

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOGIA INGLESA

TESIS DOCTORAL

POSIBILIDADES PEDAGOGICAS DEL TEATRO EN LA ENSEÑANZA
DEL INGLES A LOS ALUMNOS DE BACHILLERATO

Presentada por
Juan José Torres Núñez

Bajo la dirección del
Dr. Neil MacLaren

Granada, Septiembre -1990

UNIVERSIDAD DE GRANADA

ACTA DEL GRADO DE DOCTOR EN FILOLOGIA INGLESA

Curso de 1990 a 1991

Folio.....

Número 534

Reunido en el día de la fecha el Tribunal nombrado para el Grado de Doctor de D. Juan José Torres Nuñez, el aspirante leyó un discurso sobre el siguiente tema, que libremente había elegido: Posibilidades de Pedagogía del teatro en la enseñanza del Inglés a los alumnos de bachillerato

Terminada la lectura y contestadas las objeciones formuladas por los Jueces del Tribunal, éste le calificó de Sobresaliente APTO "cum laude" por unanimidad

Granada 18 de Octubre de 1990

El Secretario del Tribunal,

Manuel José Ramos

EL PRESIDENTE,

[Firma]

El Vocal,

[Firma]

El Vocal,

[Firma]

El Vocal,

[Firma]

Firma del Graduando,

[Firma]

INVESTIDURA . . .

En el día de la fecha se ha conferido a D.
..... el Grado de Doctor en la Facultad de,
conforme a lo prevenido en las disposiciones vigentes.

Granada de de 19.....

EL DECANO,

CERTIFICO: Que el Acta que antecede concuerda con la del expediente del interesado remitida a la Secretaría de la Universidad.

Granada de de 19.....

El Catedrático Secretario,

V.º B.º
EL DECANO,

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COMPLUSADOY COMPLETADO CON EL ORIGINAL
GRANADA 15 de de 1990

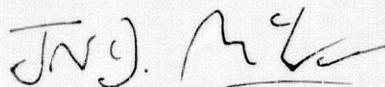
Dr. Neil MacLaren,

Profesor del Departamento de Filología Inglesa
de la Universidad de Granada

CERTIFICO:

Que el trabajo de investigación que con el título "POSIBILIDADES PEDAGOGICAS DEL TEATRO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLES A LOS ALUMNOS DE BACHILLERATO" presenta D. Juan José Torres Núñez, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Granada y reúne, a mi juicio, los requisitos necesarios para ser presentado como *Tesis Doctoral*.

Granada, a 18 de Junio de 1990.



Fdo. Neil MacLaren

Director de la Tesis.

INDICE

VOLUMEN I

	Págs.
INTRODUCCION.....	12
Agradecimientos.....	21
1. PRIMERA PARTE: EL TEATRO EN LA METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLES	
1.1. ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACION	
1.1.1. "Drama" versus "teatro" en la educación.....	23
1.1.2. El teatro en la educación.....	35
1.1.3. La representación escénica como técnica didáctica en la enseñanza del inglés.....	44
1.1.4. El drama y el teatro en la práctica de la enseñanza del inglés.....	49
1.2. FUNDAMENTOS DE LA PROPOSICION	
1.2.1. Principales métodos aplicados en la enseñanza de idiomas: breve resumen histórico y su relevancia para nuestra experiencia.....	57
1.2.2. El teatro en la metodología moderna de la enseñanza del inglés.....	65
1.2.3. El inglés en las Enseñanzas Medias en España: situación actual y perspectivas.....	70
1.2.4. Fundamentos de nuestra proposición.....	75
1.2.4.1. Objetivos generales.....	76
1.2.4.2. Criterios generales.....	79
1.2.5. "Appropriateness", "Culture-specificity" y entorno.....	85
1.2.6. Hacia un "teatro realista" en la educación.....	91
1.2.7. Adaptación teatral de relatos y narraciones.....	98
1.3. POSIBILIDADES DE ADAPTACION DE MATERIAL EXISTENTE (Véase 2.1. en la Segunda Parte)	
1.3.1. Obras de teatro inglés contemporáneo: Resumen de	

sus posibilidades.....	103
1.3.2. Obras escritas para radio y televisión: Resumen de sus posibilidades.....	112
1.3.3. Obras clásicas ya adaptadas: Resumen de sus posibilidades.....	118
1.3.4. Obras para nativos en las EE. MM. en Inglaterra: Resumen de sus posibilidades.....	126
1.3.5. Obras graduadas, "Drama sketches" y "Role-plays": Resumen de sus posibilidades.....	135
1.3.6. Utilidad didáctica de un "teatro autóctono".....	148

1.4. OBJETIVOS ESPECIFICOS DE APRENDIZAJE EN TODOS LOS NIVELES

1.4.1. Adquisición de vocabulario.....	150
1.4.2. Estructuras lingüísticas.....	154
1.4.3. Mejora del habla.....	156
1.4.4. Mejora de la capacidad comunicativa.....	160
1.4.5. Destreza corporal.....	162
1.4.6. Relaciones personales: emocionales, individuales y en grupo.....	165
1.4.7. Ayuda a superar la timidez.....	168
1.4.8. Improvisación y memorización.....	170
1.4.8.1. Factores condicionantes.....	174
1.4.8.2. Extensión de cada intervención.....	175
1.4.9. Mejora de la pronunciación.....	177
1.4.10. Criterios para la creación y escenificación de una obra.....	179
1.4.10.1. Los actores.....	185
1.4.10.2. Los oyentes.....	187
1.4.10.3. Aplicación de una encuesta.....	189

1.5. ADAPTACION DE OBRAS

1.5.1. Consideraciones previas a la adaptación de obras inglesas.....	192
1.5.2. Ejemplificación: "Maria Marten or Murder in the Greenhouse".....	196

1.6. DATOS DE LA EXPERIMENTACION
(Véase 2.2. en la Segunda Parte)

1.6.1. OBRA PARA PRIMERO DE BUP: <i>The Barber of Almería</i>	218
1.6.1.1. Proceso de elaboración del texto.....	218
1.6.1.2. Dificultades encontradas.....	228
1.6.1.3. Resultados de la experiencia:	
1.6.1.3.1. Impresión y comentarios.....	232
1.6.1.3.2. Resultados de la encuesta.....	237
1.6.1.3.3. "Follow-up".....	241
1.6.2. OBRA PARA SEGUNDO DE BUP: <i>New York by Night</i>	243
1.6.2.1. Proceso de elaboración del texto.....	243
1.6.2.2. Dificultades encontradas.....	249
1.6.2.3. Resultados de la experiencia:	

1.6.2.3.1. Impresión y comentarios.....	251
1.6.2.3.2. Resultados de la encuesta.....	254
1.6.2.3.3. "Follow-up".....	258
1.6.3. OBRA PARA TERCERO DE BUP: <i>Pan Am Flight 964</i>.....	260
1.6.3.1. Proceso de elaboración del texto.....	260
1.6.3.2. Dificultades encontradas.....	266
1.6.3.3. Resultados de la experiencia:	
1.6.3.3.1. Impresión y comentarios.....	268
1.6.3.3.2. Resultados de la encuesta.....	271
1.6.3.3.3. "Follow-up".....	275
1.6.4. OBRA PARA COU: <i>Spanish Revenge</i>.....	277
1.6.4.1. Proceso de elaboración del texto.....	277
1.6.4.2. Dificultades encontradas.....	282
1.6.4.3. Resultados de la experiencia:	
1.6.4.3.1. Impresión y comentarios.....	284
1.6.4.3.2. Resultados de la encuesta.....	288
1.6.4.3.3. "Follow-up".....	292
1.7. CONCLUSIONES	
1.7.1. Resultados definitivos de la experiencia.....	293
1.7.2. La importancia del teatro como técnica didáctica: Amplitud de su aplicación en la enseñanza del inglés.....	304

APELLICES

Apéndice 1. Indicaciones para poner en escena y dibujo de los trabajos de decoración de la obra de primero de BUP	308
Apéndice 2. Indicaciones para poner en escena y dibujo de los trabajos de decoración de la obra de segundo de BUP	312
Apéndice 3. Indicaciones para poner en escena y dibujo de los trabajos de decoración de la obra de tercero de BUP	315
Apéndice 4. Indicaciones para poner en escena, dibujo de los trabajos de decoración de la obra de COU, fotos y extracto de un coloquio.....	318
Apéndice 5. Indicaciones para poner en escena y dibujo de los trabajos de decoración de la obra adaptada.....	330

VOLUMEN II

2. SEGUNDA PARTE

2.1. RELACION COMENTADA DE MATERIAL ESTUDIADO (Véase 1.3. en la Primera Parte)

2.1.1. OBRAS DE TEATRO INGLES CONTEMPORANEO

2.1.1.1. Autores y obras estudiadas.....	336
Harold Pinter: <i>The Birthday Party, The Room, The Dumb Waiter, A Slight Ache, A Night Out</i>	336
Arnold Wesker: <i>The Journalists, The Wedding Feast, The Merchant</i>	337
Oscar Wilde: <i>Lady Windermere's Fan, A Woman of No Importance, An Ideal Husband, The Importance of Being Earnest, Salomé</i>	338
J.B. Priesley: <i>Time and the Conways, I Have Been Here Before, The Linden Tree, An Inspector Calls</i>	341
Graham Greene: <i>The Compliant Lover</i>	344
Peter Shaffer: <i>Amadeus</i>	345
J.M. Synge: <i>The Complete Plays</i>	345
John Osborne: <i>Look Back in Anger</i>	346
T.S. Eliot: <i>Murder in the Cathedral</i>	346
John Arden: <i>Plays: One</i>	347
Joe Orton: <i>The Ruffian on the Stair, Funeral Games</i>	348
Edward Bond: <i>The Worlds, The Pope's Wedding, Lear, We Come to the River, Black Mass</i>	349
Eugene O'Neill: <i>The Emperor Jones, Anna Christie, The Hairy Ape</i>	351
Sean O'Casey: <i>The Plough and the Stars, The Shadow of a Gunman, Juno and the Paycock</i>	352
Howard Brenton: <i>Plays for the Poor Theater</i>	354
Bernard Shaw: <i>Selected One Act Plays</i>	355
W.B. Yeats: <i>Selected Plays</i>	356

2.1.2. OBRAS ESCRITAS PARA RADIO Y TELEVISION

2.1.2.1. Autores y obras estudiadas.....	359
Graham Reid: <i>Too Late to Talk to Billy, A Matter of Choice for Billy, A Coming to Terms for Billy</i>	359
B. Tidy y J. Junkin: <i>The Fosdyke Saga (Episode 1), The Fosdyke Saga (Episode 2)</i>	361
B. Doherty: <i>A Case for Probation</i>	362
M. McStay: <i>Grandma Goes West</i>	363
A. Graham-Campbell: <i>Cutting Loose</i>	364
V. Windsor: <i>A Fairy Tale for Freudians</i>	364

2.1.3. OBRAS CLASICAS YA ADAPTADAS

2.1.3.1. Autores y obras estudiadas.....	365
Kenneth Cavander: <i>The Odyssey of Homer, The Iliad of Homer</i>	365
David Self: <i>Sir Gawain and the Green Knight, The Wakefield Shepherds' Play</i>	366
Ruth Mills: <i>The Merchant's Tale and The Shipman's Tale</i>	368
E. Shelabarger: <i>The Pardoner's Tale</i>	368
W. Ativeth: <i>Ali Baba and the Forty Thieves</i>	368
B. Hendrie y J. McCue: <i>Alice in Wonderland</i>	369
M. Bogdanov: <i>The Ancient Mariner</i>	370

H. Patrinós: <i>A Tale of Two Cities</i>	370
S. Lane y M. Kemp: <i>The Knock on the Door, A Play for Christmas</i>	371
G. Williams: <i>A Christmas Carol, Doctor Faustus, Macbeth, Romeo and Juliet, A Midsummer Night's Dream, The Tempest, As You Like It</i>	371

2.1.4. OBRAS PARA NATIVOS EN LAS EE. NN. EN INGLATERRA

2.1.4.1. Autores y obras estudiadas.....	375
F. A. Lea: <i>The Vicar's Birthday-Present, The Thousand-and-Second Night, The Stowaway, Faustus, D. Sc., Death in the Antique-Shop, The Bookworm's Nightmare</i>	375
K. Lillington: <i>Make Your Play, Bring Out Your Dead, I'll Ring For More Toast, Is Horror Your Neighbour?, A Villa On Venus, You Never Heard Such Unearthly Laughter, The Cinderella Story</i>	378
R. Dattler: <i>The Spinning Machine</i>	382
M. Redgrave: <i>The Seventh Man</i>	383
G. Smith: <i>"Santa Maria"</i>	384
R. Barr y S. Ransom: <i>The Conspiracy</i>	385
H. Beresford: <i>The Man Upstairs</i>	385
E. Phillpotts: <i>Something to Talk About</i>	386
W. T. Cunningham: <i>The Chest</i>	386
J. J. Bell: <i>Thread O' Scarlet</i>	386
A. E. M. Bayliss: <i>Paper Bag</i>	386
P. Goeizee: <i>Plutocrats</i>	387
M. Ridley: <i>I Shot the Albatross</i>	388
Terence Deary: <i>Teaching through Theater</i>	388

2.1.5. OBRAS GRADUADAS, DRAMA SKETCHES Y ROLE-PLAYS

2.1.5.1. Autores y obras estudiadas.....	391
L. Dunkling: <i>7 Sketches</i>	391
The Bits and Pieces Theater Group: <i>Drama sketches and language practice in English</i>	392
M. Melville y otros: <i>Towards the Creative Teaching of English</i>	392
G. Ramsey: <i>Play Your Part</i>	392
D. Edwardes y B. Taylor: <i>Ideas in Action 4</i>	393
P. Watcyn Jones: <i>Act English</i>	394
H. A. Swan: <i>Act One in English</i>	395
D. Casey y K. Wilson: <i>Off-Stage y Further Off-Stage</i>	396
J. G. y M. Endicott: <i>Seven Little Plays</i>	396
Donn Byrne: <i>Seven One Act Plays, My Dear Aunt and A Morning in London, Three Mystery Plays</i>	398
K. Methold: <i>The music line and other short plays</i> ..	403
K. James y L. Mullen: <i>Inspector Thackeray calls, Inspector Thackeray Investigates</i>	403
K. James: <i>Inspector Thackeray Arrives</i>	404
G. P. MacCalum: <i>Visitor from Another Planet and Other Plays</i>	404
M. Shackelton: <i>Double Act</i>	406

2.2. OBRAS ORIGINALES BASE DE LA EXPERIMENTACION

2.2.1. OBRA PARA PRIMERO DE BUP: <i>The Barber of Almería</i>	
Texto original.....	410
2.2.2. OBRA PARA SEGUNDO DE BUP: <i>New York by Night</i>	
Texto original.....	427
2.2.3. OBRA PARA TERCERO DE BUP: <i>Pan Am Flight 964</i>	
Texto original.....	450
2.2.4. OBRA PARA COU: <i>Spanish Revenge</i>	
Texto original.....	477

BIBLIOGRAFIA:	a) Obras.....	505
	b) Estudios.....	511
	c) Material pedagógico de la Reforma de las Enseñanzas Medias.....	523
	d) Mapas y guías turísticas.....	525

VOLUME I

El teatro no morirá nunca porque si alguna vez presuntamente eso ocurriera, que el teatro hubiese desaparecido en todo el mundo, al día siguiente, en cualquier lugar del mundo un niño subiría al desván de la casa donde vive, hallaría unos viejos ropajes, un bombín y ante un espejo se los probaría y haría gestos y quizá diría algunas palabras, entonces, el teatro estaría naciendo otra vez.

Joan Brossa

INTRODUCCION

Este trabajo de investigación intenta demostrar que existe un potencial didáctico en el teatro con grandes posibilidades para ayudar al profesor de inglés en las EE.MM. en España.

Pensamos que hasta la fecha, este potencial no ha sido ni estudiado ni analizado con el rigor que merece. Si bien es cierto que contamos con algún teatro que podría servirnos para los niveles de enseñanza del inglés en este ciclo, no es menos cierto el hecho de que ese teatro no se ajusta a las necesidades de nuestra situación real. Por esta razón, no es de sorprender que el haberlo querido poner en práctica, nos haya conducido al fracaso. Este fracaso no depende del teatro sino del tipo de teatro empleado.

Nosotros proponemos con esta tesis un nuevo tipo de teatro que parta siempre de la realidad de nuestra situación en la Enseñanza Media en España y también, que parta siempre de la realidad y del entorno de nuestros alumnos. Un teatro en donde el alumno sea el

centro del proceso. Pero, como formamos parte del colectivo de profesores que imparte clases de inglés en ese ciclo, conocemos las limitaciones y las insuficiencias de nuestro sistema. Sabemos el desequilibrio que existe entre ese teatro escrito sin tener en cuenta la cultura y las necesidades de nuestros alumnos, y la realidad que vivimos día a día en las aulas.

En todo momento, hablaremos de un teatro que nos sirva como técnica para enseñar el inglés y nos ayude en la tarea cotidiana de nuestras clases. Unas clases que, como es bien sabido, están llenas de limitaciones, entre las que destacaremos, el gran número de alumnos por grupo, la falta de motivación y el que no podamos incluir al teatro dentro de la programación del curso, teniendo que relegarlo a una actividad extraescolar. Nunca hablaremos de un teatro como método de enseñanza del inglés, susceptible de sustituir al libro de texto.

Nuestra metodología ha seguido siempre una investigación empírica, es decir, hemos observado la realidad de nuestros alumnos dentro de las clases, con la experiencia de la docencia. Estas observaciones empíricas han sido nuestras fuentes de información. Y con ellas, nos hemos acercado a los trabajos existentes sobre el teatro en la enseñanza, para llevar a cabo un estudio del estado actual de la investigación sobre el tema. Nos hemos dado cuenta de que no siempre están claros los conceptos entre "drama" y "teatro". Y tampoco, los de "proceso" y "producto". En muchos casos, sólo la confusión los distingue.

Estudiando el drama y el teatro en la práctica de la enseñanza del inglés, y siempre con nuestras miras puestas en la Enseñanza

Media en España, proponemos un nuevo tipo de teatro y una nueva teoría en donde especificamos unos criterios generales que nos servirán para aplicarlos a la lectura del material existente y para ver sus posibilidades de escenificación y de adaptación, con arreglo a esos criterios generales que nosotros establecemos. De esta forma, partiendo de las dudas y de las limitaciones que nuestro sistema educativo nos impone, observamos nuestra realidad empírica. Estudiamos la teoría, formamos conceptos, formulamos proposiciones, aplicamos criterios y regresamos de nuevo a las clases para obtener datos. Mediante un proceso inductivo, clasificamos estos datos, los estudiamos y llegamos a unas conclusiones. Por tanto, nuestra metodología sigue siempre un proceso circular. De nuestra experiencia en las aulas, pasamos a la teoría de lo escrito sobre el teatro en la enseñanza, y, basados en esa teoría del estado actual, regresamos una vez más a la realidad de nuestra situación, deduciendo nuevos principios y proponiendo una nueva teoría que aplicamos a las obras de teatro que leemos, teniendo siempre presente nuestros criterios generales. Asimismo, buscamos también unos objetivos específicos que nos ayuden en la enseñanza del inglés. Contrastando los resultados de los datos de la experimentación, con arreglo a los nuevos criterios, llegamos a nuestras conclusiones, en las que comprobamos la utilidad práctica de este potencial que el teatro encierra como técnica muy valiosa para el aprendizaje del inglés en las EE. MM.

Esta investigación se inició en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Toronto, en Canadá. Al crearse la Alianza Hispano-Canadiense en aquella universidad, se formó un grupo

de teatro con la finalidad de fomentar la lengua y la cultura española en aquel país. Este grupo estaba compuesto por alumnos de España, de Hispanoamérica y también por algunos canadienses, que cursaban estudios en distintos departamentos de la universidad. Con la atención puesta en los alumnos canadienses, se observó la evolución rápida de sus conocimientos de español. Estos alumnos se incorporaban al grupo con el nivel adquirido en sus clases de español y pronto experimentaban una gran mejoría en su pronunciación y en la capacidad de crear frases nuevas a partir de las estudiadas en el guión. Sobre todo, se veía que practicaban el uso de la lengua con el contenido del guión.

De vuelta en España, después de estar convencidos de que en el teatro podíamos encontrar una didáctica y una pedagogía que motivara a nuestros alumnos, tratamos de experimentar y de buscar la forma de su utilización práctica para hacer posible esa ayuda en nuestras aulas.

Buscando dar con el tipo de teatro adecuado para nuestros alumnos, se dió a distintos grupos de primero de BUP unos planos de ciudades con calles y lugares: oficina de correos, estación, banco, policía, etc. Es decir, los planos que aparecen en los libros ingleses de texto. También se hizo un plano del pueblo con las calles y los lugares principales. Al preguntarles que explicaran en inglés cómo ir de un punto A a un punto B, se observó que en todos los grupos, los alumnos se lanzaban rápidamente cuando se les daba el plano del pueblo. Por supuesto: decían una o dos palabras en inglés y el resto en español. Pero al darles el plano de una ciudad inglesa, se quedaban pensando más y en muchos casos no se animaban y

se quedaban callados. Naturalmente, hablamos de la mayoría de los alumnos, pues al clásico empollón, le da igual que el plano sea el de su pueblo, o el plano de Nueva York.

De este simple experimento, dedujimos la probable existencia de una conexión entre el entorno y la lengua que aprendían. Se hacía, pues, necesario concebir el entorno de una forma diferente ya que éste podía sernos muy útil para comprender y estudiar la lengua y la cultura de un idioma extranjero, en nuestro caso el inglés.

El experimento nos ayudó a considerar el entorno como el punto de arranque, la realidad de donde el alumno parte para crear todo aquello que él quiera imaginar, hasta transformar su propia realidad por medio de su creación artística.

Todas las observaciones y reflexiones sobre las realidades empíricas de nuestra situación, nos llevaron a la conclusión de la necesidad de crear un teatro original y autóctono, con unos criterios generales que respondieran a las necesidades reales de nuestros alumnos, partiendo de su entorno y del mundo que ellos conocían.

Para llegar a este teatro, había que empezar por el estudio de los criterios recomendados por otros autores, como los de R.J. Landy (1982, 81) y los de C. Wessels (1987, 115). Y una vez estudiados éstos, elaborar nosotros otros, con arreglo a las necesidades de los alumnos de nuestro país.

El resultado de todo este trabajo y experimentación nos llevó a la creación de nuestros criterios generales que especificamos en 1.2.4.2., y que han de entenderse como el eje sobre el cual gira toda la tesis. De los quince criterios que nosotros proponemos, el

número tres y el número cuatro son los que consideramos más importantes. En el número tres, resaltamos la necesidad en la pieza de uno o varios personajes españoles que no hablen nada de inglés. De esta forma, de la incomprensión tiene que surgir la traducción y el conflicto, si es posible. De la traducción se beneficiarán los demás alumnos espectadores. En el número cuatro buscamos un *teatro de entorno* con ambiente y colorido local. Acercamos una cultura diferente a nuestros alumnos por medio del entorno, siendo el personaje o los personajes españoles del criterio tres, los que hacen de fulcro para unir las dos culturas.

Nuestro trabajo se divide en dos partes. En la primera parte hacemos una exposición de toda la investigación. Empezamos en 1.1. con un estudio del estado actual del teatro en la enseñanza del inglés, intentando aclarar la confusión que existe entre "drama" y "teatro". Y hablamos del debate de los últimos años sobre "proceso" versus "producto". A lo largo de toda la tesis, en ningún momento aceptamos la noción de un teatro como producto acabado. Nos queremos acercar a las tendencias humanistas en donde el proceso del aprendizaje constituye un elemento de primera importancia, mientras que el resultado específico lo es menos. Consideramos el teatro en la educación como "una necesidad humana" y aceptamos el teatro de los niños y el teatro para los niños como una postura racional.

A continuación, analizamos la representación escénica y rechazamos el concepto de *producto de consumo*. Para nosotros, la representación final es un *proceso continuo de aprendizaje*. Y terminamos convencidos de que el drama y el teatro tienen mucho que ofrecer en la enseñanza del inglés. No obstante, al pasar de la

teoría a la práctica, observamos la dificultad de encontrar un material adecuado para nuestras clases.

Luego, y una vez visto el estado actual de la investigación, procedemos a los fundamentos de nuestra proposición en 1.2. Empezamos con un breve resumen histórico de los métodos principales aplicados en la enseñanza de idiomas, teniendo siempre en cuenta su relevancia para nuestra experiencia. Intentamos analizar el papel que el teatro juega en la metodología moderna de la enseñanza de un idioma. Y señalamos algunos aspectos de las dificultades que encontramos en las EE.MM., así como algunas observaciones sobre las orientaciones de la Reforma.

Una vez conocido el estado en que se encuentra la clase de inglés en las EE.MM. en España, y dudando del teatro escrito por ingleses, que en nada han considerado la cultura de nuestros alumnos, proponemos un nuevo tipo de teatro con unos criterios generales y otros específicos. Para crear este teatro que se acerque a la realidad del alumno español, elaboramos unos criterios generales que nos sirven de matriz para crear obras originales y adaptaciones. Este teatro nos facilita la labor a la hora de trabajar con un nivel lingüístico apropiado. El entorno lo utilizamos como cabeza de puente entre las dos culturas.

A partir de nuestra experiencia en las clases, hacemos un estudio de los distintos tipos de teatro. Nosotros nos decantamos por un "teatro realista" que sea realizable, dentro de las posibilidades del aula. Preferimos un "teatro realista" que busque la imaginación del alumno. Y terminamos recordando que los criterios generales que hemos propuesto para escribir obras originales y hacer adaptaciones,

también los podemos emplear para aplicarlos a cualquier cuento, o a cualquier relato escrito en inglés.

En 1.3. hacemos un resumen de las posibilidades de adaptación de material existente. Vemos ejemplos de teatro inglés contemporáneo, de obras escritas para radio y televisión, de obras clásicas ya adaptadas, de obras para nativos en las EE.NM. en Inglaterra, de obras graduadas, *drama sketches* y *role-plays*. Y terminamos reafirmando la utilidad didáctica de un teatro autóctono.

En 1.4. queremos demostrar que los criterios específicos del teatro que proponemos pueden contribuir al afianzamiento y a la extensión del vocabulario del alumno. Ayudan a que mejore el habla, la pronunciación, su capacidad comunicativa; a que utilice la destreza corporal; a que mejore sus relaciones personales con el grupo y a que supere la timidez. Hablamos de las limitaciones de los actores y de los oyentes, así como de los factores condicionantes. Y damos los criterios para la creación y escenificación de una obra, siguiendo unas fases determinadas. Terminamos mostrando el modelo de encuesta aplicado a los alumnos, que nos ha servido para observar y contrastar los criterios del teatro que proponemos.

En 1.5., indicamos cómo hay que adaptar obras inglesas, según nuestros criterios generales, incluyendo una obra adaptada como ejemplo.

Con los datos de la experimentación -en 1.6.- especificamos el proceso de elaboración de las obras de BUP y de COU, que aparecen en la segunda parte de la tesis. Hablamos de los criterios que hemos seguido, de las estructuras, del vocabulario, de las funciones comunicativas empleadas, de las dificultades encontradas y de lo que se

podría hacer con todas estas experiencias una vez escenificadas las obras. Después, comentamos las impresiones y analizamos los resultados de las encuestas.

El análisis de la teoría y de la práctica, nos lleva a las conclusiones generales en 1.7. y a la valorización de la importancia del teatro como técnica didáctica en la enseñanza del inglés. Terminamos con unos apéndices en los que indicamos la puesta en escena de todas las obras originales para posibles trabajos posteriores.

En la segunda parte de la tesis, recogemos el corpus con el que hemos trabajado, en una relación de autores y obras estudiadas. Este catálogo comentado en 2.1. está hecho siempre desde el punto de vista de nuestros criterios generales.

En 2.2. incluimos las obras originales que nos han servido como la base de la experimentación. Es preciso señalar que una parte del material pedagógico para la Reforma de las EE.MM., procedente de la Junta de Andalucía, llegó al I.B. de El Ejido (Almería) sin nombre y sin número de registro, haciéndose muy difícil el poderlo detallar bien en la bibliografía. De todas formas, este material consta en el expediente del Seminario de Inglés del Instituto.

Quisiéramos advertir al lector que aunque en toda la tesis hablamos del profesor y del alumno, para evitar la repetición constante de profesor/a y de alumno/a, nosotros siempre nos referimos al profesor y a la profesora, al alumno y a la alumna, al lector y a la lectora, a él y a ella. No podría ser de otra manera.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento al Dr. Neil McLaren por haber aceptado la dirección de mi tesis. Durante todo el trabajo, el Dr. McLaren ha puesto ilusión y entusiasmo en todo lo que yo he querido realizar, depositando en mí su confianza y haciéndome responsable. Sus consejos y sugerencias me han ayudado a reflexionar en todo el proceso de elaboración. El ha sido mi "facilitator of learning".

Debo mencionar mi gratitud al Dr. Emilio Barón Palma por sus observaciones y correcciones.

Y no puedo olvidar a mis alumnos que son los que han dado vida a mi experimento. Quiero felicitarles por esa confianza que ellos también depositaron en mí. Con ellos he compartido las risas y las dificultades de momentos inolvidables que hemos pasado juntos en las aulas y en el escenario. De ellos, yo también he aprendido.

A todos, pues, mis más efusivas gracias.

1. PRIMERA PARTE: EL TEATRO EN LA METODOLOGIA DE LA
ENSEÑANZA DEL INGLES

1.1. ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACION

1.1.1. "DRAMA" VERSUS "TEATRO" EN LA EDUCACION

En los años setenta, según R. Burgess y P. Gaudry (1985, 3), empezó un debate sobre la diferencia entre el drama y el teatro en la educación. El drama se consideraba como un "proceso" y el teatro como un "producto" acabado. El drama y el desarrollo personal eran sinónimos, mientras que en el teatro se dudaba mucho de este desarrollo.

Sin querer entrar en un análisis histórico de la cuestión, quizá sería más preciso decir que fue Peter Slade, con su libro *Child Drama*, publicado en 1954, el "responsable, en gran parte, de racionalizar esta desafortunada dicotomía", como señala John Allen (1979, 12). Allen nos cuenta, al hablar del drama en la educación, que en Inglaterra, el Ministerio de Educación dió un paso adelante a finales de los años cuarenta, al iniciar un estudio sobre "todos los aspectos del teatro y del drama en la educación" (p. 12). Subraya también que en el año 1951 tuvo lugar una conferencia sobre el drama en la educación, en el Bonnington Hotel, en Londres. Aquí, Allen

(1979, 12) destaca de una manera alarmante, "la ruptura que se estaba desarrollando entre los conceptos del drama en las escuelas y el arte teatral ". Gavin Bolton (1984, 24) cree que esta conferencia fue la responsable del "turning-point" que "quizá marcó el momento decisivo de la división del drama en la educación". Bolton cita la conferencia en el año 1948, al igual que Peter Slade (1978, 150). Ya fuese en un año o en otro, y esto no es tan importante, lo que de toda esta información se deduce es que estos debates ya existían antes de los años setenta. Cabe mencionar a Harriet Finlay-Johnson en especial, porque en 1910 ya nos habla de un drama sin "audience". Sus ideas revelan que los conceptos progresistas de Peter Slade tampoco eran por completo nuevos. De hecho, el mismo Gavin Bolton (1984, 11) confiesa su error al creer que la idea "del drama sin público" era un concepto nuevo de Peter Slade, olvidando así los trabajos de Harriet Finlay-Johnson que "se anticiparon a muchos de los enfoques progresistas".

Como era de esperar, la divergencia de ideas en los debates ha originado una discrepancia en la forma de entender el drama y el teatro en la educación. Si nos referimos a Inglaterra, ha sido sólo por dar un punto de referencia, pues la historia del drama, como escribe Gavin Bolton (1984, 1), "en otros países no es distinta".

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. Los alumnos trabajan durante todo el año para escenificar una obra al final del curso. Ese momento sirve más bien para dejar en buen lugar al centro, que en muchos casos, olvida por completo las necesidades individuales de los alumnos.

Y otros también, como Ken Robinson (1980, 158), opinan -y consideramos ésta una postura afortunada- que tanto el drama como el teatro no se pueden separar en la educación porque

the central dynamic of drama and its implications reveal how closely drama and theatre activities are related inside and outside the school curriculum.

El resultado de esta dicotomía entre "proceso" y "producto" ha llevado a la confusión que aún hoy existe en el profesorado. Sin embargo, también contamos con una parte de este profesorado que al constatar el enorme potencial que el teatro encierra en la educación, intenta sacar todo aquello positivo que el drama y el teatro aportan a la clase y por consiguiente al alumno. Y no se paran ni se desilusionan por causa de las divisiones que a veces se crean debido a la falta de información. Veamos ahora en líneas generales -y sin buscar tampoco un análisis histórico riguroso- lo que se entiende por *drama* y por *teatro*.

El *Collins English Dictionary* (1979) define el drama como "a work to be performed by actors on stage". Su etimología viene "from Late Latin: a play from Greek: something performed, from *dran* to do". Al

teatro lo define como "a building designed for the performance of plays, operas, etc".

El *Etymological Dictionary of the English Language* (1963) de W.W. Skeat dice que drama, del griego *δραμα*, significa "to perform" y "to make". El teatro, del griego *θεατρον*, es "a place for seeing shows".

La *Encyclopedia Larousse* (1972) define el drama como "a play written for actors to perform". El teatro es, como en el diccionario *Collins*, un "building or open space where dramatic performances are given".

Así pues, vemos que el drama está asociado con la *performance* o representación. Y el teatro es el lugar en donde se dan estas *dramatic performances* o representaciones dramáticas. El diccionario etimológico es preciso al definirnos el drama como "to perform" o representar y "to make", hacer. El teatro es simplemente "a place", es decir, un lugar.

Según Moses Hadas (1965, 1) el drama griego "grew out of a religious ritual and was presented as part of a religious cult" a un público. Para los griegos, el teatro era "a large open-air structure".

C. R. Reask (1966, 5) define el drama como "a work of literature or a composition...designed for theatrical presentation". Y prosigue: "we must never forget that drama is designed to be acted on stage".

El *Diccionario Vox de la Lengua Española* (1979) nos dice que drama es una "pieza de teatro de género mixto entre la tragedia y la comedia". El teatro es el "edificio destinado a la representación de obras dramáticas".

El *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* (1959) de Julio Casares dice que drama es una "composición literaria en que se representa una acción". Y teatro es el "local o edificio destinado a la representación de obras dramáticas".

Casi igual define estos términos el *Diccionario Básico de la Lengua Española* (1987). Drama es una "composición literaria escrita para ser representada en un teatro". Y el teatro es, con las mismas palabras de Julio Casares, el "local o edificio destinado a la representación de obras dramáticas".

K. Beckenson y A. Ganz (1960, 61) escriben que Diderot y más tarde Beaumarchais adoptaron "the word *drame* to describe their plays of middle-class life". O sea que por drama se entendía las obras de teatro de la clase media.

Parece claro que en todas las fuentes consultadas, el drama es -empleando la definición de M. H. Abrams (1957, 43)- "the literary form designed for the theater". Dicho en otras palabras, el drama es una composición literaria escrita para ser representada en un lugar llamado teatro.

Si ahora nos centramos en la enseñanza y más concretamente en los debates de los últimos años sobre "proceso" y "producto", veremos que la relación entre el drama y el teatro es confusa. Y sorprende el hecho de que a veces se discute la misma cuestión y se interpreta de distintas maneras. Esta situación nos lleva a nuestra postura inicial: que en la educación, quizá haya más en común entre el drama y el teatro de lo que generalmente se considere.

Creemos que R. Burgess y P. Gaudry han contribuido -entre otros- a una mejor comprensión de estos dos términos, y, más que nada, han

mostrado una preocupación por su contenido. 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. En la introducción de *Time for Drama*, de Burgess y Gaudry (1985, x), Anthony Adams nos dice que los autores ponen de relieve

that there is more in common between drama and theatre than that which differentiates them, that both are concerned with content and with a unique way of exploring, experiencing and understanding the human condition.

Tal es, a nuestro juicio, la línea que se debe seguir. No es bueno caer en discusiones que no aclaren nada. La cuestión principal es que tanto el drama como el teatro necesitan un significado y una función en la enseñanza para que no exista ni el misterio ni la confusión a que Burgess y Gaudry (1985, 127) hacen referencia cuando señalan que la relación

between drama in education and theatre has been somewhat mysterious and confusing, many teachers have felt very apprehensive about using language that implied that a relationship clearly existed.

El drama y el teatro pueden contribuir al desarrollo individual y en grupo de nuestros alumnos pero la poca investigación sobre el tema da lugar a que siga reinando esta confusión misteriosa.

Si contrastamos ahora las ideas de distintos escritores sobre la diferencia entre el drama y el teatro en la educación, reconoceremos una razón justificada en los debates de los últimos años.

Richard Tomlinson (1982, 10) afirma que el

Drama...is involved with the process of creation -from playing games like charades, to role-playing, to improvisation...Theater, on the other hand, is to do with performance...Performance is staged...[and] has a passive audience.

Se trata de una opinión bastante generalizada, como en seguida comprobaremos por otras citas. El drama es el juego, el *role-playing* y la improvisación; mientras que el teatro está asociado con la representación y con un público que se supone pasivo.

Observemos que al hablar del teatro en la educación, ya aparece la representación o "performance" como "producto". Recordemos que en las definiciones de los diccionarios consultados, "performance" era la razón por la cual se escribía el drama. Esta idea hay que mantenerla presente para no mezclar conceptos. Como indica Ken Robinson (1980, 142), el drama antes significaba,

acting plays and learning about dramatic literature. The only difference anyone could see between the terms 'drama' and 'theatre' was that one referred to the stock of dramatic texts and the other to the business of performing it.

Susan Holden (1981, 8), hablando de la naturaleza real de la comunicación y del drama en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, resalta el hecho de que existe "alguna confusión sobre el significado de estos términos". Ella define el drama aplicado a la clase como una actividad

where the focus is on *doing* rather than on the *presentation*. In other words, the students work on dramatic themes, and it is this exploration of the ideas and characters of their target language which is important, for it entails interacting in English an making full use of the various features of oral communication.

Y piensa que el teatro "is concerned with presentation", siendo el público una parte necesaria en "any theatrical event" (p.8).

Aquí, sería conveniente recordar el enfoque estructuralista del "usage" de la lengua, basado en la habilidad de producir frases correctas, y los enfoques modernos, basados en el "use" de la lengua, con la finalidad de conseguir una comunicación efectiva.

Para Suzanne Karbowska Hayes (1984, 1) el drama significa utilizar "el mimo, los movimientos, los juegos, *role-play* y la improvisación para desarrollar la lengua y las destrezas sociales". El teatro es el resultado de unos guiones que pueden ser escritos por los propios alumnos y que ella les llama "playmaking" o "group drama projects". Estos guiones pueden representarse ante un público si los alumnos así lo desean. Ella considera que el "[playmaking] no implica necesariamente la representación ante un público" (p.98).

Otros entienden por drama la preparación de una obra para fin de curso o para la Navidad. Esto ha producido en ciertos profesores una especie de desprecio por el teatro, como es el caso de Geoff Davies (1983, 9), quien considera muy desafortunado el que todavía se siga asociando el drama con el teatro y la representación. Sin embargo, después de escribir su libro *Practical Primary Drama*, sobre el papel y la necesidad del drama en la clase, el mismo autor afirma la posibilidad de que los niños quieran crear su propia obra de teatro ya que,

After children have had an exciting and absorbing experience, they also may want to share it with others and so a natural development is for the class to create a play which tells their unique story and expresses their feelings for an

audience of other children or their parents
(p. 63).

Al constatar la existencia de esta posibilidad, que los niños deseen compartir las experiencias personales con sus compañeros, el autor cambia de opinión y acepta la tesis que ha negado en todo el libro. Con la concesión que hace al teatro, acorta sus diferencias con el drama, que, como ya hemos dicho, quizá no sean tan grandes.

Cabe preguntarse ahora -y este es un punto crucial en los debates- si hay que poner en escena obras de teatro, si el representarlas es didáctico, o si por el contrario sería mejor improvisar en clase por medio del drama y olvidarnos del teatro tradicional con representación final como algo anticuado, que forma parte del "pastoral curriculum".

Es oportuno aquí volver a contrastar las opiniones, diametralmente opuestas entre sí, de algunos escritores. Susan Holden (1981, 9) cita a John Seely y a Richard Via como dos ejemplos característicos para ilustrar estas dos posturas. Una, en la que se afirma que es destructivo para los alumnos el representar una obra; y otra, en la que esto mismo se considera un éxito. Según la experiencia de John Seely, nos dice Susan Holden,

there is nothing more destructive of useful work than the knowledge that, willy-nilly, a performance of some kind has got to be given on a certain date.

Y Richard Via piensa que el representar

a play in English is a success. We all need successes, for this encourage us to strive for further success. Even though their production of a play may be less than perfect, the students

will feel it is successful, for they have done it.

Susan M. Stanley (1980, 1-2) por su parte, se declara a favor de la idea constructiva del drama improvisado en clase como una búsqueda de la confianza del niño, en donde éste puede expresar sus sentimientos, desarrollar su imaginación y, sobre todo, llegar a la ruptura de las barreras de la timidez. Considera, pues, que "putting on a play", es decir, escenificar una obra ante un público que no esté constituido por los compañeros de clase, equivale a un examen y esto puede inhibir el desarrollo normal, destruir el espíritu de grupo y ahogar la creatividad del niño. Con sus propias palabras, una representación,

however small the audience, is to some extent an examination of the teacher's and the group's dramatic abilities, and as a result the pressures of a formal scripted production can stifle creative growth and inhibit the development of the group spirit.

Para esta autora, la alegría y el placer estriban en conseguir una actividad de expresión libre en donde el profesor y el autor no ejerzan su autoridad.

A. Maley y A. Duff (1978, 6) se niegan a que los alumnos sientan

that dramatic activities are part of the preparation for some great final performance. Their value is not in what they lead up to but in what they are, in what they bring out right now.

Reflexionando un poco sobre lo que dicen algunos de estos autores acerca del drama, observamos que apenas dejan hueco para un posible diálogo. Carecen de ese equilibrio que encontramos en R. Burgess y

P. Gaudry (1985), autores éstos, que no buscan la confrontación entre el drama y el teatro sino la cooperación y el enriquecimiento mutuo. Sospechamos que el motivo se debe, sin duda, a que en los últimos años, los profesores de Drama han querido siempre implantar su asignatura en el curriculum de la escuela. Esta lucha porque el Ministerio de Educación -y nos referimos a más de un país- se haga eco de tal necesidad en la enseñanza, nos parece muy loable; y aplaudimos el esfuerzo de estos profesores. Pero no aceptamos la búsqueda de una idealización en el drama, con la intención de menoscabar los grandes recursos didácticos del teatro. Este aspecto es central si queremos que los debates se conviertan en diálogos fructíferos.

No han faltado quienes pensaron que el juego dramático y la representación formal eran incompatibles. Con esta actitud crearon un dogma que no ha favorecido la comprensión. R. Burgess y P. Gaudry (1985, 251) lo resumen muy bien cuando señalan que a partir de los años setenta la noción de

'free play' and 'creative play' began to usurp the 'performance' approach to drama during this time, and drama teachers felt that 'formal' performance was not the prerogative of a drama programme in schools...in fact, many drama teachers felt that 'play' and 'performance' were diametrically opposed activities.[And] blind adherence to this dogma was not conducive to any real analysis of the relationship between play, performance and learning.

Esta ceguera -bastante común en todos los que con terquedad defienden las posibilidades ilimitadas del drama en la educación- ha hecho que olviden un punto muy importante sobre el cual gira toda

esta dialéctica. No se trata de ensalzar la representación formal y mecánica del teatro tradicional (aspecto que nosotros rechazamos), aunque tampoco hay que privar al alumno de la fiesta teatral y de las enseñanzas derivadas de ésta. Estamos de acuerdo con Juan Cervera (1982, 27) en que si la dramatización, "tal como se concibe en la educación actual, proporciona al niño la oportunidad de expresarse y de fomentar su creatividad sin propiciar el divismo", también es verdad que esto lo puede proporcionar el teatro. Pero ocurre, y Juan Cervera lo sabe, que se pasa del juego dramático al teatro, al igual que se pasa de la niñez a la adolescencia. Sí que es un crimen obligar a un niño pequeño a que se aprenda de memoria, sin saber lo que dice, unas líneas carentes de sentido y con el solo propósito de que las autoridades y el colegio queden bien ante los padres. A esta edad el niño quiere jugar. Pero hay una edad crítica en la que el adolescente siente la necesidad de escenificar una obra de teatro y de crear un espectáculo para los demás. Es una necesidad ineludible que se impone con los años. Esto es lo que parece que han olvidado algunos profesores de drama. Y con este tema entramos en el papel del teatro en la educación.

1.1.2. EL TEATRO EN LA EDUCACION

Existe lo que se llama TIE o *Theatre-in-Education* y el ET o *Educational Theatre*. Terence Deary (1977, vii) afirma que "el concepto de *Theatre-in-Education* nace de la experiencia de los niños con el *Educational Drama*." Según este autor, los autores del *Educational Drama*, crean situaciones imaginarias, participando en sus papeles y tomando decisiones propias. Para Deary, el TIE "combina lo mejor del Children's Theatre con lo mejor del *Educational Drama*." Y señala que el *Educational Theatre*,

places the emphasis on performance and acting skills, with less physical participation on the part of the children. But the educational aims of the plays are clearly defined; *Educational Theatre* plays are the starting-point and stimulus to the children's own work, and not an end in themselves.

El teatro de los niños, no implica que excluyamos el teatro para los niños. Ambos cumplen una noble función: la de enseñar. Sería ilógico, por tanto, que el uno desplazara al otro.

Es cierto que el repertorio del teatro para niños deja mucho que desear. Como dice Claude Vallon (1981, 47),

Son raros los dramaturgos que escriben para niños...Con demasiada frecuencia, los escritores

son gente que vive al margen de la práctica: de ello se resienten sus obras.

Esto no puede llevarnos, sin embargo, a considerar válido únicamente el teatro de los niños. En principio, nos parece una tarea muy pedagógica y digna de elogio este teatro de los niños; pero rechazar el teatro para los niños, también nos resulta poco convincente, pues sabemos, como señala Juan Cervera (1982, 26), que

El teatro de los niños, tal como se ha desarrollado en muchos casos y lugares, ha sido un fraude mal disimulado, una pantalla de proyección del propio adulto y un instrumento de adoctrinamiento y de precoz iniciación en la lucha política.

Aceptar los dos tipos de teatro, nos parece la postura más racional. De esta forma, no incurrimos en el mismo fallo que esos profesores de drama que no quieren saber nada del teatro. En realidad, su posición dogmática se debe, probablemente, como hemos visto en 1.1.1., al deseo que ellos han tenido siempre de implantar la asignatura de drama. Otra causa, sin duda, para esta posición radical, es el desconocimiento que estos profesores tienen del teatro y de sus técnicas. Nuestra postura, por el contrario, es siempre ecléctica, abierta a todo lo que creamos útil para el alumno.

En el Encuentro Teatro-Educación, celebrado en Madrid del 27 de junio al 2 de julio de 1983, Alfredo Mantovani, en su ponencia, hizo una evaluación del teatro que nos parece muy positiva y que contesta a la falta de visión de los profesores de drama. El Ministerio de Educación y Ciencia publicó el libro, *Encuentro Teatro y Educación*

(1984), con todas las ponencias de este Encuentro, organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.

En este libro, Alfredo Mantovani dice que en la etapa de los 2 a los 5 años,

no hay teatro, tampoco juego dramático organizado, sólo hay juego libre y espontáneo... Se observa en los niños poca concentración, y cambios constantes en los juegos [al igual que] poca permanencia en el personaje (p. 37).

En la etapa de los 5 a los 8 años,

nos encontramos ante el gran juego colectivo, en el que desaparece el espectador y los niños juegan para ellos mismos. Nos encontramos con el juego dramático organizado (p. 36).

En la etapa de los 9 a los 12 años,

deja de importar el espectáculo «acabado»; más bien se «juega» al teatro. De manera rudimentaria se plantean argumentos que siguen el formato de teatro (p. 36).

En la etapa de los 13 a los 18 años, "sigue teniendo gran importancia el espectáculo como resultado, igual que el teatro de los adultos" (p. 36). Según Mantovani,

De los 12 años en adelante debemos adentrarnos en los secretos del espacio escénico, y en el perfeccionamiento de un lenguaje teatral que permita al grupo comunicarse con el receptor que está fuera (p. 35).

Lucía González Díaz (1987) coincide con Mantovani cuando dice

que,

A partir de los 13 años, las líneas a seguir son necesariamente distintas, como distinto será entonces el interés de los que hagan dramatización. Aquí, si se desea, puede aparecer un monitor o experto en teatro en lugar del profesor y se les puede ir introduciendo poco a poco en técnicas de aprendizaje teatral como las que se trabajan con adultos (p. 109).

Todas estas citas sobre el teatro en la lengua materna son muy importantes dada su relevancia a la hora de analizar el teatro escrito en una lengua extranjera. Primero, porque lo que se llama "teatro de niños", posiblemente sea simplemente un juego dramático. Segundo, porque al haber investigado en nuestro Instituto de El Ejido con alumnos de 1º de BUP, hemos llegado a la conclusión de que estos alumnos están muy interesados en el teatro, al igual que en su teatro. Y tercero, porque este cuadro de edades coincide con los resultados positivos que hemos obtenido en nuestra investigación sobre cómo introducir el teatro en la didáctica del inglés en la Enseñanza Media.

El error de algunos profesores se debe a su deseo de imponer el drama y olvidar el teatro, sin tener en cuenta el desarrollo y la madurez del niño. Y son precisamente los niños los que se cansan del drama, si el profesor carece del conocimiento adecuado para enseñarlo. A medida que los alumnos entran en la adolescencia, nosotros podemos satisfacer sus necesidades con los textos teatrales. Con palabras de Alfredo Mantovani, a partir de los doce años,

los textos teatrales...[pueden] ser motivación para teatralizar de modo creativo y no para representar al pie de la letra (p. 39).

Es absurdo pensar que en el teatro se pierde la creatividad cuando se memoriza un texto. Igualmente absurdo sería intentar representar al pie de la letra. El alumno es capaz de inventar, y de hecho lo hace, expresando todo aquello que quiera en la lengua materna. También lo puede hacer en una lengua extranjera, si sabemos analizar sus problemas, aunque, por supuesto, esto último ofrece más dificultades.

Al ir avanzando desde 1º de BUP hasta COU en nuestro estudio sobre el teatro como técnica en la enseñanza del inglés, comprobamos que el alumno se entusiasmaba con el espectáculo y la representación. Es decir, dicho de otro modo, verificamos paso a paso, según las edades y por medio de encuestas, que lo que Alfredo Mantovani sugiere para el teatro en lengua materna, se cumple también en la lengua extranjera. Esto no significa que nosotros rechacemos el drama. Si así fuera, nos pondríamos al mismo nivel que los profesores de drama que rechazan el teatro. Somos conscientes de todos los elementos positivos del drama, así como la necesidad de incorporarlos al teatro. Creemos que no hay teatro sin drama. Pero han sido los alumnos por sí solos, y sin ninguna manipulación ni presión, los que han mostrado su predilección por el teatro -en estas edades, por supuesto. El profesor por su parte, debe tener un dominio del teatro y de sus técnicas para que el alumno ame lo que pide.

En una sesión de evaluación en nuestro Instituto, un grupo de alumnos dijo que estaban perdiendo el tiempo en la clase de idioma extranjero porque pasaban toda la hora "haciendo el mono con el drama". Es evidente que el profesor no sabía dar estas clases de

dramatización. Quiso enseñar la lengua imitando a los animales y fracasó por su falta de preparación.

De esta observación se deducen dos cosas. Una, que el profesor no dió la clase como los alumnos deseaban. Y la otra, que, con toda seguridad, lo que ellos querían era hacer teatro.

Este mismo profesor, llevó a cabo el tipo de actividad sugerida por A. Maley y A. Duff (1978, 50). Dicha actividad consiste en dividir la clase en grupos de ocho o diez, formando una especie de cueva. Uno es un congrio que tiene que pasar por los agujeros y dificultades que los demás hacen al arrastrarse por el suelo y saltar. El papel del congrio es giratorio. La experiencia fue nefasta. Casi nadie de la clase quiso colaborar. Muchas niñas dijeron al profesor que ellos no se tiraban al suelo, y un chico comentó que él no hacía "ni el congrio ni el camello". En el ejercicio se indica en las observaciones: "suitable for all levels". Pero ¿qué niveles son estos y quien los ha establecido? El profesor no se dio cuenta de esto y por eso metió la pata.

Pensamos que las buenas actividades de drama debieran indicar las edades de los grupos para las que están escritas. Si comparamos el ejercicio de Maley y Duff (1978, 144), "Cook, stone and wood", con el de Burgess y Gaudry (1985, 170), "The City", observaremos que, el primero, el nivel "intermediate upwards" no sería suficiente para especificar la validez del material en nuestras clases. En el segundo, nos dicen que está escrito para alumnos de doce a trece años. Este es el tipo de información que consideramos muy importante. Después, podemos entrar en un estudio de la lengua de estos ejercicios para ver si realmente el nivel lingüístico resulta

apropiado o no. Hay que señalar también que los ejercicios de las actividades de drama, aunque estén especificados, como "The City", es muy probable que no funcionen en alguna de nuestras clases. Esto nos obliga a examinar las actividades y a estudiarlas antes de ponerlas en práctica. Dicho de otra manera: planificar supone evitar fracasos.

También es necesario cuidar la terminología empleada. Muchos autores llaman al teatro en el aula, *dramatización*, y al teatro infantil, *improvisación*. Para T. Motos y F. Tejedo (1987, 14), por ejemplo, "dramatización es tanto como teatralización".

Hemos citado los aspectos del juego dramático en la edad infantil, según Alfredo Mantovani, para conocer el proceso natural y progresivo de los alumnos hasta llegar a la adolescencia -en nuestro caso BUP y COU-, que es la edad sobre la que se centra nuestra tesis.

Podemos preguntarnos si el teatro nace de una evolución natural y espontánea de los alumnos; o si, por el contrario, es el profesor quien se lo impone a ellos. Aquellos que ya tienen experiencia en la enseñanza, saben muy bien que hoy a los alumnos no se les puede imponer nada. El resultado de nuestros experimentos es que ellos lo piden, como se ha dicho. Pero ¿por qué a veces se aburren con el teatro? La contestación es bien sencilla: hay que renovar el teatro: hay que crear un teatro nuevo.

En este sentido, los programas renovados de EGB de 1981 sobre las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas de la Enseñanza en España*, constituyen un paso adelante en la educación. Los objetivos del ciclo superior, dramatizar y representar piezas breves de teatro,

reconocen la adquisición de nuevas destrezas y hábitos y suponen una reconsideración del valor del teatro en la enseñanza. Los programas renovados del ciclo superior de 1982, por su parte, marcan otro avance con respecto a los anteriores, al introducir la dramatización.

No obstante, creemos que aún queda bastante camino por recorrer pues, en nuestro país, por teatro en la educación se entiende "el estudio de la literatura dramática", como señala C. Herans y E. Patiño (1983, 9).

Aunque discrepamos en otras cosas con Herans y Patiño, sí estamos de acuerdo con ellos en que estos programas renovados mantienen las ideas fijas del teatro tradicional y olvidan demasiados conceptos nuevos. Nos citan, en la creatividad dramática, "la percepción, la sensibilización, el espacio, la energía, el ritmo, la comunicación espontánea, y la expresión" (p. 13-15).

La declaración de la UNESCO en la Conferencia Europea y de América del Norte del 17 al 19 de marzo de 1980, que tuvo lugar en París, ofrece alguna esperanza al futuro del teatro en la educación. Las reivindicaciones que se formulan en los puntos 3 y 4, citadas por Claude Vallon (1981, 176), reconocen la incompetencia de muchos profesores. Estos puntos son:

3) Iniciación a la práctica teatral, poniendo a su disposición animadores competentes.

4) Investigación sobre la formación y la función de estos animadores.

Nuestro Ministerio de Educación y la UNESCO han visto por fin en el teatro, "una necesidad humana" que, en el campo didáctico,

artístico, cultural y social, implica la importancia del teatro en la enseñanza. Más que nada, lo que se reconoce es su existencia. Empleando las frases de Lucía González Díaz (1987, 14-15), con esta nueva valorización, se aprueba "un fenómeno tan antiguo como la humanidad misma". Pues "*el teatro existe porque existe el conflicto, el drama humano*".

El teatro en la educación aparece así con toda su magnitud y esplendor en el plano que más le caracteriza: la comunicación. Esto nos abre las puertas para utilizarlo en la enseñanza de idiomas.

Si el teatro, desde sus principios, siempre ha necesitado un público para comunicar los sentimientos, las emociones y las experiencias, por medio de una riqueza variada de expresiones en todas sus formas, la *performance* o representación escénica, es, por tanto, la que, según Rosemary Linnell (1985, 18), hace "pública la importancia de las relaciones humanas".

1.1.3. LA REPRESENTACION ESCENICA COMO TECNICA DIDACTICA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLES

Cuando hablamos de representación escénica nos referimos a la tan atacada *performance* de una obra de teatro en la escuela. O sea, *the school-play*.

Muchos son los que consideran que la puesta en escena de una obra sólo sirve para estimular el que los niños jueguen al divismo y para que el director del centro y los profesores, por su parte, queden bien.

Insistimos: esta *final performance* no es un "producto de consumo de la sociedad burguesa", como dice Giuseppe Bartalucci (1975, 9). Si lo fuera, este no sería el tipo de teatro que buscamos. La representación es una labor de equipo realizada por un grupo de alumnos. Este trabajo final, y no "producto", es consumido, digerido y comprendido por otros alumnos que no tienen por qué ser de la clase que lo ha realizado. Entendido así, la experiencia se comparte entre el mayor número de compañeros.

La calidad de esta enseñanza que llega a los demás, de manera agradable, nos parece mejor que preocuparse únicamente de aquellos que toman parte en la acción.

En el drama, si recordamos a A. Maley y A. Duff (1978, 6), no hay "audience in mind other than the people who are taking part". Esto

lo aceptamos desde el punto de vista del drama, pero no en lo que atañe al teatro porque si el teatro, como destaca Lucía González Díaz (1987, 14), "involucra y hace cómplices a todos los presentes en el proceso", estamos obligados por consiguiente a conseguir crear una comunicación entre el espectador y el actor.

Se trata de una situación en la que un grupo de alumnos comunica su saber a otro número de alumnos, bastante más grande, que están sentados compartiendo ese proceso educativo.

Con esto entramos en otro aspecto también discutible. ¿Es verdad que los alumnos están sentados en actitud pasiva? Giuseppe Bartolucci (1975, 78) observa que el espectáculo final del teatro en la escuela está preparado "para el consumo pasivo de los escolares". Y para J. Ortega y Gasset (1982, 75) el público del teatro en general, "se caracteriza por una especialísima pasividad".

Si el teatro tradicional tiene ese objetivo, por supuesto que no sirve para nuestro objetivo. Por esto queremos hablar de la necesidad de un teatro nuevo, capaz de enseñar y de renovar las técnicas anticuadas. Queremos un teatro que enseñe y que "involucre" al actor y al espectador. Por tanto, este teatro se tiene que alimentar de su público.

Al otro extremo, se halla Antonio Gala, quien en el Día Mundial del Teatro escribió en EL PAIS (27-3-1982) que: "los espectadores son los auténticos autores del espectáculo".

Lo cierto es que se precisa abordar el tema con espíritu crítico y con ganas de encontrar nuevas técnicas para motivar a los alumnos, quienes, al estar sentados en silencio, participan en el "listening comprehension", es decir, escuchan la lengua hablada en inglés.

Escuchar es un proceso activo en el momento en que uno quiere saber lo que el otro está diciendo. Ahora bien, si para ser activo y no pasivo, se requiere que los cuatrocientos alumnos espectadores se levanten de sus sitios y empiecen a correr por el escenario, al igual que sus compañeros actores, entonces, nosotros recomendamos que, para torear, toda una plaza de toros se lance al ruedo y toree al toro lo mismo que el torero. Pensamos que el espectador que grita "cabrón" al torero puede ser, en algunos casos, tan peligroso y tan activo como el toro.

Al teatro no se le puede suprimir su público porque entonces deja de ser teatro. Y tampoco su poder de comunicación. Además, nos parece injusto criticar el "espectáculo final" y la pasividad de los alumnos, en una sociedad en donde estos mismos alumnos se sientan tres y cuatro horas diarias -junto con los adultos- en frente del televisor.

La función didáctica del teatro ha evolucionado con el tiempo. El propio término "didáctico" horroriza a mucha gente. Lucía González Díaz (1987, 96) menciona que el teatro no puede convertirse "en una clase magistral de la enseñanza tradicional".

Está claro que el teatro no tiene que enseñar ninguna ideología, ni manipular a los alumnos. Pero también está claro, como hemos experimentado nosotros mismos en el Instituto, que el teatro puede enseñar inglés. En este sentido, sí que es didáctico.

No nos parece acertado hablar de un día fin de curso en donde se representa una obra. El teatro no debe ser un día sino muchos más.

Quisiéramos, en efecto, sustituir el término "producto final" - tan empleado por los profesores de drama- por el de *proceso continuo*. Por otro lado, la obra no tiene que ponerse en escena al terminar el curso; cualquier día es bueno. Es más, el menos indicado, es, precisamente el último día.

Resulta obvio que, para llegar a un *proceso continuo* de aprendizaje, se necesita crear un teatro muy diferente al tradicional.

Al negar la "performance" o representación, olvidamos un aspecto importante que no ignoran cuantos han hecho teatro: la existencia de una satisfacción cuando el actor se comunica con el espectador y recibe el aplauso caluroso y la aprobación de su trabajo. Con palabras de Rosemary Linnell (1985, 21)

A feeling of achievement is important to everyone, (especially the emerging individual) who needs a sense of his own worth. The public performance of a well conceived piece of theatre can give an overwhelming sense of well-being and self-satisfaction.

Discrepamos, pues, con los que dicen:

Muera el teatro-aplausos, muera, sea enterrado, no exista, porque verdaderamente la concepción del teatro-aplausos, es decir, la función del aplauso del público es verdaderamente perniciosa (Bartolucci, 1975, 247).

El arte del teatro

lies in the conscious choice of those images that will project a series of ideas and emotions to an audience (Linnell, 1985, 20).

Entonces, "sin un público, la creación teatral no es posible".
(Linnel, 1985, 20).

El espectador es una parte integral del teatro que proponemos. Actor y espectador forman parte del proceso de aprendizaje de la lengua. Y si el alumno-actor y el alumno-espectador quieren un espectáculo teatral, parece lógico que se utilice el teatro para motivarlos y para que aprendan algo. En nuestro caso, hemos comprobado que es un medio ideal para enseñar un idioma extranjero.

No se trata de una coincidencia fortuita: sabemos que existe una relación entre el teatro y el aprendizaje de una lengua. Y hoy mucho más, con la metodología comunicativa que se emplea en la enseñanza de las lenguas. Esta relación se ha incrementado en los últimos años, a medida que, como señala S. M. Smith (1984, 2),

language teaching has moved away from structural linguistics-oriented approaches and into areas suggested by sociolinguistics and humanistic psychology.

Hay mucho en común en todo este proceso. Citando de nuevo a Smith, "mucho del aprendizaje de una lengua y de las estrategias de su enseñanza, se mezcla en el proceso de los ensayos teatrales" (p.2).

Salta a la vista que si se trabaja constantemente para crear nuevas técnicas de enseñanza de una lengua extranjera, intentando mejorar en todo momento la forma de motivar a los alumnos, resulta lógico hablar de la necesidad de un teatro nuevo y diferente, capaz

de utilizar todo su potencial comunicativo en beneficio del aprendizaje de un idioma.

1.1.4. EL DRAMA Y EL TEATRO EN LA PRACTICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLES

Estamos convencidos de que el drama y el teatro tienen mucho que ofrecer para el aprendizaje de una lengua extranjera. Hay una edad, a los doce o trece años, en la que el niño se inclina por el teatro (véase 1.1.2.). Esto está bien en teoría, pero en la práctica nos encontramos con el gran problema: el material para la clase. Este es el momento más difícil y el que da lugar a muchos fracasos. Nada de extraño tiene pues, si se emplea un material que no es el adecuado, de nada sirve todo lo que hemos teorizado. ¿Pero existe tal material? Echando un vistazo a lo que tenemos, es fácil concluir que no disponemos de mucho. (De todas formas, la contestación a esta pregunta la encontraremos al leer 1.3.1., 1.3.2., 1.3.3., y más concretamente 1.3.4. y 1.3.5.).

Entre el material de drama y teatro, hay que distinguir: *English as a Foreign Language* (EFL), que es el que más nos interesa a nosotros en España, *English as a Second Language* (ESL) y el escrito para nativos.

Notaremos que en el drama para nativos, poco encontramos que nos sirva en BUP y en COU. Pongamos por ejemplo un ejercicio de R.

Burgess y P. Gaudry (1985, 205). El ejercicio es un "drama lesson" para niños del grado 9 (de catorce años), *The Gang*, y un poema, *Leather Jackets, Bikies and Birds*, para hacerlo en 150 minutos. Los objetivos específicos son:

"1) To use a poem to explore the relationship between self-image and facade.

2) To use poetic imagery as the stimulus for expressive skills development.

3) To extend students' understanding of the use of space and movement to create artistic meaning".

El poema lo encontramos en la misma página y no lo citamos porque basta con decir que un alumno nuestro, a la edad de catorce años, viene a 1º de BUP a que le enseñen inglés. No podríamos empezar a hablar de lengua poética o de "imagery"; esto no lo entendería ni en español.

Muchos de los ejercicios del ESL, como los de C. Livingstone (1983), A. Maley y A. Duff (1978), S. Holden (1981) y S. K. Hayes (1984), se pueden utilizar en el EFL, ya que -quitando los de Hayes y Livingstone, que están indicados para el ESL- los otros sólo hablan de teoría y de cómo ponerla en práctica. No especifican nada, aunque por su naturaleza, asumimos que son del ESL. Y claro está, la mayoría no nos sirve.

Los del EFL tampoco nos sirven. Además de no tener en cuenta los aspectos culturales, hay otras razones que examinamos con más detenimiento en 1.3.5. y 2.1.5.

En la práctica, la realidad del drama en un Instituto es muy diferente. Con una clase de cuarenta alumnos, y en algunos casos más,

no podemos esperar a que en una lección de drama participen todos. Si a algunos les damos unos papeles, siempre quedarán otros con una actividad que se reduce a ser "listeners". Este número tan alto hace que el porcentaje de los que no quieren participar sea también considerable, complicando así más las cosas. Además, los ejercicios están pensados para un número de cinco a doce alumnos, caso este muy corriente, con lo que el problema se incrementa. Si optamos por repetir los mismos ejercicios, los alumnos se aburren. Ellos sólo quieren ver una o dos improvisaciones.

Con el teatro, el problema de elegir una obra es casi una misión imposible. S. M. Smith (1984, 130) considera -entre otros- que

One of the most important decisions you will make in organizing a theater group will be the selection of the play.

En efecto, si conseguimos encontrar algo que se adapte a la clase, conociendo de antemano la escasez de material que circula por las librerías, nos daremos cuenta de que al final siempre nos enfrentamos con la misma cuestión: las clases masivas. Sin embargo, con el tipo de teatro que proponemos en 1.2.4., es posible involucrar a más de veinte alumnos en el proceso. Y para los que no quieren actuar, hay trabajo de sobra con los decorados.

En la clase de drama, los que se benefician de la experiencia son aquellos que están en sus papeles practicando. Los que no quieren participar sólo pueden incordiar, nada más. Con el teatro, tenemos un número de alumnos que actúa, otro grupo formado por los que no actúan pero trabajan en decorados y demás, y otro grupo muy numeroso: los otros cursos que en el día de la representación

participan como espectadores activos en el "listening comprehension".

Susan M. Stanley (1980, 74) escribe que el drama se puede encontrar en las leyendas, en los mitos, en las fábulas y hasta en la Biblia. Ella sugiere una serie de ejercicios sacados de una lista de libros conocidos. A estos libros los considera "suitable material". Pero, con la excepción de uno o dos, pronto nos damos cuenta de lo poco que podemos hacer con ellos. Veamos algunos.

The Pardoner's Tale by Geoffrey Chaucer. Según ella, la historia "proporciona improvisación y diálogos alegres" (p.75). Pero nos preguntamos si se trata del original. Si es así, nuestros alumnos no podrían leerla. El primer verso de Chaucer, en el libro de F. N. Robinson (1957, 148), empieza así:

"Lordynges", quod he, "in chirches whan I
preche,
I peyne me to han an hauteyn speche,

¿Es una historia traducida al inglés moderno? Veamos una traducción de Tatlock y Mackaye (1940, 146):

'Lordings', quoth he, 'when I preach in churches,
I strive after a high-resounding voice,

En cuanto a la historia adaptada por Elaine Shelabarger (1978), pronto advertimos que no es material apropiado para una clase de COU, y mucho menos para BUP.

The Pilgrim's Progress by John Bunyan (1965). Para Susan M. Stanley este libro tiene un "argumento claro" y constituye un "proyecto estimulante para la modernización" (p. 74). Quizá lo sea

en Inglaterra, pero no en España. Suponemos que la autora se refiere a una lectura graduada, dado que en el original se leen frases así:

'Methinks I see something yonder upon the road before us, a thing of a shape such as I have not seen' (p. 294).

Gulliver's Travels by Jonathan Swift (1960). Según Susan M. Stanley, se trata de un libro para ver el mundo "desde el punto de vista de una persona muy pequeña y después por un gigante" (p. 74). No se tratará del original, pues encontramos un vocabulario como este:

here were gibbers...bawds...gamesters...ravers...gibbets, whipping-posts or pillories (p. 223).

Esta lengua no se enseña ni en BUP ni en COU. ¿Se habla de una lectura graduada? No lo sabemos.

Shakespeare's Plays. Susan M. Stanley afirma que podemos "volver a contarlas de una forma tan simple como sea posible; la improvisación puede ser de la época o modernizada". Al hacer el estudio de algunas de las obras adaptadas de Shakespeare (véase 1.3.3.), explicamos que es difícil sacar de ellas material para la clase, y mucho más de las originales.

Surrealistic Stories by Edgar Allen Poe and Roald Dahl. Estas historias surrealistas de Edgar Allen Poe (1975), se utilizan en nuestro Instituto como lecturas graduadas, nivel 3, para el examen de selectividad. A los alumnos les resultan muy entretenidas como lecturas, pero no para hacer improvisaciones. Las historias de Roald Dahl, se podrían utilizar -y no todas- en el original, sólo en COU,

y trabajándolas muchísimo. De todas formas, son difíciles porque no han estado escritas para la clase de drama.

Poemas. Los poemas que Susan M. Stanly sugiere de T. S. Eliot, W. B. Yeats, Sylvia Plath, W. H. Auden (pp. 80-82), entre otros, no sería un material apropiado para nuestros alumnos. A éstos, ya les cuesta trabajo leer un poema escrito en español. Imaginemos lo que ocurriría con un poema de Eliot...

Creemos que con los ejemplos citados y con el estudio que hacemos en 1.3.3, 1.3.4., 1.3.5., 2.1.3., 2.1.4. y 2.1.5., es suficiente para convencernos de la pertinencia de nuestra tarea: la búsqueda de unos fundamentos que establezcan la posibilidad de cambiar, de alguna manera, el material con que contamos y que nos permitan, al mismo tiempo, ver de qué forma podemos crear un material nuevo. Tal es el sentido de nuestra proposición.

BIBLIOGRAFIA SELECTA

- Allen, John. *Drama in Schools: Its theory and practice.* London: Heinemann, 1979,
- Bartolucci, Giuseppe. *El Teatro de los niños.* Barcelona: Fontanel'la, 1975.
- Bolton, Gavin M. *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum.* London: Longman, 1984.
- Burgess, Roma y Pamela Gaudry. *Time for Drama: A Handbook for Secondary Teachers.* Philadelphia: Open University Press, 1985.

- Cervera, Juan. *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Ed. Cincel, 1981.
- Davies, Geoff. *Practical Primary Drama*. London: Heinemann, 1983.
- Deary, Terence. *Teaching through Theatre*. London: Samuel French, 1977.
- Encuentro Teatro Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, 1984.
- González Díaz, Lucía. *El Teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid: Ed. Popular, 1987.
- Herans, Carlos y Enrique Patiño. *Teatro y Escuela*. Barcelona: Ed. Laica, 1983.
- Holden, Susan. *Drama in Language Teaching*. London: Longman, 1981.
- Karbowska H., Suzanne. *Drama as a Second Language: A Practical Handbook for Language Teachers*. Cambridge: National Extension College, 1984.
- Linnell, Rosemary. *Performance Skills in Drama*. London: Edward Arnold, 1985.
- Livingstone, Carol. *Role Play in Language Learning*. London: Longman, 1983.
- Maley, Alan y Alan Duff. *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- Motos, Tomás y Francisco Tejedo. *Prácticas de la Dramatización*. Ed. Humanidades, 1987.
- Robinson, Ken (ed.). *Exploring Theatre and Education*. London: Heinemann, 1980.

- Slade, Peter. *Expresión dramática infantil*, tr. de Angel Rivera Pérez, título original, *Child Drama*, Hodder and Stoughton, 1954. Madrid: Santillana, 1978.
- Smith, Stephen M. *The Theater Arts and the Teaching of Second Languages*. London: Addison- Wesley, 1984.
- Stanley, Susan M. *Drama Without Script*. London: Hodder and Stoughton, 1980.
- Tomlinson, Richard. *Disability, Theatre and Education*. London: Souvenir Press, 1982.
- Vallon, Claude. *Práctica del teatro para niños*. Barcelona: Ediciones Ceac, 1981

1.2. FUNDAMENTOS DE LA PROPOSICION

1.2.1. PRINCIPALES METODOS APLICADOS EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: BREVE RESUMEN HISTORICO Y SU RELEVANCIA PARA NUESTRA EXPERIENCIA

Cuando leemos en *The Norton Anthology of English Literature* (1974, 1302) que Milton "dominaba el latín y el griego y era un experto en la mayoría de las lenguas europeas, así como en el hebreo", sabemos que esto suponía un estudio de las obras del latín clásico, con una rigurosa introducción a la gramática latina, aprendiendo las reglas de memoria y traduciendo de los textos literarios. Así, sin duda, le ocurrió a Shakespeare y a cualquier estudiante que entrara en una "grammar school" en el siglo dieciséis y diecisiete, aunque Shakespeare sólo "adquirió un conocimiento respetable del latín" (p. 819).

En el siglo dieciocho, las lenguas modernas empezaron a formar parte del currículum de las escuelas europeas. Se empleaba la misma metodología que para enseñar el latín.

En el siglo diecinueve, esta metodología se hizo estándar y la gramática perfecta era la latina, encontrándose las demás lenguas en

un estado de imperfección. Por tanto, para enseñar una lengua, había que tomar como punto de referencia el latín.

Los libros de texto incluían largas listas de vocabulario sin contextualizar, para ser estudiado de memoria, reglas abstractas de gramática y muchas traducciones directas e inversas. El objetivo no era enseñar a hablar la lengua sino hacer leer los textos literarios y la expresión escrita. Este método se conoce con el nombre de *Grammar-Translation Method*.

El *Grammar-Translation Method*, como escriben J. C. Richards y T. S. Rodgers (1986, 4),

dominated European and foreign language teaching from the 1840s to the 1940s, and in modified form it continues to be widely used in some parts of the world.

Y E. Alcaraz y B. Moody (1983, 46) opinan que "el método tradicional no ha dejado de usarse nunca". Nos consta que muchos profesores hoy, asustados del gran número de alumnos por clase y de las pocas horas por semana, renuncian un poco a las destrezas orales y tratan de rehabilitar este método en sus clases, a su manera.

A mediados del siglo diecinueve, este método halló cierta oposición como consecuencia del aumento de comunicación entre los países europeos. Según Richards y Rodgers (1986, 6), los educadores,

recognized the need for speaking proficiency rather than reading comprehension, grammar, or literary appreciation as the goal for foreign language programs.

Debido a esta oposición, surgen desde entonces nuevas formas de concebir la enseñanza de una lengua. Se cree ahora que el alumno

tiene que escuchar aquello que aprende y que hay que enseñar de una manera natural, como en el aprendizaje de la lengua materna. Nace así *The Natural Method*, que sería el cimiento de lo que más tarde pasó a constituir el *Direct Method*.

Como indican B. Monroig y P. Martín (1982, 31), "el método directo representa una reacción contra los principios que inspiran el de gramática-traducción". También se conoce con el nombre de *Berlitz Method*. Hoy día hay escuelas de *Berlitz* en Barcelona, Madrid, y otros lugares de España y de Europa. En todas ellas se sigue enseñando con este método.

Cualquier profesor que haya trabajado con el *Berlitz Method*, sabe lo pesadísimo que es y el tiempo que se tarda en explicar a fuerza de insistir en la misma palabra. Con una simple explicación en la lengua del alumno se evita todo ese tiempo. Además, después de un año, se tiene la impresión de que el alumno no avanza nada, si bien, en los cursos de principiantes, los alumnos se animan a hablar antes que con otros métodos.

Lo más positivo de este método, a juicio de Monroig y Martín está

en la importancia que se concede a la lengua hablada, puesta de manifiesto en la continua práctica oral a que el alumno se halla sometido durante la clase (p. 33).

Con el método directo, el alumno va descubriendo las reglas gramaticales a través de un proceso inductivo. Con el de gramática-traducción, las reglas se dan a los alumnos para que construyan las nuevas frases, siguiendo un proceso deductivo.

Hacia 1940, con la aparición de los lingüistas Bloomfield, Fries, Lado y otros, se comienza a considerar que una lengua extranjera, está compuesta como la lengua materna: por un conjunto de estructuras.

Con la lingüística estructural y la atención concedida a la lengua hablada, y la entrada de los Estados Unidos en la segunda Guerra Mundial, el *Direct Method* se descredita. En 1939, la Universidad de Michigan empezó a enseñar con métodos estructurales. El *Audiolingual Method* fue el resultado de todos estos nuevos conceptos que exigían un cambio radical.

Según la lingüística estructural, hay que aprender la lengua por medio del "aprendizaje de las estructuras [siguiendo] un proceso de carácter mecánico más que de carácter intelectual" (Alcaraz y Moody, 1983, 49). La práctica oral de todo esto será los famosos "drills".

Este método audiolingual es también conocido por algunos, como Fries, con el nombre de método estructural. Y a la idea mecánica de la lengua van asociadas las teorías de psicólogos como Skinner. De aquí nacen las principales características psicológicas del conductismo estructuralista o *behaviorism*. Por ejemplo:

- 1) La lengua es un conjunto de hábitos.
- 2) El lenguaje se obtiene por medio de "estímulos condicionados".
- 3) El lenguaje es fundamentalmente el habla.

Richards y Rodgers (1986, 50) señalan que

Behaviorism, like structural linguistics, is another antimentalist, empirically based approach to the study of human behavior.

Surge, poco después, una oposición al conductismo. Es el mentalismo transformacional de Chomsky, quien considera que la lengua no es "a habit structure", sino:

- 1) Actividad mental.
- 2) Se adquiere por procesos cognoscitivos.
- 3) Y consta de una estructura superficial y otra profunda.

Según Alcaraz y Moody (1983, 50), el método audiovisual tiene "muchas características comunes con el método audiolingual". Lo original de este método es utilizar las escenas visuales para que el alumno comprenda mejor. Es decir, hay una sincronización o "asociación de la imagen con la palabra emitida" (p.51).

Otro tipo de estructuralismo es el enfoque situacional o *Situational Language Teaching*. Como en los otros tipos de estructuralismo, en éste también hay una selección y gradación del material. La teoría dice que el conocimiento de las "structures must be linked to situations" (Richards y Rodgers, 1986, 35), organizando "la presentación de la lengua [mediante un proceso inductivo] en función de los contextos situacionales en que éste tiene lugar en la vida real" (Monroig y Martín, 1982, 37). Y considera que el aprendizaje de una lengua empieza con las destrezas comunicativas.

Con la aparición en 1976 del libro *Notional Syllabuses*, de D. A. Wilkins, se da una atención especial en la función comunicativa del lenguaje. Se propone un enfoque nocional-funcional.

El método *Functional-Notional* refleja las ideas contemporáneas que tenemos sobre el concepto de lengua y enseñanza. Este método, según expresa M. Finocchiaro y C. Brumfit (1983, 17),

emphasizes the fact that the students and their communicative purposes are at the very core of the teaching program.

Pero está claro que con este método "grammar is not out". La gramática está seleccionada y graduada, de acuerdo con el nivel comunicativo. Se emplea para explicar las distintas nociones y funciones. El método recuerda a los profesores que pueden utilizar un "eclectic approach" (p.18).

El realce del papel comunicativo de la lengua ha llevado últimamente al *Communicative Approach* y a la clasificación de nociones y funciones. El Consejo de Europa encargó a J. Van Ek y L. G. Alexander un estudio en el que no sólo se tuvieron "en cuenta las «situaciones» de los métodos audiolingual y audiovisual, sino que [especificar] también las necesidades comunicativas" (Alcaraz y Moody, 1983, 52). El resultado del trabajo fue el *Threshold Level*, de los autores citados, cuyas características más importantes son: flexibilidad didáctica y orientación ecléctica.

Si los nuevos enfoques se centran en el alumno y en la comunicación, era de suponer que aparecerían nuevas experiencias metodológicas. Hoy el método nocional-funcional ya no es "un Evangelio". También hay que esperar que los avances de la psicología se pongan al servicio de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Entre estos nuevos métodos podemos citar el *Communicative Language Learning* (CLL). En opinión de Richards y Rodgers (1986, 113), el método ha sido el resultado de "C. A. Curran's application of psychological counseling techniques to learning".

Con el CLL,

a learner presents a message in L1 to the knower. The message is translated into L2 by the knower. The learner then repeats the message in L2, addressing it to another learner with whom he or she wishes to communicate (p. 115).

El alumno dice algo en su lengua nativa y "el profesor se coloca detrás de él para susurrarle al oído la traducción de la frase que acaba de decir" (Monroig y Martín, 1982, 45).

El método no sigue ninguna programación previa y el libro de texto no se considera un "necessary component". Los alumnos trabajan en equipo, sentados en círculo. El profesor siempre está al margen, para ayudar cuando sea preciso.

Sin querer analizar ninguna de estas experiencias, cabe recordar que los profesores necesitan una buena formación antes de intentar un "counselling learning" de este tipo. Estamos de acuerdo con Monroig y Martín (1982, 46) en que "su aplicación práctica es muy limitada".

En el método *Total Physical Response* (TPR) encontramos, según indican Richards y Rodgers (1986, 88), un énfasis "on comprehension" y en el "use of physical actions" para enseñar una lengua extranjera. Pero esto no es nuevo en la enseñanza de una lengua extranjera. Ya hemos visto en otros métodos que el "listening" puede ir acompañado de movimiento físico.

El TPR "is linked to the 'trace theory' of memory in psychology" (p. 87). Y sabemos que la efectividad de este método "is sketchy".

Otro sistema revolucionario de enseñar una lengua es el de *Suggestopedia* en donde, a diferencia del CLL, el profesor ejerce una

autoridad absoluta. Desarrollado por un psiquiatra búlgaro, está ligado, según el propio autor, al yoga y a la psicología soviética.

El profesor explica a los alumnos en qué van a consistir las actividades siguiendo una primera fase de presentación y otra de explotación. La característica más importante es el uso de la música como "therapy" para aprender.

Sobre la efectividad de este último método podemos decir que Scovel, citado en Richards y Rodgers (1986, 152), cree que la ciencia sugestopédica nos ha enseñado bien poco. Scovel comenta que,

If we have learnt anything at all in the seventies, it is that the art of language teaching will benefit very little from the pseudo-science of suggestology.

El *Silent Way* (SW), más que un método es "un conjunto de teorías sobre la enseñanza en general", según Monroig y Martín (1982, 48).

Como en el caso del CLL, la actividad del alumno es lo más importante y "la labor del profesor tiene que estar supeditada a ella" (p.48), pues se intenta aprovechar toda su actividad mental. Se presenta un juego de varillas de varios colores y de distintos tamaños. El profesor muestra las varillas y dice con claridad lo que es; después va formando frases. Lo más importante es que no habla más de la décima parte del tiempo. El silencio juega un papel hipnotizante sobre la imaginación del alumno.

Richards y Rodgers (1986, 104) escriben que el

SW adopts a basically structural syllabus, with lessons planned around grammatical items and related vocabulary.

Aunque este método tiene una calidad "casi metafísica", en la práctica es "mucho menos revolucionario de lo que podría esperarse", ya que está basado en un "lexical syllabus" y en una "estructura más bien tradicional" (p. 111). Sus características caen dentro del marco de los métodos tradicionales. Monroig y Martín (1982, 51) se inclinan por pensar que su eficacia se debe, "sobre todo, [a] la fuerza sugestionadora del profesor".

Por tanto, si a partir de 1976, como hemos dicho, las técnicas de las nuevas experiencias muestran una preocupación por los aspectos comunicativos del lenguaje, el teatro -que es comunicación- tiene, por su parte, un papel importante que jugar en la metodología moderna de la enseñanza de un idioma.

1.2.2. EL TEATRO EN LA METODOLOGIA MODERNA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLES

Hemos visto cómo a partir del año 1976, tras la publicación de *Notional Syllabuses* de D. A. Wilkins, los cursos de enseñanza de lenguas extranjeras se orientan hacia la comunicación.

Si repasamos lo dicho hasta ahora, advertimos que el teatro, como manifestación del alma humana, es "un vehículo serio y profundo de comunicación". (*El teatro por dentro*, de la colección Salvat (1981, 4)).

Diríamos que el teatro, aplicado a la educación, no sólo abarca e incorpora las técnicas y el repertorio de las funciones comunicativas de las nuevas experiencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que gran parte de los métodos que ya han caído en desuso, tienen mucho que ver con el teatro. Hagamos un breve repaso de los métodos modernos citados en 1.2.1., para comparar lo que hay en común entre estos métodos y el teatro.

En cuanto a las técnicas básicas de aprendizaje, el enfoque comunicativo, como señalan Finocchiaro y Brumfit (1983,171), se puede resumir así:

In conclusion, each and every class activity should be designed to encourage the students to communicate and interact with [the teacher] and with each other. Study pictures, practice in pairs, dramatize, or play games, but make certain that your students grow in communicative competence as they do so.

Una de las técnicas de este enfoque es los llamados "chain drills", que se fundan en la repetición tanto en grupos como individualmente, siguiendo como modelo al profesor (p. 167). Otra técnica consiste en preparar diálogos centrados en una o más funciones comunicativas, para después dramatizarlos (p. 159).

Podríamos citar más técnicas, pero con éstas basta para apreciar cómo el teatro responde a todas las necesidades comunicativas de este enfoque. Es más, diríamos que las supera. Cualquier profesor que haya utilizado en clase los "drills" de los métodos estructurales, sabe lo pesados que éstos son. Con un método nocional-funcional no resultan menos pesados. Pero esto es algo que no ocurre con el teatro. Se ha comprobado que los alumnos pueden

estar una hora repitiendo la misma página y no se aburren.

En cuanto a preparar un diálogo, pensamos que preparar el suyo propio, como ya veremos en los fundamentos de nuestra proposición, es mucho mejor y más interesante. La conclusión de Finocchiaro y Brumfit, según la cual dramatizar es una actividad que "estimula" la comunicación en los estudiantes, no puede estar más de acuerdo con la función que al teatro atribuimos en la enseñanza del inglés.

Ya hemos visto que con el CLL los alumnos trabajan en equipo, siendo ellos los propios protagonistas. En este método, el profesor susurra al oído la traducción de las frases hechas por ellos mismos. Con este enfoque, como dicen Richards y Rodgers (1986, 120), "el aprendizaje no se ve como un logro individual sino como algo que se consigue en colaboración con los demás".

Si reflexionamos, observaremos que en ningún otro sitio mejor que en el teatro, el alumno es el verdadero protagonista. Y referente a la traducción, ya veremos su papel en el teatro que proponemos en nuestra hipótesis.

Cuando este enfoque se acerca al teatro de una forma demasiado conspicua es cuando Richards y Rodgers señalan que los alumnos

may work in groups to produce their own materials, such as scripts for dialogues and mini-dramas (p. 123).

Este es el ejemplo más claro para darnos cuenta de lo mucho que el teatro ofrece a esta metodología.

En el TPR encontramos una metodología que mantiene un "link" entre la repetición memorística o "rote repetition" y una asociación

con la actividad motriz. Combina, según Richards y Rodgers, "tracing activities, such as verbal rehearsal accompanied by motor activity" (p. 87).

Independientemente de los objetivos perseguidos por el profesor, este último habrá de procurar siempre lograr "el use de los *drills* basados en la acción".

En lo poco que hemos hablado de este método, ya han aparecido términos como "repetición memorística", "rehearsal" y "drills". No es necesario aclarar que toda esta terminología forma parte integrante del teatro propiamente dicho.

Para ver lo que realmente hay de teatro en el TPR, basta con recordar a Asher (citado en Richards y Rodgers), quien sugiere que el profesor es "el director de una obra en donde los estudiantes son los actores" (p. 93). Se trata, en definitiva, de utilizar una metodología sumergida totalmente en el escenario.

Si atendemos a algunos de los objetivos de *Suggestopedia*, notaremos también que el teatro forma parte de su "ritual". Lozanov, su creador, aconseja que el profesor debe tener: "self-confidence, personal distance [and] acting ability" (Richards y Rodgers, p. 145). El profesor da el material en clase como un "proper dramatic reading" (p. 146). Y tanto éste como los alumnos valoran altamente el vocabulario, pues "la memorización del vocabulario continúa siendo un objetivo importante del método *Suggestopedia*" (p. 147).

El método sigue siempre un "pattern of presentation and performance". Y el material "is acted out by the instructor in a dramatic manner" (p. 148). Con esto basta para apreciar la gran herencia teatral de este método.

Aunque se ha dicho que el *Silent Way* es más que un método, un conjunto de teorías, conviene recordar que Richards y Rodgers le llaman "a method of language teaching" (p. 99). Con él, el profesor utiliza "gestures" y manipula a los alumnos para facilitar la creatividad. Con este método, según Richards y Rodgers,

the *Silent Way* teacher, like the complete dramatist, writes the script, chooses the props, sets the mood, models the action, designates the players, and is critic for the performance (p. 107).

El método, pues, no puede tener más afinidad con el teatro. Esta metodología, que se podría llamar teatral, es parecida a la del TPR.

Queda demostrado que la nueva orientación comunicativa en la enseñanza de las lenguas extranjeras tiene mucho en común con el teatro. Y también está en consonancia con la filosofía de los humanistas. Carl Rogers (1983, 69) señala que "el aprender una lengua es un proceso cultural y comunicativo". Y piensa que el proceso "es el elemento válido", mientras que "el resultado específico es definitivamente menos importante" (p. 88). Para Rogers, "el proceso, más bien que el conocimiento estático, es lo único que tiene sentido en la educación en el mundo moderno" (p. 120).

Podemos definir la enseñanza moderna como la necesidad de crear situaciones reales de comunicación en donde, como indica Jane Revel (1979, 2), "utilizamos la lengua para comunicar algo". En estas situaciones, en opinión de C. Fuertes y otros (1983, 13),

la enseñanza de una lengua moderna se consigue [mediante] una *participación activa* a partir de unos intereses que estimulen el aprendizaje.

De esta forma, continúa C. Fuertes,

los alumnos se sienten protagonistas de algo que es motivador al realizar las actividades de la lengua dentro de unas necesidades concretas de comunicación (p. 13).

Opiniones todas que se pueden aplicar perfectamente al papel del teatro en la enseñanza de una lengua. Falta ahora por analizar el estado del aprendizaje de la lengua inglesa en España y el tipo de teatro que se puede emplear en los niveles de BUP y COU.

1 2.3. EL INGLÉS EN LAS EE.MM. EN ESPAÑA: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS

No se trata aquí de presentar un estudio exhaustivo de toda la problemática existente en España, en lo que atañe a la enseñanza del inglés. Más bien, nuestro propósito es señalar algunos aspectos de las dificultades más importantes que encontramos en el aula. Siempre, desde un ángulo práctico y teniendo en cuenta que todas las observaciones son fruto de la experiencia didáctica vivida día a día con los alumnos en centros de Enseñanzas Medias.

Los conocimientos de inglés de los alumnos de EGB cuando llegan a un Instituto, dejan mucho que desear. Se asume que poseen ya unos

conocimientos básicos de la lengua; pero, en realidad, en la mayoría de los casos hay que empezar desde cero.

Las consecuencias son obvias: los objetivos en la Enseñanza Media tienen que ser más bien modestos y no demasiado ambiciosos. Si somos realistas, aceptaremos los consejos de la Coordinación de COU de Inglés de la Universidad de Granada, cuando en su *Proyecto programa "último curso" de BUP*, recomiendan que "en las condiciones actuales sería ilusorio proponer alcanzar altos niveles" (p. 1).

No se trata pues de culpar el hecho de que los alumnos lleguen a primero de BUP con un nivel precario, sino que una vez en primero, las condiciones de enseñanza actuales no son muy satisfactorias.

En la *Propuesta revisión del libro verde*, que la Junta de Andalucía envió a todos los Institutos de la Reforma, se lee que "es necesario cambiar el concepto tradicional de orden en la clase, así como el de control sobre el alumno y su trabajo" (p. 10). No queremos oponernos a estas recomendaciones, optando por un garrote para mantener a los alumnos firmes. Sin embargo, la experiencia nos dice, y así lo pone de manifiesto R. Johnson en un informe recibido en el I.B. de El Ejido (véase la bibliografía) sobre la metodología en las EE.MM. en España y el proceso de Reforma, que un "minimum prerequisite for learning is attention" (p. 3). Un cierto grado de silencio es necesario para que se pueda aprender. Creemos que R. Johnson tiene razón cuando insiste en que "un nivel de silencio mucho más grande es necesario en la Enseñanza Media en España" (p. 5). Pero discrepamos cuando afirma: "I would NOT endorse an emphasis on active oral methodology" (p. 4). Si contrastamos estas palabras con los consejos de la Coordinación de COU de la

Universidad de Granada, antes citada, sabemos que el *Proyecto programa* tiene sentido. Para Johnson, debido a las "clases tan masivas y a las difíciles condiciones" (p. 6) existentes en España, es más inteligente el conformarse con que nuestros alumnos alcancen un "receptive vocabulary" de unas 2.000 palabras.

A pesar de que reconocemos el fundamento y la justificación de los comentarios de R. Johnson y los de la Coordinación de COU de la Universidad de Granada, pensamos que la batalla sobre la comprensión oral hay que ganarla. Aquí está en juego toda la orientación de la metodología activa y todo el enfoque comunicativo de la metodología moderna.

Nosotros estamos a favor de una metodología activa y de una reforma educativa. Ahora bien, si tenemos en cuenta "the practical realities (classroom size, availability of aids and so on)" (p. 4), que R. Johnson menciona, las condiciones actuales y nuestros recursos materiales topan con los buenos deseos de unos objetivos excesivamente ambiciosos.

Manifestamos categóricamente que las clases tienen un número excesivo de alumnos y que en un aula con más de cuarenta alumnos, pocos resultados se pueden esperar. Si a este número de alumnos se le agrega el ruido externo que reina en las aulas y el causado por los propios alumnos, se hace imperativo el silencio de que antes hablábamos.

Con más de cuarenta alumnos es imposible corregir la fonética individualmente; es muy complicado preparar actividades en donde todos participen; y, sobre todo, se originan desniveles considerables en un mismo grupo en clase. Como el número de horas lectivas

del profesor no le permite dedicarse a los que se quedan atrás, y como no hay profesores para dar clases de recuperación, las diferencias entre los distintos niveles se van agrandando cada vez más.

En estas circunstancias, sólo queda intentar hacer lo mejor posible y decir como Ortega y Gasset (1982, 50) que "hay que partir del estudiante medio", tratando de impartir "aquellas enseñanzas que un buen estudiante medio puede de verdad aprender".

No hay que olvidar la falta de apoyo económico con que cuentan los departamentos y la escasez de material complementario. Por ello, son justas las reivindicaciones de los profesores de lenguas extranjeras por tener un aula con el material complementario necesario y en donde sólo se imparta la clase de idioma.

Si "la calidad de la enseñanza en España es baja, probablemente muy baja", como afirma M. A. Arroyo en el periódico ABC del 24 de marzo de 1987, era de esperar la puesta en marcha de un plan de reforma de las EE.MM. Pero la reforma de las EE.MM, "que fue acogida con gran esperanza en un primer momento, se ha encontrado con un fuerte rechazo", escribe G. Gonzalez Rolde en ese mismo ABC.

Nosotros, que desde hace cuatro años trabajamos de acuerdo con la reforma en el I.B. de El Ejido (Almería), pensamos que estamos capacitados para tratar el tema de la reforma. Este, sin embargo, no es nuestro objetivo. Sabemos que en muchos Institutos, las clases cuentan aún con un número excesivo de alumnos. Con frecuencia, se ha sustituido el libro de texto por un sistema de fotocopias con el que el alumno se siente desorientado. Y en muchos casos, las fotocopias se han perdido una vez terminada la clase.

En lo que a Andalucía se refiere, citaremos la *Evaluación del proceso de reforma en la comunidad autónoma andaluza* para ver que entre ocho de los puntos más importantes sometidos a la consideración de los padres encuestados, el número uno lo ocupa la demanda de "Más idiomas" (p.4).

A pesar de que los idiomas son importantes para los padres, los resultados de la Reforma en nuestro Instituto, no son nada convincentes. Pero tampoco lo son en Andalucía. Según esta encuesta, en inglés y en francés, "los alumnos experimentales [es decir, los de la reforma], están a cinco puntos de los alumnos de BUP" (p. 17). Esto demuestra que la situación en nuestro Instituto, no es un caso aparte sino que se halla muy generalizada.

R. Johnson no cree que esta situación vaya a cambiar mucho en España: "posiblemente, las realidades prácticas no van a cambiar substancialmente" (p.4). Para él, esto es una "variable fija". Resulta evidente, pues, que nos quedan pocas variables para realizar un verdadero cambio en la clase de idiomas. Si los recursos naturales no van a experimentar cambios, hay que cambiar los recursos humanos.

Estos recursos humanos tienen que ser el profesor y su actitud hacia el libro de texto. Nosotros proponemos un teatro nuevo que no sólo motive y ayude a hacer más amena la clase, sino que sirva como didáctica de la lengua. Hay que entender que este teatro se utilizará como técnica para motivar y dar vida a la lengua. A continuación hacemos un estudio de los fundamentos de nuestra proposición .

1.2.4. FUNDAMENTOS DE NUESTRA PROPOSICION

Después de ver en 1.2.3. el precario estado en que se encuentra la clase de inglés en las EE.MM en España, y habernos cerciorado del potencial que el teatro encierra, proponemos otro tipo de teatro.

Ante todo se impone afirmar que el teatro no se utiliza mucho en la enseñanza de una lengua extranjera. Y esto se debe a que el teatro empleado en esos raros casos, no ha sido el adecuado. Sus técnicas tampoco han sido operativas y a los alumnos se les ha presentado ese teatro de una forma foránea y poco asequible.

Dudamos del teatro escrito por ingleses, que en nada han considerado la cultura de nuestros alumnos españoles. Dudamos de los profesores que han embarcado a los alumnos en un teatro que no les decía nada, ni en el tema ni en el nivel lingüístico que ofrecía. Dudamos de todo. Por eso queremos investigar y trabajar en un nuevo tipo de teatro.

Seguiremos un modelo circular por medio de una interacción continua entre la teoría y la experiencia. Como señala R. Sierra Bravo (1986, 26), "con base en la experiencia se establece, completa y reforma la teoría, y con base en la teoría se capta y explica la realidad". Es decir, nos ajustaremos al siguiente esquema: de la

teoría iremos a la observación empírica; y, a partir de ésta, modificaremos de nuevo la teoría.

Proponemos un teatro que se acerque a la realidad del alumno español y que ayude al profesor en su clase a poder enseñar la lengua con un verdadero enfoque comunicativo; un teatro que tenga unos objetivos generales y otros específicos. Para ello, se impone establecer unos criterios nuevos.

1.2.4.1. Objetivos generales

En 1.4. hablaremos de los objetivos específicos de aprendizaje que son las "actividades observables" que seguimos día a día con los alumnos. Estos son, según Alcaraz y Moody (1983, 62), "el punto de apoyo en torno al cual se ordenan las demás dimensiones didácticas". Lo cual concuerda con la corriente didáctica moderna, ya que con estos objetivos vamos clasificando de una forma inductiva los errores o aciertos a través de la experiencia, (en nuestro caso, con los ensayos). Acumulamos una serie de datos que nos van dando y esclareciendo la didáctica más conveniente en todo momento. En realidad, trabajamos con los objetivos específicos de aprendizaje.

Vayamos con los objetivos generales. R. Burgess y P. Gaudry (1985, 51) los omiten deliberadamente. En un comentario del capítulo cinco, opinan que los profesores de drama,

must recognise the need for objectives which belong specifically to the discipline of drama in order to plan meaningful and significant lessons for their students. For this reason the authors have deliberately omitted general objectives for drama.

Esta cita, que se refiere al drama, nosotros la aplicaremos al teatro, pues creemos que éste también necesita tener unos objetivos específicos.

No hay que caer en el error del "traditional pastoral curriculum", que, como Burgess y Gaudry indican, orienta sus objetivos hacia "developing leadership skills" y "encouraging initiative and sensitivity" (p. 50). Por el contrario, como dice Cook, "the focus should be on the child's learning rather than his maturation" (Citado por Burgess y Gaudry, p. 51). Es evidente que nuestra preocupación ha de estar encaminada hacia el aprendizaje del inglés. Sin embargo, no podemos olvidar el aspecto humanístico de la enseñanza. Gertrude Moskowitz (1978, 1), hablando de las técnicas humanísticas en la clase, nos advierte que tenemos que educar "the whole person" con "empathy and affection".

Dada la naturaleza tan singular del teatro como medio de comunicación, diremos que son dos los principales objetivos generales: la expresión y la creatividad. Juan Cervera (1982, 17), por su parte, señala que estos objetivos generales pertenecen también al drama.

Estos dos objetivos de expresión y creatividad permiten igualmente desarrollar la expresión corporal, la expresión escrita y la expresión oral; sin olvidar el desarrollo de la imaginación, de

la espontaneidad, de la comunicación, de la voz, de la improvisación, de la experiencia humana, y de otros aspectos.

Los objetivos mencionados son, en realidad los objetivos específicos de 1.4. También hay quien los conoce por objetivos pedagógicos. En la *Propuesta revisión del libro verde*, de la reforma de las EE.MM., se les llama "objetivos comunes", como: que el alumno "[sea] capaz de expresar oralmente y por escrito sus pensamientos, el comprender los mensajes de la comunicación, el actuar de forma creativa, el trabajar en equipo, el razonar con corrección lógica" (p. 4) y otros.

En el teatro, la expresión y la creatividad favorecen en el alumno una mayor soltura para hablar y para utilizar su imaginación. Los demás objetivos, que pueden ser: analíticos (como el expresarse por escrito), operativos (como el escenificar un cuento), pedagógicos (como el conectar el teatro con la vida), serán agrupados en los objetivos de aprendizaje que estudiamos en 1.4.

Los demás objetivos, como la socialización, el aprendizaje de los roles, el juego comunicativo, el desarrollo de la capacidad de observación, etc., aparecen directa o indirectamente en los objetivos específicos de aprendizaje, cuando estamos ensayando una obra.

1.2.4.2. Criterios generales

En 1979, "The Secondary School Theater Association" de los Estados Unidos, recopiló una lista de criterios recomendables a la hora de seleccionar una obra de teatro para los alumnos de Enseñanza Media. La idea principal consistía en dar unas líneas generales sobre como escoger obras apropiadas, que iban desde la literatura clásica hasta la contemporánea. R. J. Landy (1982, 81) resume los seis puntos más importantes:

- 1) Character worth doing, challenging to the performers.
- 2) Theme worth expressing -of lasting value to the audience as well as the cast and production staff.
- 3) Lines worth learning -good literary quality.
- 4) Suitable cast size.
- 5) Audience appeal.
- 6) Capable of production with the budget and with the facilities.

Esta asociación teatral vela por los intereses de los alumnos de la Enseñanza Media en Norteamérica. Nosotros necesitamos unos criterios para los alumnos de Enseñanza Media en España. No obstante, casi todos los puntos coinciden con los problemas que han surgido en nuestras experiencias teatrales. Ello hace pensar que estos problemas no son particulares de un Instituto en concreto, sino generales. Hay que abordarlos constantemente cuando elegimos la obra. El tema, el público, la lengua que aprenden, las facilidades, el presupuesto y el número de actores, sin duda, son los más importantes.

En el mismo libro, R. J. Landy cita un artículo de Geraldine Brainsiks, acerca de los cambios que se producirán en el campo del "educational drama and theater" para el año 1990, en los Estados Unidos. Estos cambios son:

- 1) Every state in the nation requires drama to be included in the education of all children, kindergarten -12 grade.
- 2) All children in kindergarten through grade 6 experience drama weekly in all the public schools of our nation.
- 3) The creative drama field is clarified.
- 4) Classroom teachers and drama specialists are prepared to teach drama as an art; to use it as a teaching process; and to involve children in creative drama to foster their personal development.
- 5) Lively, artistic theater performances for children and by children are integrated into the structure of drama education in every elementary school in the nation.

Entre estos cambios, destacaremos el que Geraldine Brainsiks considere importante el incluir las representaciones teatrales *por y para* los niños (véase 1.1.2.). Esta autora integra el teatro dentro de una estructura de "drama education", y piensa que la clase de drama ha de incluirse en la educación de todos los niños desde el kindergarten hasta el grado 12, es decir, el COU. Para ello, los profesores deben de estar preparados y conocer bien su materia.

Los criterios generales de Charlyn Wessels (1987) son los más avanzados que hasta hoy se han escrito sobre el teatro como técnica en la enseñanza del inglés. Para la autora, las obras de teatro o "drama projects", como así les llama, se pueden utilizar en la

enseñanza de una lengua extranjera porque "una obra de teatro en la lengua que intentamos enseñar puede proporcionar una experiencia satisfactoria y personal para los que la aprenden" (p.10). Lo importante para nosotros radica en que, tras su análisis de las posibilidades del drama en el aula, la autora reconoce el potencial del teatro. C. Wessels ve en los ensayos una oportunidad para que el alumno desarrolle su "competence". Los ensayos, afirma, proporcionan el momento y el lugar para que el grupo se forme como una unidad compacta y el individuo tenga más confianza en sí mismo (p. 10). No deja, sin embargo, de ser realista al darse cuenta de la cantidad de tiempo que el profesor tiene que invertir en el "drama project", en la planificación y en la ordenación del material (p. 10), y ve en la puesta en escena un momento ideal para que el alumno "aumente su estímulo y su motivación" (p. 13). Nosotros, por supuesto, compartimos sus creencias y su fe en el teatro. Lo afortunado de su "drama project" es que "podemos dispensar de unos decorados muy elaborados y de efectos sonoros para concentrarnos en la lengua que enseñamos" (p. 115). Esto se ajusta muy bien a los presupuestos y a las facilidades de un Instituto

La misma autora (1987, 115) enumera las condiciones ideales que las obras tienen que cumplir para enseñar el inglés por medio del teatro. De estas condiciones citamos lo más importante:

- 1) They should be written in contemporary English...
- 2) ...avoid plays with long monologues...
- 3) ...have as many parts as posible (no fewer than six)...
- 4) The main plot should be fairly simple.
- 5) The theme must be interesting and amusing...

- 6) The contents should be relatively concrete...
- 7) They should be either a one-act play or a very short full-length one.
- 8) It should be fit a rehearsal period of not more than six weeks...
- 9) If you can, you should choose plays written specifically for native speakers, but which are linguistically accessible to the learners...

Para que nosotros podamos elaborar unos criterios generales es necesario tener en cuenta la problemática actual de las EE.MM. en España. Es decir, hay que establecer unos criterios que respondan a las necesidades reales de nuestros alumnos. Según esto, los criterios que nosotros proponemos son:

- 1) Crear un teatro original en inglés, escrito y dirigido por los propios alumnos y el profesor. La copia final tiene que estar bien corregida antes de que los alumnos se la aprendan. El profesor dará su opinión sobre la marcha de los ensayos, ejerciendo su autoridad sólo en la parte lingüística.
- 2) Todos los alumnos de la clase podrán participar en su elaboración si así lo desean. Los que quieran actuar lo harán por voluntad propia. Nadie será forzado a hacer algo que no esté motivado o no se considere capaz.
- 3) Habrá uno o varios personajes que sólo hablen español. Esto creará un conflicto, del que surgirá necesariamente la traducción del español al inglés y viceversa. De esta forma se ayudará a los alumnos de primero de BUP a ir comprendiendo la obra, y a aquellos otros que no hayan podido seguir los diálo-

gos.

- 4) Se buscará un *teatro de entorno* (término que utilizamos para referirnos a un teatro enraizado en el entorno cultural de los alumnos), con ambiente y colorido local. Es preferible que el personaje o los personajes españoles sean del lugar en donde se representa la obra. También conviene que hablen con acento local.
- 5) El tema será elegido por el grupo (los alumnos y el profesor), enriqueciéndolo con las ideas que cada uno vaya sugiriendo. Estas ideas se irán organizando poco a poco, bien en español o bien en inglés, hasta que el alumno haga su copia final en inglés. El profesor corregirá esta copia, teniendo presente que la obra guste a los demás compañeros y alumnos.
- 6) Los alumnos aprenderán un inglés de calidad literaria y coloquial, sin acentos particulares, ni juegos de palabras. Esto último quedará sólo para los personajes que hablen en español.
- 7) La dificultad léxica de la obra oscilará entre los niveles mínimos propuestos para alcanzar en las programaciones de BUP y de COU.
- 8) El número de personajes tiene que ser lo más grande posible. Lo ideal sería la mitad de la clase para que la otra mitad se dedique al resto de los trabajos.
- 9) Los personajes tienen que ser mixtos, (esto es, masculinos y femeninos).
- 10) No puede haber personajes que lleven el peso de un papel durante toda la obra. Se intentará en todo momento conseguir una buena distribución. Cuanto mejor distribuidos estén los

papeles, más larga podrá ser la obra.

- 11) La obra tiene que tener una acción que no esté basada sólo en el diálogo sino también en los movimientos y en los gestos. De esta forma, el alumno-espectador irá asociando la lengua y los gestos a las distintas situaciones.
- 12) El decorado ha de ser lo más simple posible. Teniendo en cuenta los presupuestos tan precarios de un Instituto, se intentará utilizar el material del centro.
- 13) La obra constará de un solo acto. Podrá tener más de un acto si no hay cambio de decorados. Estos tienen que ser muy económicos y fáciles de montar.
- 14) El tiempo de duración oscilará entre 15 y 60 minutos aproximadamente. Esto equivale a un número de páginas mecanografiadas que va desde 8 a 22 ó 25.
- 15) Además de un teatro original, habrá de examinarse la posibilidad de adaptar obras creativas inglesas ya existentes. En el proceso de adaptación, se intentará aplicar el mayor número posible de estos criterios generales. También se pueden adaptar relatos y narraciones.

En 1.3. y en 2.1. llevaremos a cabo un estudio del material inglés que pudimos encontrar en Inglaterra y en España, relacionado con las EE.MM. Todo el análisis se hace teniendo en cuenta los criterios generales que acabamos de enumerar, y pensando que de la lectura de una obra original inglesa, de un relato, o de una narración, puede surgir la idea de una obra original nuestra. Con este estudio-análisis veremos que la mayor parte del material con que contamos en la actualidad, no se adapta a las necesidades de

nuestros alumnos. Quedará así justificado el que busquemos un teatro nuevo.

1.2.5. *APPROPRIATENESS, CULTURE-SPECIFICITY Y ENTORNO*

El empleo en clase de un teatro original permite trabajar con un nivel lingüístico apropiado. Los alumnos van creando su obra a partir del vocabulario y de las estructuras que ya conocen. Ocurrirá, sin embargo, que a veces, sus ideas en español están muy por encima del dominio de la lengua que aprenden, en este caso, el inglés. Cuando así sucede, el profesor tiene que moldear y cambiar la lengua que ellos proponen en español, a un inglés que se adapte a sus niveles y exigencias. En algunas ocasiones, surgirán palabras nuevas y estructuras que no conocen, lo que es perfectamente normal.

También se puede utilizar el teatro para enseñar un vocabulario nuevo, aunque lo ideal es que sirva para animar al alumno a comunicarse en la lengua que ya ha aprendido y en la que está anclado, por así decirlo, de una forma pasiva. Con un teatro original, el profesor se encargará de vigilar muy de cerca todas las estructuras de la lengua de la obra para estar siempre dentro de los niveles exigidos en las EE.MM. en España.

Insistimos tanto en el empleo de un teatro original, porque no contamos con un material que se adapte a nuestras clases. R. Linnell (1985, 10) considera que "la mayoría del material existente no

parece apropiado ni para alumnos ni para profesores". Por esta razón, "muchas gente tiene que recurrir a obras improvisadas". Nos resulta interesante ver aquí que el material a nuestro alcance, no sólo es inapropiado para los alumnos, sino también para los profesores.

Coincidimos con R. Linnell en que un texto, para ser representado tiene que ser estudiado muy detenidamente por el profesor, a fin de que el texto corresponda al nivel del alumno. Nos dice que,

An appropriate text for performance consists of a carefully worked-out structure of language, image, and character, but it must be appropriate (p. 10).

Al hablar de *appropriateness* nos referimos al nivel léxico del curso, a la habilidad de adaptar nuestra conversación a la situación en que nos encontramos y también a los intereses de nuestros alumnos. En esto, el teatro constituye un medio ideal, al tratarse siempre de un diálogo entre personas, con un repertorio de gestos y expresiones corporales y faciales, y ajustándose de una manera especial a la situación. Aspecto emocional éste olvidado en los libros de texto. A. Maley y A. Duff (1978, 7) piensan que se trata de un aspecto importante para el significado de la lengua. En su opinión,

Many of the skills we most need when speaking a language, foreign or not, are those which are given least attention in the traditional text-book: adaptability (i.e. the ability to match one's speech to the person one is talking to), speed of reaction, sensitivity to tone, insight, anticipation; in short, *appropriateness*.

El teatro y el drama son los mejores medios para asegurar que la lengua se utiliza en un contexto apropiado. Cuando el actor se mueve en una escena determinada, nos da el "social register" en cada momento. Con el "acting out" de los alumnos, como dice Suzanne K. Hayes (1984, 11), cualquier situación simbólica en el escenario,

can be used as a vehicle through which we can determine issues and their underlying problems. Through drama [and through theatre] we can explore important social issues and, perhaps, re-evaluate our own attitudes towards them while beginning to understand those of other people.

Esta es una forma extraordinaria de aprender porque lo que se dice va ligado a la acción y al "social register". A esto, S. Pit Corder (1973, 104) le llama *social appropriateness*. Corder señala que "la lengua corresponde a los roles sociales y al *status* de los participantes en cualquier situación dada" (p. 104). Para Corder, una lengua no es "sólo una cuestión de aprender a producir frases y expresiones que sean aceptables, deben ser apropiadas" (p. 105). Distingue el autor también un *referential appropriateness* al hablar de las estructuras semánticas de una lengua, de la traducción y de la relevancia, que él llama el "cultural overlap" del aprendizaje de una lengua. Y cuando "appropriateness" supone seleccionar expresiones o frases que estén relacionadas con su entorno lingüístico en el diálogo o en la conversación" (p. 104), él lo denomina *textual appropriateness*.

Para este mismo autor, aprender una lengua extranjera significa aprender a ver el mundo como los "speakers" de la lengua en cuestión lo ven habitualmente" (p. 77). Y este proceso lleva implícito el

aprender "su cultura", la cultura de esta lengua. No podría ser de otra forma porque la cultura, definida en términos antropológicos, es -como señala José A. de Marco, en *Encuentro Teatro y Educación*- "la forma de pensar, sentir, actuar y percibir de un grupo humano" (p. 69).

La lengua hablada por un nativo representa una combinación de elementos. De ellos, no sólo hay que tener en cuenta los lingüísticos o paralingüísticos, por ejemplo, sino también los culturales. Todos ellos están interrelacionados en cualquier acto comunicativo de "listening, speaking, reading and writing". Según M. Finocchiaro y C. Brumfit (1983, 29), el significado verdadero de cualquier "utterance" es "la combinación del sonido, la gramática, el léxico y los sistemas culturales reflejados en dicha expresión o frase". Por eso aconsejan que en la clase, "se muestre la cultura de la lengua que se enseña con la ayuda de esquemas, dibujos, libros, mapas y otros materiales" (p.130). De esta forma, se crea un "cultural island".

Finocchiaro y Brumfit recomiendan que al alumno se le de unos "basic cultural insights" (p. 27). Nada mejor que el teatro para esto, ya que con él podemos combinar la gramática, el tono, el vocabulario, los gestos, la forma de andar de un inglés, de reír; su modo de sentarse o de vestirse; los temas de que habla, etc; la lista se haría interminable. En las obras que escenificamos, hicimos mención de todos estos temas. Los alumnos, por su parte, se mostraron muy interesados en ellos.

Sin embargo, hay elementos culturales que son muy específicos y se necesita conocer sus "cultural references". Referencias culturales que variarán según que el texto esté escrito para alumnos extranjeros, o para alumnos nativos. Así lo señala Susan Holden (1981, 61) cuando habla de los textos que pueden ser buenos, o no servir a los alumnos extranjeros. Establece la autora dos categorías de textos: unos, escritos para los "estudiantes de una lengua extranjera" -que es nuestro caso- y otros, escritos para los "non-ELT students".

El problema con los textos para "non-ELT students", radica en que sus referencias culturales y los niveles de la lengua, pueden constituir un obstáculo para nuestros alumnos.

Gracias a los ensayos en el teatro, nosotros podemos enseñar todos los aspectos culturales de una lengua extranjera. Y también entrar de lleno, en la medida de lo posible, en los aspectos específicos de esa cultura.

S. Smith (1984, 13) opina que una persona que está aprendiendo una lengua y una cultura extranjera es como un actor. Y compara al actor con el "language learner". Según él,

To understand the inner character, the actor must learn the details of the character's life, his or her culture, background, philosophies, loves, hates, and fears. Only after learning all these things about Hamlet can an actor truly know what is meant when he says "To be or not to be".

Nuestro teatro no podría responder a las referencias culturales que se encuentran en *Hamlet* por ser éstas demasiado específicas. De

los problemas lingüísticos ya hablaremos más adelante, al estudiar las obras.

R. Burgess y P. Gaudry (1985, 80) también nos dicen que los profesores tienen problemas a la hora de querer hacer teatro debido a las dificultades que presenta el material existente. La verdadera debilidad, "se encuentra en lo poco apropiado y en la irrelevancia de la mayor parte del material existente". Los "scripts" son "demasiado largos o de una calidad muy pobre, en cuanto a lo que en ellos se explora". Y la mayoría de estos "scripts" son "ajenos a sus experiencias". Por esta razón, nosotros proponemos en los criterios generales un *teatro de entorno* con un colorido local, porque creemos y afirmamos con Claude Vallon (1981, 55) que "tomar el entorno del niño como punto de partida es el medio más seguro de interesarles".

El entorno en nuestro teatro funciona como una cabeza de puente entre las dos culturas. Nuestra finalidad consiste en enseñar al alumno *How not to be an Alien*. Cuando en nuestras obras los personajes hacían referencia a algo de El Ejido, los alumnos en la sala empezaban a aplaudir. Luego se impone una conexión entre el entorno y lo que ellos aprenden, como garantía previa para captar el interés del alumnado.

Por *entorno* no entendemos hablarles de su entorno. En nuestra experiencia, cuando el profesor sugirió hacer una obra sobre "invernaderos", los alumnos se levantaron en armas en contra de esta idea. Pues, ¿quién mejor que ellos conoce el tema de los invernaderos de El Ejido en Almería?

C. Stanislavski también nos cuenta la misma experiencia en *Mi vida en el arte*. Según él,

Existe la opinión de que para interesar a los aldeanos hay que poner en escena... piezas que pinten su vida... piezas en las que se exprese su ambiente. Todo es absolutamente falso. [Ellos declararían que] esta clase de vida le es harto conocida, que están hasta la coronilla (p. 336).

No; por *entorno* entendemos poner al alcance de los alumnos una cultura diferente, acercándola a su experiencia mediante un punto de referencia que una las dos culturas. Este fulcro bien puede ser el personaje español que habla con una lengua que los demás entienden muy bien, citando lugares en donde todos han jugado y corrido. Esta forma de concebir el entorno ha demostrado ser valiosa a la hora de comprender y estudiar la lengua inglesa y su cultura, como hemos visto por las cuatro obras escritas y representadas en el I.B. de El Ejido (Almería).

1.2.6. HACIA UN "TEATRO REALISTA" EN LA EDUCACION

A. Mantovani (1981, 24) afirma que "no podemos dejar de reconocer que los niños viven de la realidad y les agrada el realismo". Sin duda, por medio del entorno, llegarán a descubrir la realidad con más facilidad. También estamos de acuerdo con Mantovani en que

un arte teatral específico destinado a los niños debería ser "realista" porque tendría que partir de la realidad y enjuiciarla para modificarla (p. 18).

Ponemos "teatro realista" entre comillas porque somos conscientes de las implicaciones que ocasiona hablar de "realismo" de una forma tan generalizada. Pero nuestro propósito no es estudiar la orientación social del "realismo". Tendríamos entonces que hablar del "realismo espiritualizado" de Stanislavski, del "realismo socialista" de Gorki, del "realismo épico" de Brecht y su teoría del distanciamiento, del "realismo lukacsiano", del "realismo perspectivo", del "realismo idealizado", o del "realismo comprometido" de Buero Vallejo. Nuestra intención, sin embargo, es mucho más modesta. Queremos simplemente advertir al lector de las dificultades que hemos experimentado en el aula. Se trata pues de ver el cuidado que hay que tener al elegir una obra porque su escenificación puede acarrear bastantes problemas si no sabemos escoger el tipo de teatro adecuado. En este sentido, hablar de "teatro realista" equivale a hablar de un teatro que sea realizable.

No queremos dar la impresión de que nos oponemos a cualquier tipo de realismo mencionado. De hecho, estamos de acuerdo con F. Rincón y J. Sánchez-Enciso (1985, 56) en que el alumno debe utilizar y practicar los conceptos utilísimos de la metodología stanislavskiana. El cuidado especial que Stanislavski pone en la voz, en el gesto, en la entonación, en la melodía del discurso hablado, es de sumo interés para nuestro teatro. Stanislavski parte de la expresividad corporal y se centra en el arte interpretativo de lo gestual. Nosotros tomamos de Stanislavski, o del teatro político-didáctico de Brecht, o de cualquier otro, todo lo que nos ayude a enseñar el inglés y a que el alumno se realice en esta lengua, pero sin pertenecer a ninguna escuela.

Nuestro teatro cuenta con muy poco dinero. En este sentido, es pobre. Pero esto no tiene nada que ver con el teatro de Jerzy Grotowski (1970). Su teatro, al que llama *laboratorio*, no es un teatro en el sentido corriente de la palabra, sino "un instituto dedicado a la investigación del arte teatral y del arte del actor en particular" (p. 3). La formación de este tipo de actores sería muy costosa y está fuera de nuestros propósitos.

No pretendemos formar actores, sino buscar un diálogo dentro de situaciones coherentes que vayan orientando el actor y el espectador hacia una mayor comprensión de la lengua que se les está enseñando. Si por medio de gestos y asociaciones podemos conseguir que los alumnos aprendan con más facilidad, el teatro responde a nuestros deseos.

Si buscamos el diálogo, en el teatro del absurdo no existe tal diálogo, ni tampoco existe la comunicación. Todas las asociaciones son ilógicas, en un mundo en el que, según Rincón y Sánchez-Enciso (1985, 14), "de repente se ve privado de las ilusiones y de la luz de la razón".

Sin entrar en discusiones filosóficas, también se puede mirar al teatro del absurdo como una copia exacta de lo absurdo de la condición humana y entonces, como afirma Martin Esslin en su introducción a *Absurd Drama*, de Eugene Ionesco y otros (1965),

the Theatre of the Absurd can actually coincide with the highest degree of realism. For if the real conversation of human beings is in fact absurd and nonsensical, then it is the well-made play with its polished logical dialogue that is unrealistic, while the absurdist play may well be a taperecorded reproduction of reality (p.14).

Lo que nos preocupa es la posible utilidad del teatro en la clase. Así pues, si para los escritores de teatro del absurdo, la comunicación verbal es un fracaso; para nosotros, por el contrario, la comunicación es la piedra fundamental. La comunicación nos sirve como instrumento para enseñar una lengua extranjera. Podríamos también citar en este tipo de teatro los gestos, que son más o menos como el apoyo de una fuerza interior, mientras que para nosotros, tienen que servir como apoyo físico y visual de las palabras que pronuncian los personajes. Juan Cervera (1982, 70) señala que "el gesto debe siempre preceder un poco a la palabra". O sea, que un alumno actor hablará primero con su cuerpo y luego pronunciará la frase. De esta manera, el alumno espectador tendrá siempre una pista.

El teatro del absurdo insiste en una ausencia de gestos. Esto es lo contrario de la armonía y del ajuste interpretativo que debe caracterizar a un teatro que tiene que vocalizar el contexto congruente de imagen visual y movimiento corporal, por medio de gestos. Es difícil trabajar en clase con un teatro que busca realidades intranscendentes, y con unos personajes carentes de conexión práctica.

La forma que tienen los dramaturgos del absurdo de analizar el papel de la lengua en la comunicación, puede que sea correcta pero a nosotros no nos sirve para nada. Piensan que el diálogo convencional está lleno de "fossilized forms", sin embargo, como indica Martín Esslin, también el diálogo de estos escritores degenera, a veces, en "meaningless babble". Citemos, por ejemplo, el principio de la obra de S. Beckett, *Rockaby*:

W: More.

(Pause. Rock and voice together)

V: till in the end

the day came

in the end came

close of a long day

when she said

to herself

whom else

time she stopped

going to and fro

all eyes

all sides

high and low

for another...

Y así podríamos continuar con toda la obra. Nos preguntamos si con este tipo de diálogo los alumnos entenderían algo. El problema no es lingüístico, ya que si traducimos estas palabras al castellano, los alumnos seguirían aún preguntándose qué está ocurriendo.

Estas obras de teatro del absurdo se ajustan muy poco a los criterios generales que nosotros consideramos imprescindibles (véase 1.2.4.2.). Si miramos a *Waiting for Godot*, hay sólo cinco personajes, el tema es serio y no tiene casi ninguna acción. Esto bastaría para aburrir a los alumnos.

C. Vessels (1987, 76) opina, sin embargo, que no tenemos que limitarnos con los géneros al seleccionar los textos. Señala que hay

que escoger un texto "con un vocabulario muy simple y con frases cortas". Y pueden ser textos de teatro del absurdo también.

En lo que se refiere a utilizar un vocabulario simple y frases cortas, estamos de acuerdo siempre y cuando los diálogos tengan sentido. Pero volvamos a leer *Rockaby* en clase y veamos si los alumnos entienden la obra. No olvidemos que C. Wassels habla de obras para actividades en clase sobre "dramatized play readings". Una actividad esta, que, en realidad no va más allá de la lectura de los diálogos de cualquier lección que estudiamos en un libro de texto cualquiera.

Somos conscientes de que el ejemplo que hemos puesto es un poco extremo. Sabemos que no todo el teatro del absurdo es así. Con ello, no obstante, pretendemos sacar a la luz el problema peculiar de la lengua y de la comunicación en las obras de teatro del absurdo, ya que el profesor está obligado a conocer los distintos géneros y a saber de antemano los problemas que pueden originarse en el aula; es decir, habrá de examinar bien el material antes de llevarlo a la clase

Nuestra experiencia ha demostrado que es difícil utilizar un texto que intenta distorsionar el significado lógico del lenguaje, con alumnos que no son actores profesionales y que además, están aprendiendo la lengua. De aquí que comprendamos las sugerencias de Rincón y Sánchez-Enciso (1985, 54) al considerar que "el teatro del absurdo y el teatro brechtiano, implican moldes específicos de interpretación, coherentes con los postulados generales de esas dramaturgias". Para los alumnos de BUP recomiendan el "teatro realista de compromiso". Según ellos, este teatro "se aproxima

bastante más a lo que [nuestros alumnos entienden] por interpretación, aunque interpretar bien no es fácil ni mucho menos".

El teatro naturalista no es, a nuestro juicio, el género ideal.

A. Mantovani (1981, 17) escribe que

un naturalismo a ultranza no podría ser utilizado en el teatro para niños, porque impediría al pequeño espectador desarrollar su capacidad imaginativa y completar lo que está presenciando.

En cuanto al teatro surrealista y al teatro expresionista digamos, con Mantovani, que: "los niños prefieren a los personajes simples y cercanos" (p. 17). A esto hay poco que añadir. El mundo de los niños tiene sentido y a veces, ven la razón de nuestra sinrazón.

El objetivo principal de un "teatro realista", tendría que ser incitar la imaginación del niño. Mantovani propone "un teatro de búsqueda y experimentación" que debe asumir, lo que él llama, el "REALISMO IMAGINATIVO" (p. 18). Este tipo de teatro tiene que recurrir a la imaginación "para poder mostrar todo lo que [a los niños] les rodea y ayudarles a profundizar en su crecimiento como seres humanos" (p. 18).

El niño partirá de una realidad que será su entorno, imaginará con arreglo a su creatividad y transformará su propia realidad, encontrando las soluciones en su propia creación artística.

1.2.7. ADAPTACION TEATRAL DE RELATOS Y NARRACIONES

En los criterios generales hemos propuesto crear obras originales en inglés y también adaptar obras narrativas (véase 1.2.4.2.). Hay que entender que cualquier historia corta, o cualquier relato escrito en inglés, con posibilidades dramáticas, será un material muy valioso para que el profesor lo presente a los alumnos con la idea de escenificarlo, si es posible. Como ejemplo podemos citar la historia corta de L. Peterson y S. Wylie (1981, 45). Esta historia es una verdadera obra de teatro en pleno vuelo: un secuestro aéreo con todo el dramatismo que la situación conlleva. Pero, aunque la historia está escrita en prosa, se puede adaptar.

La búsqueda de material puede originar una serie de lecturas por parte del profesor y de los alumnos, con el consiguiente valor didáctico. Quizá, después de investigar, no se llegue a ningún acuerdo. No importa mucho, ya que en el proceso los alumnos han aprendido bastante; pero de las lecturas, casi siempre salen nuevas ideas. Citemos como ejemplo el *sketch Airport*, que encontramos en *Towards the creative teaching of English*, en la edición de L. Spaventa (1980, 48), y nuestra adaptación escénica, en 3º de BUP, a partir de dicho *sketch*.

Una vez que se tiene la idea, todo el grupo se pone en movimiento y de aquí nacen las primeras sugerencias que se irán transformando y

cambiando a medida que el proceso creativo adquiriera forma. El profesor mantendrá siempre los criterios generales de nuestra proposición. *Airport* nos dió una idea que en principio fascinaba a todos. La clase se dividió en grupos para empezar a investigar. El siguiente paso consistió en leer historias cortas que estuvieran relacionadas con el tema.

Punto éste muy importante. Una vez que decidimos escribir sobre aviones, barcos, restaurantes, o lo que sea, nos damos cuenta de que al alumno le falta vocabulario para expresarse en inglés. Ciertamente es que las primeras ideas las puede ir escribiendo en español; pero también puede introducir el vocabulario y los nuevos giros que se le vayan quedando de las lecturas. Sin duda, el trabajo es duro pero tiene su recompensa. Es trabajo para un curso entero y muy bien remunerado, como han demostrado los resultados.

Con el sketch *Airport* en mente, se acordó leer lecturas graduadas como, *Hijack and other short stories*, *Inglés para azafatas*, y *The Language of Air Travel in English*. Además, el profesor leyó en el original, *The last Flight of Noah's Ark*. Fue de *Hijack and other short stories*, de donde de sacó la mayor parte del material para la obra de 32 de BUP, *Pam Am Flight 964*. Con todos estos libros, tanto los alumnos como el profesor, entraron en contacto con el vocabulario específico que iban a necesitar, primer paso del proyecto. Está claro que, en otras obras con un tema diferente, las lecturas también lo tienen que ser. Qué duda cabe: cada obra, cada tema, requieren sus lecturas correspondientes.

Nuestra obra de 3º de BUP se llamó en principio, *Iberia Flight 967*. Se trataba de representar el siguiente episodio: un grupo de jugadores de baloncesto vienen a Toronto y ganan. De vuelta para Madrid, hay bastantes pasajeros canadienses en el avión. Las azafatas preparan a los pasajeros y el vuelo se pone en marcha. Un turista de El Ejido, que parece sospechoso, se mete en el servicio. Una azafata entra también allí y a partir de ese momento se inicia el secuestro. Con todas las sugerencias de los alumnos y del profesor, surgieron muchos cambios, hasta llegar a la obra definitiva, *Pan Am Flight 964* (véase 2.2.3.).

Una experiencia de este tipo motiva a los alumnos de tal forma que llegan a soportar lecturas que a veces les resultan difíciles y que en las condiciones normales de una clase cualquiera, serían inconcebibles.

No podemos dar una receta específica indicando las historias cortas que hay que leer para adaptar y escenificar. Hay que entender que de todas las lecturas que se hagan, sólo algunas nos serán provechosas. Ocasiones habrá en que leeremos un gran número de historias y no encontraremos nada útil. Pero el hecho de leerlas, ya da sus frutos al alumno. Como ejemplo, citaremos las historias de Roald Dahl en *Someone, Switch Bitch*, y *Over to You*. Todas ellas son muy interesantes, pero no es fácil escenificarlas; tampoco se escribieron con este fin. Igualmente ocurre con las de Hemingway en *In Our Time*. En *The Revolutionist*, sólo hay dos hombres. En *The End of Something*, nos encontramos en un barco pescando. En *Mr. and Mrs. Elliot*, hallamos sólo una pareja que quiere tener un niño. Estas

breves observaciones nos sirven para ver que las situaciones que estas historias crean no se prestan a su escenificación.

Las historias de Hemingway y de Roald Dahl, por citar algunas, fueron historias leídas por el profesor. Pero ocurre igual con las lecturas graduadas leídas por los alumnos. Atendamos, por ejemplo, *Tales of Mystery and Imagination*, de E. Allan Poe; y observaremos que los cuentos tienen muy pocos personajes. Todos presentan unas situaciones alucinantes y llenas de una fantasía inigualable; pero aunque su lectura es muy entretenida, la escenificación de estos cuentos ofrece grandes dificultades. Sin embargo, citamos estos autores porque a pesar de ser historias que no se pueden escenificar, es cierto que de una de ellas puede surgir en cualquier momento una idea para crear algo nuevo. Por ejemplo, en la lectura de un cuento de Allan Poe, *Some Words with a Mummy*, una alumna pensó que quizá se podría hacer una obra con un grupo de científicos investigando una momia antiquísima que se habían encontrado. Después de aplicarle una serie de hilos eléctricos, la momia empieza a estirar los pies. Hay gente que corre, se desmaya y salta. Si a todo esto le agregamos el que la momia hable en español, nos podemos imaginar cómo la situación se complica y la posibilidad de escenificación, según la alumna, se hace muy real.

No hay que perder de vista que el profesor es sólo el orientador y moderador de una obra que nace en clase con las ideas de todos. Si el profesor espera que todo lo creativo salga de sí mismo, lo más probable es que no salga nada. Además, está despreciando el enorme caudal de ideas de los alumnos y la idea fundamental de nuestro teatro, que es la de trabajar todos juntos.

Es evidente que el campo de los cuentos es ilimitado y el único consejo que podemos dar es el de leer cuanto más mejor, tanto el profesor como los alumnos. En este proceso se ha comprobado que los alumnos leen con más detenimiento y con más espíritu crítico. Y esto se debe a que su lectura está motivada.

1.3. POSIBILIDADES DE ADAPTACION DE MATERIAL EXISTENTE

(Véase relación detallada y comentada de autores y obras estudiadas en 2.1.)

1.3.1. OBRAS DE TEATRO INGLES CONTEMPORANEO: RESUMEN DE SUS POSIBILIDADES

El teatro inglés contemporáneo, tanto por su naturaleza, como por su nivel lingüístico y por la extensión de las obras, presenta tantos inconvenientes que reducen las posibilidades de representación en un Instituto. Nos referimos, claro está, a sus posibilidades de acuerdo con nuestros criterios generales (véase 1.2.4.2.). Lo que nosotros proponemos sobre la dificultad léxica y sobre el tiempo máximo en escena, elimina casi al teatro inglés contemporáneo de nuestro repertorio. No obstante, no renunciamos a la posibilidad de adaptar este teatro, pese a su dificultad. Suponiendo que fuese susceptible de adaptación, esto sólo sería posible para COU: el nivel de lengua de este teatro es superior al nivel de nuestros alumnos.

En las obras inglesas que estudiamos en 2.1.1. no pretendemos hacer un análisis exhaustivo de todas ellas, sino sólo indicar los puntos más problemáticos de cada una en un catálogo descriptivo. Dado que no podemos plantearnos aquí un estudio de todo el teatro

contemporáneo, citamos tan sólo unas cuantas obras para que el lector pueda hacerse una idea de sus dificultades. También incluimos obras de un acto para demostrar que su corta extensión no resuelve los problemas fundamentales.

A pesar de que estas obras son un material poco adecuado para BUP y COU, recomendamos su lectura a los profesores interesados en enseñar y motivar a sus alumnos por medio del teatro. Esto les hará comprender las razones por las cuales proponemos un teatro nuevo y al mismo tiempo, puede representar para ellos una forma extraordinaria de recoger ideas que sirvan para otros proyectos en clase.

Adelantaremos algunas sugerencias a la hora de adaptar las escasas obras que encontramos en nuestras lecturas. Somos conscientes de sus dificultades y sobre todo, diremos que siempre tendremos un horizonte limitado por el infranqueable problema lingüístico (véase 1.5.1.). El profesor enriquecerá sus conocimientos sobre cómo adaptar y hacer decorados simples y poco costosos. Más que nada, aprenderá que la idea aportada por un alumno en la primera fase (véase 1.4.10.), unida a cualquier situación de una obra leída, puede dar origen a un nuevo proyecto. Como ejemplo, citaremos la obra de COU que surgió después de que el profesor leyera *An Inspector Calls*, de J. B. Priestley.

A continuación, comentamos brevemente, y siempre teniendo en cuenta nuestros criterios generales, el catálogo descriptivo de los autores estudiados en 2.1.1.1.

HAROLD PINTER: De Pinter estudiamos, *The Birthday Party*, *The Room*, *The Dumb Waiter*, *A Slight Ache* y *A Night Out*.

Hablando en términos generales, después de intentar aplicar nuestros criterios (en 1.2.4.2.), vemos que el teatro de este autor ofrece decorados y situaciones que hay que tener en cuenta; si bien, su temática dice poco a la cultura de nuestros alumnos. En las obras leídas, nuestro escenario se enriquece de las ideas de Pinter; sin embargo, la mayoría de los criterios que proponemos resultan inaplicables a estas obras. Un ejemplo lo constituye el número de personajes, que resulta imposible de aumentar, lo que representa un gran obstáculo, según nuestro criterio número ocho. Con arreglo a este mismo criterio, sólo sería válida la obra titulada *A Night Out*, aunque el gran número de actos y escenas que la componen, hacen de ella algo tan difícil de representar como las demás obras. Tampoco hay espacio ni oportunidad para los conflictos que dan lugar a la creación del personaje español que buscamos con nuestro criterio número tres, tan importante para nuestro teatro. Algunos diálogos son largos y carentes de sentido para el entorno cultural de nuestros alumnos, lo que los aleja de nuestros criterios diez y ocho.

ARNOLD WESKER: De Wesker estudiamos, *The Journalists*, *The Wedding Feast* y *The Merchant*.

Su teatro posee mucha acción dramática basada en el diálogo, por tanto, no podemos aplicar nuestro criterio número once. La lengua, demasiado vulgar en muchos casos, tampoco se ajusta a nuestro criterio seis. Las obras de este autor son también, en su mayoría, bastante largas; y tal como proponemos en el criterio número catorce, todo lo que sobrepase veinticinco páginas supone reducir las posibilidades de escenificación en un Instituto. Un teatro de

entorno, como sugerimos en el criterio cuatro, no encuentra espacio en ninguna de las obras que de este autor hemos leído.

OSCAR WILDE: De Oscar Wilde: *Lady Windermere's Fan*, *A Woman of No Importance*, *An Ideal Husband*, *The Importance of Being Earnest* y *Salomé*.

Como es de esperar, las obras de teatro inglés contemporáneo son extensas, en su mayoría. Esto hace que nuestro criterio número catorce se pueda aplicar en escasas ocasiones. Las obras estudiadas adolecen de un exceso de decorados y vestuarios caros, lo que no encaja con nuestro criterio número doce. En realidad, el teatro de Oscar Wilde no se puede adaptar según nuestros criterios. Sin embargo, en una de sus obras, *Salomé* existe la posibilidad de introducir un personaje español y crear un conflicto pero, por supuesto, habría que efectuar bastantes cambios. Un problema de estas obras lo constituye la ingenuidad y lo agudo y gracioso de su lengua. En nuestro teatro, como proponemos en el criterio número siete, la dificultad léxica tiene que moverse dentro de los niveles de BUP y COU.

J.B. PRIESTLEY: De Priestley vemos *Time and the Conways*, *I Have Been Here Before*, *The Linden Tree* y *An Inspector Calls*.

De nuevo tropezamos aquí con el problema de la extensión. Además, nuestro criterio número catorce, que exige bastantes personajes, resta utilidad a las obras de Priestley. Sin embargo, de obras como *I Have Been Here Before*, podemos sacar ideas y situaciones nuevas. Tomemos un ejemplo: una vez que el profesor haya reflexionado sobre esta obra, se podría presentar en clase el siguiente proyecto. En una casa inglesa que alquila habitaciones, un

doctor viene a visitar a un inquilino español. El español tiene una infección y no se entiende con el médico. Llaman a un estudiante inglés que está aprendiendo español y cuando el doctor le dice que esa infección "is well known" en Inglaterra, el estudiante traduce que "es bien con sida". Ha querido decir "conocida" pero no le ha salido la pronunciación como él quería y además se ha comido la "o". He aquí un conflicto, y a partir de este equívoco, los alumnos ya tienen tema para crear y escribir su proyecto.

Tal fue la metodología empleada en la obra de COU. El profesor leyó *An Inspector Calls*, la explicó después en clase, y pidió a los alumnos que escribieran un proyecto. La obra de COU que aparece en 2.2.4., como decimos, es el resultado de ese proyecto.

Es conveniente leer *An Inspector Calls*, lo que el profesor dijo en clase, el proyecto del alumno y la versión final de la obra de COU, *Spanish Revenge*, para ver la evolución del proceso y la importancia que este tipo de trabajo representa en clase.

GRAHAM GREENE: De Greene estudiamos *The Compliant Lover*.

Nuestro criterio número catorce, pone en duda la adaptación de esta obra. Sin embargo, en 2.1.1.1. hablamos de las escasas posibilidades que nos ofrece.

PETER SHAFFER: De este autor vemos *Amadeus*.

Con excepción del criterio catorce, en donde exigimos una extensión máxima de veinticinco páginas, y el criterio siete, en donde proponemos una dificultad léxica que no pase de los niveles de COU, a esta obra se le podrían aplicar casi todos nuestros criterios de 1.2.4.2. Pero el criterio catorce impide toda posibilidad de adaptación.

J. M. SYNGE: En un estudio de las obras completas de Synge (1981, 10), observamos que la lengua está llena de "inversiones, elipses y de vez en cuando, de construcciones y estructuras poco familiares... [de tal forma que] puede presentar verdaderas dificultades en cuanto al significado, incluso a los lectores ingleses". Si la lengua ya presenta dificultades para el lector inglés, entonces, se sobreentiende que el lector español va a tener muchos más problemas. Es decir, para que nuestros alumnos de BUP comprendan a Synge, sería necesario volver a escribir sus obras. Así pues, creemos que ninguna de sus obras ofrece posibilidades de adaptación.

JOHN OSBORNE: De Osborne estudiamos *Look Back in Anger*.

A pesar de que esta obra fue "un pequeño milagro", carece de posibilidades para nuestro teatro ya que es muy difícil aplicarle nuestros criterios.

T. S. ELIOT: De Eliot vemos *Murder in the Cathedral*.

El nombre de un autor como Eliot ya nos está indicando que su lengua poética rebasa los criterios de nuestro teatro. La lengua de un teatro para BUP y COU tiene que ser la de cada día, esa que encontramos en los buenos libros de texto y en la calle, sin que esto prive a ningún personaje de poderse expresar con una lengua poética en un determinado momento. Los criterios seis, catorce y diez, hacen que esta obra no se pueda escenificar en un Instituto, aunque sacamos ideas para otros futuros proyectos en clase.

JOHN ARDEN: De las obras que estudiamos de Arden en *Plays: One*, hay que decir que según nuestros criterios, no nos sirve ninguna. El criterio número catorce exige un entorno con ambiente y colorido local, pues bien, en las obras que aquí leemos encontramos un

entorno con demasiada corrupción social. No dudamos la existencia de esta corrupción pero sí creemos que ni el tema ni la lengua son válidos para un Instituto.

JOE ORTON: En el estudio de sus obras completas vemos que los principales problemas radican en no encontrar un número adecuado de personajes y el tener demasiadas escenas y cambios de lugar. Nuestro criterio número trece estipula la necesidad de obras de un solo acto.

En general, la anarquía visual y verbal que Orton (1976) crea en su teatro, mostrándonos "como destruirnos nosotros mismos", en unas obras que son "themselves a survival tactic" (p.28), con unas imágenes caóticas del mundo en donde vivimos, es ciertamente un teatro que intenta expresar la verdad de este mundo; pero inadecuado para nuestros alumnos.

EDWARD BOND: De Bond estudiamos, *The Worlds*, *The Pope's Wedding*, *Lear*, *We Come to the River*, *Black Mass* y *Passion*.

Si intentamos aplicar nuestros criterios generales a este tipo de teatro político y violento, observamos que estas obras tampoco son las más indicadas para alumnos de BUP y COU. Quizá el criterio que más gravemente infringen sea el número siete, sobre la lengua. La lengua resultaría para el alumno muy problemática; en algunos casos, ininteligible. Como señala Tony Coult (1977, 88), la lengua es una especie de "lenguaje de clase obrera", un "dialecto específico" que puede ser a veces, "terse and epigrammatical". También puede ser "lírico y apasionado".

La técnica del teatro de Bond está muy lejos de los fines didácticos del nuestro. Su lengua, por efectiva que sea para un nativo, no es la que empleamos para enseñar inglés en un Instituto.

EUGENE O'NEILL: Las tres obras que vemos de O'Neill son, *The Emperor Jones*, *Anna Christie*, y *The Hairy Ape*.

Según nuestro criterio catorce, con las dos últimas no podríamos hacer nada. Las tres están escritas en una lengua que rebasa los límites de nuestro teatro. El criterio número siete las aleja de toda posibilidad de escenificación. *Emperor Jones* es mucho más corta, pero el dialecto es más complicado. Los diálogos son largos y hay muchos efectos especiales; es decir, todo lo contrario de lo que proponemos en los criterios número diez y número doce.

SEAN O'CASEY: De O'Casey vemos, *The Plough and the Stars*, *The Shadow of a Gunman* y *June and the Paycock*.

La extensión y la lengua de estas tres obras suponen un problema demasiado considerable como para pensar utilizarlas en nuestro teatro. La temática que fluye por todas ellas forma parte de un mundo desconocido para nuestros alumnos. O'Casey nos habla del amor, de la guerra, de la mujer, de la religión y del destino de Irlanda.

Los criterios catorce, siete y cuatro, hacen de este teatro irlandés un material de nula utilidad para nuestros fines pedagógicos.

HOWARD BRENTON: En la colección de Brenton (1980), *Plays for the Poor Theatre*, todas las obras son cortas y se ajustan a nuestro criterio catorce. Sin embargo, los criterios número siete y número cuatro indican que este teatro sería poco apto para alumnos de BUP y COU. A los problemas de la lengua hay que añadir los que nacen de

la temática de la "generación perdida", fruto del Mayo francés y del I.R.A. (el Ejército Republicano Irlandés). No es éste el material que necesitamos para enseñar el inglés.

BERNARD SHAW: De Shaw escogemos las obras de un acto, *Selected One Act Plays*, con lo que se respeta el criterio trece. Pero hay otros, como el diez, que invalida la utilidad de estas obras. En algunas, un personaje habla ininterrumpidamente durante toda la página. En otras, un personaje habla desde el principio hasta el final. Otras veces tenemos sólo dos personajes. Hay una, *The Inca of Perusalem*, a partir de la cual quizá se podría escribir un proyecto muy entretenido, después de comentarla en clase.

V.B. YEATS: En las *Selected Plays* de Yeats, volvemos a encontrar los mismos problemas que en el teatro de Synge. Una lengua poética y unos personajes hablando en dialecto; o sea, lo opuesto a lo que proponemos en el criterio número siete. Algunas de las obras son cortas, pero no se ajustan al criterio número ocho, pues tienen muy pocos personajes. El entorno también es muy diferente a lo que buscamos, según el criterio número cuatro.

El alto valor del teatro lírico de Yeats (1974, 13) que, a veces, "es una obra maestra en intensidad dramática y en economía", no corresponde, para nuestros fines pedagógicos, sus limitadas posibilidades de adaptación.

Obras con posibilidad de adaptación:

- Priestley, J.B. *An Inspector Calls*, en *Penguin Plays*, 1964.
 Shaw, Bernard. *The Inca of Perusalem*, en *Penguin Plays*, 1965.
 Wilde, Oscar. *Salomé*, en *Penguin Plays*, 1954.

1.3.2. OBRAS ESCRITAS PARA RADIO Y TELEVISION: RESUMEN DE SUS POSIBILIDADES

Quien escribe para la televisión no tiene en la mente el escenario, sino una cámara que puede captar una secuencia de unos personajes en el bosque, por ejemplo, y mostrar sucesivamente, y de forma instantánea, por medio de *flashbacks*, la infancia de esos personajes, si el autor así lo desea. Esto resulta más difícil en el teatro, donde el espacio es muy limitado. Y en un Instituto, el espacio se reduce aún más, si es que existe tal espacio. El escritor sólo pone números a las escenas. Por eso, a veces, nos encontramos cuatro o cinco números en una misma página. No tiene ningún problema a la hora de hablar del presente o del pasado de un personaje; no hay rincones ocultos; puede irse a cualquier parte del mundo. Lo cual también sucede así en el cine. Sin embargo, cuando escribimos para un espacio cerrado y para un teatro pobre en recursos, hay que tener en cuenta los problemas relativos al escenario y al Instituto. Lo que se proyecta en televisión está dirigido a un público en general, no a una clase de alumnos. Nuestra preocupación se orienta al alumno y sus necesidades. Tanto por problemas lingüísticos, como por su propia extensión, y por el gran número de escenas y los continuos *flashbacks*, estas obras escritas para radio y televisión

tienen poca validez para nuestro teatro, aunque su lectura siempre es recomendable, ya que de ellas pueden surgir nuevas ideas.

Quien escribe para la radio tiene en la mente el micrófono y sólo se preocupa de los efectos acústicos, de las voces y de cómo se imagina el radioyente a los personajes. En la televisión, el escritor crea vistas y escenas panorámicas. En la radio, el escritor crea lo que él piensa que al radioyente le va a gustar escuchar. Ambos escritores tienen a su alcance una infinidad de recursos. Por eso, tanto el uno como el otro, pueden incluir con facilidad tres o cuatro escenas en una misma página.

Cuando llevamos las técnicas de la radio y de la televisión a las tablas de un escenario, sufrimos un desengaño. Y lo más triste es que muchos escritores aún siguen utilizándolas para obras cuya intención es poner éstas en un escenario normal y corriente.

En algunas de las obras que vamos a citar a continuación, se nos advierte de la conveniencia de leerlas en voz alta. No sabemos hasta qué punto esto es cierto, ya que, para esta clase de ejercicios, contamos con infinidad de *graded readers*. No es necesario escribir teatro para ser leído porque el teatro se escribe para ser representado.

En otras de estas obras se nos dice que están concebidas para la clase. Pero claro, se refieren a una clase inglesa. Este hecho nos da fuerzas para seguir adelante con nuestra investigación y luchar por crear un teatro nuevo que se pueda utilizar en España y sobre todo, del que podamos decir: funciona. Por el contrario, si seguimos empleando un material irrelevante en contenidos y en nivel lingüístico, nunca seremos capaces de motivar a una clase.

Especial atención merecen las obras editadas por David Self (1986). Al leer en la cubierta de los libros que éstas están dirigidas a la televisión, la radio y el escenario, pensamos de momento que aquí podríamos encontrar lo que buscamos. Ocurre, sin embargo, que estas obras presentan las mismas características que las demás, como veremos. Y exactamente igual se puede decir de las obras de Julia Jones (1983).

Los autores de estas obras escriben de una forma panorámica y no sienten la urgencia de tener que hacerse interesantes. Se sirven de la música, del paisaje, del viento, de la tempestad, o de cualquier fenómeno de la naturaleza, cuando así lo desean. Sin embargo, el escritor de obras para el escenario, sufre más porque no le es dado aburrir y sus recursos son muy limitados, al tratarse de un Instituto. En nuestro caso, se añade la necesidad de tener siempre presente que el desarrollo de la obra ha de ayudar a que los demás alumnos la comprendan.

Los que escriben para la radio y la televisión, llevan la mente del espectador de un lugar a otro en fracciones de segundo, con toda facilidad. Así lo reconoce David Self (1980, 20) cuando dice que:

[the] distinguishing feature of television plays is that unlike stage plays, they can make speedy transitions from one scene to another. They can also include scenes which actually involve travel. (For example, scenes where characters walk along a street or travel by car).

Las mismas características que David Self menciona sobre las obras para televisión, son aplicables a las obras para radio. Según él, las series contemporáneas que estudiamos en 2.1.2. han sido se-

leccionadas para grupos jóvenes de estudiantes. Pero sus comentarios van dirigidos a la escuela inglesa.

Las obras que estudiamos en 2.1.2. presentan la misma problemática. Tienen un movimiento de escenas muy rápido. En algunas, encontramos una cocina, una oficina, una fábrica, un consultorio de un médico y un garaje, todo en una misma página. Otras, son bastante cortas y con muy pocos personajes. Y en otras, los decorados son caros, habiéndose escrito sin tener en cuenta los presupuestos de una clase en un centro de enseñanza, pese a la opinión en sentido contrario de David Self. Y por supuesto, la lengua de la mayoría de ellas es inaceptable para nuestros niveles.

Los escritores para radio y televisión escriben y piensan en términos visuales. Por esta razón, sus obras son muy difíciles de adaptar y mucho más, de ponerlas en el escenario de un Instituto. Como señala Julia Jones (1983, vii),

You do need to have a very visual imagination -to be able to "see" the pictures. And with a TV film -as these were- the environment must be written in.

Para Julia Jones, "la escenografía es parte de la trama" (p.vii). Es decir, que los personajes se crean con todo el medio ambiente, dentro de su entorno. La acción se hace con la ayuda del paisaje y con multitud de otros efectos especiales. Se puede escribir con facilidad un "action-packed drama", o sea, un teatro lleno de acción. En un escenario, sin embargo, no contamos con todo lo que Julia Jones llama "visual quality".

John Challen también escribe, en las obras editadas por Alison Leak (1984, 91), que en clase necesitamos "obras con mucha acción y con un gran reparto".

Todo lo que hemos dicho referente a la televisión nos sirve como comentario para la otra televisión sin pantalla: la radio.

A continuación comentamos de forma breve, y siempre desde nuestros criterios generales, el catálogo descriptivo de los autores que aparecen en 2.1.2.1.

GRAHAM REID: Las tres obras que estudiamos, *Too Late to Talk to Billy*, *A Matter of Choice for Billy* y *A Coming to Terms for Billy*, están llenas de *flashbacks*, como era de esperar. Al ser obras para televisión y radio, son panorámicas y no se ajustan a las dificultades del precario escenario de un Instituto. No podemos aplicar los criterios número siete, trece y catorce, por tener una lengua con un nivel muy alto para nuestros alumnos, demasiadas connotaciones sexuales, gran número de actos y una extensión inaceptable.

BILL TIDY y JOHN JUNKIN: Los episodios uno y dos de *The Fosdyke Saga*, que aparecen en la colección de David Self (1986), siguen presentando los mismos problemas que todas las obras de radio y televisión. a pesar de que David Self diga que están escritas para la clase. Los episodios tienen demasiados actos. Es cierto que el criterio número siete mejora, pues la lengua se acerca más a nuestros niveles, pero, en general, este teatro es panorámico y más bien apto para la cámara o el micrófono.

BERLIE DOHERTY: De Doherty vemos *A Case for Probation*.

A Pesar de que es una obra para la clase, según D. Self (1986), sólo tiene tres personajes. Tampoco podríamos aplicar otros criterios fundamentales como los número tres, cuatro, o trece.

MICHAEL MACSTAY: También estudiamos una obra, *Grandma Goes West*.

La extensión de esta obra de veintidós páginas cae dentro de los límites de nuestro criterio número catorce, pero con los demás criterios seguimos teniendo dificultades. Las escenas y los actos se multiplican a gran velocidad. Sin embargo, su lectura podría darnos ideas para nuevos proyectos.

ANGUS GRAHAM-CAMPELL: La obra que vemos, *Cutting Loose*, de veinticuatro páginas, encaja con nuestro criterio número catorce pero en nada cambia con respecto a los problemas característicos de las obras de radio y televisión.

VALERIE WINDSOR: De Windsor vemos *A Fairy Tale for Freudians*.

Esta obra es demasiado corta y abundan los cambios de escena en muy poco espacio. Las lecturas de todas estas obras nos han confirmado que este teatro se ha escrito para unos fines muy distintos de los que nosotros proponemos.

Obras con posibilidad de adaptación:

McStay, Michael. *Grandma Goes West*. En la colección editada por David Self. London: Hutchinson, 1986.

1.3.3. OBRAS CLASICAS YA ADAPTADAS: RESUMEN DE SUS POSIBILIDADES

Después del estudio que hacemos en 1.3.1. sobre las obras de teatro contemporáneo y en 1.3.2. sobre las obras escritas para radio y televisión, nos damos cuenta del largo camino que aún queda por recorrer hasta encontrar un teatro que se adapte a los niveles de BUP y COU.

Existe ya, sin embargo, un teatro adaptado, sacado de las grandes obras clásicas. La idea es extraordinaria; pero en las obras que citamos se puede observar que si la adaptación supone un gran paso en la búsqueda del material adecuado, los problemas que hemos venido señalando no se resuelven.

En la gran mayoría de estas obras, un poeta, un coro, o casi siempre un narrador, nos va contando la historia. A este narrador se le puede dar un buen papel en el teatro que proponemos. Lo difícil de estos narradores es que algunas veces, hablan de unos mundos tan fantásticos que sus personajes están muy lejos de las posibilidades de nuestro escenario. En otras, intervienen muy poco, limitando así su papel.

Este tipo de adaptación, en realidad, no resuelve los problemas técnicos. Tampoco tiene en cuenta la realidad ni el nivel lingüístico de nuestros alumnos. No se observa una distribución racional del

tiempo en escena de los personajes. Y son obras con demasiadas escenas y de una extensión inaceptable. Cabe preguntarse entonces, ¿para quién son estas adaptaciones? Pues bien, estas han sido escritas para la Enseñanza Media en Inglaterra.

Según nuestros criterios generales, la mayor parte de estas obras adaptadas no se pueden escenificar en un Instituto. Sin embargo, en su lectura descubrimos nuevas posibilidades del narrador y de la traducción.

Posibilidades del narrador. - En nuestro criterio general número tres hablamos de la necesidad de crear un conflicto entre personajes ingleses y españoles. Así, surge la traducción y de esta manera se ayuda a los alumnos a que vayan comprendiendo la obra. Hay obras en donde no es posible ese conflicto y tampoco hace falta porque ya llevan un narrador en inglés. Ese narrador puede ser el personaje español -o los personajes si es que hay más de uno- que haga de intérprete.

Una de las posibles formas de utilizar el narrador sería haciendo que éste leyera su papel en español, anticipando así la acción y la traducción de lo que van diciendo los demás personajes. Lo más fácil es leer o explicar la historia desde una esquina del escenario. También se puede grabar la parte del narrador en una cinta y activar ésta según se va desarrollando la obra. La ventaja de explicar la historia es que el escenario no queda vacío y el alumno puede siempre improvisar.

Cuando una obra cuenta con un coro, éste se puede utilizar como narrador y aparecerá cada vez que los alumnos y el profesor lo vean conveniente. El traducir al español lo que dice un coro o un narra-

dor en una obra inglesa, supone un trabajo con posibilidades de explotar en clase de modo general.

Posibilidades de la traducción.- De todos es bien sabido que nosotros no enseñamos una lengua por medio de la traducción. Esto significaría el empleo de una metodología contraria a nuestro propósito, que consiste en ayudar a incrementar la capacidad comunicativa de los alumnos (véase 1.2.1.).

Con alumnos avanzados, el papel del narrador se puede traducir al español. Este es un ejercicio beneficioso para toda la clase porque se aprenden expresiones y giros de palabras. El alumno hace el ejercicio con ayuda de su diccionario y el profesor selecciona y estudia la lengua del narrador para omitir todos los giros y el vocabulario que no esté dentro del nivel que estamos enseñando. Tiene que sentirse libre para eliminar todo lo que vea oportuno. La relevancia de este ejercicio es importante hoy día, porque en mucha metodología moderna se está rehabilitando el papel de la traducción. Se entiende que esta traducción está muy lejos de la forma de enseñar propia del método *gramática-traducción*, con sus frases diabólicas construidas para que el alumno aprenda vocabulario y gramática. En el teatro, el alumno traduce la lengua que después él mismo va a necesitar para comunicarse. La traducción, pues, no ocurre como un hecho aislado en una frase sin sentido. Más bien, está situada en un diálogo con unos personajes que dan vida a la lengua que se traduce. Se diría que es una forma de traducir hablando.

A continuación comentamos de una forma breve, y siempre teniendo en cuenta nuestros criterios generales, los autores estudiados en 2.1.3.1.

KENNETH CAVANDER: De Cavander vemos *The Odyssey of Homer* y *The Iliad of Homer*. En ambas encontramos problemas de extensión y de cambios de escena. Los criterios número tres, trece y catorce, entre otros, no se podrían aplicar.

Las dos obras se han escrito para el "Living Language series of BBC School Radio". Y esto lo dice Cavander en el prólogo. Sospechamos que estos autores escriben para el radioyente, y no para el escenario. Hay personajes que cambian de un lugar a otro con bastante facilidad y lo mismo suben a una colina que bajan de un autocar. Esto no es posible representarlo en el escenario de un Instituto. Son obras para la radio.

DAVID SELF: De las dos obras que estudiamos de David Self, *Sir Gawain and the Green Knight* y *The Wakefield Shepherds' Play*, la primera nos ofrece la posibilidad de trabajar con ella dentro del marco de nuestros criterios generales. Por supuesto, no podemos aplicar todos, pero si contamos con los fundamentales y con la idea de un proyecto, esto ya es suficiente. También hay cabida para un narrador.

La segunda tiene un tema navideño. El problema de este tipo de teatro es que está escrito sólo para actores. Nuestro criterio número nueve, en donde exigimos un reparto mixto, elimina todo este teatro. Transformarlas significaría volverlas a escribir. Por ejemplo, cuando el Master se escandaliza, dice que "las mujeres no pueden estar en el escenario". Después de estas palabras, nos podemos imaginar la cantidad de cambios que habría que realizar.

Con estas observaciones, no queremos dar la impresión de que en el teatro que proponemos no hay cabida para las obras de Navidad,

pero creemos que sería necesario escribir otras nuevas con unos objetivos diferentes. Ni que decir tiene que este tipo de obras ofrece grandes posibilidades para enseñar el inglés por medio de villancicos (véase S. Lane y M. Kemp).

RUTH MILLS: Mills adapta *The Merchant's Tale and The Shipman's Tale*, de Chaucer, pensando en un escenario con un sistema de luces impresionante. Nosotros, no solamente no tenemos ese sistema sino que en la gran mayoría de Institutos en España, no hay ni escenario. Así pues, los cambios constantes de los peregrinos, hablando por un lado, Chaucer narrando por otro, y los personajes de la historia saliendo y entrando, repitiendo lo que cada peregrino va contando, por muy bien que resulte, no es algo que está al alcance de nuestras posibilidades. Entre los problemas que encontramos, destacamos los cambios de escena y la lengua, es decir, nuestros criterios número siete y trece.

ELAINE SHELABARGER: La ventaja de la obra que estudiamos, *The Pardoner's Tale*, radica en su extensión: sólo veinte páginas. Si bien, nuestro criterio número catorce se aplica con facilidad, en lo relativo a los demás criterios seguimos con las mismas dificultades. Lo que ocurre con estos cuentos de Chaucer es que continúan siendo cuentos, a pesar de que se les haya querido adaptar para el escenario.

VADEEHA ATIVEH: La obra que vemos *Ali Baba and the Forty Thives*, es ejemplar para mostrar nuestras limitaciones. Tal como se nos presenta tiene muchos efectos especiales. Existen problemas muy complejos pero los criterios fundamentales como el número tres, el siete, el ocho, el nueve y el diez, son aplicables. También hay

cabida para un narrador y posibilidad de reducir sus tres actos. No obstante, si hablamos de posibilidades, nos referimos a la posibilidad de contar con unas condiciones especiales de presupuesto.

BILL HENDRIE Y JAMES McCUE: En su obra, *Alice in Wonderland*, vemos que el criterio número diez nos obliga a no considerarla. Nosotros proponemos que un personaje no lleve todo el peso de la obra. Aquí, Alice está siempre en escena.

Existen también problemas de tipo técnico y juegos de palabras con la lengua que se intenta enseñar. El criterio número seis nos dice que los juegos de palabras quedarán para los personajes que hablen español. Estos "puns" se pueden hacer con la lengua materna, pero no con la lengua que se enseña.

MICHAEL BOGDANOV: De su obra, *The Ancient Mariner*, se puede decir lo mismo que de *Alice in Wonderland*. Es posible utilizar un narrador pero seguimos encontrando problemas técnicos y lingüísticos y el *Ancient Mariner* lleva todo el peso de la obra.

HILARY PATRINOS: La obra adaptada de Patrinós, *A Tale of Two Cities*, queda descartada según nuestro criterio número catorce, debido a su extensión. En el criterio número trece buscamos un solo acto y que no haya cambios constantes. Aquí se da todo lo contrario.

Como es de esperar, la adaptación de grandes novelas, como son todas las de Dickens, dan obras de teatro demasiado largas y difíciles de montar, simplemente porque no han sido escritas para el escenario.

SHEILA LANE Y MARION KEMP: En todas estas obras de Navidad, como *The Knock on the Door - A Play for Christmas*, encontrar un personaje

que dé un colorido local es muy difícil, dada su temática. Creemos que es importante la presencia mental de un lugar que le sirva al alumno como punto de referencia. Esta presencia mental está en todas las obras nuestras que aparecen en 2.2. Al hablar siempre de Belén, se carece de un entorno local, y el criterio número cuatro no es aplicable.

GUY WILLIAMS: De Williams estudiamos *A Christmas Carol*, *Doctor Faustus*, *Macbeth*, *Romeo and Juliet*, *A Midsummer Night's Dream*, *The Tempest* y *As You Like It*.

A pesar de que en *A Christmas Carol*, el personaje Scrooge aparece en casi toda la obra, se podría representar después de hacer algunos cambios que no serían del todo fáciles. Por ejemplo, bastante material de la obra es del narrador, que es el Charles Dickens de la historia. Esta parte puede leerse, incluso este narrador podría añadir algo más para que la obra resultara más comprensible.

No ocurre igual con el *Doctor Faustus*. En el criterio diez decimos que no puede haber un personaje que lleve el peso de un papel durante toda la obra. En ésta, Fausto domina el escenario.

Otros problemas insolubles, además de las dificultades del montaje, son los personajes del mundo supernatural que aparecen y desaparecen cambiando constantemente de lugar, sin contar las catorce escenas que exigirían decorados diferentes.

En las obras adaptadas de Shakespeare siempre nos encontramos con el problema de la lengua. Aunque hay explicaciones al pie de cada página, los niveles de las traducciones siguen siendo más altos que los de nuestros alumnos. Además, son extensas y con una compleja

parte técnica. Acortar y adaptar a un escritor como Shakespeare, es tarea sumamente complicada.

Obras con posibilidad de adaptación:

Ativeh, Wadeha. *Ali Baba and the Forty Thieves*. Kentucky: The Children's Theatre Press, 1955.

Self, David. *Sir Gawain and the Green Knight*. London: Macmillan Education, 1979.

Williams, Guy. *A Christmas Carol*. London: Macmillan Education, 1973.

1.3.4. OBRAS PARA NATIVOS EN LAS EE.MM. EN INGLATERRA: RESUMEN DE SUS POSIBILIDADES

Al estudiar obras de la Enseñanza Media en Inglaterra, encontramos un desequilibrio entre el contenido y el nivel lingüístico, en comparación con nuestros alumnos. Es decir, una obra escrita para un alumno inglés de once años, por ejemplo, puede tener un contenido muy aburrido, y quizá absurdo, para un alumno de tercero de BUP o de COU, mientras que la lengua de esa obra es muy posible que le resulte a éste bastante difícil. Lo cual era de esperar.

Se observa que en algunas obras, como las que citamos de F.A. Lea (1963), los escritores se empiezan a dar cuenta de los problemas del escenario, que nosotros hemos mencionado tantas veces. De hecho, por lo menos dos de las seis obras de F.A. Lea, se podrían adaptar para un Instituto, además del enriquecimiento de ideas que obtenemos de su lectura.

En otras, como *Modern One-Act Plays for Schools*, que también citamos, los autores parecen desconocer los problemas del escenario y escribir para colegios muy ricos. En cualquier momento se hace necesario el uso de un soplete eléctrico o de materiales altamente peligrosos para los alumnos. Y nos hablan de efectos especiales muy complicados. Al terminar de leer todas las obras, nos queda una

sensación de decepción. Nos preguntamos cómo es posible que después de haber sido rigurosamente seleccionadas y editadas por J.M. Charlton para las escuelas, y ser muy populares, la mayoría de ellas sólo cuentan con personajes masculinos. Y en otras, no incluyen más de cuatro personajes. Si estas series son muy populares en Inglaterra, en España tendrían escasa validez, y mucho menos con grupos de cuarenta alumnos.

Por lo general, encontramos una lengua demasiado coloquial en comparación con el inglés de los textos que estudian nuestros alumnos. Asimismo, muchos personajes hablan en dialecto y como hemos dicho en los criterios generales, el dialecto lo hablan los alumnos en su entorno, en el lugar donde ellos viven, pero nunca forma parte de la lengua que aprenden. Este campo pertenece ya a los alumnos de Filología inglesa.

Incluimos en este estudio dos obras de teatro de temática antinuclear para recordar al profesor su deber de educar para la paz en la actividad diaria con sus alumnos. Como señala la revista de funcionarios *Mutace* (1987, nº84), así formaremos "personas solidarias, felices, críticas y pacíficas" (p. 23). Sin embargo, ni estas ni las demás obras escritas para las EE.MM. en Inglaterra, con algunas excepciones, muestran un verdadero conocimiento de los problemas técnicos y de la situación actual de las escuelas, al menos en España. No tienen por qué estar escritas para España, y de hecho no lo están (esta es la raíz de la cuestión), pero dudamos de que todos los problemas técnicos de estas obras, se puedan resolver fácilmente en las escuelas inglesas.

También incluimos unos comentarios sobre la importancia de los proyectos de Terence Deary (1977), quien considera que el teatro tiene un enorme potencial como "método" en la enseñanza del inglés.

A continuación resumimos las obras de los autores estudiados en 2.1.4.1., teniendo siempre en cuenta nuestros criterios generales.

F. A. LEA: De Lea vemos *The Vicar's Birthday-Present*, *The Thousand-and-Second Night*, *The Stowaway*, *Faustus*, *D. Sc.*, *Death in the Antique-Shop*, y *The Bookworm's Nightmare*.

En todas estas obras el principal obstáculo que encontramos es la dificultad de la lengua, es decir, el criterio número siete.

En *The Vicar's Birthday-Present*, se podría conseguir casi una nueva versión cambiando bastante la lengua y haciendo que cuando Mrs. Sharp sugiere escribir al italiano para que venga a tocar a la parroquia, el italiano sea un español que ella conoce. Esta persona puede ser del lugar en donde se esté trabajando, para introducir el entorno. Si ahora hacemos que Mrs. Sharp lea la carta en español a los demás, tendremos aquí el narrador que ayuda a los alumnos de otros cursos a ir comprendiendo bien la parte en inglés. Este sería un tipo de proyecto para presentarlo en clase, sujeto a muchas modificaciones según las nuevas ideas aportadas por los alumnos.

En *The Thousand-and-Second Night*, cuesta mucho introducir el entorno dentro de la obra, ya que ésta se desarrolla en otras tierras. Sin embargo, de estas historias de califas también podemos sacar partido. Por ejemplo, cuando en el prólogo aparece el califa Schahriah y su esposa Scheh, estos dos personajes pueden hablar en español y proponer contar una historia de un país lejano de habla inglesa; ya tenemos la obra en movimiento. Después, ellos se

retiran y salen los actores. Los entreactos servirán para traducir y aclarar las dudas a los demás alumnos. El prólogo y los entreactos ofrecen material para traducir en clase como ejercicios, con un margen para hacer las modificaciones oportunas, según la libre elección del profesor y de los alumnos.

En *The Stowaway*, no encontramos muchas posibilidades a primera vista. No obstante, se puede dar a los alumnos un proyecto para hacer en clase, con un decorado muy sencillo, poniendo un palo en el centro del escenario, que será el mástil de la carabela; unas cuerdas que vayan desde la parte baja del escenario hasta el palo, unos salvavidas de papel, cajas de cartón y unos trozos de cuerdas viejas. El capitán baja por una escalera que hay a un lado del escenario, junto a unos cubos de basura en donde se depositarán las joyas, la bebida, la pólvora y demás herramientas de los piratas. El chico polizón será del lugar en donde representemos la obra. En vez de tener un oficial, tendremos dos y uno hablará un poco de español. Cuando éstos vienen a la bodega, se encuentran con el polizón y a partir de aquí empieza la traducción de un oficial al otro, informando así a los espectadores de la trama de la obra. Después, será el polizón el que salve la vida del capitán y de los oficiales y consiga su libertad. También podemos aumentar el número de marineros amotinados.

El resto de las obras carecen de "audience appeal", o atractivo para nuestros alumnos.

KENNETH LILLINGTON: De Lillington estudiamos *Make Your Play, Bring Out Your Dead, I'll Ring For More Toast, Is Horror your Neigh-*

bour?, *A Villa On Venus*, *You Never Heard Such Unearthly Laughter* y *The Cinderella Story*.

En algunas de estas obras, como *Make Your Play*, el acento de los personajes impide todo intento de representación. Los criterios número seis y siete no son aplicables.

Quizá, en *Bring Out Your Dead*, con unos cambios muy ingenuos, el profesor puede presentar un proyecto en clase en donde el Dr. Fobia viene de otro país con la intención de aprender los métodos de otros doctores famosos. El caso sería el de un doctor español que no conoce el inglés y las enfermeras le tienen que traducir siempre. Nos podemos imaginar la cantidad de errores a que esta situación nos conduciría como consecuencia de las traducciones mal interpretadas. El ejemplo más corriente es el del quirófano, donde una enfermera ocasiona algún desastre en la operación debido al desconocimiento de la lengua. Esta obra nos serviría para dar una gran lección sobre la importancia de la lengua como vehículo de comprensión.

I'll Ring For More Toast, nos recuerda que no se debe utilizar el teatro como instrumento político. Un teatro pedagógico no puede servir como vía de adiestramiento de las ideas particulares de un profesor. Más bien, el teatro se puede utilizar como un elemento sensibilizador para que el niño capte la miseria del mundo en que vivimos y la necesidad de crear otro mucho más humano. Ninguna sociedad que se llame sana, podría negarse a tales deseos.

En *A Villa On Venus*, observamos que este tipo de obras son aconsejables porque tienen frases que vale la pena aprender de memoria. Contamos con grandes repartos y bien, sea que los extraterrestres nos visiten, o bien que nosotros les visitemos, siempre nos

encontramos en situaciones con un problema de comunicación entre unos habitantes y otros. En estas situaciones se hace necesario el uso de las dos lenguas.

Las demás obras carecen de posibilidades. Son demasiado cortas y las referencias culturales pertenecen a un mundo que es ajeno al de nuestros alumnos.

ROGER DATALLER: En la obra de Dataller, *The Spinning Machine*, no hay acción ni movimiento. Además, la lengua es muy coloquial. Los criterios número seis, siete y once no son aplicables.

MICHAEL REDGRAVE: En su obra, *The Seventh Man*, también hay escaso movimiento y gran cantidad de problemas técnicos. Sin embargo, lo inaceptable es que los personajes son exclusivamente masculinos. En nuestro criterio nueve exigimos que los personajes sean mixtos. Lo que sí es importante es el tema, los naufragios, que la obra nos ofrece. Su lectura puede enriquecer nuestra imaginación y la de los alumnos.

GEORGE SMITH: Hay que destacar en esta obra de Smith, "*Santa Maria*", el nivel de la lengua que responde a lo que proponemos en el criterio número siete. Sin embargo, el criterio número nueve la elimina ya que es imprescindible trabajar con un reparto mixto. Aquí, las alumnas no podrían participar.

ROBERT BARR Y SIDNEY RANSOM: De estos dos autores estudiamos *The Conspiracy*. Sólo hay que decir que tiene pocos personajes y además, todos son masculinos. Nuestro criterio número nueve ya la elimina.

HUGH BERESFORD: En la obra de Beresford, *The Man Upstairs*, encontramos las mismas dificultades que en *The Conspiracy*. Y también hay

dos personajes que hablan todo el tiempo. Es decir, el criterio número diez no es aplicable.

EDEN PHILLPOTTS: En su obra, *Something to Talk About*, reina la monotonía y el aburrimiento, siendo estas situaciones opuestas a la idea de un teatro pedagógico. Tiene muchos efectos especiales y carece de acción. Tampoco es verosímil la trama.

V. I. CUNNINGHAM: En la obra que estudiamos, *The Chest*, faltan personajes femeninos. Por lo demás, son muchos criterios que no podemos aplicar a esta obra. El nivel de la lengua está por encima de los conocimientos de los alumnos de COU y los decorados son complicados. Nuestros criterios siete, nueve y doce la eliminan.

J. J. BELL: La obra que vemos de Bell, *Thread O' Scarlet*, queda eliminada por el criterio número nueve, pues todos los personajes son masculinos.

A. E. M. BAYLISS: De Bayliss estudiamos *Paper Bag*. Todos los problemas que hemos mencionado en los últimos autores aparecen en esta obra. Las obras que hemos visto desde Dattler hasta Bayliss, seleccionadas por M. Charlton (1964), justifican la creación de nuestros criterios generales en 1.2.4.2.

PAUL GOEIZEE: De Goeizee elegimos su obra de teatro antinuclear, *Plutocrats*, editada por Leslie Bell (1982), con el deseo de que esta educación llegue a la clase. Hablar de obras antinucleares supone sensibilizar al alumno sobre la realidad de nuestro tiempo, de la cual no puede permanecer ignorante. *Plutocrats* nos presenta el tema, pero no nos resuelve los problemas técnicos. Esto estimula nuestra proposición y afirma la necesidad de un teatro nuevo que sea capaz de enseñar, abordando estas dificultades.

La gran oportunidad que en principio parece ofrecernos la obra, al creer que es posible cambiar los terroristas árabes por terroristas españoles, se ve obstaculizada por el escenario múltiple. Los criterios número tres y trece no son aplicables.

MILES RIDLEY: En su obra, *I Shot the Albatross*, Ridley lanza un grito al mundo en pro de la paz, por medio del teatro. Este trabajo nos parece muy loable. Pero nos damos cuenta de las limitaciones de su montaje, suponiendo que quisiéramos repetir su experiencia con nuestros alumnos. Primero, si pudiéramos hacerlo, sólo sería para los alumnos de COU, dado el nivel de la lengua. Segundo, el personaje Eatherly habla en casi toda la obra. Y los primeros actos habría que suprimirlos para que toda la acción transcurriera en el hospital. Todo esto, después de hacer otros cambios con objeto de evitar que la obra no se convirtiera en una conferencia.

TERENCE DEARY: La importancia del libro que comentamos, *Teaching through Theatre*, estriba en que T. Deary se da cuenta del potencial que el teatro encierra para la enseñanza. La aplicación de su método es ya otra cuestión. Depende del conocimiento de nuestros recursos y de la capacidad de comprender las limitaciones de su adaptación.

El libro consiste en una recopilación de seis proyectos para alumnos ingleses en escuelas inglesas. Su adaptación a escuelas españolas es difícil. Sin embargo, los proyectos nos ayudan a ver las lagunas existentes en todo este material que nos llega importado. No hace falta demostrar lo poco prácticos que son por la sencilla razón de que no han sido escritos para alumnos españoles. Pero no dudamos de su importancia en los colegios ingleses.

Obras con posibilidad de adaptación:

Lea, F. A. *The Vicar's Birthday-Present*. En *Six Short Plays for Schools*. London: Methuen, 1963.

Lea, F. A. *The Thousand-and-Second Night*. En *Six Short Plays for Schools*. London: Methuen, 1963.

Lillington, Kenneth. *Bring Out Your Dead*. En *The Fourth Windmill Book of One-Act Plays*. London: Heinemann, 1967.

1.3.5. OBRAS GRADUADAS, "DRAMA SKETCHES" Y "ROLE-PLAYS": RESUMEN DE SUS POSIBILIDADES

En las librerías españolas encontramos *drama sketches*, *role-plays* y un número escaso de obras graduadas. Pero, lamentablemente, estas obras se utilizan más bien como *graded readers* para lecturas en clase, debido a las dificultades que origina su escenificación.

El principal problema de los *drama sketches* es que, como su género indica, son obras que no cuentan con muchos personajes. Es decir, que no cumplen las necesidades de nuestra clase ni los criterios elaborados en 1.2.4.2. Sin embargo, sus lecturas son muy beneficiosas porque algunas de estas obras se pueden adaptar y otras nos proporcionan ideas para crear nuestras obras originales. Algo semejante sucede con los *role-plays* aunque, como señala P. Watcyn-Jones (1978, 12), "algunas veces un *role-play* involucra a toda una clase".

No hay unanimidad en cuanto a lo que diferencia un *drama sketch* de *role-play*. Para Susan Holden (1981, 9), el *role-play* es un drama controlado. En el libro editado por L. Spaventa (1980, 15), Maggie Melville opina que la enseñanza del inglés a través del drama es un material basado "en *role-plays* y en juegos de imaginación".

Otras veces se utilizan las palabras *drama* y *teatro* indistintamente (véase 1.1.1.). Y se venden como "plays" lo que sólo son "sketches". También se vende este teatro graduado a nuestros alumnos españoles con la ilusión de que ellos hagan lo imposible, ya que muchas de las llamadas "plays" son sencillamente historias escritas en forma de diálogo, con una visión panorámica y sin ninguna estructura teatral. Más grave es el hecho de que muchas de ellas se intentan representar. Sobran las razones para saber por qué no son populares.

En las obras que estudiamos a continuación, nos llenamos de expectación al pensar que este teatro, con una lengua graduada, va a resolver gran parte de los problemas técnicos. Pero nos decepcionamos al darnos cuenta de que no ocurre así. Es más, creemos que este material, exceptuando lo que se refiere a la lengua y las estructuras, es aún peor que el de las EE.MM. en Inglaterra. Si comparamos estas obras, escritas para extranjeros, con las de 1.3.4., escritas para nativos, llegamos a la conclusión de que en nada hemos mejorado. Es más, parece como si el teatro que tenemos en España en las lecturas graduadas, estuviera escrito para no ser representado. Si a esto le añadimos que una mayoría del profesorado no está preparado para esta nueva técnica, la cuestión se complica aún más.

Cuando se trata de obras para nativos, la lengua tiene un nivel alto. En muy pocas ocasiones su nivel coincide con el de nuestros alumnos avanzados. Esta situación se explica por sí sola. Precisamente por esta razón existe un material graduado, porque el material para nativos tiene un nivel demasiado alto. Dicho material se ha es-

crito con arreglo a unos criterios y a unas técnicas que nosotros no vamos a examinar aquí. No estudiaremos ni cómo se ha elegido ni cómo se ha graduado, sino que nos limitaremos a seleccionar el escaso material con que contamos, de la forma más simple. Es decir, visto el vocabulario que los editores nos marcan, decidimos de una forma "intuitiva" si las estructuras caen dentro de los niveles deseados. Por ejemplo, John Milne (1977, 14-15) nos da unos datos muy prácticos sobre el "vocabulary control". El autor señala que él ha seguido "an intuitive approach" para el control del vocabulario dado que los controles basados en listas rígidas de palabras no ayudan mucho. Pues además del énfasis que se pone en el vocabulario y en las estructuras, hay otros factores muy importantes en las lecturas graduadas, como pueden ser el estilo, el tema, las referencias culturales, las frases, la extensión, la *information density*, etc. Julian Bamford, en su artículo "Extensive Reading by Means of Graded Readers", en *Reading in a Foreign Language* (Volume 2, No 2, autumn 1984, pp. 218-260), también cita a John Milne (1977) y nos da un cuadro para buscar los niveles de las lecturas graduadas. A la hora de elegir el material, se impone evitar en todo momento el aburrimiento y lo que J. Milne llama, lo "unreadable".

El teatro de las lecturas graduadas que tenemos en España no supone un desarrollo, ni tampoco una evolución en la dirección de un teatro pedagógico. Es un teatro panorámico, apropiado para el vídeo y para la radio. Se presta más bien a utilizarlo en clase como lecturas graduadas. Las historias policíacas, especialmente las del *Inspector Thackeray*, son muy amenas.

Sin embargo, *Visitor From Another Planet*, de George F. McCallum, y *Double Act*, editado por M. Shakelton (1985), marcan un momento importante en esta evolución, por lo menos en teoría. En *Visitor From Another Planet*, la orientación que se persigue es la de una enseñanza por medio del teatro. En *Double Act*, se refuerza este concepto, al querer mostrar que el teatro encierra un enorme potencial en la enseñanza de una lengua extranjera.

En la práctica, sin embargo, la situación cambia. En el primer libro sólo podríamos utilizar una obra, después de las adaptaciones correspondientes, según nuestros criterios. Y en el segundo, sólo dos. Pero, más que el material que podamos sacar, lo importante es que los autores consideren esta orientación, intentando comprender mejor la situación actual del teatro y la problemática de los escenarios.

A continuación comentamos rápidamente, y siempre teniendo en cuenta nuestros criterios generales, las obras de los autores estudiados en 2.1.5.1.

LESLIE DUNKLING: Los 7 *Sketches* que estudiamos no se han escrito para ser representados pero sí nos proporcionan un material del nivel I para dramatizaciones. Uno, *A Good Match*, se adaptó en una clase de primero de BUP y se volvió a escribir casi por completo. El *sketch* tiene sólo tres páginas pero nos dió una idea. Se pensó retransmitir un partido de fútbol desde Londres entre Inglaterra y España. Trabajando en clase, a una alumna se le ocurrió hablar ella por televisión -que era una caja de cartón- y otro chico traducía para los telespectadores españoles. El escenario era la casa de un alumno y allí había un grupo numeroso de compañeros y compañeras,

que habían venido a ver el partido. Todos hablaban de las incidencias del encuentro y, como eran ingleses, estaban muy enfadados porque España iba ganando. Esta situación obligó al profesor y a los alumnos a familiarizarse con el lenguaje técnico del fútbol.

BITS AND PIECES: Los *Drama sketches and language practice in English* de este grupo de teatro son muy originales. Su técnica de enseñar el inglés con ayuda de la risa nos parece muy acertada. Lo mejor de estos *sketches* es que en todos ellos podemos aplicar el criterio doce ya que los decorados consisten simplemente en unas mesas y unas sillas. Encontramos problemas, sin embargo, con el criterio número ocho, pues estos *sketches* tienen muy pocos personajes. Sin embargo, nos ofrecen un caudal de ideas y situaciones con posibilidad de explotación en nuestros proyectos. Un ejemplo es el *sketch* número diez. Se podría formar un tribunal de profesores ingleses que vienen a Madrid a examinar a un grupo de alumnos de distintas partes del territorio nacional. Con este tema, a los alumnos se les ocurre infinidad de sugerencias y de situaciones cómicas.

MAGGIE MELVILLE Y OTROS: En el libro de estos autores, editado por L. Spaventa (1980), *Towards the Creative Teaching of English*, encontramos una colección de actividades de drama, mimo, *role-plays* y canciones. En cuanto a lo que a nuestro teatro se refiere, estos ejercicios son importantes por las posibilidades que nos ofrecen de producir creaciones originales, al aplicar los criterios generales de 1.2.4.2. Tal es el caso de *Airport*. Este *sketch* se hizo en una clase de tercero de BUP, y, si bien no estuvo del todo mal, tampoco

dió grandes resultados. Pero, sin embargo, con el sketch surgió la obra *Pan Am Flight 964*, que aparece en la segunda parte (véase 2.2.3.).

GAYTOR RAMSEY: Esta colección de diez "situaciones" que estudiamos en *Play Your Part*, es realista, pero topamos, como siempre, con el escaso número de personajes. El criterio número ocho es inaplicable. La situación dos, *Kidnapped*, aunque no ofrece grandes posibilidades tal como está, sí que nos da idea para una obrita de teatro, que podría resultar interesante. Un ejemplo: una señora inglesa que pasa sus vacaciones en Almería. Un día, al volver a casa, se encuentra con que han secuestrado a su hija. La niñera española ha desaparecido también. Una llamada telefónica dice, en español, que tiene dos horas para entregar diez millones de pesetas a cambio de la vida de su hija. La familia inglesa, con sus amistades, alguien que hace de intérprete con los secuestradores, la policía y todo el proceso de investigación, son elementos que nos darían un suspense con un gran reparto y un decorado que sería una simple habitación de una casa de playa.

D. EDWARDES y B. TAYLOR: Su libro, *Ideas in Action 4*, es una secuencia de lecciones de drama para la clase. Según el criterio número siete, estas lecciones no nos sirven por tener un nivel demasiado alto para nuestros alumnos. Destacaremos el énfasis que los autores ponen en la interpretación; pero el proceso es muy repetitivo.

PETER WATCYN-JONES: De Watcyn-Jones vemos *Act English*, que es una colección de *role-plays*. En la introducción se nos indica que se trata de un complemento de ayuda para la clase. Mención especial

merece el consejo que Watcyn-Jones (1978) da a los profesores, recomendando que la representación en clase, aunque no sea la regla, puede intentarse (pp.12 y 3). También señala que los alumnos pueden escribir sus propios *role-plays*. En todo este proceso vemos el acercamiento que existe entre los ejercicios que Watcyn-Jones sugiere y el teatro que nosotros proponemos.

H.A. SWAN: De Swan estudiamos una serie de tres libros, *Act One in English* es el primero. En ellos nos habla de "short plays" y utiliza siempre la terminología del teatro. La novedad de esta serie consiste en que ninguno de los tres libros está terminado. Son diálogos inacabados en donde se invita al alumno a que escriba el desenlace final. Nuestro criterio número siete nos indica que la lengua de estos diálogos no cae dentro de los niveles que buscamos. Pero hay que destacar el gran número de temas que encontramos en los tres libros. Y más que nada, merece mención especial el que Swan sugiera la necesidad de que los alumnos escriban sus propias obras.

D. CASE y K. WILSON: Sus dos libros, *Off-Stage* y *Further Off-Stage*, son *sketches* acompañados de *role-plays* y ejercicios de improvisación. Este grupo de teatro ha creado unos *sketches* muy originales, con posibilidades de utilizarse como libro de ejercicios en clase. Pero, según los criterios generales que proponemos, el mayor defecto de estos *sketches* es el de trabajar siempre con muy pocos personajes, en algunos casos con sólo uno. La razón es que se trata de *sketches* escritos para y por actores-profesores. Nosotros escribimos un teatro para y por actores-alumnos. Por tanto, necesitamos mayor número de personajes.

En la introducción a estos libros, Jeremy Harrison plantea una cuestión sumamente importante: "¿Por qué no contamos con un teatro diseñado específicamente para los alumnos de inglés?" Con nuestro trabajo pretendemos, precisamente, aportar una respuesta práctica a dicha pregunta.

J.G. y M. ENDICOTT: En las siete obras que estudiamos, *Seven Little Plays*, encontramos casi todo lo opuesto a los criterios que proponemos. Son breves y algunas tienen muy pocos personajes. En otras, como *The Red Jewel* y *The Money-Changer*, los personajes son todos masculinos, quedando de esta forma eliminadas por el criterio número nueve. Lo encomiable en estas obritas es su vocabulario que se adapta a los niveles de nuestros alumnos, pero esto, claro, no es suficiente.

DOHN BYRNE: De Byrne vemos *Seven One Act Plays*, *My Dear Aunt* and *A Morning in London* y *Three Mystery Plays*.

La visión panorámica de que hablamos en 1.3.2., aparece en *Seven One Act Plays*. En la tercera obrita, *An Afternoon on the Beach*, y en la cuarta, *Fred's Old Car*, diríamos que Byrne está escribiendo más bien para la televisión que para el escenario. No es un teatro que se adapta a las necesidades de un Instituto, pero hay muchas ideas que, transformándolas, podrían acabar en buenos proyectos. Este es el caso de la segunda, *The Right Person*. Con el tema de alquilar habitaciones, se puede iniciar un proyecto en clase creando una pareja de españoles que se encuentran en Londres, por ejemplo, y que están buscando una habitación en una casa. La chica habla inglés y el chico no sabe nada. Ya tenemos la traducción y los posibles conflictos. De esta forma empezamos la obra de primero de BUP. A

continuación, pueden venir más personas buscando la misma habitación y también una pareja de franceses, para trabajar en un proyecto de interdisciplinariedad con el seminario de francés, si se quiere. La pareja de españoles da a conocer el tema y ayuda a poner la obra en movimiento. Y se podría complicar, haciendo que los dueños prometan la habitación a los españoles y que más tarde reaccionen y piensen que es mejor y más seguro alquirlársela a un inglés. Cuando los españoles vuelven con sus cosas, el nuevo inquilino está ya arreglando las suyas. Surge una discusión, una pelea y como siempre, viene la policía. Ahora, ya sí tenemos en marcha un proyecto con un gran número de personajes y con los criterios generales más importantes.

En la última obrita, *The Profesor*, ocurre igual: pocos personajes y muchos problemas. Sin embargo, de su lectura surgió de una forma accidental la idea de una clase que quiere jugarle una buena broma al profe de mates, un señor de una edad muy avanzada. El tema no puede ser más interesante ya que toda la clase está en escena. He aquí el argumento: los alumnos deciden que la trama va a consistir en enterarse de las preguntas de un examen final. Todo se hará cuando el buen señor esté escribiendo las preguntas en la pizarra. En el tiempo acordado, uno de los alumnos se deja caer en el suelo, fingiendo un ataque al corazón. El profesor viene corriendo a practicarle la respiración artificial y mientras todos están en círculo, entreteniéndole, un chico y una chica, los más empollones, resuelven los problemas con la ayuda de una calculadora. La decisión para llevar a cabo esta faena o no, se realiza por medio de una votación muy democrática. Hay un empate entre los partidarios del sí

y los del no. Queda un voto que tiene que decidir el desempate y es el de un alumno español, hijo de emigrantes, que está en clase, sin apenas conocer el inglés. Todos le obligan a que vote que sí, o de lo contrario le pegarán una buena paliza. Una vez que los problemas están resueltos, pasan la contraseña al alumno del ataque y éste dice que ya se encuentra bien. El profesor se va hacia la mesa y se da cuenta de que estaba copiando en la pizarra el examen de otro curso. Pide perdón y saca otro examen de la cartera, ante el gran estupor y perplejidad de toda la clase que se mira con gesto triste y abatido.

Esta obra que a nosotros nos puede parecer una tontería, resultó muy divertida y además, muy pedagógica. Hubo un interés general y los alumnos se sintieron muy orgullosos de su creación. Se le llamó, *A Heart Attack*.

En *My Dear Aunt and A Morning in London*, Byrne cambia de escena con una gran facilidad, de la forma que estamos acostumbrados a ver en la televisión. Sin duda, este tipo de obras se presta mucho para la lectura. El mismo autor lo indica en la introducción al sugerir que son buenas para "la práctica oral en un laboratorio". Estas palabras muestran la poca convicción que Byrne tiene sobre su escenificación.

En *A Morning in London*, nada cambia. Según nuestros criterios, algunas escenas serían imposibles. Pensamos que Byrne se da cuenta porque nos señala claramente que utilicemos la obra "para leerla en voz alta".

Las tres obritas en *Three Mystery Plays*, son también muy panorámicas. Se prestan más para la televisión que para un escenario.

KEN METHOLD: Su libro, *The music and other short plays*, nos lo venden como "obritas cortas" pero en realidad son *sketches* cortos. Como en el caso de Byrne, más bien diríamos que están escritas para la televisión. El libro no se puede comprar con la idea de hacer teatro, pues lo que nos venden como obras son unos diálogos para utilizarlos en clase, de la misma forma que trabajamos con los diálogos de los libros de texto.

K. JAMES y L. MULLEN: De estos dos autores vemos *Inspector Thackeray calls* y el *Inspector Thackeray investigates*.

La primera consta de cinco obritas, de las cuales *The Train Robbers*, es la única que con unos pocos cambios, según nuestros criterios, podría dar origen a un proyecto interesante.

Al tratarse de una obra policíaca, el diálogo tiene que entenderse bien para que los alumnos vayan siguiendo la pista. Para ello, sustituimos el ladrón inglés por un ladrón español y nos olvidamos del vagón del tren, ya que las interrogaciones se pueden hacer en la oficina del inspector. De esta forma, traducimos a los alumnos la idea principal y también, se tiene el entorno local que buscamos.

Las demás obritas nos proporcionan un material de lectura con mucha intriga.

La segunda, *Inspector Thackeray investigates*, no cambia en nada con respecto a las anteriores. Sigue siendo un material que se adapta muy bien para la radio, la televisión y las lecturas graduadas.

KENNETH JAMES: James escribe las tres obritas del *Inspector Thackeray Arrives*, siguiendo la misma línea que las que escribe con

L. Mullen. Las situaciones tan diferentes en espacios tan cortos, hacen de ellas un buen material para la lectura, pero no para el escenario.

GEORGE P. McCALLUM: La colección de obras, *Visitor from Another Planet and Other Plays*, es esperanzadora. La orientación del libro fascina porque hay una clara intención de enseñar el inglés a través del juego dramático o del teatro, llamémosle como queramos. Pero cuando las leemos todas, vemos que no se pueden representar en un escenario normal y corriente, a excepción, quizá, de *Visitor from Another Planet*. No estamos, pues, ante una colección de "simple staging", sino de situaciones muy complicadas. Las obras están escritas como historias. De ellas, *Visitor from Another Planet*, es la que por su tema, podría proporcionar muchas ideas para un proyecto.

MARK SHACKELTON: La colección de obras cortas en un acto que aparecen en *Double Act*, editadas por Shackelton (1985), representan un desarrollo en el reconocimiento del teatro como ayuda indiscutible en el aprendizaje de una lengua extranjera. Shackelton dice que "el drama tiene un enorme potencial como estímulo y ayuda en el aprendizaje de una lengua" (p. 11). A continuación, leemos que "intentar una representación final es muy motivador". Por tanto, con *Double Act*, Shackelton hace una selección de obras, considerando que la representación final proporciona estímulo al trabajo en clase y motiva a los alumnos (véase 1.1.3.). Es de destacar su orientación pedagógica.

En estas obras encontramos situaciones ideales, como en *Over the Wall* y *Us and Them*, pero, como han sido escritas para nativos, si

nosotros no hacemos grandes cambios, el criterio siete las elimina. Otras, como *Score* y *Black and Silver*, son demasiado cortas y tienen sólo dos personajes. No se les puede aplicar el criterio número ocho.

A pesar de los problemas de estas obras en la práctica, volvemos a destacar la importancia de la colección porque, aunque sea en teoría, se reconoce el potencial indiscutible del teatro en la enseñanza de una lengua extranjera.

Obras con posibilidad de adaptación:

Bits & Pieces. *The Cambridge Oral Interview*. Collins ELT, 1980.

Byene, Donn. *The Right Person*. En *Seven One Act Plays*. London: Longman, 1970.

Dunkling, Leslie. *A good match*. En *Seven Sketches*. London: Longman, 1980.

James, Kenneth y L. Mullen. *The Train Robbers*. En *Inspector Thackeray Calls*. London: Longman, 1974a.

Ramsey, Gaynor. *Kidnapped*. En *Play Your Part*. London: Longman, 1978.

Spaventa, Lou. *Airport*. En *Towards the Creative Teaching of English*. London: George Allen & Unwin, 1980

1.3.6. UTILIDAD DIDACTICA DE UN "TEATRO AUTOCTONO"

Después de ver en 1.2.3. la problemática de la enseñanza del inglés en España, proponemos la creación de un teatro nuevo. Este teatro, a diferencia del teatro existente, necesita definirse por medio de unos criterios y unos objetivos que acrediten su validez, su capacidad y su posibilidad de adaptación a la situación real de nuestro país. Este estudio lo hacemos en 1.2.4.1. y en 1.2.4.2.

Con los criterios generales elaborados en 1.2.4.2., realizamos un análisis de material existente en 1.3. Y una vez comentado y analizado todo el catálogo de autores, concluimos que el material existente es muy escaso. Este material no nos facilita un aprovechamiento del enorme potencial que el teatro encierra.

Todo este estudio nos sirve como fundamento del teatro que proponemos. Este nuevo teatro tiene que atender a las necesidades reales de nuestros alumnos, partiendo del mundo que ellos conocen y de su entorno, que hará de cabeza de puente entre las dos culturas. Tiene que resolver los problemas de presupuestos que existen en los Institutos y, más que nada, habrá de dar una oportunidad a todos los alumnos de la clase. En definitiva, la función de este nuevo teatro es la de ser un proceso de aprendizaje continuo de la lengua que aprenden, en nuestro caso el inglés, y que les lleve a la

creación de una representación final, en donde trabajen todos, según los criterios que proponemos en 1.2.4.2.

El tipo de teatro que proponemos con fines didácticos para la enseñanza del inglés en España, tiene que acercarse a la realidad de nuestros alumnos y ayudar al profesor a enseñar el inglés con un enfoque comunicativo. Este teatro necesita unos objetivos específicos de aprendizaje en todos los niveles, para así conocer mejor los problemas de nuestros alumnos.

Con los objetivos específicos que estudiamos en 1.4. involucramos al actor y al espectador, desarrollamos el potencial creativo, la imaginación, mejoramos el vocabulario, las estructuras, el habla, la destreza corporal, la memoria, la improvisación, la pronunciación y sobre todo, proporcionamos a nuestros alumnos una comunicación real.

1.4. OBJETIVOS ESPECIFICOS DE APRENDIZAJE EN TODOS LOS NIVELES

1.4.1. ADQUISICION DE VOCABULARIO

Sabemos que utilizando el teatro como técnica didáctica en la enseñanza de un idioma extranjero, nos involucramos en los aspectos emocionales de la lengua. Esto también ocurre con el drama.

En 1.2.5. vimos como los gestos, el tono de voz, el contexto, el significado, la actitud, la entonación, la cultura, por citar algunos elementos, intervienen todos al hablar. Estos aspectos se pueden estudiar muy bien en el teatro. Con el libro de texto solo, nos encontraríamos muy limitados.

En los libros de texto tradicionales, encontrábamos listas interminables de vocabulario para que los alumnos lo aprendieran, siguiendo el modelo de los libros de latín y de griego. Naturalmente que no estamos de acuerdo con esta forma de aprender vocabulario. Ahora bien, lo que sí afirmamos es que para hablar se necesitan palabras. De lo contrario, tendríamos que hacerlo por señas, o por medio de banderas como en los barcos.

A. Maley y A. Duff (1978, 7) señalan que, pese a los cambios que se han originado en la enseñanza de una lengua,

it is still true that the conviction that *Vocabulary + Essential Structures = Language* lies at the base of nearly every foreign language syllabus.

Es decir, no podemos expresar lo que queremos si no tenemos el vocabulario necesario para ello y si no lo ordenamos con arreglo a las estructuras esenciales de la lengua.

El vocabulario es para el alumno un importante medio de expresión y de precisión. En la edición de Johnson y O'Neill (1984, 33), D. Heathcote destaca la importancia de la "elección del vocabulario empleado por el profesor en clase".

Utilizando el teatro original como técnica didáctica, los alumnos trabajan, o más bien juegan, con los diccionarios y con las obras graduadas que leen para componer su propia historia. Ellos van, según S. Holden (1981, 14), enriqueciendo "su vocabulario personal de la lengua que están aprendiendo". Con el teatro, contribuimos al afianzamiento y a la extensión de su vocabulario. R. Burgess y P. Gaudry (1985, 126) consideran que es un estímulo excelente para ampliar la lengua del alumno, ya que existe ahora una "golden opportunity" para que el alumno pueda emplear "palabras y frases de fuentes literarias específicas... como información básica a partir de la cual se pueden construir roles y situaciones". Burgess y Gaudry están hablando del drama en este comentario, pero esto es precisamente lo que nosotros hemos venido haciendo en nuestro teatro. Hemos buscado unas fuentes literarias con las lecturas graduadas.

Hemos obtenido el vocabulario, y, con éste, se han ido enriqueciendo las ideas, partiendo de una base: la palabra como medio de comunicación. Así, ellos mismos han ido inventando situaciones nuevas y generando ideas diferentes. Todos estos cambios han dado un nuevo vocabulario que ha enriquecido su lengua. Sin el vocabulario, ellos sienten una especie de impotencia que les obliga a no hablar en clase, por lo menos en inglés. En opinión de S. K. Hayes (1984, 10) "sin la lengua, uno se siente, impotente, insignificante y estúpido".

El trabajo de los ensayos y la representación final de una obra, o un *drama project*, como le llama C. Wessels (1987, 114), es una manera amistosa, informal y agradable para aprender en clase y fuera de clase. Este autor afirma:

It helps the learner acquire new vocabulary and structures in a fully contextualized and integrated manner -so it fulfils the aims of the communicative approach. By making the language more accessible to the learner, it builds confidence in the learner's ability to learn the language.

Es obvio que nos preguntemos cuáles son los niveles de vocabulario que tenemos que emplear o escoger para los distintos cursos de BUP y COU. Nosotros seleccionamos el material de la forma más simple, es decir: miramos el vocabulario que los editores nos marcan y vemos de una forma "intuitiva" si las estructuras caen dentro de los niveles deseados (véase como ejemplo los datos prácticos que J. Milne (1977, 14-15) nos da sobre el "vocabulary control" y que nosotros citamos en 1.3.5.).

Cuando el vocabulario no pertenece al nivel que estamos dando, ello no implica necesariamente que hayamos de excluir este otro. Citemos un ejemplo de la elaboración de *The Barber of Almería*, con nuestro grupo de primero de BUP. En esta obra nos encontramos con la frase y el verbo que necesitábamos sin remedio. Se trataba de *to sue*, o demandar a alguien por daños y perjuicios. Es un verbo que no lo sabría ningún alumno de COU, pero una vez terminado el proyecto, seguimos pensando que hubiera sido un error el no haberlo utilizado. Cabe señalar aquí que en las lecturas graduadas de Heinemann, encontramos siempre un vocabulario "carefully controlled". Pero al mismo tiempo, en todas las introducciones de estos libros, leemos que "a los estudiantes se les dan algunas oportunidades para encontrar palabras nuevas o desconocidas".

El profesor también se encontrará con que los alumnos complican una situación con un vocabulario español que es bastante difícil para poderlo traducir. En estos casos, su labor consiste en cambiar, en la medida de lo posible, algunas palabras y expresiones para que se entienda mejor, pues tampoco podemos olvidar el nivel de los oyentes. Y siempre es una buena idea, repetir las expresiones que les resultan complicadas en todas las obras que podamos. Si leemos las cuatro obras nuestras, observaremos que hay expresiones que se repiten. Esta repetición lleva una intención pedagógica muy marcada.

Nuestra técnica ha sido siempre la de utilizar y sacar todo el vocabulario posible de los libros de texto del curso en cuestión. De esta manera, el alumno va repasando el material estudiado dentro de un marco altamente contextualizado y con un objetivo muy concreto:

la comunicación (véanse los procesos de elaboración de las obras originales en 1.6).

Este tipo de teatro sirve para reforzar el vocabulario aprendido en las clases y tiene una gran ventaja sobre los *drills*. Mientras los *drills* son como una forma foránea, que el alumno claramente rechaza por su repetición tan cansada, en el teatro se da esta misma repetición en los ensayos, pero de forma amena. Y como para aprender una lengua hay que repetir mucho, esta técnica da muy buenos resultados. Se puede decir que aprenden vocabulario con deleite.

1.4.2. ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS

Al hablar del vocabulario en 1.4.1. y citar a D.Heathcote, A. Maley y A. Duff y C. Wessels, hemos visto como las estructuras esenciales y el vocabulario forman conjuntamente lo que llamamos lengua, en su sentido más estricto. Si analizamos la lengua desde un plano comunicativo, este concepto no cambia. Como indica W. Littlewood (1981, 77),

A communicative approach to the content of a course need not involve abandoning the use of structural criteria ...mastery of the structural system is still the basic requirement for using language to communicate one's own meanings.

Como sucede con el vocabulario, las estructuras están integradas en el proceso que el alumno está viviendo en esa situación concreta

que él ha creado con la ayuda del profesor. Hay algo que es mucho más importante. Tanto el vocabulario como las estructuras, no aparecen en una situación determinada, dentro de un espacio físico solo, o *physical setting*, como ocurre en los libros de texto. En el teatro, los alumnos sienten la necesidad de estudiar las funciones de la lengua. Así, surgen las presentaciones, las discusiones, las bromas, las persuasiones, el estar de acuerdo, el rechazar algo, dar el pésame y así sucesivamente. Funciones éstas que aparecen en todas nuestras obras.

La lengua no consiste en estructuras dichas de una forma bien ordenada. Si la estructura la entendemos así, estamos hablando de una comunicación falsa. Los aspectos tan esenciales de la lengua que ya hemos citado antes, como los sentimientos, las emociones, el *appropriateness*, la expresión corporal, la creatividad, la espontaneidad, entre otros, encuentran un medio natural de expresión en el teatro.

Los niveles de las estructuras que tenemos que emplear o escoger para los distintos cursos de BUP y COU serán seleccionadas siguiendo el mismo procedimiento que hacemos para el vocabulario (véase 1.4.1.). Con las estructuras también hay que dar rienda suelta a la imaginación y a la capacidad creadora del alumno. Ciertamente es que encontraremos expresiones que ellos escribirán en español y no se podrán traducir al inglés por su complejidad. Pero no hay que olvidar el papel importante del profesor en esta parte del proceso.

Si volvemos a la obra de primero de BUP, *The Barber of Almería*, observaremos que frases como "If I were you I would cut it", por ejemplo, no forman parte de las estructuras de los cursos de prime-

ro. Pero, ¿por qué no enseñarla? Lo que no podemos hacer es escribir una obra llena de estructuras que no estén a su nivel, por la sencilla razón de que estaríamos en otros niveles. Cabe recordar aquí que todas las introducciones de las lecturas graduadas de Heinemann, también nos hablan de la posibilidad de que el alumno encuentre estructuras que no le son familiares.

Nuestra experiencia ha demostrado que tanto en las estructuras empleadas en los cuatro niveles, como en el vocabulario, se puede flexibilizar mucho más de lo que uno se piensa.

1.4.3. MEJORA DEL HABLA

S. M. Smith (1984, 126) escribe, de manera brillante, que en el teatro, utilizado con fines pedagógicos para la enseñanza de una lengua extranjera,

the ultimate goal is to facilitate language practice and that the means is more important than the end result.

Con diferentes palabras, pero diciendo lo mismo, se expresa R. Linnell (1985, 20) cuando afirma que,

Much of the educational value of performance lies in the time of preparation that leads up to the actual public appearance.

Si ahora volvemos a leer 1.1.1. y 1.1.3., entramos de nuevo en la tan discutida cuestión del proceso versus el producto, pero esta vez estamos ya muy convencidos de que la representación escénica es importante porque el producto nace de un proceso. Dicho en otras palabras, el valor educacional del producto o representación, radica en la práctica lingüística que el alumno recibe durante todo el proceso, es decir, durante la elaboración y escenificación de la obra.

La problemática de las clases en los Institutos de nuestro país es bien conocida (véase 1.2.3.). Con metodologías que dejan mucho que desear, con escasos recursos y con el exceso de alumnos por aula, todo buen profesor de inglés se tiene que plantear la dificultad de cómo hacer hablar a sus alumnos.

Sabemos que para aprender una lengua hay que hablar. Con las canciones, los alumnos aprenden la letra y las cantan pero están más pendientes del ritmo que de lo que dicen. La prueba es que hay palabras que ellos no se molestan en ver lo que significan y, sin embargo, las repiten como mejor les viene a la mente. Con el vídeo, se sientan incansablemente y se tragan lo que se les ponga, si es en una hora lectiva. Con el teatro, se ha comprobado que los alumnos no sólo mejoran el habla sino que hablan más. Pues a medida que un alumno nota que pronuncia mejor, se anima más y adquiere mayor confianza en sí mismo. Con el teatro, el alumno pierde la vergüenza y la timidez.

Ya en el año 1948, M. B. Gwynne, en la conferencia de Londres en el hotel Bonnington, según cita P. Slade (1978, 149), puso de

relieve que "La actividad dramática [tanto la expresión dramática en el aula como el montaje de obras] resulta útil porque:

Representa una ocasión natural de practicar el habla intencional como instrumento de expresión y también en aquellos aspectos técnicos implicados en una buena dicción [confianza, audibilidad y claridad]. Proporciona la situación real que estimula el habla expresiva.

Con el teatro, al alumno no le queda otro recurso que hablar. Y lo bueno de la experiencia es que habla y pierde el sentido del ridículo. No sólo se le está ofreciendo la posibilidad de que hable sino que se le está corrigiendo su pronunciación y sus estructuras, por medio de la repetición, palabra que encierra, quizá, la clave del éxito.

Cuando en la obra de tercero de BUP, *Pan Am Flight 964*, el comandante sale de la cabina para explicar los motivos del aterrizaje forzoso, sabe que tiene que dirigirse a sus compañeros y hablar. Pero de lo que él no se da cuenta es de las correcciones que el profesor le hace durante los ensayos. El comandante mejora su pronunciación, y lo más interesante del caso es que esta mejora la van realizando también el resto de los alumnos. Si en clase se explica cómo se pronuncia algo, parece como si la corrección se estuviera haciendo sólo al alumno en cuestión; los demás dan la impresión de tener tapones en los oídos. En el teatro sucede lo contrario. El alumno que habla escucha al profesor cuando éste le corrige, pero también lo hace el resto que está en el escenario y los que están sentados. Se preocupan porque su obra salga lo mejor posible.

Hemos comprobado que en todos los cursos, los alumnos del teatro, debido a las correcciones de los ensayos y al hecho de que tienen que hablar para que sus compañeros les entiendan, adquieren una pronunciación y un dominio de la lengua que les hace hablar más y mejor que el resto de la clase. Los de COU que han hecho teatro en los cursos anteriores son los que mejor se expresan.

1.4.4. MEJORA DE LA CAPACIDAD COMUNICATIVA

Si definimos el teatro como un acto esencialmente de comunicación, la capacidad comunicativa tiene que ser, en consecuencia, uno de los objetivos más importantes. En nuestras experiencias, hemos comprobado la exactitud de las observaciones de L.G. Díaz ((1987, 50). Díaz opina que,

las técnicas de aprendizaje teatral tienden a desarrollar la capacidad comunicativa de las personas en un sentido prácticamente de comunión: sensibilizar la «escucha» del individuo hacia sí mismo a la vez que hacia todo lo que le rodea y ello desarrollando la capacidad de entrega mediante la escucha.

A este respecto, K. Robinson (1980, 150) también señala que no existe teatro como tal "sin la intención de comunicar y la atención de un público activo".

En clase, como en la sociedad en general, el mayor obstáculo que encontramos reside en lograr establecer la comunicación. De aquí, el cambio de pupitres y demás medidas tendentes a hacer desaparecer el aislamiento entre los alumnos y el profesor. En el teatro, para que el alumno pueda hablar tiene que esperar a que sus compañeros le den una pista. Es decir, tiene que escuchar a sus compañeros, y sus

compañeros tienen que escucharle a él también. Se produce por tanto una "armonía de grupo" en donde todos se escuchan mutuamente.

Hemos observado que cuando se empieza a ensayar una obra en las aulas, para después bajar al teatro (véase 1.4.10.), el alumno experimenta un cambio misterioso al subir al escenario; su capacidad de comunicación aumenta. Luego tiene que haber una correlación entre la práctica de la lengua de persona a persona en una situación realista, por una parte, y la capacidad de comunicación, por otra. Claramente se pone de manifiesto la falta de comunicación en nuestro sistema educativo. Esta opinión se encuentra bastante generalizada. R. Linnell (1985, 16) afirma que,

One of the weakness of modern education is that so much of it denies any opportunity for direct communication.

Y lo que niega el sistema educativo es precisamente lo más importante. Según D. Heathcote, en la edición de L. Johnson y C. O'Neill (1984, 62), "la comunicación es el centro del sistema educativo".

Para poder comunicar alguna cosa, tenemos que sentir el deseo de comunicarla y la motivación para ello. En los diálogos de las lecciones en clase y en las discusiones que se originan -en el mejor de los casos- hay una especie de conversación artificial. Es muy difícil despegar al alumno del texto del libro, salvo que esté muy interesado. C. Wessels (1987, 53) resume dicho proceso así:

What generally happens is a 'read-through' of the dialogues, followed by comprehension questions and role-plays in which students simply copy the words of the original dialogue. In other words, short-term learning takes place

which does not truly extend the student's knowledge and use of the target language.

Así pues, la labor del profesor consiste en dar vida a esos diálogos del libro, para que los personajes salten de las páginas y sean personas con "real life feelings and needs" (p. 53). Afortunadamente, los buenos libros de texto actuales emplean *drama techniques*, pero hay que reconocer que, como escribe Wessels, "a los profesores se les da muy poca ayuda sobre cómo explotar estas técnicas" (p. 53).

A partir de la experiencia teatral, el alumno vuelve a la clase como el recluta, cambiado por completo. Es un alumno diferente que se siente cómodo con los diálogos y ya busca la comunicación. Es evidente que el aprendizaje del teatro le ha dado esta nueva visión. No podría ser de otra manera pues ha aprendido a estudiar la lengua dentro de un contexto de comunicación real.

1.4.5. DESTREZA CORPORAL

En 1.4.10.1. hablamos de los actores y dejamos bien claro que nuestra misión no es la de formar profesionales para el cine. Nuestro objetivo es ayudar a los alumnos a que aprendan inglés. Por medio del lenguaje corporal, ellos pueden llegar a conocer mejor su cuerpo y expresar lo que quieran con más facilidad. Después de todo, el cuerpo es, como lo define L.G. Díaz (1987, 49), "el vehícu-

lo de acción y expresión" y "el punto de partida". No podía ser de otra manera.

Conocer mejor el cuerpo forma parte también de los objetivos del teatro porque ayuda a que los alumnos-actores se concentren mejor y presten más atención en los ensayos. Sabemos que en las clases se requiere lograr la concentración y la motivación. Pues bien, podemos conseguir con los ejercicios corporales de precalentamiento o *warm-ups* del teatro- de los cuales existe una gran bibliografía- un grupo humano concentrado y motivado, listo para aprender.

Hay que destacar los gestos como vehículo de comunicación. Es indudable que cuando estamos con los alumnos en el escenario, indicándoles movimientos y situaciones en determinadas partes de la obra que ensayamos, se les está dando la oportunidad de expresar y practicar distintas funciones de la lengua. Con ayuda de los gestos los alumnos pueden comprender mejor una determinada situación, y mucho más los oyentes. El lenguaje del cuerpo les hace conectar el movimiento y la expresión con lo que están diciendo, de tal forma que memorizan con menos dificultad. Como escribe S. K. Hayes (1984, 9), en este proceso, los alumnos,

learn to link language to other forms of communication, that is gesture, facial expressions, body language and they increase their fluency.

Esto lo hemos comprobado cuando ensayamos en el aula, sin marcar las posiciones; los alumnos olvidan lo que tienen que decir y están más torpes. Pero cuando en el escenario trabajamos con el lenguaje

corporal, ellos asocian la palabra al movimiento y tienen una mayor facilidad para improvisar y memorizar. En la obra de COU, *Spanish Revenge*, Mr Smithers tropezó y originó una situación imprevista, que dio lugar a que se utilizara una lengua que no se había ensayado previamente.

El lenguaje corporal es también una forma ideal para enseñar las diferencias culturales entre la lengua que se enseña y la lengua del alumno. Nuestros alumnos tienden a mover mucho los brazos en el proceso de comunicación. Los principiantes mueven mucho las manos, pero a partir del tercero de BUP, se observa un mejor dominio del cuerpo y una mejor interpretación de los personajes ingleses. El teatro es un medio muy propicio para practicar los elementos paralingüísticos de la lengua. Lo que aprenden en el escenario es la lengua y su cultura. Según S. M. Smith (1984, 3),

The actor must learn a new language with each new role! This includes, of course, learning about the behaviour and mentality of the individual character as well as the culture from which he or she comes.

Además del movimiento, los gestos y demás aspectos del lenguaje corporal, en el escenario podemos enseñar las pausas y la calidad rítmica de los diálogos.

1.4.6. RELACIONES PERSONALES: EMOCIONALES, INDIVIDUALES Y EN GRUPO

En el teatro se trabaja siempre en grupo. Así pues, no ha de sorprendernos el que se hayan buscado sus fines terapéuticos, que sin duda los tiene; pero en este campo contamos con especialistas. Por ejemplo, cabe destacar al psiquiatra J. L. Moreno, citado por L. G. Díaz (1987, 43), a quien debemos las técnicas del psicodrama y sociodrama. Moreno "descubrió y aprovechó la dimensión terapéutica de la improvisación dramática" y acabó siendo "pionero de una nueva tendencia escénica que llamó *teatro de la espontaneidad*".

Nosotros, sin embargo, no somos psiquiatras; sólo profesores y como tales debemos actuar. Si entramos en el campo de la terapéutica y la psicología y queremos estudiar las emociones de nuestros alumnos, lo más seguro es que fracasemos; al menos, comprobaremos nuestra falta de formación para ello.

Una ojeada a los capítulos sobre las emociones, en algunos tratados de psicología, nos aclaran la cuestión. David Krech y otros autores (1973, 611) afirman que las emociones han estado durante mucho tiempo, "fuera de la corriente de la investigación psicológica". Y opinan que "hay un desdén general entre los psicólogos". Según ellos, hemos de acudir a las creaciones artísticas de los poetas, dramaturgos y novelistas para encontrar "descripciones concretas de la experiencia emocional". Una

dificultad en la investigación de emociones "es que éstas no son fáciles de definir ni de distinguir" (p.636).

A propósito de las teorías de las emociones, J. L. Pinillos (1976, 555) escribe que, "en ningún campo de la psicología abundan tanto las teorías como en el de las emociones". Este "descrédito" ha hecho "que alguien escribiera hace unos años que todo el mundo sabe algo sobre las emociones, pero nadie sabe exactamente qué".

Estas citas bastan para mostrar la complejidad del tema; sin embargo, y a pesar de lo dicho, nosotros los profesores estamos obligados a intentar comprender a nuestros alumnos. Hemos de ser conscientes, como señala Díaz (1987, 51), de que,

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

Dado que no somos psicólogos profesionales, nuestro estudio sobre las emociones, en un teatro en donde enseñamos inglés, tiene un alcance más limitado. Bastaría con estar dispuestos a canalizar y descubrir los sentimientos y los intereses humanos del grupo.

Trataremos de potenciar la capacidad expresiva de nuestros alumnos. Si para lograr este objetivo podemos utilizar el *transfert* de Stanislavsky, que consiste, según Rincón y Sánchez-Enciso (1985, 35), en que el actor evoque "una emoción personal, un recuerdo que le lleve a sentir algo parecido a lo que debe expresar el personaje", lo hacemos; pero sin olvidar que éste es un terreno demasiado técnico y que nuestro objetivo consiste en que el

alumno aprenda pasándolo bien. Precisamente, Burgess y Gaudry (1985, 111), hablando de las emociones de los actores, nos recuerdan que para Stanislavsky,

Emotional recall was an important step in the role-building process. But what he made very clear in his teaching and directing was that attention should not be focused on the emotion. Instead the concentration had to be on what is to be done and why, on the action and the desire or motivation for it.

La acción, la motivación, la concentración y los sentimientos que los alumnos van generando a lo largo de su involucramiento en la obra que van creando: esto es lo que verdaderamente nos interesa.

Cuando, en los primeros días de ensayos, vemos a esos alumnos introvertidos, como poco a poco se van integrando en el grupo, a medida que éste se va haciendo sólido y compacto, nos damos cuenta del potencial del teatro, que es capaz de tejer relaciones humanas. Como ejemplo podemos citar la obra de tercero de BUP (véase 1.6.3.3.1.). Una amistad leal y real se fue forjando entre los alumnos de primero y tercero, algo más difícil por tratarse de cursos diferentes. Pero el grupo humano creó una solidaridad auténtica y expresó sus emociones como pudo y a su manera, sintiendo y apreciando lo que habían creado.

1.4.7. AYUDA A SUPERAR LA TIMIDEZ

La timidez es un problema psicológico que, según señala P. Alastrué (1985, 66), "puede darse en cualquier edad, pero es la adolescencia la etapa vital más proclive por razones obvias". Estas razones son las propias de la edad. Nuestros alumnos están en la época de las fantasías, de la crisis que engendra el cambio de personalidad, de su falta de confianza en sí mismos, de su egocentrismo, de la inseguridad por su búsqueda de identidad y de otra serie de causas que, como Alastrué indica, pueden ser, "los defectos o deformidades de carácter físico intelectual o moral...la pobreza, una familia dividida, una infancia sin ternura..." etc. (p. 15).

A esta edad también hallamos la timidez sexual, en donde, según Alastrué, "el fenómeno de la masturbación" guarda una relación con la timidez. Traemos a colación estas citas para mostrar al lector que se trata de un campo específico. Sin embargo, no se exige de nosotros el que seamos unos especialistas, sino tan sólo que nos acerquemos a los alumnos para que éstos tengan confianza en nosotros. Alastrué nos recuerda que si existe algún procedimiento que les estimule, "es dialogar con [ellos]" (p. 68).

El aprendizaje teatral ofrece una oportunidad muy valiosa para corregir con el alumno su propia inseguridad, sus inhibiciones, su agresividad, etc. En muchos alumnos que llegan al teatro por primera vez, detectamos una especie de bloqueo en su relación con el resto de los compañeros. Esto también ocurre en clase, pero en el

escenario es más fácil dar una atención individual ya que se trabaja "en familia". El teatro brinda la oportunidad de acoger al tímido dentro del grupo, para que pierda el miedo a dialogar. Alastrué considera que "el tímido teme al diálogo, normalmente lo rechaza, cuando en realidad tiene una necesidad urgente de él" (p. 21). Por medio del intercambio personal entre alumnos, el tímido sale ganando y el profesor aprende también a comunicarse con los que debido a su aislamiento, más necesitan del grupo.

Robinson (1980, 158) culpa al curriculum del sistema educativo inglés, por su énfasis en la individualidad y defiende el drama y el teatro diciendo que,

The use of drama helps to take individual education out of its customary social vacuum and enables children to learn openly from each other in an atmosphere of social interaction. Theatre was discredited in drama teaching because...of a mistaken emphasis on self-expression and individuality which overlooked the social processes and the possibility of their having more than one function.

La actividad social propia al teatro y al drama, genera una armonía de grupo en donde los alumnos se integran con mayor facilidad y confianza. Es esta integración la que ayuda al tímido a superar su timidez. En nuestras experiencias, hemos visto como los alumnos tímidos han cambiado su personalidad dentro del grupo.

1.4.8. IMPROVISACION Y MEMORIZACION

Hay diferentes formas de abordar la aplicación del teatro en la escuela. M. Pacheco señala en la edición de C. Herans (1987), en *TEATRO de, por, para... los niños*, que,

subsiste una cierta polémica sobre el método a emprender, presentando como dos comportamientos diferenciados: el niño creando su propio espectáculo y el niño interpretando un papel en una obra ideada por un ajeno a la experiencia. (p.69)

Pacheco continúa diciendo que el texto escrito no goza de demasiado favor debido al

desprestigio que ha recaído sobre el hecho de memorizar y sobre el texto de considerar que el texto constriñe el espacio de libre creatividad que al niño se le ha de brindar. (p.69)

Nuestra tesis no da lugar a tales dudas: enfocamos al niño como creador; pero, al mismo tiempo, también como intérprete, en el caso de las obras adaptadas. Si hablamos de cómo adaptar obras es precisamente porque no hay muchas obras escritas que nos sean de utilidad. De esto ya hemos hablado por extenso. El problema, pues, no radica en utilizar un texto ajeno, sino en qué texto utilizar. Pacheco opina que el texto ajeno, "no sólo es conveniente sino también necesario" (p. 69) porque se ejercita la "capacidad de com-

prensión" y la "actitud crítica" del alumno. Estamos de acuerdo con Pacheco, pero ello no invalida el papel del niño como creador también de sus propias obras.

Cierto que la memoria no se puede seguir utilizando como en la antigua pedagogía; pero no es menos cierto el hecho de que la memoria puede convertirse en "un importante instrumento", como no deja de señalar el propio Pacheco (p. 70). Para él, los niños que han hecho teatro, usando la memorización con otros objetivos, han demostrado tener "mayor facilidad para la lectura, pronunciación, entonación y, por supuesto, proyección de la voz" (p. 70). Sin embargo, cuando el alumno tiene que memorizar su propia creación, lo hace con bastante más facilidad porque se trata de un trabajo que ya lo ha repetido. Como afirma S. M. Smith (1984, 126), "los renglones se memorizan automáticamente como resultado de la repetición de la historia en los ensayos".

Veamos lo que se entiende por improvisación. Para W. Littlewood (1981, 59-60),

Improvisation...is closely associated with work in the native-language context, notably in drama. It is the last type of role-playing activity...and the last controlled.

S. K. Hayes ((1984, 90), por su parte, entiende la improvisación como,

a group activity in which students create people and relationships in time and place, and act out a situation using speech and movement, but usually without any preconceived plan.

Para Hayes hay dos clases de improvisación, la *spontaneous improvisation*, que es un "open-ended process", y la *prepared improvisation*, en la cual el grupo trabaja hacia un "finished dramatic statement". Es decir, la improvisación preparada es, "in effect, making up a play".

De acuerdo con la terminología de Hayes, la nuestra ha sido siempre una improvisación preparada. Primero, porque el nuestro es un trabajo en grupo que se va creando con los cambios que los alumnos sugieren. Y segundo, porque no creemos en la validez de ese producto acabado. Estamos de acuerdo con L. G. Díaz (1987, 117) en que "la improvisación es la parte más teatral del trabajo".

Sin embargo, nunca podemos olvidar que nuestros alumnos están aprendiendo una lengua extranjera, no una segunda lengua. Una improvisación libre, utilizando la terminología de Díaz, en donde los alumnos "no tienen ningunos condicionamientos" (p. 118), es muy difícil porque el alumno no tiene la fluidez necesaria. En España hay que utilizar lo que Díaz llama *improvisación dirigida*, en donde los alumnos "proponen ideas originales" y después van "componiendo la construcción de los personajes". Improvisación dirigida, o llamémosla como queramos, ésta es la línea metodológica de trabajo teatral que nosotros hemos empleado siempre.

Cuando nos referimos a la memorización en el teatro no se trata de aprender a repetir como un loro. J. Allen (1979, 129) nos advierte que sobre el "learning anything parrot-fashion there can be no question". Y prosigue:

But to learn lines in order to act a play is an acceptable activity provided that the teacher can find a way of helping the young people to

make those lines, as we say, their own, to integrate them with the character they are creating.

Por su parte, C. Wessels (1987, 112) observa que cuando los alumnos improvisan en su *drama project*, son "capaces de memorizar 'their lines' mejor". Según esta autora, esto se debe a su "pride and confidence" y también a su "motivation". Es decir, que la capacidad de memorización y el placer en el trabajo creador tienen que estar conectados. Ruch y Zimbardo (1971, 207) nos recuerdan que ya en 1873, Herbert Spencer, hablaba de la motivación en relación al placer y al dolor. Y concluyen señalando que hay un "preferential recall for pleasant over unpleasant life experiences". Y añaden también:

Improved retention under certain conditions of motivation has been even more clearly demonstrated" (p. 208)

Sus estudios sobre *Visual Imagery*, en los que afirman que, "la técnica de la imagen visual ha demostrado ser un medio poderoso para mejorar la memoria" (p. 212), explican por qué nuestros alumnos memorizan en el escenario con facilidad. El ciclo es el siguiente: al tratarse de su obra propia, están orgullosos de su creación y al ser ésta su creación, se motivan más. Todo ello les lleva a memorizar con más facilidad.

1.4.8.1. Factores condicionantes

Los alumnos que nos llegan al Instituto tienen poco conocimiento de la literatura española; sus experiencias con el teatro español son más bien deficientes. Como es de esperar, carecen de madurez intelectual como lectores, y de capacidad crítica. Esto, sin lugar a duda, condiciona y limita nuestro teatro. Así, en una obra de primero de BUP, la dirección del profesor es necesaria a cada momento. Pero a medida que se trabaja con ellos, van tomando conciencia del espacio; se van dando cuenta del medio y de las posibilidades materiales. En los cursos de COU, los obstáculos van desapareciendo.

En los primeros cursos, los alumnos no tienen mucha idea de cómo proceder para construir los personajes, pero, al llegar a COU, se trabaja mucho mejor con ellos, aunque la ayuda del profesor sigue siendo siempre necesaria. En unos ensayos de COU, se comunicó a los alumnos que el profesor no podía venir porque estaba enfermo pero quería que ellos ensayaran solos. Esta prueba se hizo para ver la importancia de la presencia del profesor. Los comentarios del lunes fueron desastrosos; dijeron que no habían hecho nada. No es que queramos hacer del profesor una figura imprescindible; es que sencillamente, los alumnos reclaman su presencia. Y si el profesor tiene una buena formación, ¿por qué no compartir constantemente sus conocimientos con ellos?

Como los programas que tenemos no contemplan la dedicación a este tipo de actividades, la primera fase, que se puede hacer en las clases, no presenta muchos problemas; pero las otras fases presentan

más dificultades (véase 1.4.10.). Para el encuentro con el grupo, casi siempre hay que recurrir al viernes por la tarde. A veces, también se llega el viernes a ensayar y el teatro está lleno de profesores de E.G.B., que están haciendo un cursillo. En la obra de tercero, por ejemplo, no se pudo ensayar durante más de dos semanas porque la policía estuvo haciendo unos cursillos. Al volver al escenario, se notaba cómo habían perdido la rutina y parte de la facilidad de memorizar. Después de todo, la memoria es algo que se logra mediante su ejercicio.

Además de los innumerables condicionamientos de tipo físico y de tipo académico ya citados, el alumno encuentra dos graves dificultades. La primera es que no improvisa lo que en realidad quisiera, porque siempre le falta dominio de la lengua que aprende. Y la segunda, que le cuesta más trabajo memorizar cuando se trata de una lengua extranjera.

1.4.8.2. Extensión de cada intervención

Las intervenciones no pueden ser muy largas. En primer lugar, porque estamos limitados al horario del Instituto; el viernes es prácticamente el día que podemos ensayar; si los Institutos abren de cuatro a seis, está claro que no disponemos de más tiempo que éste. Si el horario es de jornada continua, y no hay clase por la tarde

los viernes, también está claro que el problema lo tenemos con el bedel. Sin embargo, cuando algunas veces hemos dispuesto de más tiempo - digamos por accidente-, se ha constatado que, pasando de las dos horas, los alumnos se cansan y empiezan a reír por cosas que para nosotros son absurdas. Por ejemplo, si un personaje tiene que sentarse o coger una cesta, y no lo hace, todos se ríen. ¿Qué demuestra esto? Pues que el tiempo de ensayo ha terminado y ellos no están concentrados; estas risas tontas son sólo una forma de expresar su cansancio. A veces, los de primero de BUP aguantan menos y los de COU más; esto depende también del día. Nosotros, por ejemplo, nos levantamos algunos días de lluvia o de viento, sin tener ganas de hacer nada; a ellos les pasa igual. Lo malo en el caso de los alumnos es que ellos se transmiten ese estado unos a otros con mucha facilidad.

Lo ideal sería que el ensayo se pudiera dividir en dos sesiones semanales de hora y media cada una. Pero esto sólo será posible cuando el teatro forme parte de los programas generales. Tal como está, hay que hacerlo en horas no lectivas, exceptuando la primera fase (véase 1.4.10.).

El tiempo dedicado a los *physical warm-ups* y a los *vocal warm-ups* -que en cualquier libro encontraremos en gran cantidad y variedad-, tiene que ser muy corto porque sencillamente no se dispone de más.

La intervención de los personajes en el escenario, como ya explicamos en los criterios generales, debe ser lo más equilibrada posible. No se trata de que un personaje lleve todo el peso de la obra. El esfuerzo tiene que estar distribuido; en la práctica, sin embargo, se verá que es muy difícil escribir una obra sin que nos salga

un personaje que habla mucho más que otros; esto es inevitable. Pero también en los cursos hay algunos alumnos que saben mucho más que otros, de tal forma que ellos mismos se van pasando los papeles de unos a otros a medida que advierten las dificultades de representación propias del personaje que interpretan.

1.4.9. MEJORA DE LA PRONUNCIACION

Ya hemos dicho que la clave del éxito, quizá esté en la repetición. El teatro nos ofrece la posibilidad de corregir la pronunciación de nuestros alumnos hasta límites inalcanzables en una clase normal. S. K. Hayes (1984, 100) señala que,

One advantage of the students learning their parts is that it affords an opportunity to concentrate on voice and pronunciation work in a more interesting way than through classroom drilling. Each utterance can be examined from the point of view of articulation, stress, intonation etc. and the appropriateness of the register to the situation and role.

Se ha comprobado que en los ensayos se puede repetir una y otra vez una palabra o una frase sin que ello provoque el cansancio de los alumnos. Sin embargo, si ese mismo ejercicio de repetición se hace en clase, estos mismos alumnos aguantan. Lo que ocurre es que

en la clase no existe una conexión entre el contexto de la lección y la repetición, mientras que en el teatro hay una contextualización y una motivación.

El teatro nos sirve como una técnica de *reinforcement* de la pronunciación. Podemos trabajar con aspectos de la lengua que son sumamente importantes como: *proxemics*, que se refiere al gesto, la postura, la distancia, las expresiones faciales, etc.; *paralinguistics*, que se refiere a la entonación, el acento, las pausas, las vacilaciones etc. La gesticulación, la distancia y las pausas, forman parte de la lengua, y nada mejor que el teatro para practicarlas.

Al aprender una lengua como la inglesa, el alumno no tiene ninguna opción en lo que se refiere a la pronunciación: o dice bien la palabra, o no se entera nadie. En los ensayos, el alumno tiene la oportunidad de repetir una y otra vez en un contexto, la misma frase; de esta manera, aprende a vocalizar y a que sus compañeros le entiendan. Según J. McRae (1985, 31), esta repetición será "a keynote of vocalization practice". Nosotros no pretendemos crear una escuela de drama y como tal, no podemos seguir unas clases rigurosas sobre proyección y articulación de la voz. Pero lo que sí está a nuestro alcance es enseñar la importancia de la voz y la articulación de las palabras.

Creemos que hay que consultar los trabajos de Smith (1984) y Wessels (1987) sobre la pronunciación para advertir la importancia para nuestro trabajo de la respiración, de la postura, del acento, y también para que aprendamos a practicar los *vocal warm-ups*. Claro que, como hemos dicho en 1.4.8.2., no disponemos de mucho tiempo

para estos ejercicios. Pero aunque sean sólo unos pocos minutos, pueden servir para relajar a los alumnos. Y sin olvidar nunca que no estamos formando actores profesionales. Nunca podríamos, por tanto, utilizar las técnicas de C. Barker (1977).

Es un hecho que los alumnos del teatro acaban pronunciando mejor que el resto de sus compañeros. Esto es de esperar porque como afirma Smith (1984, 40): "through acting, language learners become better articulators". Y es lógico, ya que en los ensayos, el profesor explica la necesidad de vocalizar bien, de proyectar, de articular, de mantener el ritmo y de observar el tono de la conversación. Todo esto constituye un aprendizaje al que los demás alumnos no tienen acceso. Con el tono se puede trabajar mucho sobre la lengua del personaje, el *appropriateness*, la ironía y una infinidad de aspectos paralingüísticos que en clase simplemente se pierden.

1.4.10. CRITERIOS PARA LA CREACION Y ESCENIFICACION DE UNA OBRA

Al hablar de la escenificación de una obra, se debe especificar, en primer lugar, si se trata de obras elegidas de algún autor ajeno a la experiencia, de obras adaptadas por los alumnos, o de obras originales, creadas por los propios alumnos, con ayuda del profesor.

Nuestra investigación se ha hecho en tres fases. La primera, consiste en sugerir la creación de una obra original, escrita por los propios alumnos y guiada por el profesor. Esta primera fase se puede hacer con un trabajo en clase, en el que voluntariamente participen todos los alumnos, o como una tarea para casa. El trabajo, que puede tener una página de extensión, deberá enumerar las ideas principales del proyecto.

De acuerdo con nuestra propia experiencia, casi todos los alumnos de primero y segundo de BUP suelen entregar este trabajo. Por el contrario, en tercero de BUP y en COU hay más alumnos que no lo entregan.

Una vez que los alumnos han entregado los proyectos, se procede a leerlos todos en voz alta y a realizar la votación del mejor, teniendo muy en cuenta los criterios generales de 1.2.4.2. El profesor tiene que explicar estos criterios a los alumnos, realizándose aquí ya la primera toma de contacto con los problemas reales del escenario y del Instituto. (Se sobreentiende que si se trata de una obra que queremos adaptar, no hay que presentar todos estos proyectos).

Elegido el tema de la obra que queremos hacer, entramos en la segunda fase. Esta consiste en dar forma y estructura a la masa o producto bruto con que contamos. Se trata, pues, de un trabajo que implica un proceso extraescolar, ya que el curriculum de nuestro sistema educativo no contempla este tipo de actividades. Ocurre, sin embargo, que si el programa del curso se encuentra bastante

avanzado, si se puede hacer en horas lectivas esta segunda fase. Así sucedió en el proyecto de nuestra obra de primero de BUP.

La segunda fase se sigue haciendo en el aula y a una hora acordada por todos. Por los motivos que hemos explicado en 1.4.8.1., el horario y el funcionamiento de régimen interno del Instituto, hacen que la hora de reunión sea con toda probabilidad el viernes a las cuatro de la tarde. El aula se puede convertir en una buena clase para enseñar el uso del diccionario, actividad ésta que los alumnos siempre necesitan. El profesor juega un papel muy importante, no por sus ideas sino porque es el que tiene que corregir todas las traducciones al inglés. Se observa que el número de alumnos se reduce un poco, y más aún en los cursos superiores. Aquí vienen los que están interesados en el teatro y que además, quieren actuar. Pero también hay un pequeño porcentaje formado por aquellos que, como dijo un alumno de segundo de BUP, venían porque aprendían muchas cosas, aunque desconfiaban de su capacidad para trabajar como actores en la obra.

Durante la segunda fase, el alumno formula siempre la misma pregunta: "¿Cuándo nos vamos al teatro?" No se da cuenta de que esta fase es una especie de crisol en donde hay que fundir la estructura de la obra y escribirla en un inglés que valga la pena aprender. Pero la pregunta es sumamente importante porque confirma la tesis que hemos venido manteniendo desde el principio: el alumno quiere escenificar su obra. No comprendemos en qué se basan los que niegan este hecho, cuando nuestras experiencias han confirmado lo contrario.

El tiempo que dura esta segunda fase depende de la creatividad del alumno; en unos casos será corto y en otros, largo. Por lo general, al cabo de ocho semanas el proyecto comienza a tomar forma.

En los cursos de primero y segundo de BUP, la estructuración y la traducción dependen exclusivamente del profesor, pero los alumnos van siguiendo el proyecto y aportan muchas ideas. No olvidemos que lo único que les falta es la lengua. En los cursos de tercero y COU, la intervención del profesor es menos necesaria, pero sí imprescindible ya que además de la lengua, los alumnos siguen sin tener las técnicas necesarias para ir dando forma y estructura al proyecto. Es decir, la creatividad del alumno se nutre con el apoyo del profesor, y de esta armonía se alimenta el proceso de creación.

En la tercera fase, pasamos del aula al escenario del teatro. Aquí, los alumnos corren y juegan, sintiéndose más felices. El escenario se convierte en un reto. El producto que llega al escenario deberá ser refinado a medida que se le añaden las improvisaciones (véase 1.4.8.). Quien diga que en el teatro, a diferencia del drama, no se improvisa, está muy equivocado. Hacemos hincapié en la improvisación constante en toda esta fase para que la creatividad del alumno no se anquilose. El profesor tiene que ir también tomando notas y cambiando todo lo que parezca conveniente.

Cuando se llega a esta tercera fase, los personajes han adquirido un perfil definido, aunque el intento de mejorarlos tiene que seguir; se pueden incluso, crear otros nuevos. Citaremos el caso de la obra de primero de BUP, en donde la señora que entra en la peluquería a preguntar por la pescadería, surgió en los últimos momentos de la tercera fase. Por esta razón, nuestra concepción de

"producto" es muy diferente a la de los escritores que están en contra de la representación. Este "producto" no lo consideramos como tal, en el sentido de algo acabado, ya que está siempre sujeto a improvisaciones y modificaciones.

Los alumnos que, después de tanto trabajo, llegan a la tercera fase, no suelen faltar. Ello pone de manifiesto que están interesados en el teatro propiamente dicho. Ocurre también que, en esta tercera fase vuelven a aparecer algunos de los alumnos que abandonaron al término de la primera fase. Según ellos, sólo tenían la idea y no muy buena, además de que les faltaba la capacidad para estructurarla. Otros, sin duda, no creían en la realización del proyecto, pero ahora que ya es realidad, les resulta sumamente atractivo. Sea por lo que fuere, lo cierto es que han vuelto, y esto es lo que cuenta. Sus deseos de ayudar en la construcción de los decorados y demás, es muy valiosa. Asimismo, en algunos casos raros, aparecen alumnos que quieren colaborar como apuntadores. Todos son bien recibidos porque, recordemos, la idea principal es la de enseñar inglés; sin embargo, no creemos necesaria la presencia de apuntadores, aunque reconocemos que en el proceso de lectura y corrección en los ensayos, los apuntadores se benefician del aprendizaje de la lengua.

En esta tercera fase se marcan las entradas y las salidas; se estudian los movimientos; se ven las posibilidades del cuerpo, la proyección de la voz, etc. El alumno advierte que el espectador, su compañero, va a estar escuchándole desde las butacas. Es el momento por excelencia para corregir una y otra vez la pronunciación, con el pretexto de proyectar la voz.

La tercera fase es el momento también para la concentración y la relajación; ambas son necesarias para que el alumno aprenda y pronuncie bien. De aquí que antes de empezar los ensayos se proceda a los "ejercicios de pre-calentamiento" que, en nuestro caso, por las razones que explicamos en 1.4.8.1., no pueden pasar de diez minutos. El horario o *schedule* que describe Wessels (1987, 124) nos da un poco de envidia, pues nosotros no podemos dividir nuestro ensayo en seis partes y dedicar diez minutos a los *physical warm-ups* y otros diez a los *vocal warm-ups*.

El tiempo en el escenario puede alargarse otros dos meses, con lo que el proyecto en total puede durar unos cuatro meses; incluso más, pero no debe pasar de los cinco meses. En un curso de primero de BUP, por razones obvias, hay que empezar en el mes de enero, pues los alumnos están sólo en el primer nivel de lengua. En los demás cursos, un mes bueno para empezar es en noviembre; esto hace que en Navidad se interesen y aporten algo nuevo a la obra. Y un día muy bueno para representarla es al final del segundo trimestre; aunque una obra de primero es más difícil poderla escenificar antes de abril o mayo. Esto no sería posible en un curso de COU pues en mayo tienen los exámenes finales. Citaremos como ejemplo, la obra nuestra que se dejó para último de curso y con la cual tuvimos muchos problemas. El final de curso no es el momento ideal para representar una obra porque los alumnos están más que preocupados con los exámenes y las notas.

Se supone que los ensayos son diferentes, según se trate de una obra original, de una adaptada, o de un autor reconocido. En este último caso, por ejemplo, en el que no queremos cambiar nada, no

tendríamos que hacer la primera ni la segunda fase. Si es una obra para adaptar, en la segunda fase se trabajaría con las formas de cambiar la obra, con arreglo a los criterios generales de 1.2.4.2. Sólo la tercera fase se mantiene inalterada en todos los casos. No obstante, cuando la obra es original, no existen los problemas de comprensión de los personajes. Si la obra no es original, hay que ir explicándolos; estas explicaciones no hay que hacerlas en un día, esperando que el alumno sepa todo; es más bien un proceso lento. Los alumnos tienen que descubrir los personajes por sí mismos. Proceso de comprensión que cambia cuando la obra es original, ya que los personajes son suyos, son como de la familia.

A la tercera fase todos los alumnos vienen con el guión; en éste se van anotando los cambios que surgen en los ensayos y, al final, se vuelve a escribir un nuevo guión. Al principio, parece una tarea difícil pero en la práctica es como una clase más que el profesor tiene que preparar. La repetición del trabajo refuerza el papel pedagógico de nuestro teatro como aprendizaje de la lengua inglesa.

1.4.10.1. Los actores

Partimos siempre de la base de que nuestro teatro, ni es un método ni es una escuela. Como señala B. Way (1967, 15), "las escuelas no existen para crear escuelas sino para crear personas". Por tanto, no formamos actores; esto, sin embargo, no descalifica en

modo alguno el que en un momento dado, expliquemos lo que Stanislavsky o Brecht, por ejemplo, dicen sobre los actores. Los alumnos observan y aprecian estos comentarios, cuando se hacen como un inciso.

Es necesario que el profesor lea y se documente un poco sobre la formación de actores para que sepa lo que tiene, o lo que no tiene que hacer con sus alumnos. Y lo más importante es que no intente formarlos en una escuela determinada. Esto queda para los alumnos que quieren estudiar Arte Dramático. Aunque siempre es conveniente seguir los consejos de quien haya investigado sobre el teatro, como por ejemplo, Rincón y Sanchez-Enciso (1985). Para estos autores, la interpretación del teatro realista es lo que más se aproxima al concepto de teatro que entienden nuestros alumnos.

No nos cansaremos de repetir que sin vocalización no hay comunicación; esto es indispensable para los actores. El actor se comunica con el espectador en el proceso de aprendizaje y el alumno oyente tiene que comprender lo que su compañero-actor le está diciendo.

Nuestra experiencia nos ha demostrado que los problemas más graves de los alumnos-actores son: la falta de articulación, la entonación, la falta de claridad, las pausas que no corresponden a la fluidez de la obra, el hablar muy bajo y la inconsistencia con el personaje que representan. Sobre todo, hay que destacar la velocidad con que actúan. Hay que relajarlos por medio de la concentración para que vayan más despacio. Hemos notado cómo algunas veces se tragan palabras enteras en una frase, pues siguen la idea principal pero no pronuncian algún verbo o alguna preposición. De todas las faltas que encontramos, la voz, la velocidad con que hablan y la

relajación son las que más hay que cuidar. El énfasis ha de recaer en la articulación de la voz para que exista la comunicación.

Es cierto que al principio los alumnos son todo manos y movimientos bruscos, pero, poco a poco, ellos mismos se van metiendo en sus personajes y van mejorando a medida que se avanza en los ensayos. Esta labor es mucho más fácil cuando se trata de una obra original. Al ser ellos los autores y los creadores de sus personajes, los interpretan muy bien. Así y todo, el profesor está obligado a dar una opinión sobre la interpretación, sin rechazar las opiniones de los demás.

1.4.10.2. Los oyentes

Si los actores tienen problemas porque nunca han hecho teatro, los oyentes también los tienen porque pocas veces han ido al teatro. Los oyentes no saben cómo comportarse en la sala. En la primera obra que se puso en nuestro Instituto, *The Barber of Almería*, los alumnos espectadores interrumpieron a sus compañeros actores con comentarios y críticas cuando empezaron a hablar en inglés. Para ellos, la situación era extraña; ni habían visto mucho teatro ni sabían su papel de oyentes. Es muy probable que en la escenificación de la primera obra en inglés en un Instituto, si un alumno dice, "I am Mr Brown", algún compañero de la primera fila le conteste, "Tu eres el hijo de María la Cerdana". Y surgirán las correspondientes

carcajadas. Pero quisiéramos invitar al lector a una pregunta. ¿Por qué esto no ocurrió ya en las obras de segundo, tercero y COU? Porque los oyentes ya sabían a lo que iban; eran espectadores con una formación teatral.

La tarea del profesor es la de formar oyentes activos. A nosotros nos costó mucha paciencia, pero también diremos que los alumnos espectadores, una vez en posesión de su papel, han enriquecido nuestras obras. Gran parte del éxito que hemos tenido con el teatro inglés en nuestro Instituto, se debe a los oyentes. Siempre les hemos pedido que sean nuestros críticos más estimados; y ellos han respondido. En la tercera fase y al final de las representaciones, hemos pedido sus opiniones. Gracias a ellos, la obra de segundo (véase 1.6.2.3.1.), se cambió el final porque no gustaba a los oyentes. Y con la de tercero ocurrió igual (véase 1.6.3.3.1..).

El que el oyente no sepa escuchar ni ver teatro se debe a su falta de formación. Esto es lo que nosotros hemos conseguido con nuestra experiencia: darles un gusto por el teatro y que sepan apreciar el trabajo de sus compañeros, además de enseñarles inglés. Ellos se han enriquecido con la experiencia, al tener un papel activo; pero en el proceso, sus compañeros también han sacado provecho de sus sugerencias y críticas constructivas. Y la mejor prueba está en el comportamiento de las últimas escenificaciones; el silencio y los aplausos siempre estuvieron en su debido lugar. Esta es la mejor confirmación.

1.4.10.3. APLICACION DE UNA ENCUESTA

Dado que en todo proceso de investigación es necesario trabajar con hipótesis que nos sirvan para contrastar nuestras teorías con la realidad, también en éste procedimos a la elaboración de un modelo de encuesta que nos permitiera comprobar los criterios generales del teatro que proponíamos. Una encuesta que nos ayudara a confirmar la validez del personaje español y su aportación a la comprensión de la lengua, así como la importancia de los gestos y sobre todo, el papel que el entorno podía jugar en este nuevo tipo de teatro didáctico.

A continuación mostramos el modelo de encuesta que se dió a los alumnos después de cada representación. El análisis de los resultados aparece en los datos de la experimentación. (Véase en 1.6. los resultados de la encuesta de cada obra).

Curso.....

1) ¿Te ha sido necesario un personaje hablando español para comprender la obra?

SI

NO

DABA IGUAL

2) ¿Te gusta la idea de escuchar a un personaje hablando de tu ambiente local? SI NO DABA IGUAL

3) ¿Te ha ayudado este personaje a comprender mejor a los personajes ingleses? SI NO DABA IGUAL

4) ¿Hablaban muy rápido los personajes ingleses?

SI NO REGULAR

5) ¿Has comprendido toda la obra?

SI NO REGULAR

6) ¿Podrías explicar, en pocas palabras, la parte que no has comprendido?

7) ¿Qué ha sido más fácil para tí, entender a los chicos o a las chicas?

CHICOS CHICAS

8) ¿Entendías todas las palabras en inglés, o necesitabas seguir los gestos de los personajes? (Comentar)

9) ¿Tienes una visión distinta de tu ambiente local cuando hablas de él en inglés? (Comentar)

10) Enumera los problemas que hayas tenido como oyente.

a)

b)

c)

OBSERVACIONES:

1.5. ADAPTACION DE OBRAS

1.5.1. CONSIDERACIONES PREVIAS A LA ADAPTACION DE OBRAS INGLESAS

Para adaptar obras de teatro inglés, hay que intentar aplicar los criterios generales que hemos elaborado en 1.2.4.2. A estos criterios se ha llegado después de una extensa lectura del material disponible en este campo, y, al mismo tiempo, tras una madura reflexión sobre las realidades existentes en el aula. El profesor tiene que investigar y recoger ideas de otras obras, que servirán para conectarlas con las sugerencias de los alumnos. Es decir, al presentar un proyecto en clase, se supone que el profesor ya ha hecho una selección previa de entre una serie de obras que contaban con los elementos exigidos en nuestros criterios generales. O, al menos, con gran parte de ellos, ya que no resulta fácil encontrar obras que cumplan con todos los criterios. En 1.3. y 2.1. comentamos y analizamos las posibilidades de adaptación.

Sin duda, este sistema requiere bastante esfuerzo por parte del profesor. Existe otro sistema rápido y preciso, que además ahorra mucho tiempo. Samuel French Ltd publica todos los años una guía para

seleccionar obras de teatro*. A continuación mostramos dos ejemplos con el objeto de que el lector pueda apreciar el proceso que nosotros hemos seguido.

Si miramos el índice de la guía del año 1985, advertimos que la obra titulada *School Play* -en las obras recomendadas para alumnos de más de trece años- puede servir para nuestros propósitos. Según la guía (p. 339), se trataría de una obra "escrita especialmente para utilizarla en las escuelas...Hay tantos papeles que cada miembro de la clase, incluyendo al profesor, estará involucrado". Sin duda, nunca podríamos soñar con nada mejor que esto. Esta somera información basta para indicarnos que la obra puede servir para nuestros alumnos. Sin embargo, la lectura de esta obra dejó bien claro que *School Play* no es lo que esperábamos. En *School Play*, en efecto, hay papeles para cuarenta alumnos de una clase, pero, desgraciadamente, en la obra no pasa nada. El alumno número seis se equivoca y toda la obra versa sobre esta equivocación. Se puede resumir con las palabras del profesor, "But why was that funny". Y la verdad es que no tiene nada de gracia. En la opinión del alumno número dieciocho, la obra es "Just more teaching".

Esta obra experimental sirve más bien para que el profesor tome conciencia de los problemas de los ensayos, de las improvisaciones y de las dificultades de los actores; pensamos que con una lectura en casa ya es suficiente.

*Para obtener esta guía, *The Guide to Selecting Plays for Performance*, escribase a 52 Fitzroy Street London W1P6JR, Tel: 013879373.

Hemos escogido este ejemplo para mostrar al lector que no existe una fórmula mágica para adaptar obras de teatro inglés. Sin embargo, al estudiar con detenimiento esta guía, nos damos cuenta de la gran ayuda que encontramos en nuestra búsqueda de una obra que se adapte a nuestros niveles de BUP y COU.

Veamos un segundo ejemplo con la obra *María Marten or Murder in the Red Barn*. Las características de esta obra son muy atractivas (p. 251). Se nos dice que la obra consta de catorce personajes, nueve femeninos y cinco masculinos, y que hay, entre ellos, una gitana que se quiere vengar de un malvado. La obra está escrita en distintos niveles. Si comparamos la *María Marten* de Constance Cox (1969) con la *María Marten* de B. J. Burtun (1964), observamos que la lengua de la obra de C. Cox se adapta más a nuestros cursos.

Cuando hablamos de obras originales, según nuestro criterio número uno, nos referimos a obras para niveles de BUP y COU. Una obra original inglesa, por su propia naturaleza, tiene un nivel más alto que el propio de un primero de BUP. Así y todo, después de una selección, resulta casi imprescindible efectuar los cambios lingüísticos necesarios, de acuerdo con el nivel de nuestro grupo. Sin embargo, esto no supone un problema ya que nos obliga a ser más originales y a trabajar en la dirección que hemos indicado en toda esta parte experimental.

Al empezar a adaptar *María Marten*, de Constance Cox (1969), advertimos que de traducir la parte de las gitanas (pp. 4-5-6- 22 y 23), habría demasiados diálogos en español y también sería difícil incorporar esa traducción en la trama. Pero teniendo en cuenta que no siempre podemos aplicar todos los criterios generales, existe la

posibilidad de utilizar los *asides* o apartes. Estos se graban con la voz de los propios personajes y, cada vez que haya un aparte, la cinta explica en español lo que va pasando por sus mentes. De este modo se provee la información que los alumnos oyentes necesitan en caso de haberse perdido. Además, no sólo es un buen ejercicio de traducción sino que a los alumnos les encanta practicar y *jugar* con estas grabaciones.

Si elegimos la primera forma, -es decir, traduciendo como hemos dicho las pp. 4-5-6-22 y 23-, la parte de las gitanas tendría que ir en español y acompañada de una traducción artificial. Para nosotros, la segunda posibilidad que hemos mencionado -utilizando una grabación- está más en la línea de lo que buscamos. Cada vez que el personaje tenga que expresar un pensamiento interno lo grabaremos con su propia voz (véase esta obra adaptada en 1.5.2.).

El decorado de un invernadero es bastante sencillo: unos cuantos palos y unos trozos de plásticos. En nuestro caso, esto lo encontramos hasta detrás del edificio del Instituto.

La parte de los coros es opcional. Si el grupo tiene inclinaciones artísticas y hay quien toque instrumentos musicales, también se pueden aprovechar al máximo estas destrezas.

1.5.2. EJEMPLIFICACION: "MARIA MARTEN OR MURDER IN THE GREENHOUSE"

Personajes

María Marten

Nancy Marten, su hermana

Seth Robins, novio de Nancy

Jenny *gan*

Mrs Marten, madre de María

Mr Marten, padre de María

Sarah Herne, una gitana

Belle, gitana

Abigail, gitana

Mrs Corder

William Corder, su hijo

Dora Mannering

Jenny, doncella

Jasper Ryan, detective

Un invernadero de palos y plásticos al fondo del escenario. En la parte derecha se ve la puerta del cortijo, con unos matorrales delante. En la parte izquierda está la salida a una carretera que va al campo. También hay unos matorrales con un banco de palos viejos delante. Todos los apartes se grabarán en una cinta con las voces de

los mismos personajes. Empezamos la obra con música y con María, Seth, Nancy y Jemmy, jugando a la gallinica ciega. Todos se ríen cuando Seth, que tiene los ojos vendados, no puede atraparlos.

SETH: Got you! (Agarra a Jemmy y éste le empuja hacia María) No, I haven't! (María le da vueltas a Seth y le empuja. Se corta la música) You are getting me dizzy! (Se va hacia el banco)

NANCY: You were born dizzy and brainless, Seth Robins!

SETH: (Nancy baila junto a Seth y él la coge) Got you! You keep still while I guess. (Le toca por el cuerpo) She's got skirts on, so she is a woman. (María y Jemmy se ríen) She's got her hair down, so she still is a maid. (Le toca la cara) She hasn't got a moustache, so she is attractive. (Nancy le muerde la mano) Ee, she bit me!

JEMMY: (Alejándose) Serve you right for being so rude. Go on, guess who it is.

SETH: There's only one girl I know that would bite the hand of the man who's in love with her, and that's Nancy! (Se quita la venda)

NANCY: You cheat! I believe you could see all the time!

SETH: No, I couldn't and I'm not cheating either. So now I'll have my kiss from you and no more arguing. Come over here! (Tira de ella) There's that for you! (La besa)

MARIA: (Haciendo palmas) Well done, Seth!

NANCY: And that's for you! (Le da una bofetada a Seth y corre)

SETH: Ee, the way she treats me you'd think we were married already!

NANCY: (Alejándose) Who says I'm going to marry you!

SETH: I do.

NANCY: And why?

SETH: Because you're in love with me. That's why.

NANCY: I think you're silly.

JEMMY: Say you love him.

MARIA: Nancy, he loves you.

Jemmy y Maria cogen a Nancy y a Seth, intentándolos juntar pero Nancy se suelta y sale corriendo por el camino. Seth sale detrás. Maria y Jemmy se ríen. La escena tiene un poco de música.

JEMMY: It's a shame how she teases him all the time.

MARIA: It's only Nancy's fun. She really loves him. *(Se van al banco)*

JEMMY: I know. I envy him with all my heart.

MARIA: You envy Seth? That bumpkin!

JEMMY: He's marrying the girl he loves. I wish I could say the same.

MARIA: Oh, Jemmy, don't!

JEMMY: I swear I'd be good to you...

MARIA: I know you would -but I don't love you.

JEMMY: We've been friends since childhood. You might grow to love me.

MARIA: But if I didn't, think how wretched I should make you. And besides, I... *(Se levanta y se aleja)*

JEMMY: What?

MARIA: Nothing.

JEMMY: There is something. *(Se acerca a ella)* Tell me.

MARIA: Jemmy, don't you ever feel you want to leave this place?

JEMMY: Leave El Ejido? No, why should I? I was born here.

MARIA: So was I -but sometimes it stifles me. There's a great big world outside this town, Jemmy, and I know nothing of it. And if I marry you I know I never shall leave this place.

JEMMY: Maria, I'd do my best to make you happy...

Mrs Marten les invita a tomar té desde la puerta del cortijo.

MRS MARTEN: Tea's all ready. Where have Nan and Seth gone off to?

MARIA: They ran towards the orchard, mother. I'll fetch them.

JEMMY: No, I'll go.

MRS MARTEN: Thank you, Jemmy. Then come back and have tea with us.

Jemmy se va a buscar a Nancy y a Seth. Mrs Marten se mete en el cortijo y Maria se sienta en el banco, mientras la cinta grabada con su voz, explica a los demás alumnos lo que ella está pensando.

CINTÁ: Pobre Jemmy. Yo sé que él me ama de verdad. Quizá, si yo fuera más sensata le diría que sí. Pero hay algo en mi corazón que me dice que él no es el hombre para mí. (Sarah, una gitana seductora, aparece por el camino que va al campo y mira a Maria por detrás del matorral) Siento intensamente que hay alguien esperando -alguien que es diferente a todos los chicos de este pueblo que yo he conocido- que me sacará de este ambiente tan muerto y me llevará a otra vida más alegre, llena de maravillas. (Sarah se ríe y Maria mira hacia atrás)

MARIA: Who is there?

SARAH: (Sale del matorral) Only me, pretty lady. Forgive me if I surprise you.

MARIA: (Se levanta) What do you want?

SARAH: A morsel of food of your charity, my dear. I've walked far today, and I'm very tired.

MARIA: Poor soul. Sit down on this bench -(la coge de la mano y la sienta) -and I'll fetch you something.

SARAH: God bless you.

Maria se mete en el cortijo. Sarah se levanta y pasea un poco. Hay unos segundos de música y después se oye su voz grabada.

CINTA: Por fin, aquí estoy en El Ejido, en donde la pobre de mi hermana murió en su juventud, con el corazón roto, traicionada y rechazada por un malvado seductor. Nunca descansaré hasta que Corder muera. He jurado vengarme de él, y si esta chica joven tiene el corazón libre, la utilizaré como mi propia arma. He oído demasiado para saber que su vida no es feliz en el pueblo. Alentaré sus ambiciones y a través de ella enviaré a ese malvado al cadalso. Silencio, que aquí viene. *(Se sienta. Maria sale del cortijo con una cesta)*

MARIA: Here is some bread and cheese for you to carry with you.

SARAH: *(Se levanta)* Your heart is as kind as your face is pretty, my dear. What can I do to repay you? *(Pone la cesta en el banco)*

MARIA: Nothing. I give it to you gladly.

SARAH: Ah, but Sarah Herne does not take something for nothing. I am poor, but proud, my dear. Show me your hand.

MARIA: My hand? But why?

SARAH: That I may read your future for you.

MARIA: My future! *(Alejándose de ella)* No!

SARAH: *(Siguiéndola)* Wouldn't you like to hear about your future?

MARIA: I am afraid.

SARAH: Of what? Come, let me see it. *(Coge a Maria de la mano y la lleva al banco)* Don't be nervous, pretty lady. Sit here beside me. *(Se sientan)* Why, this is a most lucky hand!

MARIA: Lucky?

SARAH: I see love and admiration -ah- and riches!

MARIA: Riches? No, that can't be! You're mistaken!

SARAH: It's all written in your hand, my dear. Soon -very soon- you'll meet a rich and handsome gentleman.

MARIA: Will he fall in love with me?

SARAH: Indeed he will.

MARIA: And marry me?

SARAH: And marry you. Did I not say it was a lucky hand?

MARIA: (*Se levanta*) I don't believe it. Are you telling the truth?

SARAH: (*Se levanta y coge la cesta*) I am telling the truth, my dear. So keep your heart free for him. Now I must go.

MARIA: Goodbye, and thank you.

SARAH: God bless you, my pretty, and remember what the gipsy said.

Sarah se ríe y se va por el camino. María se sienta en el banco.

CINTA: Todo esto que me ha dicho esta gitana es lo que yo siempre había esperado. ¡Rico y guapo -y se enamorará de mí! ¡Y me casaré con él! ¡Oh, que emoción!

Llegan por el camino Seth y Jemmy, seguidos de Nancy.

SETH: What did you have to come and interrupt us for? She was just on the point of saying yes to me.

NANCY: I was just on the point of slapping your face again, you idiot! (*Ve a María*) María, what's the matter? (*Se sienta junto a ella*) You look worried.

MARIA: A woman was here just now -a gipsy...

JEMMY: Did she frighten you? You look so pale.

MARIA: Frighten me -no! She made me very happy.

MRS MARTEN: (*Desde la puerta del cortijo*) Are you people never coming in to tea?

SETH: I'm coming now.

Mrs Marten se mete dentro. Seth le coge la mano a Nancy y tira de ella hasta meterla dentro también.

JEMMY: Maria, what is it? What did that gipsy say to you?

MARIA: *(Se levanta)* Nothing I can tell you, Jemmy.

JEMMY: Maria, you must. It has changed you somehow.

MARIA: No, Jemmy, no!

JEMMY: But, Maria...

MARIA: Oh, leave me alone! Please leave me alone!

Maria se va corriendo por el camino. Jemmy da dos pasos y se para. Se queda mirándola mientras suena la música. Después, se va triste al banco, medita un poco y se mete en el cortijo.

CINTA: *(Cuando para la música)* ¿Qué le ha pasado? Ha cambiado. La he amado de corazón durante mucho tiempo y la seguiré amando. Con un corazón constante y tierno, espero que gazaré su amor.

MARTEN: *(Con unos palos a las espaldas)* Wife, wife, are you at home?

MRS MARTEN: *(Desde la puerta)* Here I am. What's the matter?

MARTEN: *(Deja los palos en el suelo)* Here's Mrs Corder and her son coming to our cottage!

MRS MARTEN: The squire and his mother? No, you're mistaken surely.

MARTEN: I tell you wife, they're coming up the road. Here they are!

Mrs Corder y William Corder llegan por el camino. Mrs Corder tiene un aire muy aristocrático y William parece un playboy.

MRS MARTEN: *(Se adelanta, haciendo una reverencia)* Good morning to you madam -and to you, squire.

MARTEN: Good morning.

MRS CORDEP: Good morning to you, Marten -Mrs Marten.

William inclina la cabeza, se va hacia el matorral y enciende un cigarrillo.

MRS MARTEN: Our humble home is honored, madam. How may we serve you?

MRS CORDER: I'm told you make most excellent lace, Mrs Marten, and would like to see some. Have you any you can show me?

MRS MARTEN: That I have, madam. I've been making some for my daughter's wedding.

WILLIAM: (*Sorprendido*) Your daughter's wedding?

MRS MARTEN: That's right, sir. She's getting married this month.

WILLIAM: Which daughter is that one? You have two, I believe?

MRS MARTEN: My daughter Nancy, sir, to young Seth Robins.

CINTA: Todo va bien. Esa no es la que yo le había echado el ojo.

MRS CORDER: Why, do you know the girl in question, William?

WILLIAM: I may have seen her in the village, Mother. Aren't you going in to see the lace?

MRS MARTEN: Please step inside our cottage, madam. Husband, bring the wine for Mrs Coder. (*Entra Marten*)

MRS CORDER: (*Desde la puerta*) William, are you coming in as well?

MRS MARTEN: Shall Marten bring you out a glass of wine, sir?

WILLIAM: Thank you, no. Don't bother.

Con una reverencia, Mrs Marten entra en el cortijo.

CINTA: Qué suerte ha sido el que mi madre pensara en comprar encaje del que hace la Sra. Marten. Esto puede abrir la puerta para que yo conozca a su hija Maria. Hace ya tiempo que tengo algunos proyectos. Su hermosura me quema la sangre. Se me ha metido en la cabeza tenerla en mis brazos. La he visto cuando veníamos andando hacia el cortijo. (*Mira a la carretera*) ¡Que suerte la mía -por allí viene!

Maria llega apresurada por el camino, con una cesta de manzanas. Va mirando a la cesta y no se da cuenta de William que está al otro lado del matorral. Los dos casi chocan uno con otro.

WILLIAM: Why so hasty. pretty maiden?

MARIA: Oh -oh, sir! (*Hace una reverencia*)

WILLIAM: Another second and you would have run into my arms.

MARIA: Oh, sir, I beg your pardon. I wasn't looking. I...I was running away from Jemmy Hogan.

WILLIAM: And who is Jemmy Hogan, that you should run away from him?

MARIA: He wants to be -my sweetheart, sir.

WILLIAM: Does he, indeed? I must admit that he has good taste.

MARIA: Please, sir, you mustn't flatter me.

WILLIAM: I speak the truth. In fact, I'd willingly be Jemmy Hogan's rival. (*Se acerca a ella*)

MARIA: (*Alejándose*) You, sir? Oh, no, you must be joking!

WILLIAM: (*La sigue*) I myself, my sweet Maria. I've seen you often - though perhaps you've not seen me.

MARIA: (*Mirando al suelo*) Yes, sir, I have.

WILLIAM: And wished as many times that I might speak with you and tell you of my love.

MARIA: Your love! You mean -your love for me?

WILLIAM: My love for you. (*Le coge la mano*) May I hope that you return my passion? Speak, dear Maria.

MARIA: But, sir, I'm a working class girl. What could you want with me? (*Se sienta en el banco*)

WILLIAM: I want the favour of your heart and hand. I wish to marry you, Maria. (*Maria pone la cesta de manzanas en el suelo*)

MARIA: To marry me?

WILLIAM: (*Se arrodilla*) Will you, Maria? Will you become my wife?

MARIA: It would be all I ever longed for! Oh, what happiness! And would you take me away from here -perhaps to London?

WILLIAM: (*Se levanta sonriendo y se sienta junto a ella*) You shall go anywhere your heart desires. Only say yes to me.

MARIA: Yes, oh yes, dear William!

WILLIAM: Sweet Maria! (*Le besa la mano*)

MARIA: When shall we tell my parents? Shall we tell them now?

WILLIAM: (*Levantándose*) No, not yet. (*Se aleja*)

MARIA: (*Se levanta también*) But if you wish to marry me...

WILLIAM: We must delay our marriage for a while. My mother will be against it.

Aparece Sarah detrás del matorral sin que ellos se den cuenta.

MARIA: Then we must part?

WILLIAM: No, we shall not part. I'll find a place for you to live, and come and visit you. Then in a month or two, we will get married.

MARIA: Oh, my love -my dearest! (*Se echa sobre su pecho*)

Sarah, que ha estado vigilándoles, se marcha por el camino.

CINTA: (*Pone su cabeza sobre la de María*) Está hecho. Ya la tengo.

WILLIAM: Now I must go back to the car. My mother must not see us together.

MARIA: When shall I hear from you?

WILLIAM: Within a day or two, I promise. (*La besa y se va por el camino. María le dice adiós con la mano*)

CINTA: Pensar que un caballero tan rico y tan espléndido me ama. Todo es felicidad, como dijo la gitana. ¡Oh, nunca he sido tan feliz como hoy!

Maria se mete en el cortijo. Mrs Corder se va por el camino y la gitana aparece por los matorrales y se sienta en el banco.

CINTA: ¡Mi plan empieza a funcionar! La semilla que planté en su mente ha florecido. ¡Qué tonta! El se cansará muy pronto y verá la forma de deshacerse de ella. Entonces, la ley se hará cargo de él.

Las dos gitanas, Belle y Abigail, llegan por el camino.

BELLE: What are you doing?

ABIGAIL: You have a dreadful plan to use that girl. We know it!

SARAH: I am avenging our sister, who was betrayed by William Corder. Leave me alone!

ABIGAIL: But this village girl was not to blame. Why should she suffer?

SARAH: I care nothing for her.

BELLE: But we do. We will tell her.

SARAH: She will not listen to you. *(Aparece Maria en la puerta del cortijo)* Good morning, pretty lady. Happy fortune go with you.

MARIA: *(Se ríe)* I think it does, good gipsy.

Sarah le dice adios con la mano y se va por el camino.

ABIGAIL: Lady, may we speak with you? It is important.

BELLE: Indeed it is.

MARIA: *(Se acerca)* What do you wish to say to me?

BELLE: Lady, you are deceived by William Corder.

MARIA: What?

ABIGAIL: He is going to ruin you.

MARIA: (*Coge la cesta de manzanas*) What wickedness is this? How dare you lie about him?

ABIGAIL: It is not lying, lady, but the truth! You must listen to us.

MARIA: I will not hear a word against him! William Corder loves me!

BELLE: William Corder is in love with no-one but himself!

ABIGAIL: Oh, lady, listen! Do not trust him!

BELLE: Do not trust him!

MARIA: Go away! Go away! I will not listen to you!

Las gitanas se van. Maria espera un poco, mira al cortijo, y se va por el invernadero. Aparece Sarah por los matorrales.

CINTA: Hermana mía que ahora estás descansando, y que tu corazón lo destrozó ese malvado, la venganza está cerca. Se arrepentirá del día en que te trató con desprecio. Pues por mis engaños, él ha prometido falsamente casarse con ella. ¡Esto le conducirá a su propia horca!

Sarah se va riendo por la carretera. Mr y Mrs Marten salen a la puerta del cortijo. Llevan bastantes cosas en bolsas.

MRS MARTEN: Oh, John, it's hard to leave our cottage. Humble though it is, it's been our home for forty years.

MARTEN: Ah, wife, it's hard, but Mrs Corder wants us to leave the place. We've no choice but to obey. We'll find another home, my dear, don't worry.

MRS CORDER: (*Llega por el camino*) What, Marten, not gone yet? Didn't I tell you that you must leave this property by twelve o'clock?

MRS MARTEN: Oh, Mrs Corder, madam, why must we go at all? We've been good tenants. Never a penny have we ever owed you all these years.

Sale del cortijo Jenny, también con unas bolsas.

MRS CORDER: My son's wife will require the cottage for her servants. That is reason enough.

MARTEN: Is Mr Corder getting married, madam?

MRS CORDER: Within the month. Now please, be on your way.

Mrs Corder se va por el camino. Seth y Nancy salen del cortijo y también llevan bolsas con cosas. Mrs Marten está llorando.

NANCY: Mother, there's no need to cry again. *(La coge y se la lleva al banco)* You know you're going to stay with Seth and me until you find another place to go.

JEMMY: *(A Marten)* Did I hear Mrs Corder say her son was getting married?

MARTEN: Yes, Jemmy, you did.

JEMMY: But he has no right to marry Maria.

MRS MARTEN: Jemmy, what do you mean?

JEMMY: He stole Maria away from me. I know he did!

SETH: That proves nothing.

JEMMY: IT's true. But she left with him in the car. I saw them.

NANCY: You think he may have married her, Jemmy?

JEMMY: I think he may have promised to, to make her go away with him. But he will get rid of her and marry this other woman.

MRS MARTEN: *(Se levanta)* Oh, poor Maria, what will become of her? Husband, you know I told you of my dreadful dream about her!

MR MARTEN: *(Le pone el brazo por encima)* Don't think about it. Put trust in heaven and all may yet be well.

Los dos se van por el camino con las bolsas y las cestas.

JEMMY: I'll trust in no-one but myself! I'll find that villain out and punish him!

SETH: Don't be stupid. Injure William Corder and you'll only harm yourself. Come, Nancy, we'll make sure that your parents have a place to live, then I must be off to work.

Seth se va por el camino con unas bolsas. Nancy le sigue.

CINTA: (*Jemmy se sienta en el banco*) Seth tiene razón. Yo puedo hacer bien poco para que un hombre como William Corder pague. Los terratenientes tienen sus leyes y nosotros tenemos que obedecerlas. Sin embargo, con este puño bien cerrado, daré mi vida y mi corazón por mi amor. Juro que Corder pagará lo que ha hecho.

Jemmy se va por el camino. Aquí se puede poner música y cambiar las luces a más oscuras para que se vea el paso del tiempo. Se puede quitar el matorral de la puerta del cortijo. Y también se puede cortar por unos momentos y hacer como un segundo acto. Cuando pare la música, Maria llega por el camino con un niño en brazos. Se le ve cansada. Pone el niño liado en unos trapos y se sienta en el banco.

MARIA: Oh, I am so tired!

CINTA: Tengo que sentarme antes de que vaya a ver a mis padres. ¿Qué dirán de mí? Una hija arruinada con un niño enfermo. Quizá no serán muy severos conmigo. He sido una tonta engañada pero lo que sí es verdad es que nunca he sido mala. (*Se oyen voces*)

MARIA: (*Se esconde un poco y mira al camino*) But who comes here? (*Mira sorprendida*) It's William! I must not let him see me!

Maria se cubre la cabeza con el chal viejo que lleva y se esconde más entre los matorrales. William llega por el camino con Dora. Van

cogidos del brazo. Ella va vestida muy a la moda. Les sigue Jenny, la doncella. Se paran y William señala hacia los espectadores.

WILLIAM: Look over there, dearest. There you can see the church where we'll be married.

DORA: Oh, how pretty it is, William!

WILLIAM: A pretty church for a pretty bride. *(Le coge la mano)* How I long for the day to come when I can call you my wife.

DORA: And will you love me always, William?

WILLIAM: Always, my dearest Dora. You will find in me a very faithful husband.

DORA: And you have never loved another woman?

WILLIAM: Never, upon my honour.

MARIA: *(Tira el chal al suelo y da un salto. Todos se sorprenden)* I can stand no more! You lie, William Corder, you lie! Look upon me, then talk about your honour!

WILLIAM: *(A Dora)* Dora, go back to the car and wait for me there.

DORA: But who is this?

WILLIAM: A beggar woman who is after me all the time. Jenny, you too, go back to the car, quickly!

JENNY: Yes, sir. Will you come with me, madam?

DORA: No! William, I want to know...

WILLIAM: *(La conduce hacia el camino)* Please, my love, do as I say.

JENNY: Come, madam, this is no place for you.

Dora se va mirando a Maria con curiosidad. Jenny la sigue.

WILLIAM: *(A Maria, muy enfadado)* What are you doing in El Ejido? Didn't I tell you never to come here again?

MARIA: William, our child was ill! You left me penniless.

WILLIAM: I would have come, I promise you... (*Se aleja de María*)

MARIA: No, you meant to desert me! Did I not hear your plans to marry that woman? You, who swore to marry me and love me always! Oh, wicked, vile seducer! (*Se va hacia él*)

WILLIAM: Maria be calm. I shall keep my promise to you.

MARIA: How can you? Do you mean to marry us both?

WILLIAM: I'm marrying you and you alone, my darling. That other was a scheme that I was forced to by my mother. I had debts, my love. Dora is an heiress. But now the deeds are signed -the money's in my hands- and you and I can fly to foreign lands together!

Mientras habla, la lleva al banco y se sienta con ella.

MARIA: Oh, William, are you speaking truthfully? Can I believe you?

WILLIAM: You may believe me, sweetheart. How is the child?

MARIA: Oh, William, it is very ill. See how quiet and pale it lies.

(*Lo coge, lo levanta y se asusta*) William, it is not breathing! It is dead! Our little one is dead! (*Empieza a llorar*)

WILLIAM: Hush, my beloved, be comforted. Sad though it is, without the child we shall travel faster and safer.

MARIA: I loved it so. Oh, William, you must never leave me more, now I have lost it.

WILLIAM: Never, never, I promise you...Go now, and wait for me.

MARIA: Where shall I wait?

WILLIAM: At the greenhouse, sweetheart.

MARIA: Not the greenhouse! It is so lonely there. It frightens me!

WILLIAM: I shall be there in a minute. Be brave, Maria. Think about our future.

MARIA: I will. Oh, William, I was so sad, but now I am so happy. Do not be long, my loved one.

Maria se va hacia el invernadero y se lleva al niño liado. William la mira sonriente y cuando ella se mete dentro, él da con el pie un porrazo en el suelo con mucho enfado.

CINTA: ¡Esta desgraciada! Se ha cavado su propia fosa al seguirme. Le dije que no viniera aquí. Ahora me tengo que deshacer de ella o todos estaremos perdidos. Afortunadamente, llevo la pistola. ¿Y el cuerpo? Hay que enterrarlo y también el del niño. ¿Pero cómo?

Se oye a Seth por el camino cantando una canción inglesa.

WILLIAM: Who comes here? (*Mira al camino desde el matorral*) A lucky chance! A bumpkin with the very tool I need! (*Llega Seth con una pala sobre el hombro*) Hey, my fine fellow! (*Seth mira*)

SETH: Who are you talking to?

WILLIAM: You, my good man. How would you care to earn ten dollars?

SETH: No, thanks.

WILLIAM: What?

SETH: I've finished my work for today. I don't want to work any more.

WILLIAM: You're a fool!

SETH: (*Agresivo*) What's that?

WILLIAM: I mean -how sensible. But the fact is, my good man, I don't wish you to work for the money. I intend to give it to you.

SETH: Give it to me? Ten dollars?

WILLIAM: Yes, ten dollars.

SETH: And you call me a fool?

WILLIAM: Ah, but I want something for it. I want to borrow your spade for an hour.

SETH: My spade?

WILLIAM: Yes, your spade.

SETH: And what do you need my spade for? Are you going to bury something?

WILLIAM: (*Riendo*) Ha, ha, ha!

SETH: (*Imitando a William*) Ha, ha, ha!

WILLIAM: Well, to be perfectly frank, I am. A mad dog that I shot this morning.

SETH: I haven't heard any shot this morning.

WILLIAM: It was near the greenhouse.

SETH: Let's see your ten dollars.

WILLIAM: Here. (*Le entrega los diez dólares*)

SETH: Here is the spade. Where will you leave it?

WILLIAM: By the greenhouse. You can fetch it tomorrow. Well, good day to you, my man -and thank you.

William se va hacia el invernadero y Seth se queda mirándolo.

CINTA: ¡Bueno, que me maten si este tío no es tonto! ¡Diez dólares por prestarle mi pala! ¡Uno como éste todos los días y no tengo que volver a trabajar en toda mi vida!

Seth da unos saltillos y se va por el camino. Después llega Mrs Marten seguida de su marido.

MRS MARTEN: (*Viene al banco*) Maria! Maria! Maria!

MARTEN: Wife, wife, come back! This is madness!

MRS MARTEN: She's not here! She's not here! (*Llega Jemmy*)

JEMMY: What is the matter, Mrs Marten?

MRS MARTEN: My dream. It came to me again -the seventh time this month. I saw Maria standing here with a baby in her arms. And on her

dress there was a great red spreading stain. Oh, Jemmy, I am sure that harm has come to her! (*Se sienta*)

JEMMY: So am I. And because of my fears, I've brought with me this gentleman. (*Llega el inspector de policia*)

MARTEN: Who are you, sir?

JASPER: I am an officer. My name is Jasper Ryan. I understand there is some mystery attaching to the disappearance of your daughter.

JEMMY: Mystery -and suspicion.

JASPER: Whose suspicion?

JEMMY: Mine! (*Llegan Seth y Nancy por el camino*) William Corder persuaded Maria to leave her home for him.

JASPER: Can you prove that, sir?

JEMMY: I can. I have witnesses. (*Mira por encima del matorral y hace señales a las gitanas*) Come here, both of you. (*Espera*) Did you see William Corder make love to Maria Marten?

ABIGAIL: Yes we did.

BELLE: We told her not to trust him, but she wouldn't listen to us.

JEMMY: (*A Jasper*) And a few minutes ago, he was here with a lady and he announced his marriage to her. (*Mira a Seth*) Seth, He asked you to lend him your spade, didn't he?

SETH: Yes, he did.

JASPAER: A spade? Why should he need a spade?

SETH: To bury a mad dog, he told me. He borrowed my spade and he gave me ten dollars.

JASPER: Where did he bury the mad dog?

SETH: At the greenhouse, so he said.

JASPER: You men, come with me.

Jasper, Jenny, Seth y Marten se van para el invernadero. Sarah llega por el camino.

MRS MARTEN: The greenhouse! She never liked the greenhouse!

SARAH: The greenhouse was an ill place for her.

MRS MARTEN: Who are you?

SARAH: The sister of a gipsy girl -treated by William Corder as he treated your daughter!

NANCY: What do you mean?

SARAH: I mean that she is dead -killed by his hand! (*Mrs Marten da un grito y se cubre la cara. Nancy se sienta con ella y la consuela. William Corder llega por el camino con Dora. cogidos del brazo*) And here he is, the wretch himself! William Corder, vengeance is at hand! (*Las gitanas se tiran para él. Sarah saca una navaja grande*) Seek not to fly! Though we are but women, we will hold you with our lives!

WILLIAM: You're mad! Let me pass -let me pass!

DORA: William, what is it?

SARAH: Let the woman go! She has not harmed us. (*A Dora*) Get back to your fine house, girl, and enjoy it while you can!

Sarah le da un empujón a Dora hacia el camino. Seth sale del invernadero con un chal.

SETH: Mrs Marten, do you recognize this shawl?

MRS MARTEN: It's hers -Maria's! Where did you find it?

SETH: It was lying in her grave, Mrs Marten -where he (*señala a William*) -did bury her! (*Jasper y Jenny salen del invernadero*)

WILLIAM: It's a lie! No matter what you find you have no proof I killed her.

JASPER: You deny you killed her, then?

WILLIAM: Yes, I do! What if she does lie buried in the greenhouse?
(*Sarah se ríe con aire de triunfo*) Why do you laugh like that? What have I said?

SARAH: You have said your own condemnation, William Corder! Nobody told you where María's body was found. How did you know it was the greenhouse?

JASPER: (*Saca una pistola*) And what of this?

WILLIAM: This is not mine!

JASPER: No? Yet it has your name on it.

JEMMY: Confess and beg for mercy, Corder! Your hour has come!

Corder mira a las caras hostiles de todos y se arrodilla.

WILLIAM: I confess it! I confes it! I killed her!

SARAH: Ah!

WILLIAM: Do with me what you will.

JASPER: The law will take its course. There will be no mercy.

SARAH: And my sister is avenged! Sister, you shall have blood for blood!

Sarah se da en el pecho con el puño cerrado. Las otras gitanas hacen lo mismo. Jasper le pone la mano en el hombro a William.

JASPER: William Corder, do you have anything to say before you're taken from this place?

WILLIAM: Nothing but this... (*Se levanta*) I am the murderer of María Marten. I am ready; my course is finished. (*Música*)

1.6. DATOS DE LA EXPERIMENTACION

(Véase 2.2. en la Segunda Parte)

1.6.1. OBRA PARA PRIMERO DE BUP: "THE BARBER OF ALMERIA"

1.6.1.1. PROCESO DE ELABORACION DEL TEXTO

El libro de texto empleado en la obra de primero de BUP ha sido *Starting Out* (1975). No entramos en la problemática de lo que es un buen libro de texto. Diremos simplemente que, un libro de texto no se puede cambiar en un Instituto hasta que no pasan cuatro años, a partir de la fecha en que se puso. Nosotros encontramos este texto y con él hemos trabajado.

Según los criterios de elaboración de un texto original, existen tres fases (véase 1.4.10.). En la primera fase, el profesor sugiere un proyecto escrito, en español, por cada alumno. Este proyecto puede ser un trabajo para casa, y, naturalmente, es voluntario. Una vez entregados todos los proyectos, se leen en voz alta y se vota por el que parezca más viable, con arreglo a nuestros criterios generales, que, por supuesto, los alumnos desconocen. Aquí, el profesor juega un papel muy importante. La votación es más que nada como una especie de sondeo que nos sirve para averiguar los verdaderos intereses de los alumnos. Todos sabemos que si trabajamos

con "sus" intereses y con "sus" gustos, tenemos casi asegurado el éxito. Ahora bien, si ellos eligen un tema que nos va a ocasionar muchos problemas, la diplomacia del profesor consiste en explicarles por qué no es aconsejable empezar con tal proyecto, al menos, sin hacerle algunos cambios. Por ejemplo, en este primero, un alumno escribió que un español va a Londres y entra en una peluquería con el deseo de afeitarse una barba de tres días. Cuando el peluquero está afeitándolo, le da un corte en la garganta por descuido y la sangre sale como si fuera una manguera de regar las plantas. Llamamos a un médico, pero, como no se entienden, el cliente español da gritos muy fuertes pensando que así pueden comunicarse. Como el español no consigue que le entiendan, empieza a romper cristales. Llamamos a la policía y todo se complica.

Viendo este argumento en la práctica, nos podemos imaginar lo que supondría escenificar estas escenas de sangre y de romper cristales con los presupuestos tan bajos que tenemos en los seminarios. Sin embargo, ello nos muestra la raíz del problema con el que nosotros queremos trabajar, es decir, la necesidad de la comunicación como medio de intercambio de ideas y como medio de comprensión.

El profesor, con la experiencia de los años vividos en Canadá, vio que este proyecto podía convertirse en el de un peluquero español que va a buscar trabajo a Canadá y tiene problemas con los clientes. La experiencia de cualquier profesor es muy válida, siempre y cuando que se pueda transformar en un instrumento de ayuda para que el alumno comprenda mejor la lengua y la cultura que está aprendiendo. Así, después de haber comentado el proyecto con los

alumnos, con estas simples líneas ya se tenía la idea principal. Un peluquero español va a Canadá con su esposa a buscar trabajo y tiene problemas con los canadienses porque no sabe bien su oficio y tampoco habla inglés. De esta forma, ya tenemos el criterio número tres, imprescindible para crear el conflicto que origine la traducción de las dos lenguas. El criterio número cuatro no lo tenemos directamente, pero sí indirectamente porque estos personajes estarán siempre haciendo referencias al lugar de origen. Tal como se advierte, en la mayoría de los casos, hay que vivir estas situaciones en un país de habla inglesa. El entorno, entonces, se buscará en los personajes españoles y en su forma de referirse sus lugares de origen.

Con el proyecto del alumno, o del profesor, formulamos la idea principal, sin la cual no se puede empezar a trabajar. Esta idea tiene que seguir los criterios generales.

Por idea principal entendemos el camino hacia donde vamos; pero con esa idea tan solo, encerrados en una clase de cuarenta alumnos, no se llega muy lejos. Si pensamos un poco en nuestro proyecto, surge la necesidad de añadir otros personajes: los dueños de la peluquería, otros peluqueros, y también por qué se necesita un peluquero. Una vez que tengamos una situación con uno o más personajes, se empieza. De lo contrario, nunca lograremos despegar y ponernos en movimiento. Esta es una regla que hay que tener siempre presente.

Ahora surge la primera duda, ¿cómo empezar con alumnos que apenas conocen la lengua inglesa? Pues bien, con los alumnos de primero no se puede empezar hasta el mes de enero aproximadamente. Sin embargo,

si esperamos a que ellos sean capaces de volver a escribir *Hamlet*, nos quedaremos esperando toda la vida. Al alumno se le estimula para que escriba algo, para que diga algo y naturalmente ese algo va a ser casi todo en español, pero no importa. Si el alumno escribe un diálogo corto con unas cuantas palabras en inglés, esto ya es suficiente.

Con la primera situación que veamos conveniente, empezamos la segunda fase y escribimos el primer guión. A esta situación le podemos llamar S-1. Nuestro caso fue el Sr. y la Sra. Milton hablando del anuncio en el periódico y de la necesidad de encontrar un peluquero.

En esta primera situación, ya tenemos *funciones* como: expresar planes futuros, tomar decisiones y dar sugerencias. Al tener una función (expresar planes futuros), inevitablemente nos encontramos con estructuras como, "We'll find someone" y "We're leaving tomorrow". Y un vocabulario que ellos desconocen como por ejemplo, "to make sure" y "to pack". Las estructuras y el vocabulario no pueden pertenecer a las lecciones primeras del texto que estemos utilizando porque de esa manera nunca podríamos escribir una obra. Conviene intentar que tanto las estructuras como el vocabulario estén dentro del nivel que damos y dentro del texto que empleamos. Las estructuras que acabamos de citar vienen en el *Starting Out* (1975), lecciones catorce y quince. Por supuesto que pueden surgir otras estructuras como en la situación doce, S-12, en donde aparece, "If I were you I wouldn't cut it". En *Starting Out*, no encontraremos ningunas frases condicionales. Pero esto no tiene que representar un obstáculo para utilizar una frase condicional en nuestra obra de primero, siempre y cuando que no esté toda la obra llena de

condicionales, ya que ello indicaría que no se está trabajando al nivel de un texto de primero. Igual ocurre con la última situación, S-13, cuando el cliente dice, "I'm going to sue this butcher". El verbo "to sue", no lo conocen ni los alumnos de COU, pero si en ese momento el alumno utiliza esa frase en español, es mejor traducirla al inglés y explicar que se trata de un verbo difícil, por encima de su nivel. Paradójicamente, ellos aprenden este verbo de memoria y nunca lo olvidan. Si toda la obra se escribiera con este vocabulario, tampoco estaríamos escribiendo para alumnos de primero de BUP.

Trabajando y repitiendo este diálogo de la primera situación, S-1, van surgiendo nuevas ideas. Así, no tardó en aparecer una S-2. El Sr. y la Sra. Milton reciben a la primera chica que va buscando trabajo. A los alumnos se les explica que el proyecto hay que hacerlo por secuencias, como si se tratara de una película. Esto les encanta. Además, es mucho más fácil para ellos el concentrarse en diálogos y en situaciones determinadas. Por el contrario, trabajar con todo un proyecto a la vez, resulta muy complicado. Para aclarar las situaciones, el profesor tiene que utilizar la pizarra y muchos dibujos constantemente.

En esta situación dos, S-2, surgen más funciones para que ellos puedan escribir algo en inglés. Por ejemplo, saludar, pedir información personal, dar información, expresar promesas, dar números de teléfono y dar las gracias. Trabajando con estas funciones en S-2, aparecen estructuras como, "I've just finished", que no las conocen pero que después vienen en la lección siete del texto. También apa-

rece mucho vocabulario después en el texto como por ejemplo, "to hire", que está en la p. 128.

En S-3 regresamos a una situación con el Sr. y la Sra. Milton solos en la peluquería. S-3 surge por inercia, como consecuencia de las anteriores. Con una función, hablar de problemas laborales, afrontamos un vocabulario que tampoco forma parte de las lecciones primeras. Trabajar con este nuevo vocabulario constituye en sí el estudio de una nueva lección, en un contexto que motiva mucho al alumno y que por tanto no causa dificultad para aprenderlo.

A partir de estas situaciones primeras, el alumno se da cuenta del juego y nota cómo nacen los personajes. Cuando esto ocurre, su creatividad aumenta y ellos van simpatizando con los personajes que más les gusta.

En S-4 un chico entra pidiendo trabajo. Con el Sr. y la Sra. Milton en el salón, volvemos a S-2 y se repiten las funciones. Esto es bueno porque gracias a la repetición enseñamos el inglés. Las funciones son: saludar, pedir información, dar números de teléfono, expresar satisfacción y dar las gracias. Estructuras con "Do you need" y "How long", se encuentran en las lecciones doce y dieciséis del texto. Sin embargo, alguna como "to get in touch with" no está en el texto; pero los alumnos la aprenden sin dificultad una vez que se les traduce.

En S-5, tenemos de nuevo una situación con el Sr. y la Sra. Milton. Hay funciones como: expresar incertidumbre, dar consejos, expresar arrepentimiento y echar culpas. Estas funciones nos llevan a estructuras que no vienen en *Starting Out*, como "You should have put", "You should have done" y la expresión, "take it easy", que

tampoco viene en el texto, pero que los alumnos las aprenden sin dificultad.

En S-6, con el chico pidiendo trabajo y el Sr. y la Sra. en el salón, tenemos otra situación parecida a la S-2. Repetimos, pues, las funciones de saludar, pedir información y dar las gracias. Aparecen otras tales como: expresar imposibilidad, expresar disculpas y expresar posibilidad. El vocabulario se repite y surgen expresiones como, "I'm affraid", "I can't give you the job", "I'm sorry", "perhaps next time" y "to look for".

En S-7, nos hallamos de nuevo ante una situación con el Sr. y la Sra. Milton y aparecen funciones como expresar dudas y esperanzas. Gran parte de las estructuras como, "It's not going to be easy", "Think about tomorrow" etc., vienen en la lección diecisiete del texto.

La S-8 es importante porque con esta situación introducimos nuestro criterio número tres, es decir, la traducción como técnica para enseñar la lengua. Los personajes españoles y los dueños de la peluquería nos ofrecen un diálogo en donde intervienen funciones tales como: saludar, hablar del pasado, describir lugares, ofrecer invitaciones, aceptarlas, describir habilidades, presentarse y expresar satisfacción y agradecimiento. Es un diálogo rico mediante el cual podemos enseñar muchas estructuras y vocabulario. Casi todas las estructuras con "We're happy to", "We have to go to" y "I wanted to", se encuentran en las lecciones cinco, seis, trece y catorce. Pero también podemos enseñar otras como: "I wish I could", "That's very kind of you" y "We'll be back soon".

En S-9, por fin, damos descanso al Sr. y a la Sra. Milton. De esta forma aplicamos el criterio número diez, para que estos personajes no lleven todo el peso de la obra. Hay veces, como en este caso, que cuesta acabar con unos personajes y empezar con otros. Si la situación no lo exige, se debe cambiar un poco la trama.

S-9 consiste en un diálogo en español, en una situación real, cuya función es hablar de un empleo conseguido y explicar toda la obra a los demás alumnos espectadores.

Con el nuevo cliente y el peluquero español llegamos a la S-10, que introduce funciones interesantes tales como: expresar la comunicación por señas, diálogo de sordos entre personas que no hablan la misma lengua, describir lugares y dar las gracias. Las estructuras de este diálogo de sordos se encuentran en las lecciones cinco y trece del texto.

En S-11, aparece el peluquero español, los clientes y la Sra. que entra preguntando por la pescadería. Intervienen funciones como: preguntar por lugares, dar indicaciones, expresar deseos y preguntar y dar información personal. Para estos diálogos, podemos emplear el material de las lecciones siete y nueve del texto, con frases afirmativas, interrogativas, negativas y preguntas cortas.

En S-12, con el peluquero español y los clientes, aparecen funciones como: expresar impaciencia, enfado y también insultar. Todas las estructuras que necesitamos en esta situación, las encontramos en las lecciones cinco, once, doce, trece y diecisiete. Otras como, "I've lost my way", no están, pero en la lección cinco del texto tenemos "on my way home". Nosotros decimos en la obra "a couple of

blocks" y ellos volverán a estudiar en la p. 104 del texto, "a couple of minutes". También decimos, "That's very kind of you", y en el texto encontrarán, "That's very nice of you" (p. 121).

En S-13 todos los personajes se hallan en escena, en una situación en la que intervienen funciones como: expresar sorpresa, rabia, amenaza, duda, recriminar, preguntar con enfado y describir hechos. También volvemos a estructuras que ya se han empleado en S-1 y trabajamos con imperativos. Surge el verbo "to sue", como hemos explicado, que no es de nuestro nivel pero que los alumnos aprenden, después de comentarlo con ellos.

Es de suponer que nunca podemos saber el número de situaciones de un proyecto. Tampoco podemos decir cuando y dónde empieza una situación nueva. Esta división que hemos hecho en la obra es arbitraria. La S-11, por ejemplo, no existía antes de llegar a la tercera fase (véase 1.4.10.). En esta tercera fase, pueden surgir otras situaciones, diálogos nuevos, correcciones del guión, personajes nuevos, y también suprimir aquellos que no guste. El guión final se sigue escribiendo en esta fase, así como las posibles improvisaciones. Luego no se trata de un producto acabado, sino de un proceso en constante cambio.

La distribución de los papeles en el reparto de los personajes es más fácil de lo que en principio pueda parecer. Durante la creación de los mismos, hay alumnos que se identifican más con unos personajes que con otros. Esto hace que aporten más ideas y diálogo a su creación. Ocurre que en algunos casos, como con el peluquero español, hay un chico que según sus compañeros es "un bruto" y "un cazurro del campo". A este chico le gustaba el papel. Lo que él

decía y escribía les gustaba a todos. Por eso, todos ellos le pidieron al llegar al escenario representar el peluquero español. Cuando se llega al final de este proceso, casi se puede decir que ciertos personajes son ya patrimonio de algunos alumnos. En otros casos, se prueba con dos alumnos el mismo personaje, y, cuando los demás compañeros ven que uno lo interpreta mejor que otro, se cambian los papeles sin que se originen problemas. Existe una gran camaradería en el reparto de papeles. En nuestra experiencia, nunca ha surgido este tipo de problemas.

1.6.1.2. DIFICULTADES ENCONTRADAS

La principal dificultad en la elaboración de un texto original con alumnos de primero de BUP, es la lengua, como es de esperar. Por esta razón, decimos que en este curso no se puede empezar antes del mes de enero.

Cuando se están ensayando las distintas partes de la obra, ocurre que algunas veces un alumno no asiste a los ensayos. Después de esperar, hay que empezar a ensayar otra parte en la que tengamos presentes a todos los personajes. Es muy importante intentar que esta situación no suceda con frecuencia porque entonces, se pierde mucho tiempo. De aquí que sea necesario insistir en la puntualidad, y si algún alumno no puede venir el día del ensayo, hay que advertirle de que lo diga con antelación para comunicarlo a los demás.

En las divisiones arbitrarias que hacemos al escribir el guión (véase 1.6.1.1.), resulta que la primera situación, S-1, es más difícil que la S-2. En la S-1, se debe utilizar el futuro, que se encuentra al final del libro de texto, *Starting Out* (1975), como lo estaría en cualquier otro texto. En esta S-1, nos encontramos con "we'll find", "first", "otherwise", "early", "to make sure" y "job", palabras que les resultan difíciles de pronunciar. En "job" pronuncian la "j" española como en "jaleo". En "we'll find" dicen,

"we find", pronunciándolo en español como "fin de". Y los sonidos "first", "sure" y "early", los españolizan también. Pero no hay que olvidar que todos los alumnos de un primero de BUP presentan los mismos problemas de pronunciación. La diferencia es que con el teatro se puede repetir mucho hasta conseguir una buena pronunciación. En clase no se puede repetir tanto porque se cansarían. Se ha comprobado que la repetición se tolera mucho mejor en el escenario, ya que con el teatro se divierten y se motivan, mientras que en la clase se aburren.

En S-2, observamos que los alumnos no hacen pausas en las comas. Así, en esta frase, "We still have to pack the bags, get the passports and...", se tuvo que repetir mucho. Ellos decían, "We still have to pack", respiraban y seguían, "the bags, get the passports and...". Este tipo de fenómeno se da con bastante frecuencia. Tampoco se paraban en "Anyway, all those things...", sino que leían la frase toda seguida. También confunden un adjetivo posesivo con un pronombre personal. Por ejemplo, la frase, "I'll wait for your call", en S-2, siempre decían, "I wait for you call".

La palabra "shop" la pronuncian como "chop". Nuestra metodología ha sido siempre la de recordarles palabras españolas con sonidos iguales o parecidos. En este caso pusimos como ejemplo la palabra "muchacho", pronunciada por un almeriense. Con este mismo sistema corregimos la pronunciación de "Portuguese". En esta palabra, la "tu" la pronuncian con la "t" española. Nosotros hicimos ejercicios con "por-chumbo" y se consiguió que se pronunciara bien.

En frases como, "We're looking for a hairdresser", en S-4, ellos tienden a decir, "We looking" y después siguen, "for a hairdresser".

Igual ocurre con frases como, "If he wants to", en S-8. Este "to" no lo asocian con nada. En S-6, en la frase "That's great!", "great" lo pronuncian con /i:/ como si se tratara de "to eat". Esto también ocurre con "He's ready". Otras veces, cuando ya se lo saben bien, se dejan preposiciones sin pronunciar y hasta el "to" de un infinitivo. Por ejemplo, en S-7, "lying on the beach", con frecuencia pueden decir, "lying the beach".

En las palabras "half", "talk", "could" y "walk", siempre pronunciar la "l". Hasta los últimos ensayos, las palabras que más dificultades ofrecieron fueron, "first", "early", "said", "experience", "otherwise", "sure", "pleasure", "half", "could", "obviously", "fix", "always", "should", "enough", "turn", "really" y "great". Una solución es sacar estas palabras del guión y hacer ejercicios de repetición, dándoles, siempre que sea posible, sonidos parecidos de palabras españolas. En aquellas ocasiones en que esto no sea posible, el profesor tiene que hacer de modelo para que ellos repitan. Repetición que conviene hacerla en el escenario, con todos los alumnos presentes para que todos se beneficien. Al preguntar a los que no están actuando si han oído la diferencia entre dos palabras, vamos poniendo de manifiesto la importancia de pronunciar bien para poder comunicar algo. Las palabras "here", "hire", "hair" y "hear", son palabras que ellos tienden a pronunciar todas iguales. Cuando resultan confusas, la solución consiste en sacarlas del guión y trabajar con ellas a la vez, haciendo ejercicios de pronunciación.

También la entonación les resulta difícil, ya que en su lengua materna tampoco dan una buena entonación ni al hablar ni al leer el

guión. En los ensayos de S-9, que es una situación en español, tuvimos que trabajar bastante con la entonación. Nuestras observaciones han demostrado que lo mejor es que los alumnos vayan aprendiendo la lengua poco a poco. Después, se trabaja con la entonación en situaciones en donde haya mucho español, siempre que sea posible. Y cuando ellos vean la diferencia entre una frase con buena entonación y otra mal dicha, entonces nos vamos a otra parte de la obra a repasar la entonación en inglés.

Se ha comprobado que el alumno tiene gran facilidad para aprender los diálogos y producir frases, aunque las pronuncie mal. El problema es que no respetan las pausas. Hay que estar constantemente frenándolos. Al ser un texto trabajado, ven los movimientos y los gestos en el escenario y se acuerdan de sus papeles con una facilidad que a veces sorprende. Si en el escenario tienen que volver a leer el guión, entonces lo hacen peor que cuando están hablando, es decir, es más fácil corregir la entonación cuando están hablando que cuando están leyendo. Aunque algunas veces hay interferencias con la lengua española, pronto desaparecen y el apoyo del guión no es necesario. Es cierto que dirán una frase sin entonación, omitiendo preposiciones y algunas veces incluso verbos, pero las aprenden sin grandes esfuerzos.

Qué duda cabe de que es en los primeros niveles en donde la ayuda del profesor es imprescindible, porque estos alumnos no pueden escribir en inglés todo lo que piensan en español; pero al bajar al escenario, son estos mismos alumnos quienes más pronto aprenden todo.

La diferencia entre el teatro y la clase radica en que los alumnos que han aprendido a pronunciar las palabras difíciles en el escenario, siguen en otros cursos pronunciándolas bien, mientras que la mayoría de alumnos en una clase normal las pronuncian mal. Sin duda, la repetición de los ensayos les ayuda bastante.

1.6.1.3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA:

1.6.1.3.1. Impresión y comentarios

Al proponer el proyecto de un montaje teatral con alumnos de BUP en el I.B. de El Ejido (Almería), muchos profesores pensaron que se trataba de una empresa muy difícil, a pesar de que poner en práctica el inglés que aprendían en los libros de texto, parecía una idea muy atractiva. Se argumentaba que los alumnos no estaban acostumbrados a este tipo de experiencias y que resultaría complicado. Consideraban también que el proyecto era más viable con la lengua materna que no con una lengua extranjera. Nosotros, sin embargo, estábamos convencidos de que con una buena metodología y unos objetivos

claros, el proyecto era realizable. Y si hacerlo en una lengua extranjera suponía ciertas limitaciones, también es verdad que esto aportaría unas ventajas palpablemente positivas, tales como ayuda y técnica de aprendizaje del idioma. La mejor prueba que podemos ofrecer al lector es el examen detenido de la obra de primero de BUP (véase 2.2.1.).

También se dijo que el proyecto era más bien para alumnos avanzados. Nosotros no compartimos esta observación en absoluto, puesto que lo que hay que cambiar es el grado de dificultad de la lengua que se emplea, según sea para un curso o para otro (véase 1.6.1.1.). Como hemos señalado, el montaje teatral exige una metodología, unos objetivos claros y seguir unas fases (véase 1.4.10.).

Nos habían advertido de que si los alumnos de primero empezaban a hablar en inglés en el escenario, los demás compañeros se reirían. No comprendíamos por qué, pero lo cierto es que así sucedió. Y esto se debió precisamente, a que no estaban acostumbrados a este tipo de experiencias, pues en las obras sucesivas no se volvió a repetir esta situación.

Cuando el telón se abrió y el Sr. y la Sra. Milton empezaron a hablar en inglés, sus voces quedaron ahogadas entre los silbidos de sus compañeros. Pero como ya estaban advertidos acerca de esta posibilidad, los alumnos-actores permanecieron en silencio hasta que todo el mundo se calló. Entonces, reanudaron el diálogo y ganaron confianza al ver que sus compañeros, no sólo no hablaban sino que mostraban interés. Cuando el peluquero español preguntó a María lo que estaban diciendo y le pidió que le tradujera, toda la sala se puso a hacer palmas. A partir de ese momento, cuando ya aparecen las

dos lenguas y las traducciones correspondientes, se apreciaba un murmullo general, pero de satisfacción puesto que como después se vería en las encuestas, lo habían pasado muy *guay*. El personaje español les ayudaba a comprender mejor la obra.

Para poner la obra en escena se eligió la última hora lectiva de un miércoles, de una a dos, y se dió permiso a todos los alumnos de inglés para asistir a la representación. Pero ocurrió que los de francés también se sumaron y faltó espacio en el teatro. Al ser esta una hora muy mala para los padres, fueron las madres las que vinieron, en su mayoría. Y todas, naturalmente, porque sus niños eran los actores. Como nuestro teatro no está orientado hacia una representación final cuya misión principal sea la de dejar al Instituto y a los profesores en buen lugar, opinión esta que ya hemos expresado extensamente, resulta que un gran número de madres significa un gran número de asientos y por consiguiente, limita la entrada a muchos alumnos. Las madres no estaban allí para aprender inglés sino para ver a sus hijos. Por esta razón, la hora se eligió en función de las necesidades de los alumnos y no de los padres. Sin embargo, su presencia nos sirvió de mucho estímulo, cuando después nos comentaron que la experiencia tenía que ser muy valiosa para ellos. Pensaron que además de los conocimientos de inglés, que sin lugar a duda adquirirían, había otros como carpintería, iluminación, trabajos manuales, dibujos, organización, relaciones públicas etc., que formaban parte del aprendizaje global del alumno. Y más que nada, este tipo de actividad les proporcionaría unas inquietudes intelectuales. Según una madre, "el escenario puede conducir a algún sitio o a ningún sitio, pero la calle sí puede conducir a la droga".

Nuestro teatro no es una terapia contra la droga ni contra nada, aunque pueda serlo. Es simplemente una técnica para la didáctica del inglés. Pero, si además de enseñar inglés, podemos ayudar a los alumnos en su formación como seres humanos, el teatro nos parece una actividad extraordinaria. El comentario de esta madre lo consideramos muy oportuno.

Nuestro Instituto ocupaba las instalaciones de una antigua Escuela de Formación Profesional. Esto hace que hoy aún conservemos un gran taller. En este taller se están experimentando las reformas de las EE.MM. Esta situación nos da una posición ventajosa con respecto a otros Institutos. Pero hay que tener en cuenta que los criterios generales que proponemos en 1.2.4.2., no se han pensado sólo para los centros reconvertidos sino para todos los Institutos de España, cuya precariedad de presupuestos es de todos bien conocida.

Durante la fase de trabajo en clase de este grupo de primero, participó la totalidad de los alumnos (véase 1.4.10.). De todas las experiencias realizadas en todos los cursos, fue en éste en donde se consiguió un índice de participación del cien por cien. Esta primera fase se hizo en horas lectivas al final de la semana porque así lo pidieron los alumnos. Después, se dieron los retoques y los cambios que se sugerían en el escenario, en las horas asignadas para los ensayos. Y aquí, los alumnos que no actuaron se dedicaron a trabajar en el taller preparando los decorados. No olvidemos que nuestra experiencia en la segunda fase es ya extraescolar. Y no por deseo nuestro, sino por imperativos curriculares. Los alumnos que no tenían papel para actuar y tampoco tenían capacidad para trabajar en

el taller -según ellos- se ofrecieron a ser los críticos de los que estaban en escena. El profesor era un crítico más.

He aquí algunos datos curiosos acerca del montaje del escenario: Para el decorado se utilizaron las sillas del despacho del director y una mesa de nuestra clase hacía de recepción. En la mesa había un teléfono que una alumna trajo y una máquina calculadora del padre de otra, que tenía un supermercado. También había un jarrón con flores y las macetas del Instituto se pusieron en los rincones del salón de peluquería. Otros alumnos dibujaron unos carteles con diseños de cortes de pelo y modas de ropa. Se construyó una estantería con baretas de madera y en ella se pusieron muchos botes vacíos de champú. Otras chicas trajeron cepillos, peines y secadores de mano. A una silla se le puso un cabezal, imitando una secadora como la de los salones de peluquería de señoras. Esta parte quedaba separada por medio de un biombo, hecho con listones de madera y cartón piedra, forrado con una sábana blanca. El semicírculo de la parte superior se hizo con cartulinas de distintos colores (véase el Apéndice 1).

El experimento dejó muy claro que la mayoría de los profesores estaba equivocada al poner en duda la viabilidad del proyecto. Como los alumnos confirmaron, esta actividad era una forma muy guay para aprender inglés. A partir de aquí, había que continuar el proyecto con los otros cursos.

1.6.1.3.2. Resultados de la encuesta

Los resultados que a continuación mostramos en la Tabla 1 se han obtenido con cincuenta alumnos de primero de BUP. Para leer estos datos hay que leer previamente las preguntas del modelo de encuesta aplicado que aparece en 1.4.10.3.

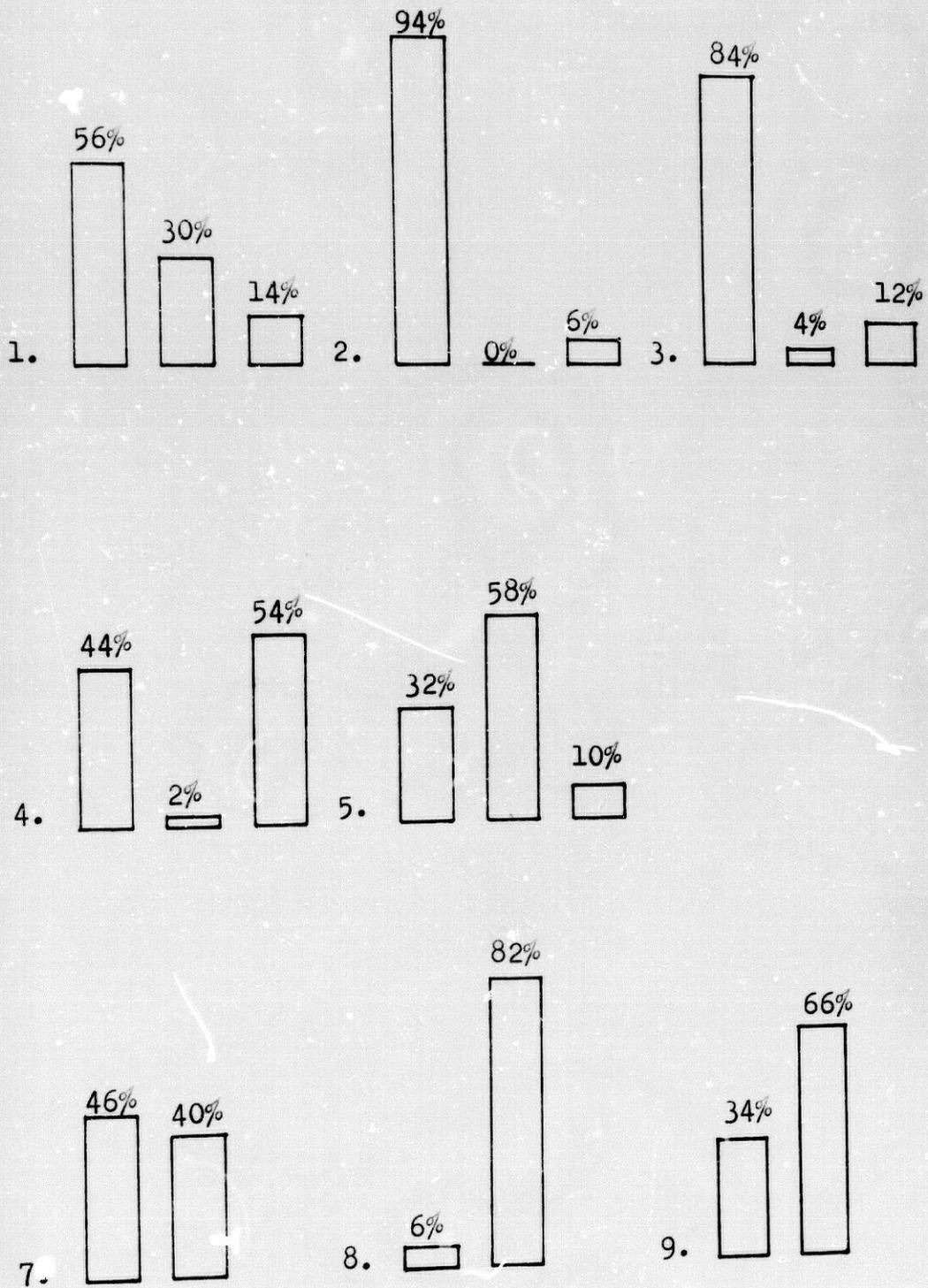
Primero de BUP

I. Resultados del análisis de los cincuenta alumnos encuestados:

Preguntas			
1	28	15	7
2	47	-	3
3	42	2	6
4	22	1	27
5	16	29	5
-			
7	23	20	
8	3	41	
9	17	33	
-			

Tabla 1

II. Representación gráfica de los resultados de la Tabla 1



Como se ve en el modelo de encuesta, la primera fila de números corresponde a la contestación "sí" y la segunda fila a la contestación "no". La tercera fila a "daba igual" y en algunas preguntas a "regular". En la pregunta número siete, la primera fila será "chico" y la segunda fila "chica". Y en las preguntas ocho y nueve, la primera fila corresponde a la primera parte de la pregunta y la segunda fila a la segunda parte de la pregunta (véase el modelo de encuesta en 1.4.10.3.). Las preguntas, número seis y diez no aparecen en la Tabla ya que por su naturaleza, no es posible hacer un análisis de las mismas. Sin embargo, son muy prácticas a la hora de ver nuestros fallos en el desarrollo de los personajes, como es la número seis. También podemos ver si los alumnos se contradicen, gracias a la número diez. Por ejemplo, al contestar a la pregunta número cuatro, el encuestado dice que los personajes no hablan muy rápido. Pero, luego, en las observaciones, dice que los personajes hablan muy rápido.

Lo más importante en la pregunta diez y en las observaciones es el deseo que expresa la mayoría de que se repita la experiencia. Hay que destacar igualmente, los comentarios sobre lo divertido que lo pasaron. Según ellos, esta "es una forma diferente de aprender y más que nada de pasarlo *guay*". Otro comentario decía que la obra era rara ya que "unos personajes hablan español y otros hablan inglés". Otro de los encuestados decía que le gustaría repetir la experiencia pero con su colaboración. Luego la *representación* motiva al alumno espectador. Otro comentaba que "este teatro es algo raro pues hace nuestro entorno más internacional". Y no se esperaba que Almería pudiera salir en una obra inglesa.

En la primera pregunta observamos que un 56% dice que le ha sido necesario un personaje español para comprender la obra. Y en la número tres, un 84% dice que con el personaje español comprende mejor a los personajes ingleses. Quizá la palabra *necesario* haya hecho que un 30% conteste negativamente en la primera, cuando en la pregunta tres con la palabra *ayuda*, ya sólo un 4% contesta que no. De todas formas, se confirma que con los personajes españoles, ellos reciben una ayuda para entender mejor la lengua inglesa.

En la pregunta número dos, la presencia del entorno es bien recibida por todos, con ese 94% que manifiesta su gusto por lo cercano y por lo conocido.

En la pregunta número cuatro las respuestas se contradicen, pues un 54% dice que los personajes ingleses no hablan muy rápido, mientras que en la pregunta diez sí enumeran la rapidez como uno de los problemas. No debemos olvidar que la rapidez es un problema general que aparece también cuando hacen teatro en español. Y en las lecturas que hemos hecho sobre el teatro en otros países, ocurre igual. En nuestro caso, los alumnos piensan que hablan muy rápido porque no tienen un buen conocimiento de la lengua. Esta es una razón. Y otra es que en efecto, hablan muy rápido. No olvidemos que no son actores.

En la pregunta número cinco, el 58% expresa que no ha comprendido toda la obra. Pero, como en la pregunta número seis mencionan las partes que no han podido seguir de algún personaje, se explica que den este porcentaje, un tanto alto, pues se les ha preguntado si comprendían *toda* la obra. Si es sólo un poco lo que no han comprendido, es suficiente para que su respuesta sea sincera.

En la pregunta número siete no parece que exista un factor determinante para indicar la comprensión de los personajes chicos o de las chicas. Las respuestas están muy niveladas. Algunas encuestas dejan la pregunta en blanco y otras dicen que les da igual.

La pregunta ocho es muy reveladora. Como se ve, el 82% de los encuestados resalta la importancia de los gestos como medio de ayuda a la comunicación. Opinan que con los gestos y con las traducciones comprenden lo que está ocurriendo. Nuestro criterio número once queda altamente justificado.

En la pregunta nueve existe al principio un equilibrio entre una visión distinta del entorno y una misma visión, aunque se hable en inglés. Pero después, se tiende a pensar que el ambiente local es el mismo. Así lo expresa el 66% de los encuestados.

1.6.1.3.3. "Follow-up"

El proyecto que nos ha servido para motivar a nuestros alumnos durante todo un curso, puede sernos útil aún después de haberlo escenificado. Al volver a la clase, contamos con una visión de lo que se hizo y se dijo en el escenario. Se trata de traer esta imagen de lo sucedido a la clase, para seguir explotándola.

En 1.6.1.3.1. hemos citado los comentarios de un encuestado que decía que le gustaría repetir la experiencia, pero con "su colaboración". Pensamos que este es el tipo de comentario que hay que explo-

tar. Por ejemplo, podríamos entrar en una especie de competición sana repitiendo esa división o partes de la obra que se han ido ensayando en las distintas situaciones en 1.6.1.1., con alumnos voluntarios que no hubieran actuado. Ellos elegirían las situaciones que, según sus criterios, hubieran resultado defectuosas, o simplemente que no les hubieran gustado.

Para este nuevo tipo de trabajo nos podemos basar en los resultados obtenidos en las preguntas número seis y diez de las encuestas. Estas preguntas no las hemos analizado en 1.6.1.3.2. porque al ser tan subjetivas y tan variadas, no se prestan a un análisis objetivo. Pero sí nos sirven para estudiar los problemas que los alumnos han tenido. Son estas partes las que podemos volver a ensayar, pidiéndoles que varios grupos se aprendan una misma situación y la representen en la misma clase. Pongamos por ejemplo la situación que arbitrariamente hemos llamado S-11 en 1.6.1.1.. Si los alumnos piensan que algunas de las funciones que intervienen, como el expresar deseos y dar información, no estaban muy claras, procederá repetirlas en clase con esos alumnos y también se puede repetir con otro grupo. Todos, junto con el profesor, decidirán quién lo ha hecho mejor.

Con este tipo de experiencia hacemos que los que no han actuado se aprendan también los diálogos como los que ya han actuado. Y se puede volver a practicar la entonación. No hay que olvidar que con esta competición sana, no sólo estamos dando una oportunidad a los que quieren tener una experiencia propia sino que se puede insistir en el proceso creativo, buscando la posibilidad de añadir, quitar, o transformar las situaciones, creándolas de una manera diferente.

1.6.2. OBRA PARA SEGUNDO DE BUP: "NEW YORK BY NIGHT"

1.6.2.1. PROCESO DE ELABORACION DEL TEXTO

El libro de texto empleado en segundo de BUP fue *Getting On* (1976). Tal como mencionamos en 1.6.1.1., éste era el texto obligatorio en el Instituto a nuestra llegada a este centro. También aquí seguimos el mismo proceso de elaboración que en la obra de primero de BUP, es decir, nos guiamos por las fases y los criterios generales que proponemos en 1.4.10. y en 1.2.4.2.

Dar comienzo a esta experiencia con segundo de BUP es más fácil ya que la obra de primero había creado las bases y la motivación de los alumnos. Aquí no partíamos de cero ni en lo que se refiere a las ideas ni en cuanto a los conocimientos del idioma. Ventajas que hicieron posible que en noviembre pudiera ponerse en marcha el proyecto, una vez terminada la primera fase.

En esta primera fase escogimos como tema un grupo de españoles que trabajan en un hotel en Nueva York. Se propuso introducir el tema de la droga por algún sitio. Con estas líneas tan prometedoras pasamos a la segunda fase para ir escribiendo el guión. Hay que

destacar la gran suerte que tuvimos de contar con la ayuda del profesor que, al conocer bien Nueva York y tener muchos mapas y guías turísticas de la ciudad, permitió a los participantes contar con un caudal de información. El estudio y la lectura de todas las guías turísticas constituyó en sí unas clases muy amenas, en donde los alumnos aprendieron mucho vocabulario. Es de suponer que la mayor parte de todo este vocabulario está por encima del nivel de nuestros alumnos, pero lo importante es que ellos se enteraban de buena parte de la información.

En la segunda parte, hacemos una división arbitraria de situaciones, como en primero de BUP. Con S-1, se pone la obra en marcha, con el deseo de no hablar el inglés antes que el español. A esta decisión se llegó tras la experiencia que tuvimos en la obra de primero. Sin embargo, estas precauciones sobraron, según comprobamos después de la representación al recoger las impresiones de los alumnos.

La función de S-1 consiste en presentar el tema en líneas generales a los alumnos. De esta forma, aplicamos el criterio número tres y el número cuatro que vienen introducidos por estos personajes españoles en su conversación. S-1 abre el camino para las situaciones siguientes, que a la vez pueden modificar esta situación primera.

En S-2, con los personajes Manuel, Andrew y Jessica, practicamos con una lengua fácil las funciones de dar las gracias, desear buena suerte y mostrar cansancio. El vocabulario y las estructuras se hallan a un nivel tal que los alumnos pueden trabajar cómodamente.

Este vocabulario lo vuelven a ver en las lecciones cuatro y trece del texto.

En S-3, nos encontramos con funciones tales como: preguntar sobre lugares, expresar cariño, incomodidad, describir lugares y llamar por teléfono. El vocabulario y las estructuras de las lecciones una, dos, catorce dieciséis y dieciocho, principalmente, nos facilitan la lengua que utilizamos. Si en la lección primera del texto encontrábamos "I am sick", en S-3 nosotros escribimos, "I am sick and tired of your business". De esta manera vamos reforzando lo aprendido y al mismo tiempo incrementamos sus conocimientos. Vocabulario como "dust", "tired", "nonsense" etc., vuelve a aparecer en las lecciones dos, dieciséis y dieciocho. Es cierto que nosotros introducimos vocabulario que no viene en el texto como, "mugging", "gosh", "drug trafficking", "spoil" etc., pero esto lo consideramos de gran valor didáctico, sobre todo por la capacidad de retención que se observa, debido a la repetición.

En la situación S-4 presentamos de nuevo a los personajes españoles, María y Consuelo, cuya función consiste en aclarar a los demás compañeros lo que está ocurriendo.

En S-5, con Andrew y Jessica, practicamos funciones como, expresar enfado y expresar cariño por medio de gestos. Gran parte del vocabulario y de las estructuras de estas funciones provenía de las lecturas de las guías turísticas.

En S-6, con Jessica durmiendo, Andrew, Peter y Tony, practicamos funciones tales como: ofrecer bebidas, brindar por el éxito, desear buena suerte, hablar del pasado, expresar ofrecimientos y dar sugerencias. El vocabulario y las estructuras de estas funciones se

encuentran en el texto en las lecciones cuatro, doce, catorce y diecinueve. Por supuesto, no son las mismas; pero de lo que se trata es de emplear la misma palabra en estructuras diferentes. Nosotros utilizamos en S-6 "Good luck" y los alumnos encuentran en el texto "What luck!", en la lección diecinueve. También introducimos expresiones que no vienen en el texto, como: "take care", "on the right track", "a smart guy" etc., y así enriquecemos su vocabulario.

Con S-7 volvemos de nuevo a presentar el entorno en español, en un acento local y muy conscientes del papel que desempeña el criterio número cuatro. Los puntos de referencia del borracho, Arturo, son conocidos por todos los alumnos del Instituto. De esta forma nos traemos Nueva York al propio pueblo.

En la situación ocho (S-8), Andrew emplea una lengua que no viene en los libros de texto pero que los alumnos aprenden sin mayores problemas. Al fin y al cabo, esta es la lengua de la calle. Un ejemplo: el vocabulario que utiliza Andrew con su mujer cuando le llama "bloody bitch", y con Arturo al decirle que es un "bloody bastard". En la lección diecinueve los alumnos encuentran la palabra "blood". Otras palabras como: "honest" y "help", serán estudiadas en las lecciones cinco y catorce. Nosotros las presentamos aquí en un contexto distinto.

En esta situación practicamos funciones como: insultar, verse incomunicado, verse confuso, pedir con cariño, expresar rechazo, expresar miedo, pedir ayuda, prometer, amenazar y llamar a la policía

En S-9 se encuentran servidos todos los personajes salvo el botones. Aquí trabajamos con estructuras que no son difíciles, si

bien utilizamos algún vocabulario que no encontramos en los libros de texto, pero sí en la calle. Por ejemplo, "bloody foreigners". Volvemos a repetir gran parte del vocabulario de S-3, con palabras como, "drug traffickers", "drug ring", "mugging" etc., resultando así muy fácil de aprender. También sacamos palabras del texto y las presentamos en otro contexto. Por ejemplo, en la lección dieciocho tenemos "shooting gallery", y nosotros escribimos, "Don't move or I'll shoot"; en el texto encontramos "wedding ring" en la lección cuatro y nosotros la empleamos con otro sentido.

Con todos estos personajes en escena aprovechamos la ocasión para practicar funciones como: el entorno hablado y comentado en español, la traducción como técnica, insultar, dar órdenes, interrogar y la importancia de la comunicación. Dado que la situación puede resultar demasiado larga, cuando el botones entra empezamos con la situación diez.

En S-10 practicamos funciones como: interrogar, deletrear, la traducción como técnica, buscar pruebas, buscar hechos, acusar, defenderse de una acusación, mostrar indignación y recriminar. Gran parte del vocabulario que utilizamos, como "evidence", "judge", "charged", "fight", "inspector" etc., proviene de las lecciones dieciséis, diecisiete y dieciocho. Y, por supuesto, introducimos estructuras nuevas como, "drug smugglers", "to take legal action", "the ring has been smashed" etc., que los alumnos asimilan bien con el proceso de repetición.

En la última situación, S-11, con todos los personajes supuestamente implicados en el alijo, volvemos a repetir las mismas funciones como: dar órdenes, la traducción como técnica y dar las

gracias. También practicamos otras nuevas como: expresar deber, hacer el saludo militar, insinuar y felicitar. Repetimos el vocabulario siempre que sea posible y procedemos de igual modo con las estructuras. Por ejemplo, en la lección catorce ellos encuentran, "They should be kept...". Nosotros añadimos, "locked up". En otras expresiones como. "It's good stuff", aprovechamos la oportunidad para explicar la diferencia entre "stuff" y el "staff" que ellos encuentran en la lección catorce.

El reparto de papeles se ajusta a lo hecho en la obra de primero. A lo largo de esta división arbitraria de situaciones, los alumnos van aportando sus ideas en la creación de los personajes de tal forma que, cuando llegamos a las últimas, casi todos los alumnos se hallan identificados con los distintos personajes. El profesor puede dar su opinión sobre algunas características específicas. Diremos que tanto en esta obra como en la de primero, la asignación de los papeles no causó problema alguno.

En segundo de BUP, ya se observa una mayor contribución del alumno al proceso creador en inglés, debido, claro está, a su nivel. No obstante, la aportación del profesor sigue siendo indispensable, sobre todo al escribir las frases finales ya corregidas. Los alumnos siguen escribiendo en español, pero de vez en cuando intercalan sus conocimientos de inglés.

1.6.2.2. DIFICULTADES ENCONTRADAS

Al realizar un proyecto con alumnos que ya tienen un cierto conocimiento de la lengua, las dificultades son mucho menores que en primero de BUP, pues en segundo no se parte de cero.

Es fundamental trabajar con un nivel que se acomode con los límites que marca el texto que ellos estudian. Así ocurrió en este segundo. La lengua de la obra estuvo más en consonancia con su nivel. Se observaron menos problemas de pronunciación, aunque siempre encontraremos los clásicos. En las terminaciones de verbos como, "composed", "unmatched" y "tired", ellos pronuncian la /id/. En palabras como "talk" y "walk", ellos siguen pronunciando la /l/. En "reception" y "minute" pronuncian la "c" y la "u" como en español. Por supuesto que todas estas palabras las pronuncian mal en cualquier clase de BUP, pero en el teatro se pueden corregir y repetir las veces que se quiera y los alumnos no se cansan.

En S-3, las palabras "Headquarters" y "Coliseum" presentaron una dificultad especial. Otras, como "Mexico", las españolizaban. La repetición hubo que hacerla hasta en los últimos ensayos.

Al igual que en primero de BUP, en segundo no tienen paciencia para hacer pausas. Aprenden con gran facilidad y producen las frases sin problema alguno. Pero también se pueden dejar una preposición o un verbo sin pronunciar y siguen el diálogo como si nada pasara.

Para la entonación seguimos el mismo procedimiento que en la obra de primero (véase 1.6.1.2). Como este problema no es sólo de inglés sino que también de español, dejamos que los alumnos se aprendan sus papeles y practicamos la entonación en las situaciones o escenas en que se hable español. Cuando los alumnos ven la entonación y las pausas necesarias en un diálogo español, nos vamos a las partes inglesas para que se den cuenta de la diferencia. Si después de esto se resisten, traducimos las frases al español y las practicamos antes de darles una buena entonación en inglés.

Se trata de problemas de entonación que aparecen también en frases como, "to get rid of". Ellos dicen "to get" y después de respirar siguen con "rid of", con lo que la comprensión resulta imposible.

Como en la obra de primero, aquí también sacamos del texto las palabras que les resultan más problemáticas y repetimos su pronunciación. Como ejemplo, podemos citar en S-5 "success", "toast" y "friendship". Y en S-10, "hypotheses", "respectable" "thought" y "minute".

En general, esta obra no presentó mayores dificultades. Quizá la S-3, por incluir un diálogo algo largo para dos personajes solos en escena. Esto nos sirvió para confirmar lo que en el criterio número diez proponemos de que no haya personajes que lleven el peso de la obra durante mucho tiempo. También hay que comprender que a veces, un personaje es pieza clave de la trama y nos cuesta trabajo sacarlo de escena.

1.6.2.3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA:

1.6.2.3.1. Impresión y comentarios

La obra de primero de BUP nos sirvió de lección. Ahora, en segundo, los alumnos no querían empezar hablando inglés para evitar que sus compañeros se rieran. Por esta razón, en la primera fase (véase 1.4.10.) se propuso empezar hablando español. Pero no fue necesario ya que esta vez, los oyentes se sentaron muy tranquilos a gozar del espectáculo.

En este proyecto se cuidó el entorno, eligiendo lugares que el alumno conocía. La Loma de Santo Domingo es precisamente en donde está ubicado el Instituto "Sto. Domingo" de El Ejido. Nombres como el pueblo de Adra, la venta de Pampanico y la urbanización de Almerimar, son fácilmente identificables por los alumnos, pues todos estos sitios se encuentran cerca de El Ejido. De esta forma, decidimos traer el entorno a la misma puerta del Instituto, es decir, más cerca aun que en la obra de primero. Con la experiencia anteriormente adquirida, se comprobó la validez de la utilización del entorno como medio de acceso a otra cultura.

A consecuencia de la formación teatral que habían adquirido como alumnos oyentes, pues en este grupo no estaban los alumnos con los que se había hecho la experiencia en primero, se observó en la primera fase que la mayoría quería actuar. Y el número de padres, más bien de madres, también aumentó porque había más actores en la obra. Todo el mundo salió muy contento de saber que esta experiencia teatral seguía en el Instituto, y nos animaban a repetir.

La experiencia para la segunda fase, extraescolar, se decidió trabajar un poco en las horas lectivas porque se iba muy bien de tiempo en el cumplimiento de la programación. Pero hay que tener en cuenta que la segunda fase no se puede hacer en horas lectivas si hay alumnos que no están interesados en el proyecto.

A propósito de la confección del decorado, diremos que se realizó observando estrictamente nuestros criterios generales de 1.2.4.2. Fue simple y con mucha ingenuidad (véase el Apéndice 2). La cama se construyó trayendo unas cajas vacías del bar del Instituto. Encima se puso una colchoneta grande del gimnasio. Y toda la ropa de la cama la trajo una alumna del grupo. La mesita de noche la trajo un alumno de su casa. Al parecer, habían comprado otra pues al terminar la representación, dijo que no se la llevaba y que se podía tirar. Otro alumno trajo las maletas. Las mesas y las sillas eran del Instituto. El balcón se hizo con dos mesas invertidas y clavando unos palos de pata a pata; se terminó con tiras de cartón y se puso por la parte de fuera del escenario, dando así más espacio y quedando más bonito. El mueble-bar lo construyeron los alumnos en el taller con listones de madera.

Después de la representación, la obra se comentó en las clases de Inglés. Esto sirvió para que los alumnos oyentes se dieran cuenta de su papel activo como críticos imprescindibles del proceso. Cuando se les preguntó si les había gustado, contestaron que mucho pero, casi por unanimidad, dijeron que el final no había sido de su agrado porque resultó "brusco" y también "inesperado". Según las palabras de una alumna, "el final fue precipitado". Señaló que todos se quedaron "esperando más". La obra termina cuando el sargento ordena a los policías que esposen a los presuntos traficantes de droga y María se lamenta de haber seguido a su marido. Pero al recoger todas estas críticas, se siguió el proyecto después de la representación. Cabría preguntarse la validez de considerar la escenificación de una obra como un producto acabado. Por nuestra parte, creemos todo lo contrario (véase 1.1. y más específicamente 1.1.3.).

El proyecto se empezó en Noviembre y duró todo el año. Después de la representación, se continuó trabajando hasta conseguir el final que aparece ahora en la obra. Con la creación de este nuevo personaje, el inspector de policía, la obra adquirió una nueva dimensión. Se consiguió mucha más unidad y sobre todo se evitó el final precipitado que los alumnos habían criticado.

1.6.2.3.2. Resultados de la encuesta

Los resultados que a continuación mostramos en la Tabla 2 se han obtenido con cincuenta alumnos de segundo de BUP. Para leer estos datos hay que leer previamente las preguntas del modelo de encuesta aplicado que aparece en 1.4.10.3.

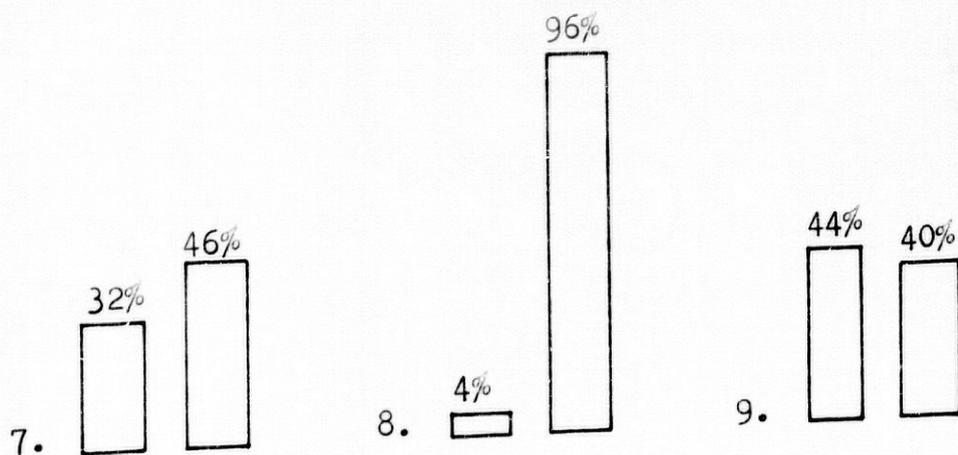
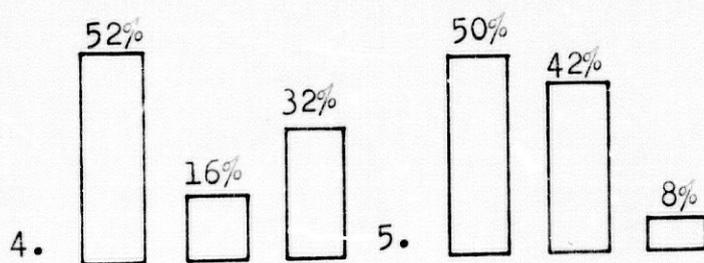
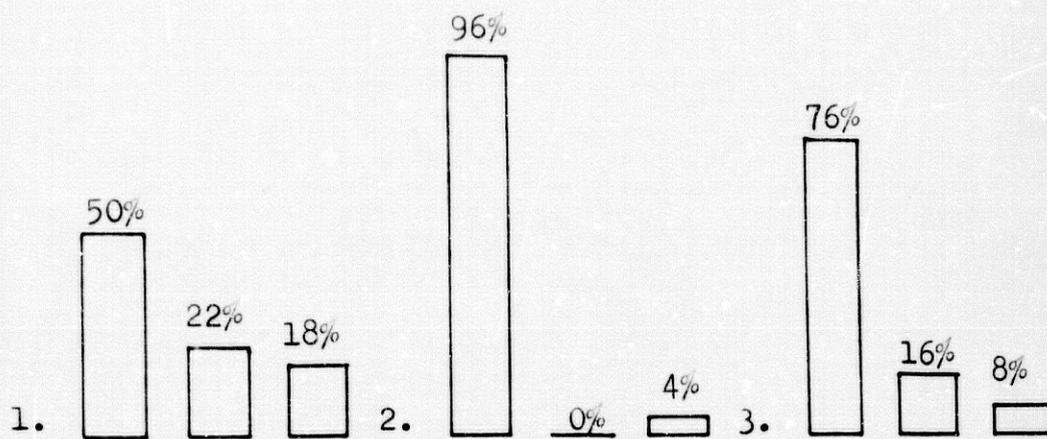
Segundo de BUP

I. Resultados del análisis de los cincuenta alumnos encuestados:

Preguntas			
1	25	11	9
2	48	-	2
3	38	8	4
4	26	8	16
5	25	21	4
-			
7	16	23	
8	3	48	
9	22	20	
-			

Tabla 2

II. Representación gráfica de los resultados de la Tabla 2



Como se ve en el modelo de encuesta, la primera fila de números corresponde a la contestación "sí" y la segunda fila a la contestación "no". La tercera fila a "daba igual" y en algunas preguntas a "regular". En la pregunta número siete, la primera fila se refiere a "chico" y la segunda fila a "chica". Y en las preguntas número ocho y nueve, la primera fila corresponde a la pregunta primera, dentro de esa pregunta, y la segunda fila a la pregunta segunda (véase el modelo de encuesta en 1.4.10.3.). Las preguntas número seis y diez no aparecen en esta Tabla 2 ya que por su naturaleza, no se puede hacer un análisis de las mismas. Sin embargo, son muy prácticas a la hora de ver nuestros fallos en el desarrollo de los personajes, como es el caso de la número seis, y para ver si los alumnos se contradicen, como ocurre con la número diez. En esta pregunta también hay que destacar el deseo que expresan de hacer más teatro. La principal razón que dan es que les divierte.

En la pregunta número uno observamos que el 50% dice que le ha sido necesario un personaje español para comprender la obra. Y en la número tres, un 76% confiesa que comprenden mejor a los personajes ingleses cuando están acompañados por el personaje español. Aunque esta dependencia disminuye, se confirma que los personajes españoles les suponen una ayuda importante para entender mejor la lengua inglesa.

En la pregunta dos vemos que, como en la obra de primero, el entorno juega un gran papel en este tipo de teatro. El 96% quiere que se hable de su ambiente local. Y como en primero, nadie se manifiesta contrario a esto. Sólo a un 4% les da igual.

En la pregunta número cuatro, sólo un 16% nos dice que los personajes ingleses no hablan rápido. Sin embargo, en la pregunta número diez hacen referencia a la rapidez con que hablan los personajes ingleses. Lo importante es el número de alumnos que va comprendiendo mejor el inglés, que pasa de 2% en primero a 16% en segundo.

En la pregunta número cinco observamos que un 18% más, con respecto a primero de BUP, comprende toda la obra. Si el 42% dice que no ha comprendido toda la obra, creemos que también reflejan su sinceridad pues se les ha preguntado por "toda" la obra. En la pregunta número seis nos explican esas pequeñas partes que no han comprendido.

En la pregunta número siete, los alumnos de segundo contestan más o menos como los de primero, es decir, un 32% para los chicos y un 46% para las chicas. Comparando las dos encuestas, no nos parece que exista un factor determinante que mida la comprensión de los chicos o de las chicas. Algunos dejan esta pregunta en blanco o contestan que les da igual.

En la pregunta número ocho volvemos a justificar con un 96% nuestro criterio número once, al corroborarse la importancia de los gestos como medio de ayuda a la comunicación en el aprendizaje de una lengua.

En la pregunta número nueve observamos la variedad de criterios sobre el ambiente local, bien se hable de él en inglés o en español. Un 44% tiene una visión distinta y un 40% cree que es igual.

1.6.2.3.3. "Follow-up"

Lo que proponemos a continuación está basado en los comentarios que citamos en 1.6.1.3.1., sobre la encuesta. Los alumnos dijeron que les gustaría repetir la experiencia pero con "su colaboración". Pensamos que al terminar un proyecto y volver a la clase hay que aprovechar la buena disposición de los alumnos oyentes para querer colaborar en el teatro. Entrar en una competición sana con alumnos que no hayan actuado, repitiendo las divisiones de la obra, según la hemos ensayado en las distintas situaciones en 1.6.2.1., nos parece una forma válida y acertada (véase 1.6.1.3.3.). Gracias al deseo de mejorar los personajes, improvisar y volver a crear, a la vista de las observaciones de los alumnos en las encuestas, en esta obra de segundo se consiguió el final que aparece en 2.2.2. Lo que decimos en 1.6.2.3. sobre el cambio del final de la obra, que a los alumnos les pareció "brusco" y también "inesperado", es un ejemplo de "follow-up". Todas las situaciones que utilizamos para escribir el primer guión en la segunda fase en 1.6.2.1., se pueden volver a practicar en clase con los alumnos que no hayan actuado.

Las preguntas número seis y diez nos pueden ser de gran utilidad para estas prácticas. Con los datos de las preguntas localizamos los fallos de los personajes y las partes que no nos han salido bien. Ahora podemos pedir voluntarios para volver a escenificar estas

partes. Esta situación es ideal para volver a trabajar con la entonación.

Nuestra continuación con la situación once, S-11, que hizo llegar a la situación actual de la obra, dió una dimensión que antes no tenía, al mismo tiempo que confirmó nuestra proposición de un teatro como *proceso* y no como *producto*.

1.6.3. OBRA PARA TERCERO DE BUP: "PAN AM FLIGHT 964"

1.6.3.1. PROCESO DE ELABORACION DEL TEXTO

El libro de texto empleado en la obra de tercero de BUP ha sido *Developing Strategies* (1980). Seguimos el mismo proceso de elaboración que en las obras de primero y segundo, es decir, trabajando con los criterios generales de 1.2.4.2. y con las fases que proponemos en 1.4.10.

De la lectura del *sketch, Airport*, en L. Spaventa (1980, 48), surgió la idea de empezar con un grupo de jugadores de baloncesto que vienen a Canadá a jugar un partido, y lo ganan. A la vuelta, en el avión, hay pasajeros canadienses y españoles. Un español entra en el servicio, coge a una azafata prisionera y se inicia así un secuestro aéreo. Este esbozo de argumento sufre una serie de cambios hasta llegar a la situación inicial, S-1, de la obra actual que aparece en 2.2.3. Como hemos dicho, hay que empezar con la primera situación que se presente. Para cambiar, siempre hay tiempo.

Una vez que en esta primera fase se decidió escribir sobre un secuestro aéreo, fue necesario adentrarse en la lengua de la aviación. Y se vió que es preciso conocer la geografía de ciertos

lugares. Así pues, se dividió la clase en grupos que investigaron con lecturas graduadas. Con los libros de Eugene J. Hall (1976) y Carol Akiyama (1976), los alumnos entraron en contacto con el vocabulario y con la lengua que hoy se utilizan en la aviación. El libro de J. Merino y P.H. Sheerin (1981) nos dió todo el vocabulario que necesitábamos. Además se leyeron otras obras, *Hijack*, de Charles Wells (1972), la historia *Crash, en The Terrorists Attack*, de D. Chamberlain y D. Mulelly (1978) y *Hijack and other short stories*, de L. Peterson y S. Willie (1981). El profesor también leyó *The Last Flight of Noah's Ark*, de H. Simon (1980). Fue de *Hijack* y de *Hijack and other short stories*, de donde sacamos la mayor parte del material de nuestra obra que empezó llamándose *Iberia Flight 967* y que terminó con *Pan Am Flight 964*.

Esta segunda fase se convirtió en realidad en un curso de lectura intensiva muy motivada. Sin la idea de la obra nunca se hubieran hecho todas estas lecturas en tercero. También hubo que informarse de todos los lugares por donde iba a pasar el avión. Aquí, jugó un papel muy importante el tener un profesor que pudo aportar información sobre Washington y sobre la geografía del lugar. Con los mapas, que en este caso el profesor tenía, y con las guías turísticas, se puede trabajar con los alumnos en clase. Pero nunca hay que pensar que es imprescindible conocer todos los lugares del mundo para poder escribir sobre ellos. Es cierto que no es fácil encontrar un profesor de inglés que conozca muy bien el *Arlington National Cemetery*. Pero lo que no es tan difícil es escribir al *Department of The Army*, en Washington DC20310 y pedir información sobre el cementerio.

La primera situación se modificó varias veces hasta que se empezó con el comandante y con la azafata anunciando el vuelo por el micrófono. Es evidente que las azafatas traducen, es decir, la propia naturaleza de la obra exige una traducción. El criterio número tres sale solo. Esta es una obra en la que todo es posible, como lo fue el agregarle una parte en francés. La función de la traducción como técnica en la enseñanza de una lengua, nunca se podía haber aplicado con más naturalidad. También practicamos las funciones de leer en inglés y en español por el micrófono. Y decimos en español porque esta función hay que ensayarla ya que el alumno, a veces, no sabe leer bien en su propia lengua.

Sin hablar del vocabulario específico de la aviación, que provenía de los libros mencionados, creemos que el texto que utilizamos en tercero tiene un nivel más alto que la lengua de nuestra obra. Esto es lo ideal. Lo contrario, como es el caso de primero de BUP, es más problemático. En S-1, quizá el vocabulario más difícil sea "bumpy weather", "starboard side" y "port side" porque lo demás como: "when we reach", "we will fly over", "the crew" etc., se encuentra en *Developing Strategies* (1980), en la lección cinco. Es más, en esta lección hay vocabulario más complicado como podría ser "cerebral palsy".

Todo esto contribuyó a que los alumnos de tercero de BUP aportasen más a los diálogos en inglés. También se esperaba que cuanto más conocimiento de la lengua tuvieran los alumnos, más podrían aportar al proceso de creación del guión. Pero no hay que olvidar que la presencia del profesor es siempre necesaria.