, este tipo de experiencias son las que demuestran que los alumnos que realizan dramatizaciones para aprender una lengua extranjera avanzan de una forma más rápida, ya que tienen que buscar estrategias que les ayuden a comunicarse, como ocurriría si estuvieran en la calle hablando con nativos. Cada persona además imprime su personalidad en los ejercicios, por lo que desarrolla su creatividad y a la vez su visión del mundo. Su memoria a largo plazo se amplía, ya que se sirve de la experiencia. Los participantes se desinhiben y asumen riesgos con la lengua que no asumirían en situaciones reales por temor a equivocarse. Las aclaraciones y comentarios del profesor se asimilan de forma diferente, precisamente porque no aparece como una figura autoritaria que causa temor, sino como un guía que busca lo mejor para sus alumnos. Finalmente, la competencia lingüística mejora, porque el léxico que se utiliza cumple con una funcionalidad y no se encuentra dentro de una lista de memorización cuyo uso



no se aclara. Al usar las palabras en un contexto con una intención clara, es más fácil que se recuerden después.

II.2 TEATRO

Corresponde hablar ahora de lo que puede aportar el teatro como género literario a las clases de lenguas extranjeras. No podemos olvidar que, como parte de la literatura, los textos teatrales se pueden utilizar para tener una visión más amplia y a la vez profunda de la época en la que fueron escritos, pues tratan temas contemporáneos y en muchas ocasiones critican la realidad que rodeaba a los dramaturgos. El teatro al fin y al cabo es una representación de la vida, una transmisión de ritos y costumbres de una cultura. Como medio de comunicación, el teatro se ha utilizado desde su nacimiento para contar historias, para adoctrinar a las personas o para tratar de que abran los ojos ante situaciones intolerables. Pero además, por supuesto, la “magia” del teatro también ha servido para transmitir sentimientos y emociones.

Según Jerzy Grotowski (1992: 7-9), existen por lo menos cuatro significados de la palabra teatro, dependiendo del punto de vista de la persona que lo explique o de su profesión:

El teatro según los profesores: Para los profesores el teatro es un buen lugar para que un profesional declame un texto escrito, así como la ocasión para realizar un conjunto de gestos y situaciones que permitan la mejor comprensión de este texto.

El teatro según el espectador: Para el espectador medio, el teatro es antes que nada un lugar de distracción. Si el espectador espera encontrar algo semejante a una musa ligera, el texto no le interesa en absoluto. Lo que le atrae es lo que pudiéramos llamar el “gag”, la situación cómica y, si se presenta el caso, el juego de palabras, lo que de algún modo sería una vuelta al texto.

El teatro según el actor: Para el actor medio, el teatro es él mismo. Pero no lo que él es capaz de hacer en su oficio; el teatro es él, en cuanto organismo privado.

El teatro según el director de escena: Los directores son obreros de teatro que llegan a este oficio tras fracasos en otros dominios.

Se puede deducir de aquí que, según Grotowski, aquellos que no participan en la realización de la representación tienen una visión del teatro como lugar donde el texto dramático es transmitido al mundo. El teatro, tanto para el profesor como para el espectador, sería una actividad pasiva. Se impone por lo tanto una pregunta: ¿cómo entiende el teatro un alumno de ELE? Y aún más: ¿cómo se puede utilizar el teatro para aprender español?



Para los alumnos de un idioma extranjero, el teatro puede ayudar a comprender la cultura del país donde se habla esa lengua. Además, el teatro puede servir para liberar tensiones, combatir la timidez, desarrollar el trabajo cooperativo o en grupo, inculcar el aprecio por la literatura, etc. Según la profesora María Prieto Grande (2007: 18), el teatro permite examinar la realidad, la cultura y la lengua a fondo.

Sin embargo, el trabajo con el teatro, al igual que con cualquier otra disciplina, debe ser serio y profesional. Si muchas veces se critican precisamente los ejercicios teatrales, es por la falta de rigor de muchos profesores que sólo buscan representar una obra a final de curso, sin cuidar todo el proceso que eso conlleva. Como bien dice Ernesto Rodríguez Abad (2008:12), “[el teatro] no es un mero museo de representaciones; cada vez que hacemos teatro o ponemos un texto en pie, hacemos temblar lo más íntimo del ser humano”.

Un buen taller teatral no se puede quedar simplemente en la memorización de una obra. Debe comenzar con ejercicios de calentamiento, donde el grupo aprenda a conocerse y a trabajar conjuntamente. Hacen falta actividades dramáticas que entrenen a los alumnos en el arte de ponerse en la piel de otras personas, y les hagan entender que para hacer teatro deben aprender a transmitir emociones, no sólo con el lenguaje sino también con su expresión corporal. Además se deben efectuar lecturas dramáticas, para practicar las diferentes entonaciones posibles y más en una lengua extranjera, ya que los alumnos han de acostumbrarse a los diferentes registros y a las situaciones en las que éstos se utilizan. Sólo después de todo ello, tras este largo proceso preparatorio, es cuando se comienza a ensayar la obra de teatro elegida o creada por el grupo. Para la representación final, los alumnos deben haber comprendido el texto, haberlo interiorizado y no simplemente memorizado. De esta forma, serán capaces de meterse totalmente en el papel de su personaje y podrán transmitir las emociones del texto al público.

Según José Carlos Andrés (2010: 17):

El teatro, realizado por niños, jóvenes o adultos, es la actividad formativa más completa que se puede realizar, en la que se desarrollarán y dominarán capacidades creativas, de expresión corporal y oral, de memoria e improvisación; crecerán como personas y aprenderán a relacionarse con los demás, conocidos o desconocidos, venciendo la timidez a nivel personal gracias a “la magia del teatro”. Es impresionante ver cómo personas muy tímidas se transforman sobre un escenario, ya que no son ellas las que están sobre él, sino su personaje.



Con estas palabras, el autor está abarcando todo el proceso que hemos mencionado. Los talleres de teatro actuales permiten desarrollar todas las capacidades referidas, puesto que no se concibe el teatro como un simple proceso de memorización, sino como una actividad creativa, que promueve la expresión corporal y oral. Antes de la representación final, se llevan a cabo juegos dramáticos que permiten la improvisación, facilitan el trabajo cooperativo y ayudan a aquellas personas más tímidas a convertirse en los personajes que están representando.

Profesores como Francisco Torres Monreal (1996: 119-120) apuntan las ventajas de utilizar textos no teatrales en lugar de teatrales en actividades dramáticas, ya que, según él, son más ricos en lenguajes dramáticos no verbales:

- Surgen igualmente de un drama.
- Su código es simplemente lingüístico y por ello deben verbalizar aspectos paralingüísticos, kinésicos o icónicos, a través de indicaciones que en el texto dramático se incluirían en las acotaciones o entre paréntesis.
- No son escritos para ser representados y por lo tanto se transcriben las circunstancias, las acciones o los rasgos de los personajes para que el lector pueda tener una visión completa.

Por todos estos motivos se consideran más convenientes las dramatizaciones para enseñar lenguas extranjeras, ya que poseen lo mejor del teatro sin la presión de la actuación final, que en muchas personas desencadena un sentimiento de ansiedad o nerviosismo que anula la individualidad y creatividad. Además, se evita caer en la simple memorización y se llevan a cabo actividades más dinámicas como las improvisaciones, que permiten que el alumno cree estrategias de comunicación y a la vez adquiera y utilice la lengua meta dentro de un contexto, lo que le confiere un carácter funcional.

II.3 EL PAPEL DEL PROFESOR

Al igual que hay una discusión referente al uso del drama o del teatro en el aula de lenguas extranjeras, el papel del profesor también es una cuestión conflictiva. En



general, hay consenso en que, en las clases de idiomas, el profesor debe dar libertad a los alumnos a la hora de actuar y dejar que la autoridad recaiga sobre el grupo. Pero ¿qué ocurre con los ejercicios dramáticos?

Como he mencionado antes al hilo de las palabras de Juan José Torres Núñez (“Otros ven en el teatro un *producto* pulido, dirigido por el profesor, y con el solo objeto de complacer a los padres y demás profesores”), parece que el teatro se vea en ocasiones como un producto con el que el profesor se luce ante el resto de alumnos y de autoridades educativas del centro donde trabaja. Esto lleva a pensar que los alumnos tienen poco que hacer en el proceso teatral y su única tarea es memorizar un papel y representarlo de la mejor manera posible ante el público. Sin embargo, las dramatizaciones, al carecer de la exhibición que implica la representación final delante de un público distinto a los compañeros de clase, se centran más en el acto educativo, lo que hace precisamente posible que sean los alumnos quienes lleven la batuta de la clase, siempre, eso sí, con la guía y vigilancia del profesor.

Se convierte por lo tanto el profesor en una figura de consulta, que ayuda a mantener el buen ambiente del grupo y también anima a los alumnos a trabajar siguiendo ciertas directrices. No se trata de un corrector de gramática, sino de un guía, que propone temas relacionados con las funciones que se vean en clase, ayuda a encontrar el vocabulario necesario, interrumpe la actividad cuando lo cree preciso para hacer alguna revisión o anotación, etc. Como expone Verriour (en El-Nady, 2000: 41):

*The teacher's primary aim is to devise dramatic situations which encourage students to engage in independent thinking in order to gain fresh insights about themselves and their world.*¹

El profesor ya ha dejado de ser una figura de autoridad y se ha convertido en una persona que ayuda a los alumnos a desarrollar su personalidad y su pensamiento crítico. Debe fomentar la espontaneidad y la improvisación, porque de esta forma el individuo se libera y mejoran sus condiciones para la adquisición de la lengua extranjera. Es el encargado de neutralizar las posibles rivalidades o luchas competitivas entre alumnos y de estimular la cooperación entre los miembros del grupo. También tiene la obligación

¹ “El objetivo principal del profesor es idear situaciones dramáticas que promuevan en los estudiantes un pensamiento independiente para adquirir una nueva percepción sobre ellos mismos y el mundo” (la traducción es mía)



de adaptar las actividades al nivel y ritmo de aprendizaje de los alumnos, para que éste pueda ser lo más fructífero posible.

En las actividades dramáticas, en fin, el profesor se convierte en un animador que debe fomentar la personalidad individual, motivar a los alumnos para que busquen las respuestas en vez de preguntar por ellas, y priorizar y valorar el proceso de aprendizaje y creación sobre el producto final.



III. EL JUEGO COMO ORIGEN DE LA DRAMATIZACIÓN

Es curioso que en varias lenguas como el francés (*jouer*), el inglés (*to play*) o el alemán (*spielen*) se utilice la misma palabra para referirse a la acción de jugar y a la de actuar. Esto, sin duda alguna, es una muestra más de que el juego y el teatro están relacionados. Isabel Tejerina (1994: 26) afirma que “la raíz del teatro está en el juego”. Teniendo en cuenta que el teatro también surge de la dramatización, podemos afirmar pues que el juego es asimismo el origen de ésta.

Desde antes incluso de ser conscientes, los seres humanos como otros animales utilizan la imitación como forma de juego, a la hora de desarrollar su personalidad y su carácter. Las personas son propensas a repetir patrones de comportamiento, ya que, desde temprana edad, su primera actividad aparte de comer y dormir es la de imitar aquello que les rodea. A todos nos ha hecho gracia alguna vez ver a un niño jugando, porque en su forma de expresarse tanto lingüística como gestualmente, hemos encontrado algo familiar o parecido a las acciones o expresiones de un adulto. Sin duda la dramatización parte de este momento, de la imitación de actividades cotidianas o de la recreación de situaciones con una funcionalidad concreta.

Sin embargo, el juego no es simplemente una actividad recreativa sin más, ya que a través de él se adquiere la cultura, pues se imitan los comportamientos de la sociedad que rodea al individuo. En las aulas de lenguas extranjeras, el juego dramático se utiliza precisamente para practicar ciertas funciones lingüísticas aprendidas dentro de un contexto. Se juega a imitar las expresiones y las acciones de los miembros de una sociedad y una cultura que no corresponde con la del individuo, sino con la del país del idioma que se estudia. Además estos juegos permiten a los aprendientes desarrollar su creatividad, ya que, al igual que en la vida, no se atienen a un guión estricto, y también les ayudan a desarrollar estrategias comunicativas, del mismo modo que ocurría en su infancia.

A este respecto Isabel Tejerina (1994: 30) expone:

El juego es producto y huella de la herencia biológica del hombre y de su capacidad creadora de cultura. Es también un mecanismo de adaptación y un instrumento para el aprendizaje, una vía para la creatividad, un medio al servicio del principio del placer freudiano, una fuente de salud y equilibrio...ninguna teoría parece bastarse para dejar zanjada la investigación sobre su origen y las funciones que cumple en la vida del individuo. La mayoría se complementan y su síntesis forma la base de estudios actuales



que siguen empeñados en intentar descubrir en qué consiste el juego esencialmente, cuál es su especificidad.

Si el origen y los componentes intrínsecos del juego no son pertinentes para lo que aquí nos ocupa, sí lo es la importancia que este tiene para el aprendizaje y también para el desarrollo creativo del ser humano. También es importante el carácter lúdico que ayuda, como bien observa Tejerina, a conservar el equilibrio y la salud mental. Echamos en falta no obstante una llamada de atención sobre el carácter socializador y cooperativo del juego, puesto que es una acción que reúne a los individuos y permite llegar a un entendimiento a través del consenso de las normas, a veces tan simples como, por ejemplo: “Si toco esa papelera significa *casa*”, o “Yo hago de vendedora y tu de cliente”.

Como expone Jeanne Renaudin (2012: 5), han sido varios los autores que han comentado y explicitado los efectos positivos de los juegos dramáticos dentro del aula de lenguas extranjeras. Podríamos resumir como más importantes los siguientes:

- Reproducción en el aula de situaciones comunicativas.
- Práctica de la lengua dentro de un contexto, de forma espontánea.
- Posibilidad de que los alumnos asuman riesgos con la lengua.
- Proporción de seguridad emocional.
- Inclusión de muchas propuestas.
- Desarrollo de la creatividad.
- Promoción del trabajo en grupo y cooperativo.
- Posibilidad de autocorrección.

Con el juego, los aprendientes de una lengua extranjera crean un mundo a medio camino entre la realidad y la ficción. Un lugar seguro donde el ridículo, la inseguridad o la vergüenza no tienen cabida. Se trata de una acción que ocurre en un lugar y un tiempo determinado, con unas normas establecidas y cuyo principal objetivo es, en este caso, practicar la lengua meta de una forma lúdica.



Se crea con el juego un contexto puramente comunicativo, donde los alumnos, sin ser conscientes, están poniendo en práctica todas sus estrategias para comunicarse. No olvidemos que, en muchas ocasiones, la frustración de aquellas personas que estudian lenguas extranjeras se produce por la falta de funcionalidad de la lengua que estudian. Sin embargo, este problema es resuelto con el juego, ya que precisamente dota de ese carácter funcional a la lengua meta. Como dice Nourine Elaid Lahouaria (2005: 259):

He notado en mis clases de expresión oral y escrita, que con el juego comunicativo, la lengua deja de ser para el alumno, un espacio de sorpresa, de hipótesis y de investigación, y se vuelve sobre todo un medio para expresarse y adquirir información.

Con el juego, el número de contextos para actuar es tan grande como actos comunicativos existen. Tanto profesores como alumnos son libres de proponer situaciones que desencadenen el uso de diferentes estrategias, léxico, gestos, etc. Dentro de las clases de idiomas, se pretenderá que los contextos se adecuen a los contenidos de la materia o el curso, pero la ampliación de aquellos es siempre algo positivo.

Por último, no hay que olvidar que la posibilidad de interacción con otras personas proporcionada por el juego ayuda inmensamente al desarrollo del lenguaje y de la personalidad del individuo. Como bien decía Aristóteles (1986: 43): “El ser humano es un ser social por naturaleza”, y es precisamente en sociedad donde crece como individuo. El juego permite que alumnos de lenguas extranjeras, en igualdad de condiciones, puedan convivir en sociedad y cooperar para desarrollar sus habilidades comunicativas e interculturales en otro idioma.



IV. LA IMPROVISACIÓN COMO TÉCNICA EDUCATIVA

Seguiremos muy de cerca en este epígrafe el artículo de Jeanne Renaudin (2012) sobre un taller de dramatización que se llevó a cabo con alumnos de ELE en una academia de Salamanca en el año 2011. El taller tuvo una duración de cuatro meses y su objetivo fue observar el desarrollo de estrategias comunicativas a través de la dramatización en el aula de ELE.

Durante cuatro horas semanales, divididas en dos sesiones de dos horas cada una, nueve alumnos de diferentes nacionalidades con un nivel A2 se ofrecieron voluntarios para participar en el taller. Para que la investigación fuese válida, se realizaron dos procedimientos de seguimiento de la actividad. Por una parte, se pidió a alumnos y al resto de profesores de éstos que rellenaran gradualmente un cuestionario sobre el uso de las estrategias de aprendizaje y comunicación; por otra parte, los participantes debían ir redactando un breve diario con información sobre las sesiones del taller y sobre su posible mejoría en el resto de clases. Se trataba, en fin, de un procedimiento de autoevaluación. Aparte, después de quince días de trabajo se comenzaron a grabar las sesiones para un mejor estudio y evaluación del proyecto.

Las estrategias que se pretendía estudiar, según relata Renaudin (2012: 7), eran las siguientes:

- *Estrategias cognitivas: dirigirse o manejarse en una situación comunicativa.*
- *Estrategias meta-cognitivas: controlar o gestionar su propio aprendizaje.*
- *Estrategias socio-afectivas: desarrollo de la confianza en sí mismo y de la identidad, ajustar y situar la forma de expresarse en un contexto social.*

Las actividades que se llevaron a cabo en el taller pretendían reforzar las funciones comunicativas trabajadas en clase, así como otras adecuadas al nivel del grupo según el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Para que el taller fuera más dinámico y motivador se diseñaron tres tipos de actividades:

- *Actividades de improvisación.* Esta fue la parte más importante del taller, consistente en la improvisación de situaciones propuestas acordes con el nivel de los alumnos. Cada una tenía una duración de entre 5 y 15 minutos, y aunque al principio se concedía un tiempo para preparar brevemente la conversación, sin escribir nada, poco a poco los alumnos tuvieron que pasar a pensar todo el diálogo en escena.



Los participantes que se encontraban en el grupo de espectadores tenían que ir apuntando las dificultades comunicativas que veían en sus compañeros. Al final de las improvisaciones se realizaba una pequeña evaluación, comenzando con los propios actores y después con los apuntes de los espectadores. Si era posible, se hacía un visionado del vídeo del ejercicio para poder analizar con más detalle los momentos en que algo había fallado.

Conviene notar que, al comienzo del taller, los alumnos precisaban cierta ayuda, en forma de explicación rápida, sobre los posibles recursos lingüísticos que pudieran necesitar para cada función.

- *Juegos dramáticos.* Se llevaron a cabo básicamente para romper con la rutina de las improvisaciones. De esta forma las sesiones resultaban más dinámicas y motivadoras. Este tipo de actividades permitió el desarrollo de otras habilidades, como la kinesia, la expresión escrita, etc.

Los juegos dramáticos y las funciones que desempeñaron en el taller fueron los siguientes:

- **Introducción a la dramatización:** estas actividades tuvieron lugar sobre todo al comienzo del taller, ya que sirvieron para crear un ambiente cálido y motivador en la clase, para conocer si algún alumno tenía problemas de tipo afectivo y para demostrar que no sólo nos expresamos lingüísticamente.
- **Mimo:** ejercicios para trabajar la kinesia. Fueron propuestos a raíz del comentario de una de las alumnas, que no comprendía por qué los españoles gesticulaban tanto. Básicamente, los aprendientes tenían que gesticular diálogos ofrecidos por los profesores y el resto del grupo debía interpretarlos. Otra de las tareas consistió en buscar noticias sencillas en español y traducirlas en gestos.
- **Clown:** en este caso, se proponía a un grupo de alumnos un tema que debía representar con mímica, pudiendo emitir algún sonido o palabra. Correspondía a los espectadores reconstruir la escena, explicando el contexto en el que tenía lugar, quién representaba cada personaje, etc.



Esta actividad resultó muy provechosa a nivel no sólo comunicativo sino también intercultural.

- Humor: mediante este recurso los alumnos pudieron explotar su individualidad y su cultura, ya que debían recordar un chiste de su país y después, en parejas, uno de ellos se encargaría de contar el chiste y el otro de interpretar el papel de “amigo” (incitando al primero a que contara el chiste) o de “enemigo” (señalando los fallos del chiste).
- Juegos de rol: esta actividad buscaba que los alumnos interpretaran un papel determinado (una profesión, una persona famosa o un personaje histórico, un presentador de un programa de radio en concreto, etc.).
- *Actividades fuera del taller.* Como se ha comentado, una de las actividades fue redactar un diario con las conclusiones sobre las estrategias utilizadas en clase. Además, una vez al mes se realizó fuera del aula y de las horas del taller, un “juego de improvisación” para decidir qué grupo ganaba el taller del mes.

Considerando las estrategias señaladas al comienzo como objetivos del taller, los responsables de éste llegaron a las siguientes conclusiones:

- En relación con las estrategias cognitivas, se observaba que los alumnos participantes en el taller buscaban a partir de entonces planes alternativos para comunicarse en caso de no ser entendidos. Además, sus profesores subrayaron que habían desarrollado su comprensión auditiva y que tomaban apuntes sin necesidad de pedírselo.
- A nivel meta-cognitivo, los participantes acabaron siendo conscientes de las estrategias utilizadas en cada sesión y además desarrollaron su habilidad de autoevaluación y de resolución de problemas.
- Sobre las estrategias socio-afectivas, se observó que los alumnos acabaron por abrirse al grupo y ellos mismos admitían que había remitido la ansiedad a la hora de hablar en público sin previa preparación. Los profesores subrayaron también que los alumnos eran al final más cooperativos y se alegraban por sus méritos sin desmotivarse por sus fallos.



La autora del artículo que venimos siguiendo observa, en fin, que “la práctica de la dramatización constante en el proceso de aprendizaje resulta muy eficiente para el desarrollo de estrategias” (2012: 17). Y el proyecto en su conjunto evidencia que la improvisación, dentro de la dramatización, es una técnica muy adecuada para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE.



V. DRAMATIZACIÓN Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

Conviene antes que nada conocer la descripción de la competencia comunicativa recogida en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER):

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

- *Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. [...]*
- *Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. [...]*
- *Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.*

En general, suele entenderse que la competencia comunicativa integra estas tres subcompetencias, aunque no hay absoluta unanimidad entre los especialistas. Por ejemplo, la profesora Raquel Pinilla Gómez (2008: 436), retomando las aportaciones de Canale y Swain, además de las subcompetencias lingüística y sociolingüística, incluye, en lugar de la pragmática, la discursiva y la estratégica. Esta última podría parecer la más novedosa, puesto que habla del “dominio de las estrategias de aprendizaje y de las estrategias de comunicación, verbales y no verbales, empleadas para resolver problemas de tipo comunicativo”. No obstante, de una u otra forma, estas subcompetencias acaban por resultar equivalentes a las competencias pragmáticas según lo contemplado por el MCER. La sola diferencia es que la competencia estratégica de la que habla Pinilla Gómez tiene en cuenta la psicolingüística, ya que pone de relieve la existencia de estrategias de aprendizaje y la resolución de problemas a través de la comunicación.

Sea como sea, lo que aquí y ahora nos compete no es discutir los límites estrictos de la competencia comunicativa y todas sus subcompetencias, sino reflexionar sobre cómo éstas se pueden desarrollar a través de la dramatización.

Ya la cita que preside este trabajo ponía de manifiesto la directa relación entre el acto comunicativo y el acto dramático, por lo que a esta luz no puede negarse que la dramatización sea uno de los mejores medios para desarrollar la competencia comunicativa. No importa cuántas subcompetencias se contemplen exactamente o cómo



se dividan o se nombren, porque todas ellas se podrán desarrollar a través de las actividades dramáticas.

La subcompetencia lingüística se desarrolla por el simple hecho de utilizar tanto las palabras como los gestos dentro de un diálogo. Los alumnos, a medida que van realizando las dramatizaciones, tienen que ir buscando el léxico y las construcciones sintácticas adecuadas que les permitan lograr su objetivo comunicativo. Además, no puede olvidarse que el lenguaje nació con un objetivo comunicativo y socializador: si hacemos abstracción de esta dimensión, la adquisición de la lengua será más complicada; sin embargo, con los juegos dramáticos, nos encontramos ante un objetivo comunicativo dependiente de una función de la lengua que se trabaje, y a la vez los alumnos están inmersos en un contexto social que les ayuda y motiva.

La subcompetencia sociolingüística se practica con el cambio de situaciones y contextos, puesto que los alumnos tienen que ir adaptando sus diálogos y sus personajes. Los hablantes de una lengua van modificando su tono, su registro, sus movimientos y su léxico dependiendo de si se encuentran solos o acompañados, en un lugar familiar o desconocido, si interactúan con un amigo o con una persona con autoridad sobre ellos, si están contentos o enfadados, etc. Este cambio en el uso de la lengua también ha de ser contemplado por los alumnos, puesto que deben ser capaces de adaptarse al medio en el que se encuentren y dirigirse a su interlocutor o interlocutores con un registro adecuado.

La subcompetencia pragmática es como un compendio de las dos anteriores, puesto que se desarrolla al darle la funcionalidad adecuada al lenguaje. Para poder comunicarnos con éxito, además de adaptar el registro, el discurso ha de ser coherente y cumplir la función para la que es creado. El diálogo se debe adaptar a la intención del hablante.

Por lo que respecta a la subcompetencia estratégica de la que habla Raquel Pinilla Gómez, las dramatizaciones, como se ha visto en el apartado IV sobre la improvisación, son muy adecuadas para concienciar a los alumnos sobre las estrategias que se usan en los diferentes contextos comunicativos, para evitar la ansiedad ante una situación desconocida, y para controlar y gestionar el propio aprendizaje.



VI. TALLER DE DRAMATIZACIÓN

Dedicamos el capítulo final del trabajo a proponer una serie de actividades para un posible taller de dramatización dirigido a estudiantes de ELE, con una duración mínima de diez horas.

Los niveles más adecuados para que el taller resulte verdaderamente provechoso serían del B1 al C1, tal y como recoge el MCER. De todos modos, las actividades son susceptibles de adaptarse a niveles más bajos o más altos. La procedencia de los alumnos no tiene en este caso relevancia: de hecho, cuanto más intercultural sea el grupo, mayor será el rendimiento obtenido.

El taller de dramatización se compondrá de cuatro bloques de actividades diferenciadas, que serían los siguientes:

- *Actividades de expresión corporal*: este bloque servirá como calentamiento, para crear un ambiente motivador y cooperativo en el grupo. Con estas actividades, los alumnos podrán conocerse y a la vez desinhibirse.

Lo que se pretende es lograr la cohesión y buen funcionamiento del grupo. Además, al ser actividades donde la comunicación se produce a través de movimientos, de gestos o, a lo sumo, alguna palabra, los alumnos no acusan demasiada presión.

- *Juegos dramáticos*: este bloque es el que mayor peso tendrá dentro del taller. Con estas actividades se pretende que los alumnos desarrollen su competencia lingüística, discursiva, estratégica y sociolingüística, su creatividad, su pensamiento crítico y su individualidad.

En general, los juegos se basarán en improvisaciones más o menos libres. En algunos casos se propondrán situaciones a los alumnos, mientras que en otras ocasiones simplemente conocerán los rasgos del personaje que van a representar.

- *Dramatización de textos literarios*: con este tipo de actividades se persigue que los alumnos no solo desarrollen sus capacidades lingüísticas, sino también su afición por la literatura. Con estos ejercicios, los alumnos además podrán profundizar su conocimiento de la cultura que rodea al español.



En un principio estas actividades consistirán en lecturas dramáticas de textos literarios en español, tanto poéticos como narrativos o teatrales. Se pretende que los participantes amplíen su léxico y su conocimiento de estructuras sintácticas y gramaticales del español. A través de determinados ejercicios también desarrollarán la expresión oral, puesto que se hará hincapié en la entonación o en el ritmo. Estas actividades deberán culminar en la creación de dramatizaciones posibles para los diferentes textos.

- *Creación y representación de obras teatrales:* el objetivo de esta parte del taller es que los alumnos desarrollen su expresión escrita además de la oral. La composición de obras teatrales no sólo pondrá de manifiesto la creatividad de los participantes, sino también los rasgos de su individualidad. El trabajo en grupo posibilitará asimismo la cooperación entre sus miembros, puesto que habrán de llegar a un consenso. Con la representación de sus propias obras, en fin, se completa el desarrollo del resto de destrezas, como la comprensión escrita y la oral.

En lo que resta del capítulo especificaremos, una por una, las actividades que se llevarían a cabo en cada uno de los apartados para completar el taller. Lo ideal sería poder disponer de al menos dos horas para cada apartado, si bien el dedicado a la creación y representación de obras teatrales debería tener una duración mayor, puesto que el trabajo requiere un mayor esfuerzo.

VI.1. ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN CORPORAL

Para estas actividades es conveniente que los alumnos estén lo más cómodos posible, por lo que deberán llevar ropa suelta o de deporte y, a poder ser, ir descalzos. Son las siguientes:

1. *Bola de energía:* con todos los participantes formando un círculo, el profesor comienza cogiendo una bola imaginaria que tendrán que irse pasando uno a uno. La bola es pesada, por lo que todos tendrán que interpretar que están haciendo un esfuerzo cuando sea su turno.

2. *Respiración única:* sin romper el círculo constituido para la actividad anterior, los participantes se sientan en una posición cómoda y se dan las manos. Uno de ellos



comienza inspirando hondo y espirando lentamente. A la vez que inspira, debe apretar las manos de sus compañeros, y relajarlas cuando espira. De esta forma, la respiración se va acompasando hasta que todos respiren a la vez.

3. *Hazlo...*: mientras un miembro del grupo abandona la sala para poder pensar en verbos indicativos de acciones (cocinar, bailar, leer...), el resto de los participantes acuerda un adverbio de modo como “lentamente”, “rápidamente”, etc. La persona que está fuera entrará en el aula e irá enunciando los verbos que se le hayan ocurrido. El resto del grupo debe realizar las acciones indicadas con su adecuación al adverbio previamente acordado. Finalmente, la persona que ha salido fuera ha de adivinar el adverbio.

4. *El espejo*: en parejas, cada alumno deberán copiar todo lo que haga su compañero.

5. *El perro lazarillo*: también en parejas, uno de los componentes se vendará los ojos y el otro deberá ir guiándolo a través de la sala, sorteando los posibles obstáculos que puedan encontrar. A continuación se intercambiarán los papeles.

6. *El tren*: en grupos de cuatro o cinco personas, se formarán filas indias y los alumnos se asirán por los hombros. Todos los miembros excepto el último llevarán los ojos tapados. Se trata de que las filas avancen al ritmo que marque el último: con un golpe en el hombro izquierdo, la fila girará a la izquierda y con un golpe en el hombro derecho, la fila girará a la derecha. Para hacerlo un poco más complicado se pueden invertir las órdenes de izquierda y derecha, teniendo que girar al lado contrario del hombro golpeado.

7. *Abrazo múltiple*: con los mismos grupos de cuatro o cinco personas, se harán pequeños círculos. Uno de los miembros se introducirá dentro del círculo y el resto de compañeros le dará un abrazo. Los alumnos del centro van rotando para que todos reciban su abrazo.

8. *¿Me coges?*: manteniendo los mismos grupos y círculos, volverán a ponerse de uno en uno dentro del círculo. Ahora el del centro, con los ojos tapados, se dejará caer de un lado a otro. Los demás miembros del grupo deberán cogerlo y hacerlo regresar al medio. Uno a uno, van rotando todos los participantes.



9. *¿Cuál es vuestro nombre?*: cada grupo deberá elegir un nombre que le represente, uniendo los propios nombres de los integrantes o alguna sílaba de éstos. Después deberán crear una sintonía que dé ritmo al nombre y finalmente desarrollarán una breve coreografía acorde con la melodía que acompañe al nombre.

VI.2. JUEGOS DRAMÁTICOS

Se proponen las siguientes actividades:

1. *¿Qué ocurre aquí?*: se ofrecerá a los alumnos agrupados por parejas un pequeño guión que tendrán que representar ante sus compañeros. La dificultad está en que deberán utilizar números en vez de palabras para expresarse. El resto de participantes tendrá que adivinar la situación representada.

2. *¿Con quién hablas?*: cada alumno ha de interpretar una conversación con un objeto inanimado. El resto de los participantes tendrán que adivinar con qué está hablando su compañero.

3. *El personaje famoso*: cada alumno recibirá un papel con el nombre de un personaje famoso. Uno a uno tendrán que ir interpretando su personaje con el fin de que el resto lo adivine.

4. *Semi-improvisaciones*: en parejas o en grupos de tres, los alumnos deberán elegir, entre varias situaciones propuestas, una que tendrán que representar de forma más o menos improvisada, ya que se les dará un periodo corto de tiempo para que concreten cómo van a solucionar un problema:

- Son las fiestas de tu barrio y tienes muchas ganas de salir, pero tu madre te ha castigado por no haber tirado la basura el día anterior.
- Te acabas de comprar una casa y cuando llegas, ves que hay otra persona viviendo en ella. Dice que la casa es suya.
- Has quedado con un amigo para ir al cine y, como siempre, llega 15 minutos tarde, justo cuando la película acaba de empezar y ya no os dejan entrar.



- Compras un libro de segunda mano y cuando llegas a casa, ves que han cambiado el papel de la cubierta y no es el libro que querías. Vas a devolverlo, pero el dependiente no te cree.
- Estás a punto de casarte, pero justo la noche antes aparece tu ex para decirte que todavía siente algo por ti y que quiere volver contigo.

5. *Pepe/Pepa al habla, ¿en qué puedo ayudarle?*: uno de los participantes interpretará el papel de Pepe/Pepa, que es el/la presentador/a de un programa de radio al que llaman personas con problemas. Uno a uno, los demás alumnos tendrán que ir llamando a Pepe/Pepa para que les solucione el problema.

6. *¿Y después que pasó?*: En grupos de tres o cuatro personas, los alumnos habrán de elegir el comienzo de una historia. A continuación deberán desarrollar una acción que se adecue al contexto que escojan:

- Es mediodía en una playa paradisíaca. Los turistas se intentan proteger del sol y aliviar el calor.
- Son las ocho de la mañana de un día muy caluroso. Estamos en un autobús lleno de gente, donde todos los asientos están ocupados y en el pasillo ya no cabe nadie más.
- Es mediodía y os encontráis tirados en el desierto. Lleváis horas caminando y se está acabando el agua que os queda.
- En un día de primavera, la gente pasea tranquilamente por el parque. Comienza a anochecer.
- Estáis perdidos en un bosque, en una noche oscura. El viento sopla fuerte y no encontráis vuestro campamento.

VI.3. DRAMATIZACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Para esta sesión se elegirá un texto literario en español, que puede ser poético, narrativo o teatral. El objetivo es que los alumnos comprendan los textos y puedan dramatizarlos o hacer una lectura dramatizada al final de la sesión. Para este propósito se comenzará con una serie de actividades de calentamiento:



- *Entonación*: se toma una frase como “Los domingos mis amigos y yo vamos al cine” y cada participante tiene que darle una entonación y timbre diferentes. Pueden utilizar una voz aguda o una voz grave, así como imprimir un tono de alegría, de tristeza, irónico, etc.
- *Dicción*: Con un lápiz en la boca, cada alumno tendrá que ir leyendo una línea de uno de los textos seleccionados. Al tener el lápiz, el esfuerzo para pronunciar de forma adecuada será mayor.
- *Trabalenguas*: lectura de distintos trabalenguas donde se trabajen los distintos fonemas que más problemáticos puedan resultar.

Texto teatral

En función del tiempo disponible, se podrá realizar el trabajo con uno o más textos. Lo importante es que al menos se realice una lectura dramatizada de un texto teatral.

Para este taller se ha elegido el comienzo de *Eloísa está debajo de un almendro*, del dramaturgo Enrique Jardiel Poncela (véase el ANEXO). La elección obedece, por un lado, al numeroso elenco de personajes que intervienen en el texto, y por otro, a su condición moderna y su fácil comprensión.

Después de entregado el texto, se adjudicarán los personajes para que los alumnos puedan realizar una primera lectura en silencio. A continuación se aclararán todas las dudas que puedan surgir sobre el vocabulario y el texto en general.

Una vez que los participantes hayan leído en voz baja su parte, se pasará a la lectura en voz alta, para que el profesor pueda orientar sobre la entonación más adecuada a cada personaje. Finalmente, se procederá a la lectura dramatizada del fragmento de la obra.

Texto narrativo y poético

Esta clase de textos, además del calentamiento y la lectura dramatizada, pueden dar lugar a otro tipo de actividades, como por ejemplo:

- escribir diálogos a partir de ellos y después representarlos;
- hacer adaptaciones, cambiando el contexto, introduciendo un personaje, etc.;



- representar con mímica alguna de las situaciones;
- recitar un mismo texto poético cambiando el tono o dando intensidad a una u otra de sus partes;
- invertir el carácter de los personajes;
- desarrollar los diálogos que podrían mantener otros personajes del texto;
- inventar otro comienzo o final de la historia.

Son actividades, no obstante, en su mayor parte aplicables también a los textos teatrales, por lo que, en función del tiempo disponible, puede valorarse también la posibilidad de realizar, además de la lectura dramática, algunos de estos ejercicios destinados a promover el desarrollo de la creatividad de los alumnos.

Ejemplos de textos poéticos que se podrían llevar a una clase de español son los poemas dialogados de Federico García Lorca (así, el “Romance de la pena negra” o el “Romance Sonámbulo”) o, por su sencillez, las piezas neopopularistas de Rafael Alberti (“Si mi voz muriera en tierra”, por citar una de las más populares). En el género narrativo, algunos de los cuentos de Cortázar parecen adecuados tanto por su asequibilidad como por su condición ilustrativa del español actual, así como los cuentos tradicionales (“Cenicienta”, “Pinocho”, “Caperucita Roja”) los son tanto por su popularidad entre los propios estudiantes como por su carácter representativo de la cultura occidental.

VI.4. CREACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE OBRAS TEATRALES

Esta es la parte donde mayor libertad tendrán los participantes y también en la que más demostrarán su creatividad.

En grupos de un mínimo de cuatro personas, los alumnos deberán concebir una obra teatral. En caso de necesitar ayuda, siempre podrán solicitarla al profesor. Tendrán que redactar un guión que será revisado por aquel, quien podrá hacerles comentarios u orientarlos, pero nunca cambiar la historia.

Finalmente, el grupo deberá representar su obra.



VII. CONCLUSIONES

Para cerrar este trabajo, enunciaré esquemáticamente las conclusiones a las que me ha conducido esta reflexión en torno al uso de la dramatización como recurso de enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE:

- Muchos autores o profesores insisten en determinar las diferencias entre drama y teatro, confiriéndoles el rango de disciplinas diferentes. Lo más adecuado, no obstante, de cara al contexto educativo es trabajar en el estudio de sus analogías y conjugar teatro y drama para crear talleres dramáticos donde los alumnos de lenguas extranjeras puedan desarrollar todas sus competencias.
- Cualquier situación real o imaginaria puede dramatizarse, ya que mientras exista un acto comunicativo, siempre existirá un acto dramático.
- El teatro contribuye a ampliar la competencia cultural y literaria de los alumnos. Además, a través de su lectura, redacción y representación, éstos pueden desarrollar todas las destrezas comunicativas, tanto orales como escritas.
- El profesor se convierte en un guía en el ámbito de las actividades dramáticas. Su deber es ayudar a los alumnos, idear situaciones que permitan practicar las distintas funciones de la lengua, fomentar el trabajo cooperativo y el pensamiento crítico e incrementar su curiosidad, su capacidad creativa y su personalidad individual.
- La dramatización comparte su origen y, por lo tanto, sus características con el juego. Con actividades lúdicas como la improvisación o la imitación, niños y aprendientes de una lengua extranjera aumentan su conocimiento del mundo y la cultura que los rodea.
- La improvisación y la dramatización son actividades muy eficaces para desarrollar las estrategias comunicativas de los estudiantes de idiomas.
- Puesto que dramatización y comunicación son dos realidades estrechamente relacionadas, las actividades dramáticas constituyen uno de los mejores recursos para aumentar la competencia comunicativa de los alumnos de ELE.



- Cualquier clase de texto puede ser utilizado para realizar actividades dramáticas y puede servir como materia principal de los talleres de dramatización.



ANEXO

Eloísa está debajo de un almendro

Los ESPECTADORES van desfilando hacia el foro, mirando todos, como si se hubieran puesto de acuerdo para ello, y con ojos de hambre, a las dos MUCHACHAS de las butacas 6 y 8. El NOVIO y la NOVIA intentan en vano hablarse de un lado a otro del pasillo por entre los espectadores que lo llenan.

ESPECTADOR 4.º—¡Vaya mujeres! (Al otro.) ¿Has visto?

ESPECTADOR 5.º—¡Ya, ya! ¡Qué mujeres! (Hacen mutis por el foro lentamente.)

ESPECTADOR 6.º—¡Vaya mujeres! (Se va por el foro.)

ESPECTADOR 1.º—¡Menudas mujeres!

ESPECTADOR 2.º—(Al 1.º) ¿Has visto qué dos mujeres?

ESPECTADOR 1.º—Eso te iba a decir, que qué dos mujeres... (Se vuelven hacia el Espectador 3.º, hablando a un tiempo.)

ESPECTADORES 1.º y 2.º—¿Te has fijado qué dos mujeres?

ESPECTADOR 3.º—Me lo habéis quitado de la boca. ¡Qué dos mujeres! (Se van los tres por el foro.)

MARIDO.—(Aparte, al Amigo, hablándole al oído.) ¿Se da usted cuenta de qué dos mujeres?

AMIGO.—¡Ya, ya! ¡Vaya dos mujeres!

ACOMODADOR.—(Mirando a las Muchachas.) ¡Mi madre, qué dos mujeres!

ESPECTADOR 7.º—(Pasando ante las Muchachas.) ¡Vaya mujeres! (Se va por el foro.)

MUCHACHA 1.º—(A la 2.º, con orgullo y satisfacción.) Digan lo que quieran, la verdad es que la gracia que hay en Madrid para el piropo no la hay en ningún lado...

MUCHACHA 2.º—(Convencida también.) En ningún lado, chica, en ningún lado.

NOVIA.—(Aparte, rápidamente al Novio, que sigue inclinado sobre el pasillo, haciendo puente para hablarle.) ¡Chist!, ¡estate quieto, que te va a ver mi madre!... (Mira temerosa a la Madre, que en ese momento se halla mirando impertinentemente a las dos Muchachas. Se oye roncar al Dormido.)

JOVEN 1.º—(Al Joven 2.º, refiriéndose al Dormido.) Ahí lo tienes: sincronizando todas las películas...

NOVIO.—(A la Novia, dándole un periódico que se saca del bolsillo.) Toma, dale a tu madre este periódico mexicano que he cogido en la oficina. Trae crimen.

NOVIA.—¿Qué trae crimen? ¡Anda, qué bien! Así nos dejará tranquilos... (Siguen hablando aparte.)

JOVEN 2.º—(Al Joven 1.º) ¿Y cómo tú aquí tan lejos de tu barrio?



JOVEN 1.º—Por ver a la Greta y a «Robert Tailor». No tengo dinero para ir cuando las echan en el centro... Y yo de «Tailor» no me pierdo una... ¡Qué tío! ¿Cómo se las arreglará pa tener el pelo tan rizao? Un dedo daba yo por tenerlo igual.

JOVEN 2.º—Pues haz lo que Manolo, el encargao del bar Nueva York, que tenía el pelo tan liso como una foca, y en un mes se le ha puesto que parece que lleva la permanente.

JOVEN 1.º—Y ¿qué es lo que ha hecho el Manolo pa ondularse?

JOVEN 2.º—Se lo unta bien untao con fijador y luego se tiraba de cabeza contra los cierres metálicos del establecimiento.

JOVEN 1.º—¡Ahí va, qué sistema!

JOVEN 2.º—Pues aguantando el cráneo, no falla. (Hablan aparte.)

NOVIA.—Tome, madre: un periódico mexicano que me he encontrao esta mañana en el taller. Se lo he guardado a usted porque trae crimen. (Le da el periódico.)

MADRE.—¿Que trae crimen? (Lo coge con ansia.)

NOVIA.—Entero y con tos los detalles.

MADRE.—¡Qué alegría me das! Porque como desde hace una porción de tiempo los periódicos nuestros no traen crímenes, me se va a olvidar el leer. ¿Dónde está el crimen? (Mirando el periódico.) Esto debe de ser... (Leyendo.) «Tranviario mordido por un senador.»

NOVIA.—Eso no es, madre. Ésos son «ecos de sociedad». El crimen está más abajo. Ahí... (Señala con el dedo en el periódico.)

MADRE.—¡Ah, así! Aquí está. (Leyendo.) «Un hombre mata a una mujer sin motivo justificado». (Dejando de leer.) ¡Qué bruto! Mira que matarla sin motivo justificado... (Volviendo a leer.) «El criminal atacando a su víctima. Fotografía tomada por nuestro redactor gráfico, que llegó al lugar del crimen tres minutos antes de cometerse éste». (Dejando de leer de nuevo.) ¡Lo que debe ser! Y no llegar cuando ya ha pasao to, que nunca se entera una bien de cómo ha ocurrido la cosa... (Se abisma en la lectura del periódico. Los Novios aprovechan para cuchichear a través del pasillo. Se oye roncar al Dormido.)

JOVEN 2.º—(Al Joven 1.º) Nosotros estamos ahí delante; ya no hemos encontrao más que la fila tres, y, además, nos han dao unas butacas muy laterales, de esas que hacen ver la película de perfil; tos los personajes me se antojan al traidor. (Un Botones, de seis o siete años, aparece en la puerta del foro llevando un cestillo de bombones y caramelos. Los Jóvenes siguen hablando aparte.)

BOTONES.—(Voceando desde la puerta.) ¡Bombones y caramelos! ¡Tengo pralinés!

MUCHACHA 2.º—(A la Muchacha 1.º) ¿Qué me dices? Chica, pues no lo sabía. Oye: ¿Y es hombre de mucha edad?

MUCHACHA 1.º—Cincuenta años.

MUCHACHA 2.º—¿Casao?

MUCHACHA 1.º—Sí; pero no se habla con la mujer.



MUCHACHA 2.º—¿Están regañaos?

MUCHACHA 1.º—No. Que ella se quedó afónica de una gripe.

MUCHACHA 2.º—¿Y es rico?

MUCHACHA 1.º—De lo más.

MUCHACHA 2.º—¿Te da mucha lata?

MUCHACHA 1.º—Mujer... pues lo corriente.

MUCHACHA 2.º—Y ¿cuánto te pasa al mes?

MUCHACHA 1.º—Once duros.

MUCHACHA 2.º—(Con irritación mal disimulada.) ¡Hija!... Yo no sé dónde encontráis esas gangas... (Siguen hablando aparte.)

BOTONES.—¡Bombones y caramelos! ¡Tengo pralinés! ¡Tengo pralinés! (Con gesto desalentado.) Na... Como si tuviera reuma...

ACOMODADOR.—Pero, muchacho, no te estés en la puerta, que aquí no te oyen. Vocea por el salón, que hay eco.

BOTONES.—¿Para qué? Si en estos cines de barrio trabajar el bombón es inútil. Aquí to lo que no sea trabajar el cacahué, el altramuz, la pilonga y la pipa de girasol, que cuando la guerra entró muy bien en el mercao...

ACOMODADOR.—Y ¿por qué no trabajas el cacahué, la pipa, el altramuz y la pilonga?

BOTONES.—Porque la empresa me lo tiene prohibido. ¿No ve usté que es mercancía dura? Pues se lían tos a mascar y no se oye la película.

(Durante estos diálogos, el Dormido de la butaca 13 ha ido deslizándose y cayendo poco a poco hacia su derecha, de tal modo que en este momento se halla materialmente derrumbado sobre el Joven 1.º, el cual soporta su peso con resignación. El Botones se va por el foro.)

JOVEN 2.º—(Al Joven 1.º) ¿Salimos a fumar un pito?

JOVEN 1.º—¿Ties mucho interés en que salga yo?

JOVEN 2.º—Pchs... Mucho, lo que se dice mucho...

JOVEN 1.º—Pues entonces vete tú solo, porque si me levanto, se va a caer al suelo aquí... (Señala con un gesto al Dormido.) Y se va a romper las narices.

JOVEN 2.º—Pues que se las rompa... ¡Vamos, chico! Encima que te ha tomado a ti de almohadón...

JOVEN 1.º—Hombre, es que...

JOVEN 2.º—¡Ni hombre ni na! Dale ya un lique y quítatelo de encima.

JOVEN 1.º—No me parece bien...

JOVEN 2.º—Pero ¿cómo que no te parece bien? Pues no te has vuelto tú poco delicao...

JOVEN 1.º—Es que es mi padre.

JOVEN 2.º—¡Arrea! No lo sabía. Entonces, claro... (Quedan hablando aparte.)

SEÑORA.—Es lo que yo digo: que hay gente muy mala por el mundo...



AMIGO.—Muy mala, señora Gregoria.

SEÑORA.—Y que a perro flaco to son pulgas.

AMIGO.—También.

MARIDO.—Pero, al fin y al cabo, no hay mal que cien años dure, ¿no cree usted?

AMIGO.—Eso, desde luego. Como que después de un día viene otro, y Dios aprieta, pero no ahoga.

MARIDO.—¡Ahí le duele! Claro que agua pasá no mueve molino, pero yo me asocié con el Melecio por aquello de que más ven cuatro ojos que dos y porque lo que uno no piensa al otro se le ocurre. Pero de casta le viene al galgo el ser rabilargo; el padre de Melecio siempre ha sido de los que quítate tú para ponerme yo, y de tal palo tal astilla, y genio y figura hasta la sepultura. Total: que el tal Melecio empezó a asomar la oreja, y yo a darme cuenta, porque por el humo se sabe dónde está el fuego.

AMIGO.—Que lo que ca uno vale a la cara le sale.

SEÑORA.—Y que antes se pilla a un embustero que a un cojo.

MARIDO.—Eso es. Y como no hay que olvidar que de fuera vendrá quien de casa te echará, yo me dije, digo: «Hasta aquí hemos llegao; se acabó lo que se daba; tanto va el cántaro a la fuente, que al fin se rompe; ca uno en su casa y Dios en la de tos; y a mal tiempo buena cara, y pa luego es tarde, que reirá mejor el que ría el último».

SEÑORA.—Y los malos ratos, pasarlos pronto.

MARIDO.—¡Cabal! Conque le abordé al Melecio, porque los hombres hablando se entienden, y le dije: «Las cosas claras y el chocolate espeso: esto pasa de castaño oscuro, así que cruz y raya, y tú por un lao y yo por otro; ahí te quedas, mundo amargo, y si te he visto, no me acuerdo». Y ¿qué le parece que hizo él?

AMIGO.—¿El qué?

MARIDO.—Pues contestarme con un refrán.

AMIGO.—¿Que le contestó a usted con un refrán?

MARIDO.—(Indignado.) ¡Con un refrán!

SEÑORA.—(Más indignada aún.) ¡Con un refrán, señor Eloy!

AMIGO.—¡Ay, qué tío más cínico!

MARIDO.—¿Qué le parece?

SEÑORA.—¿Será sinvergüenza?

AMIGO.—¡Hombre, ese tío es un canalla, capaz de to! (Siguen hablando aparte.)

MUCHACHA 2.º—(A la Muchacha 1.º) Pues di que has encontrao una perla blanca, chica...

MUCHACHA 1.º—La verdá...; no es oro to lo que reluce, ¿sabes? Tie un defezto muy feo.

MUCHACHA 2.º—Mujer, algún defezto había de tener el hombre. ¿Y qué le ocurre?

MUCHACHA 1.º—Que es de lo más sucio y de lo más desastroa.

MUCHACHA 2.º—Bueno; pero eso con paciencia y asperón...



MUCHACHA 1.º—Tratándose de Felipe, no basta. Porque tú no te puedes formar una idea de lo cochinísimo que es. En los últimos Carnavales, pa disfrazarse, se puso un cuello limpio y no le conoció nadie.

MUCHACHA 2.º—¡Qué barbaridad! (Siguen hablando aparte.)

JOVEN 2.º—(Al Joven 1.º) Pues, hombre, levántate con tiento, sube el brazo de la butaca y pon a tu padre apaisao.

JOVEN 1.º—Oye: me has dao una idea... (Se levanta procurando no despertar al Dormido, sube el brazo intermedio de la butaca y tumba en los dos asientos al Dormido.) Así, apaisao, tan ricamente.

JOVEN 2.º—¿No lo ves? (Dándole un cigarrillo y quedándose él con otro.) Y ahora, nosotros, a echar humo. Toma. (Van ambos hacia la puerta del foro, donde encienden los cigarrillos.)

SEÑORA.—(Al Amigo, refiriéndose al Marido.) Que éste es muy confiao con to el mundo...

MARIDO.—(Al Amigo.) Pero, hombre, señor Eloy, un tipo como el Melecio, que lo conozco desde chico y que si no le tuve en las rodillas fue por no desplancharme el pantalón...

AMIGO.—Sí, sí... Pues ya ve usted. (Siguen hablando aparte.)

NOVIO.—(A la Novia, siempre a través del pasillo.) La cuestión es que puedas salir mañana domingo.

NOVIA.—Probaré a ver.

NOVIO.—Porque si pudieras salir, yo te esperarí en la esquina del bulevar y nos iríamos a pasar la tarde a casa de una tía mía.

NOVIA.—Pero ¿no dices que eres solo en el mundo?

NOVIO.—Bueno, mujer; pero una tía la tiene cualquiera.

(Siguen cuchicheando a través del pasillo. En ese instante, en la puerta del foro, donde sólo están ya el Acomodador y los Jóvenes 1.º y 2.º, aparecen los Espectadores 1.º, 2.º y 3.º, un poco nerviosos, con los cigarrillos encendidos y mirando hacia atrás, como si vieran venir algo extraordinario de la parte del vestíbulo.)

ESPECTADOR 1.º—Venir pa cá, que desde aquí la veremos mejor...

ESPECTADOR 2.º—¡Qué burrada! ¿Os habéis fijao?

ESPECTADOR 3.º—Cosa de película, Damián.

ESPECTADOR 1.º—«Metro Golduin» puro.

ESPECTADOR 2.º—¿Y el revuelo que se ha armao ahí fuera?...

ESPECTADOR 1.º—¡A ver cómo no se va a armar!

JOVEN 1.º—(A los Espectadores.) ¿Ocurre algo?

JOVEN 2.º—¿Qué pasa?

ESPECTADOR 1.º—¿Que qué pasa? Miren ustés pa alla (Señala hacia adentro.) y agárrense uno a otro que les va a hacer falta pa no caerse.

JOVEN 1.º—(Mirando hacia adentro; en el colmo del estupor.) ¡Mi padre!



JOVEN 2.º—(Igual que el otro.) ¡El padre de éste!

JOVEN 1.º—¡Qué bruto!

JOVEN 2.º—¡Qué bárbaro!

ACOMODADOR.—(Asomándose.) ¿A ver?... (Anonadado.) ¡Ahí va!

(El Botones entra rápidamente, muy emocionado.)

BOTONES.—(Al Acomodador.) ¡Público de bombón, señor Emilio!... Si no me estreno hoy, ya no me estreno.

JOVEN 1.º—¡Es imponente!

JOVEN 2.º—Pero ¿de dónde ha salido ese disparate?

ESPECTADOR 1.º—De un coche blanco que ocupa toa la calle. Lo trae ella misma. Viene con otra, que se ha quedao cerrando el coche. Las hemos visto llegar desde la cristalera del vestíbulo.

JOVEN 2.º—¿Y la otra es igual?

ESPECTADOR 2.º—Pero ¿cómo va a ser igual?

ESPECTADOR 1.º—¿Usted se cree que como esa mujer va a haber dos en el mismo país sin que lo digan los periódicos?

JOVEN 1.º—¡Caballeros, qué señora!

ESPECTADOR 3.º—De lo que no se ve gratis.

ESPECTADOR 1.º—Limpiarse los ojos, que ahí viene.

ACOMODADOR.—¡Ya está aquí!... Pues ¿no me estoy poniendo azarao de verla acercarse?

BOTONES.—Y es pa ponerse, señor Emilio.

(Otros dos o tres espectadores aparecen en la puerta, siempre mirando hacia atrás, y quedan con las espaldas pegadas al forillo, absortos, igual que los otros, abriendo calle a alguien que avanza hacia allí por momentos. Ese alguien es Mariana, y al verla, la expectación y el revuelo producido por ella entre aquel público humilde quedan sobradamente justificados. Mariana es una muchacha de veinte o veintidós años, extraordinariamente distinguida y elegante hacia el refinamiento. Viste un traje de noche precioso, que seguramente llevado por otra no lo sería tanto, y va perfumada de un modo exquisito. Todo en su porte, sus ademanes, sus movimientos, sus gestos, el pálido semblante y las manos delicadas, revela la nobleza del nacimiento, y el fulgor de sus ojos, su voz y esa radiación inmaterial y misteriosa que despiden los seres excepcionales denuncian en ella un espíritu singular, original, propio, un poco fantástico, y siempre y en todo caso, raramente selecto. Se trata del último brote de una familia aristocrática, y si para lograr una verdadera mano de duquesa son precisas seis generaciones, para formar a Mariana de arriba abajo, han sido necesarios siglos enteros. Con los nervios siempre tensos, el alma continuamente alerta; con el corazón dócil hasta la mínima emoción y la sensibilidad en carne viva a todas horas; vibrando con el menor choque, empujada y arrastrada por la más leve brisa espiritual, reaccionando en el acto y de



un modo explosivo frente a los seres y frente a los acontecimientos, Mariana, más que una muchacha, es una combinación química. Su entrada en el cine de barrio, por lo elegante de su atavío, lo singular de su belleza y la fascinación que de ella se desprende, produce una especie de pasmo y de estupor.)

MUCHACHA 1.º—(Con admiración, a su amiga.) Fíjate, tú...

MUCHACHA 2.º—(Con asombro y cierto rencor.) ¡Huy!, ¡qué barbaridad!

MADRE.—¡Vaya un empaque!

NOVIO.—(Maravillado.) ¡Aguanta!

MARIDO.—(Guiñándole un ojo al Amigo y a espaldas de la Señora.) ¿Se da usted cuenta?

AMIGO.—Ya, ya... No pierdo la onda.

JOVEN 1.º—(Al 2.º) ¡Y cómo huele, Joaquín! (Tras la breve pausa, Mariana busca con la vista un acomodador.)

MARIANA.—¿Acomodador? (Al oírla, todos los hombres de la puerta se movilizan buscando al Acomodador y sin verle.)

JOVEN 1.º—¡Acomodador!

JOVEN 2.º—¡Acomodador!

ESPECTADOR 1.º—¡A ver, acomodador!

ESPECTADOR 2.º—¡Acomodador!

ACOMODADOR.—(Saliendo de detrás del grupo, y llamando también hacia adentro.) ¡Acomodador! ¡Acomodador!

ESPECTADOR 1.º—(Encarándose con él.) Pero oiga, ¿el acomodador no es usted?

ACOMODADOR.—(Yendo rápidamente hacia Mariana.) Perdone usted, señorita. ¿A ver la localidad? (Le coge la entrada.) Pase usted por aquí. (Baja el asiento de la butaca 5.) Ésta es. Aguarde a que la limpie, que si no se va a poner usted tibia... (Saca un pañuelito y limpia el asiento.) ¡Así! Y espere a ver si se hunde, porque las hay que fallan... (Se sube con un pie en la butaca y salta un poco sobre ella; la fila se mueve y el Dormido se cae al suelo.)

MARIANA.—(Dando un ligero grito.) ¡Ay!

ACOMODADOR.—No, no es na, señorita. Ya se enderezará. Siéntese sin ningún cuidado, que es de las buenas.

MARIANA.—Gracias. (Se sienta en la butaca 5. El Dormido se levanta gruñendo y se sienta en la butaca 11.)

JOVEN 2.º— Por fin se ha caído al suelo tu padre.

JOVEN 1.º—Claro; en cuanto que la ha visto. (Se sitúan entre la fila y la pared del fondo, detrás de la butaca 11, a contemplar a Mariana a su gusto. El Joven 2.º se apoya en la butaca 9, de codos, para verla mejor.)

BOTONES.—(Al Acomodador, con extrañeza.) ¿No le ha dao a usted propina, señor Emilio?...



ACOMODADOR.—¡Propina! ¡A ver si crees tú que la gente elegante va a estar en esos detalles!

NOVIA.—(Al Novio, que está embobado contemplando a Mariana, furiosa.) ¡Oye! ¡Se ha acabado ya el mirarla! ¿Te enteras?

NOVIO.—Pero ¿la miraba yo?

NOVIA.—¡Claro está que la mirabas! (Hablan aparte.)

MUCHACHA 2.º—(Herida por la presencia de Mariana: a la otra.) Chica, qué lujo...

MUCHACHA 1.º—Y no se da pote ni na...

MUCHACHA 2.º—Demasiado.

MUCHACHA 1.º—Como que te iba a decir, si te parecía que nos saliéramos ahí fuera hasta que empiece...

MUCHACHA 2.º—(Levantándose.) Pues ya está.

MUCHACHA 1.º—(Levantándose también y yendo con la otra hacia el foro.) Porque, si no, a lo mejor nos deslumbramos y se nos estropean los ojos... (Se van ambas por la puerta del fondo.)

SEÑORA.—(Al Marido, que tampoco aparta la vista de Mariana.) ¿Y tú qué miras, boceras?

MARIDO.—Simple curiosidá.

AMIGO.—Simple curiosidá, señora Gregoria; igual que yo.

SEÑORA.—Usté pue tener curiosidá y tirarse a un pozo si quiere; pero éste va a sacar ahora mismo el “Madriz”.

MARIDO.—Bueno, mujer, bueno. (Saca, en efecto, un ejemplar de Madrid y se pone a leerlo extendido. Aparte, el Amigo.) Siempre que hay alguna mujer guapa cerca, me toca ilustrarme...

JOVEN 1.º—No siendo en fotografía, nunca había visto una cosa igual.

JOVEN 2.º—Como que es una mujer que quita el sueño.

DORMIDO.—Al que no lo tenga, que lo que es a mí... (Se arrellana en la butaca y vuelve a dormirse.)

BOTONES.—(Paseándose por detrás de Mariana, sin dejar de observarla.) ¡Bombones y caramelos! ¡Tengo pralinés! (Moviendo la cabeza con melancolía.) Me parece que hoy no es público de bombón ni el público de bombón... (Se retira hacia el foro. Los Espectadores y el Acomodador, formando un grupo compacto, se han apiñado en el espacio del pasillo central, fijan las miradas en Mariana, como quien contempla un monumento recién inaugurado. La Madre, la Señora, los Jóvenes, el Amigo y la Novia tampoco le quitan ojo; el Novio le lanza siempre que puede miradas furtivas, y el Marido la contempla por un agujero que ha hecho con un dedo en el periódico. Mariana, por su parte, parece ajena a todo aquel interés; ha apoyado un codo en el brazo de la butaca y la barbilla en la mano y ha quedado abstraída y ensimismada. En este momento, por el foro, entra Clotilde, una dama de cuarenta y cinco



años, vestida también con toilette de noche, tan elegante y distinguida como Mariana y unida a ella por un indudable aire de familia; igualmente inteligente, habiendo coexistido en los mismos medios sociales y mucho más vivida, Clotilde no tiene, en cambio, su belleza, ni su sensibilidad agudísima, ni su vibrante personalidad ni —en suma— su fascinación. También Clotilde da una cierta sensación de ser extraño, de producto raro, de criatura poco común, pero en ella estas características están más esfumadas y más pálidas, de suerte que Clotilde roza, a veces, lo corriente y lo normal, mientras que Mariana no desciende a lo normal y a lo corriente nunca. Para resumir: en la escala biológica que va hacia el refinamiento y hacia lo excepcional, Clotilde ocupa el mismo tramo que Mariana pero colocada cinco peldaños más abajo. Al entrar, Clotilde se ve bloqueada por el grupo de mirones, y unos instantes intenta llegar hasta la butaca de Mariana inútilmente. El Botones se le acerca rápidamente en cuanto la ve.) ¡Bombones y caramelos! ¡Tengo pralinés!



BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ NOVOA, C. (1997). *La dramatización. El teatro en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- ANDRÉS, J. C. y CHOPETE (2010). *Cuarto de juegos: Método de dramatización, teatro, clown y cuentacuentos*. España: Teleno Ediciones.
- ARISTÓTELES, traducción GARCÍA GUAL, C. (1986). *Política. Libro I*. Madrid: Alianza.
- CERVERA, J. (1981). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel.
- EINES, J. y MANTOVANI, A. (1997). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA (1997). *Historia de la metodología de las lenguas extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- GARCÍA DEL TORO, A. (2004). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona: Graó.
- GROTOWSKI, J. (1992). *¿Qué significa la palabra "teatro"?*. Buenos Aires: Almagesto.
- JARDIEL PONCELA, E. (2002). *Eloísa está debajo de un almendro*. Barcelona: Vicens Vives.
- PINILLA GÓMEZ, R. (2008). "Las estrategias de comunicación". En SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (comps.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Alcobendas (Madrid): SGEL, pp. 435 – 446.
- RODRÍGUEZ ABAD, E. (2008). *Juegos teatrales para animar a leer*. Madrid: Catarata.



TEJERINA, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.

TORRES MONREAL, F. (1996). “Del subtexto dramático a la dramatización en la enseñanza de la literatura”. En RUIZ ÁLVAREZ, R. y MARTÍNEZ BERBEL, M. A. (comps.), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*. Granada: Universidad de Granada, pp. 107-122.

Fuentes electrónicas

ARROYO AMAYA, C. (2003). “La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua”. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/dramatizacion.pdf>

BARROSO GARCÍA, C y FONTECHA LÓPEZ, M. (1999). “La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase”. ACTAS X ASELE, pp. 107–113. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf

ELAID LAHOUIA, N. (2005). “Juegos comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras”. ACTAS XVI ASELE, pp. 258–260. Recuperado el 2 de mayo de 2012 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0256.pdf

EL-NADY, M. (2000). “Drama as a teaching technique in the second language classroom”. *Dialog in language instruction*, vol. 1 & 2, pp. 41–48. Recuperado el 20 de mayo de 2012 de: http://www.dlflc.edu/archive/documents/DLI_v14_2.pdf

ONIEVA LÓPEZ, J.L. (2011). “La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad”. Recuperado el 21 de mayo de 2012 de: <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4892/TDR%20ONIEVA%20LOPEZ.pdf?sequence=1>

PRIETO GRANDE, M. (2007). “La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje”. *Boletín de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*,



36, pp. 11–26. Recuperado el 2 de mayo de 2012 de:
<http://formespa.rediris.es/pdfs/asele36.pdf>

RENAUDIN, J. (2012). “La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de LE”. *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*, 14. Recuperado el 2 de mayo de 2012 de: <http://marcoele.com/improvisacion-dramatica-como-entrenamiento-estrategico/>

ROBLES POVEDA, M.M. (2007). “Drama y teatro. La representación de una pieza teatral en clase de ELE. *El Generalito* de Jorge Díaz. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_07/2007_BV_07_16_Robles.pdf?documentId=0901e72b80e30a86

TORRES NÚÑEZ, J. J. (1993). “Drama versus teatro en la educación”. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 16, pp. 321-334. Recuperado el 2 de mayo de 2012 de: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_18.pdf

