

El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE. Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria



Autor: Francisco de Asís Palomo Ruano

Director: Javier Suso López

Fecha: 8 de Septiembre de 2016

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA
FRANCESA
UNIVERSIDAD DE GRANADA**

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Francisco Palomo Ruano
ISBN: 978-84-9163-117-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/44932>

Je tiens à remercier sincèrement...

María C.H., de m'avoir situé sur la ligne de départ.

Javier Suso López, de m'avoir accordé l'honneur de mener cette recherche sous son égide, dès le début et en partageant avec moi toutes ses connaissances, son savoir-faire, ses sages conseils et ses brillantes suggestions.

Mes élèves de français de l'IES Acebuche de Torredonjimeno, surtout ceux qui ont travaillé à mes côtés pendant les années 2009-2010 à 2012-2013, sans lesquels cette étude n'aurait jamais pu avoir lieu.

Mes collègues de l'IES Acebuche, notamment les équipes de direction successives, d'avoir soutenu et accepté ma recherche.

Le service de coopération culturelle de l'Ambassade de France en Espagne, d'avoir reconnu mon travail en m'accordant une bourse de recherche à l'Université de Grenoble.

Les professeurs de l'Université de Grenoble Thierry Soubrié, Gaëlle Karcher et Christopher Mitchell, de leur accueil et des entretiens qu'ils m'y ont volontiers accordés.

Mathieu Loiseau et particulièrement Haydée Silva, de l'intérêt porté à la publication de mon premier article et de leur soutien et de leur aide inestimables durant la rédaction de ma contribution.

Zyo, ma famille et mes amis, d'avoir su rester patients toutes ces années, pendant lesquelles beaucoup d'activités et de projets ont malheureusement dû être décalés.

SIGLARIO

AAVV (VVAA): Autores varios

BOE: Boletín Oficial del Estado

BOJA: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía

CAT: Centro Andaluz de Teatro

CB: Competencia Básica

CCAA: Comunidades Autónomas

CCBB: Competencias Básicas

CDN: Centro Dramático Nacional

CECA (proyecto): Cultures d'Enseignement et Cultures d'Apprentissage

CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CUEF: Centre Universitaire d'Études Françaises

DCB: Diseño Curricular Base

DIG (proyecto): Centros Digitales

DLE: Diccionario de la Lengua Española

DRAE: Diccionario de la Real Academia de la lengua Española

DVD: Digital Versatile Disc / Disco Versátil Digital

E/A: Enseñanza/Aprendizaje (Enseignement / Apprentissage)

E.A.T.P.: Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales

ELE: Español como Lengua Extranjera

EOI: Escuela Oficial de Idiomas

E.S.O.: Educación Secundaria Obligatoria

FLE: Francés Lengua Extranjera / Français Langue Étrangère

FLM: Francés como Lengua Materna / Français Langue Maternelle

FR2: Francés como segunda lengua extranjera.

IB: Instituto de Bachillerato (Ley General de Educación)

IES: Instituto de Educación Secundaria (LOGSE)

L1: Primera lengua o lengua materna
L2: Segunda lengua o lengua extranjera
LANSAD: Langues pour les Spécialistes d'Autres Disciplines
LE: Lengua extranjera / Langue Étrangère
LIDIL (revista): Linguistique et Didactique des Langues
LM: Lengua Materna / Langue Maternelle
LOE: Ley Orgánica de Educación
LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MAO: Método Audio-Oral / Méthode Audio-Orale
MAV: Método Audio-Visual / Méthode Audio-Visuelle
MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MD: Método Directo / Méthode Directe
MEC: Ministerio de Educación y Ciencia
MT: Método Tradicional / Méthode Traditionnelle
PAU: Pruebas de Acceso a la Universidad
PC: Proyecto Curricular
PEC: Proyecto Educativo de Centro
PISA: Programme for International Student Assessment / Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
SGAV: Structuro-Globale Audio-Visuelle
TDT: Televisión Digital Terrestre
TIC: Tecnologías de la Información y de la Comunicación
UE: Unión Europea
USB (dispositivo): Universal Serial Bus

ÍNDICE GENERAL

0.1. Preámbulo. Antecedentes y estado de la cuestión.....	11
0.2. Justificación, objeto y objetivos generales de esta tesis doctoral.....	19
0.3. Hipótesis de partida.....	22
0.3.1. Un <i>enjeu</i> en pleno proceso de modificación del sistema educativo.....	22
0.3.2. Nuestro desafío: objetivos didácticos, planteamientos e interrogantes.....	23
0.4. Estructura y organización de esta tesis doctoral.....	26

PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. Fundamentación metodológica

1.1. Metodología de investigación en este estudio: investigación, experiencia y acción.....	35
1.1.1. Características de la investigación/acción aplicadas a nuestra experiencia.....	37
1.1.2. Planteamiento del estudio y descripción e interpretación de la información recopilada y número de investigadores.....	41
1.1.3. Validación de resultados y confirmación o refutación de hipótesis. La triangulación.....	42
1.1.4. Diseño del proceso en nuestra investigación.....	44
1.2. Contexto de actuación.....	45
1.2.1. Niveles y alumnado.....	47
1.2.2. Cumplimiento de objetivos fijados por la legislación educativa. Las competencias básicas	51
1.2.3. Contribución al desarrollo de la competencia comunicativa en LM/LE...54	
1.3. Etapas y proceso.....	56
1.4. Instrumentos de observación y evaluación.....	57
1.5. Recursos utilizados.....	57
1.5.1. La importancia de los espacios. El valor pedagógico del escenario y las aportaciones de Ubersfeld.....	59
1.5.2. Elementos accesorios.....	62
1.6. Las claves de nuestra experiencia.....	65
1.6.1. Claves psicolingüísticas. La acción dramática como desencadenante del proceso de adquisición de una lengua.....	65
1.6.2. Claves pedagógicas.....	70
1.6.3. Claves socioculturales y antropológicas.....	75
1.6.4. Claves artísticas.....	78
1.7. El teatro en Enseñanzas Medias. Análisis de los antecedentes y de la determinación inicial del alumnado.....	81
1.7.1. El precedente de la Escuela de Roches.....	83
1.7.2. Un poco de historia acerca de la entrada de la actividad dramática en las Enseñanzas oficiales.....	85
1.7.3. Primeras prácticas teatrales continuas en Educación Secundaria en Andalucía. Provincia de Granada.....	91

1.8. Condicionantes y objetivos en nuestro estudio.....	93
1.8.1. El comportamiento actoral del alumno.....	95
1.9. Métodos para la introducción de la práctica teatral en clase de FLE.....	95
1.9.1. Dinamización textual.....	97
1.9.2. Disposiciones preferentes del espacio en clase de FLE.....	100
1.10 Aspectos de la Programación Didáctica.....	101
1.11. El teatro en las enseñanzas universitarias.....	104
1.11.1. Aportaciones del C.U.E.F. y LANSAD.....	105
CAPÍTULO 2. Fundamentos lingüísticos	
2.1. Introducción. La lengua. Objeto y delimitación del concepto en este estudio...	111
2.2. Comunicación y lenguaje no verbal.....	115
2.2.1. Pragmática y sociolingüística.....	116
2.2.2. Delimitación de las categorías de comunicación no verbales.....	120
- Gestualidad.....	122
- Kinésica.....	125
- División de los sistemas de signos.....	127
- Poyatos y los tres pilares de la comunicación.....	135
2.3. La dimensión cultural y el lenguaje connotativo.....	136
2.4. Conclusión. Lengua materna y lengua extranjera.....	137
- Habla, discurso e interferencias LM/LE.....	139
CAPÍTULO 3. Fundamentos didácticos. La enseñanza de las lenguas extranjeras en el tiempo. Metodologías, métodos y enfoques	
3.1. Introducción.....	141
3.2. Los métodos ya conocidos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Revisión crítica y posible reutilización en didáctica actual de lenguas extranjeras.....	144
3.2.1. El método de gramática traducción.....	153
3.2.2. El método directo.....	157
- Revisión del método a través de la designación, tarjetas "vivas" y cuadros "vivos".....	162
- Un ejemplo de cuadro vivo: los fusilamientos del 2 de mayo.....	167
- Dramatización de textos no dramáticos y desarrollo final del método directo.....	168
3.2.3. El método audio-oral.....	175
3.2.4. El método audiovisual (SGAV).....	183
3.2.5. Los enfoques comunicativos.....	191
- El tratamiento del error.....	194
- La progresión en espiral.....	197
3.2.6. El enfoque por tareas o accional. Tarea y proyecto teatral.....	199
3.2.7. Las TIC y la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre los nuevos y los viejos tiempos.....	201
- Las TIC y las prácticas teatrales.....	207
3.3. Conclusión: El eclecticismo. Bases para un proyecto teatral.....	209
3.4. El teatro y la enseñanza del FLE. Planteamientos y posibilidades.....	212
3.4.1. Introducción. El empleo tradicional. Teatro a nivel de centro.....	212
3.4.2. Autores, adaptaciones, creaciones propias. ¿Qué textos seleccionar?.....	221
- Textos dramáticos franceses en centros escolares franceses.....	224
3.4.3. ¿Por qué utilizar el teatro en clase de FLE?.....	226

- Lenguajes y signos teatrales como "cautivadores de la emoción".....	231
3.4.4.Etapas del desarrollo de la actividad dramática de iniciación en clase de francés.....	233
a) Primeros pasos. Talleres y grupos de teatro escolares como impulsores. Creando un ambiente y un espacio dramáticos.....	235
b) La improvisación.....	238
c) Los <i>jeux de rôle</i>	244

SEGUNDA PARTE

EL PROYECTO DRAMÁTICO EN CLASE DE FLE

CAPÍTULO 1. El teatro en clase de FLE como experiencia. Etapas de planificación de un proyecto teatral. Formas teatrales para la clase de FLE.

1.1. Puesta en marcha de un proyecto teatral. La creación de la pieza dramática.....	257
1.1.1.Aspectos previos a considerar dentro de una experiencia teatral.....	260
1.1.2.La sensibilización al texto dramático.....	263
1.1.3.La fase de creación textual	265
1.1.4.División de la pieza teatral. Criterios.....	270
1.1.5.La preparación del texto teatral. Observaciones en clase.....	273
1.1.6.La preparación escénica del texto dramático. Ensayos y evaluación del proceso.....	276
1.1.7.La representación.....	279
1.1.8.¿Y después de la obra? Implementación de la práctica teatral continua. Condicionantes de trabajo e inventario de actividades dramáticas realizadas en clase de FLE.....	280
a) Condicionantes.....	281
b) Aplicación metodológica y sistemática del teatro en clase de FLE. Actividades desarrolladas.....	283
c) La atención a la lectura en la práctica teatral continua.....	300
1.1.9. Otras actividades dramáticas en clase de FLE. La utilización del componente paraverbal y no verbal de la comunicación.....	308
a) Juegos de mímica.....	308
b) Ejercicios de expresión lingüística.....	310
c) La creación del ser mágico.....	312
1.2.Teatro e interacción desde una perspectiva de análisis conversacional. El par adyacente como base para la creación de textos teatrales por parte del estudiante de lenguas	313
1.3. Las interacciones y las acotaciones dramáticas. Consideraciones de Poyatos sobre el lenguaje paraverbal y no verbal. Aplicaciones en el proceso de E/A del FLE a través del teatro.....	321
1.4. El rol del docente.....	326
1.5. Comunicación no verbal y dimensión sociocultural. Estudio de experiencias concretas y su repercusión en la adquisición de la competencia cultural tanto en FLE como en otras lenguas desconocidas.....	330
1.5.1. Una voz de fondo para la mímica.....	331
1.5.2. La mímica y lo cultural.....	331
1.5.3. Expresión facial.....	332

1.5.4. La adopción de la pluriculturalidad.....	333
1.6. El género dramático en didáctica de las lenguas extranjeras. Textos dramáticos y espectaculares.....	337
- Utilización del teatro clásico en clase de FLE.....	339
CAPÍTULO 2. Fuentes de inspiración para proyectos teatrales en FLE	
2.1.El teatro medieval francés. Un mundo inexplorado en la didáctica de lenguas extranjeras.....	343
2.1.1. ¿Por qué la Edad Media?.....	349
a) El factor del distanciamiento. Una realidad diferente.....	351
b) Factores mediáticos.....	356
c) El componente didáctico.....	357
d) El factor formal: la simplicidad de argumento y la conexión oral-escrito.....	357
e) Unicidad del código.....	364
f) Carácter de los personajes.....	365
2.1.2.Vías de traducción y adaptación de textos.....	366
a) Traducciones libres y adaptaciones.....	368
b) Traducciones literales.....	372
2.1.3. Personajes y arquetipos.....	374
2.1.4. Semiótica de las relaciones actanciales en los textos dramáticos medievales y relaciones actores-público. Transferencia en clase de FLE. <i>Jeux</i> medievales para jugar en clase	376
a) <i>Jeux</i> o juegos de iniciación dramática.....	385
b) Posibilidades pedagógicas de otras piezas y farsas medievales. Análisis de elementos.....	390
2.2. El teatro francófono y el componente cultural.....	394
2.2.1. Perspectivas de estudio y trabajo.....	394
2.2.2. Antropología y teatro.....	397
2.2.3. Componentes social, lingüístico y cultural.....	401
2.2.4. El teatro escolar en Camerún. Sugerencias para la E/A del FLE en Educación Secundaria partiendo de la especificidad africana.....	412
2.3. Teatro francés contemporáneo. Propuesta de autores.....	416
CAPÍTULO 3. Selección de textos y experiencias teatrales	
3.1. Jean-Paul Alègre y la conjunción de los procesos y elementos teatrales.....	420
3.1.1. El proyecto sobre <i>La Ballade des Planches (Le Jeu des planches)</i>	423
3.2. Sobre <i>Aucassin et Nicolette (Homme riche, homme pauvre)</i>	424
3.3. Yasmina Reza.....	429
3.3.1. <i>Conversations après un enterrement</i>	429
3.3.2. <i>Comment vous racontez la partie</i>	432
3.3.3. <i>La traversée de l'hiver</i> como base de juegos teatrales para alumnos con distintos niveles y/o capacidades.....	434
3.4. Sylvaine Hinglais. <i>Jamais vue. (Pièces et dialogues pour jouer la langue française)</i>	436
3.5. <i>Le miracle de Théophile (La Théophile/Le Diable/Le chemin)</i>	439
3.6. <i>La plus méchante du monde (Théophile et les légumes)</i>	440

TERCERA PARTE

BALANCE GENERAL Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

CAPÍTULO 1. Balance y resultados de la experiencia	
1.1. ¿Hacia una metodología teatral?.....	442
1.2. Balances y resultados.....	445
1.2.1. Demostración de hipótesis de partida.....	446
a) Análisis por dimensiones o indicadores de CCBB.....	448
b) Análisis por cursos académicos. Observaciones y estadísticas de aprobados por cursos.....	453
c) Tablas de descriptores para evaluación individual y autoevaluación.....	459
 CAPÍTULO 2. Otras repercusiones de la experiencia. Los intercambios escolares	
2.1. Interacción teatro-intercambios lingüísticos.....	467
2.2. El teatro para situaciones reales de comunicación.....	468
2.3. La retroalimentación. Actuar frente a hablantes de FLM.....	470
2.4. Dimensión cultural de las estancias lingüísticas.....	471
 CAPÍTULO 3. Problemas detectados y resistencias al proceso	
3.1. Sobre tiempo y espacios.....	473
3.2. Sobre la idoneidad dramática de ciertas obras.....	474
3.3. Dificultades de orden social y psicológico.....	475
3.4. Pedagogía teatral en la práctica.....	477

CONCLUSIONES

Consideración 1.....	483
Consideración 2.....	486
Consideración 3.....	486
Consideración 4.....	488

BIBLIOGRAFÍA

1. Bibliografía general y específica.....	491
2. Textos de referencia para nuestra práctica teatral.....	507
3. Recursos electrónicos.....	508
4. Normativa.....	509

ANEXOS

ANEXO I: Comentarios sobre actividades dramáticas adicionales realizadas en clase de FLE

1.2ºBachillerato.	513
2. 4ºE.S.O.....	515
3. 3ºE.S.O.....	515
4. Actividades iniciales generales.....	517
5. Una actividad de improvisación: <i>Remplir l'espace</i>	518
6. De la improvisación como base para la interacción entre jóvenes y con el mundo exterior. Los silencios y la gestualidad.....	519
7. Principios de las creaciones colectivas.....	520
8. Dificultades encontradas durante improvisaciones y pequeñas dramatizaciones. 1ºE.S.O., curso 2012-2013.....	521
9. Experiencias vividas por el alumnado tras un periodo de intercambio lingüístico en Francia.....	522

ANEXO II. Documentos de trabajo

1. Programación didáctica (extractos que consideran la utilización continua y sistemática de la práctica teatral en clase de FLE).....	525
2. Modelos de fichas y documentos para evaluación.....	540
3. Notas generales sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras y particulares sobre la segunda LE (MEC 2007, según las consideraciones del MCERL, Consejo de Europa).....	550
4. Notas generales sobre orientaciones metodológicas, orden 10 de Agosto de 2007.....	552

ANEXO III Obras y piezas teatrales de creación colectiva

1. Sketches correspondientes a la primera etapa (1999 a 2001). Colegio <i>Cristo Rey</i>	553
2. Pequeñas piezas dramáticas iniciadas en 2º-3ºE.S.O. IES <i>Acebucho</i> . (2009-2013)	
2.1. <i>Homme riche, homme pauvre</i>	557
2.2. <i>Le voleur</i>	558
2.3. <i>La courge et les fruits</i>	559
2.4. <i>Mogambo</i>	561
2.5. <i>L'ange et le démon</i>	562
2.6. <i>Le chemin</i>	563
2.7. <i>Marisilda et les légumes</i>	565
2.8. <i>La Théophile</i>	568
3. Grandes obras teatrales. Realizadas en 4ºE.S.O. (2012/13 y 2013/14)	
3.1. <i>Le jeu des planches</i>	570
3.2. <i>L'Oniricon</i>	576
4. Ficha para explotación didáctica en institutos : <i>Le jeu des planches</i>	581

0. PREÁMBULO

0.1. Antecedentes y estado de la cuestión

El teatro como actividad escénica es la consecuencia natural del teatro escrito. Antes o después, las representaciones virtuales que se elaboran en la mente del lector de teatro a medida que la lectura de la obra avanza, terminan por hacerse tangibles y por ser mostradas ante un público determinado. En nuestra experiencia, leer a Molière, Calderón, Lorca, Goethe, Beckett, Strindberg, o Ionesco, pero sobre todo a Valle-Inclán supone una estimulación de los procesos mentales que conducen al planteamiento en escena de un teatro visual y que termina adquiriendo tintes didácticos. Partiendo de un enfoque teórico en el cual, a modo de director de escena, se pretende establecer una imagen mental que respete el máximo de las indicaciones de los dramaturgos, se busca mantener, de la manera más pura posible, el mensaje y la arquitectura dramática transmitidos por el dramaturgo al escribir su obra, siendo conscientes de que una representación actual de cualquiera de las obras de estos genios corrompería la concepción inicial del autor. En un primer momento, pues, sirviéndonos de este enfoque teórico, la concepción del teatro se mantiene preferiblemente en el ámbito del ideal poético, de la idealización, basada en la abstracción de formas y contenido, centrada en la lectura y en el desarrollo mental antes que en la representación.

La participación activa en grupos de teatro o asociaciones culturales que trabajen las artes escénicas provoca de forma natural, sin embargo, la eclosión de la preferencia por el teatro representado. Las sólidas bases teóricas que un docente formado en estudios filológicos ha de poseer llevan a la ineluctable conclusión de que el teatro ha sido escrito, generalmente, para ser representado, ya fuese de una manera u otra, y que las distintas puestas en escena no son sino visiones particulares de la obra dramática, unas más alejadas y otras más acertadas, por parte de los directores escénicos. Al mismo tiempo, la formación como espectador se revela imprescindible (Ubersfeld, 1981; Bouko, 2010) y requiere la asistencia a tantas representaciones teatrales como sea posible, buscando esencialmente la variedad de formas y temas.

En ocasiones, no obstante, puede suceder que en algunas representaciones las expectativas planteadas no coincidan con lo que se percibe sobre escena, pues muchas veces la realidad no puede competir con la propia imaginación o con la concepción inicial del autor. Por ejemplo, la puesta en escena de Valle-Inclán resulta siempre difícil, pues resulta complicado plasmar materialmente la poesía visual y casi cinematográfica de este autor (Calero Heras, 1981) especialmente en las descripciones del decorado y en las acotaciones; no hablemos tampoco de la práctica irrepresentabilidad del *Fausto* de Goethe (Menéndez Pelayo, 1899; Gómez de la Bandera, 2002; Böhm, 2003).

Por otra parte, los grandes espacios teatrales, así como el trabajo actoral de las compañías profesionales o la formación del público aumentan más aún la seducción de las obras representadas. En este sentido, el trabajo de la dirección de escena y el virtuosismo de los actores posee una enorme capacidad de atracción. Esta destreza no se limita a una exquisita dicción y entonación, sino que incluye, además, de manera complementaria e inseparable, la expresión gestual. Así, con la consciencia y el trabajo sobre el lenguaje gestual se abre un nuevo mundo con un enorme potencial artístico y didáctico, aplicable tanto a los propios actores de grupos aficionados como a contextos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. El conocimiento de este mundo a través de una metodología de investigación y acción (Van Trier, 1980), en la que nos hemos basado y de la que hablaremos más ampliamente (*vid. infra.* cap 1, primera parte) mejora claramente las habilidades comunicativas en lengua materna (LM) y en lengua extranjera (LE) y las competencias sociales y artísticas tanto del propio docente de lenguas extranjeras como, y esto es lo importante, de sus alumnos.

Así, el descubrimiento del lenguaje gestual ha de ir acompañado de un trabajo sobre la dicción y pronunciación, fundamentado en unas bases teóricas que permitan la progresión comunicativa y artística del grupo teatral en su conjunto. La capacidad de representar varios roles o papeles en la misma pieza, realizar funciones alternativamente como actor, director, director de escena o técnico, la posibilidad de redactar y representar sus propios textos teatrales, llevar a cabo actuaciones callejeras como *happening* o desfiles o actuar en escenarios no habituales como bares, pubs, vías públicas, pasillos de un instituto o facultad demuestran la capacidad y madurez de un grupo teatral y su aptitud para la proyección de su saber hacer en otros niveles, como

pueden ser los centros de enseñanza primaria y secundaria o las asociaciones culturales locales. En el aspecto social, además, ya se trate del ámbito universitario como de una clase de secundaria, se suelen crear fuertes lazos de amistad y cooperación entre los miembros del grupo de teatro, y aunque las discusiones sean frecuentes, cada integrante está en situación, aunque no sea consciente, de aportar sus habilidades o conocimientos al éxito final de la obra.

En referencia a la comunicación teatral no verbal, puede parecer obvio que va asociada de forma natural e inconsciente a la parte lingüística del discurso, pero en ocasiones su utilización ha de explicitarse y señalarse apropiadamente. En este género literario uno ha de ser capaz de estudiar, ser consciente y controlar los elementos no lingüísticos para así transmitir un mensaje más rico en matices y, en ocasiones, simplemente, para trasladar un mensaje sin utilizar la palabra.

En el punto álgido de la formación personal y profesional del docente tanto en los fundamentos como en las prácticas teatrales se tiende, como hemos dicho antes, a trasladar estos conocimientos y habilidades a la educación, ya sea en los niveles de educación primaria, secundaria o superior. El proceso de adquisición de las competencias comunicativas en francés como primera o segunda lengua extranjera (en adelante FLE) a través del recurso a los lenguajes teatrales será la experiencia que analizaremos a lo largo de esta tesis doctoral. Nuestro campo de acción será la Educación secundaria, donde se pasa en cierta manera de la visión artística y la creatividad propia tanto de la etapa infantil como de la educación superior a una realidad intermedia que difiere en gran parte del trabajo dramático que en un principio realizamos. Y es que se trata, por un lado, de impartir clases a grupos de alumnos muy numerosos y, por otro, de convencer, animar y formar a alumnado en gran parte desmotivado. No es tarea fácil, pues, transmitir unos conocimientos y habilidades a unos jóvenes alumnos durante una etapa clave de su vida: la adolescencia. Partir de los propios conocimientos y habilidades del docente, adquiridos a través de su formación teórica y experiencia, le va a permitir aplicar en su clase un método de trabajo inductivo (Pérez Gómez, 2010: 14) en el que muchos de los mecanismos y herramientas puestos en marcha no serán inmutables, sino modificables a cada paso del proceso, es decir, siguiendo un progreso a través de ensayo y error. Por ejemplo, el uso controlado y

consciente en clase, como profesor, de una de las grandes habilidades adquiridas durante las etapas de formación previas a la docencia, como es la expresión comunicativa a través del lenguaje gestual, se verá aumentado, disminuido o modificado según la respuesta observada en el alumnado. En nuestro caso, este elemento supuso una retroalimentación en nuestras teorías de partida, produciendo una mejora notable en la atención durante las clases de FLE, y estimulando además la participación del alumnado en el proceso educativo.

El siguiente paso supondría buscar la respuesta a dos interrogantes: ¿por qué no hacer uso del teatro en clase para mejorar las habilidades comunicativas? ¿por qué no introducirlo en la práctica diaria de una LE, con todo lo que esto conlleva a nivel social, artístico y emocional? Puesto que la expresión gestual forma parte de la vida cotidiana y sustenta el mensaje lingüístico (ver Peace, 1981:11-12), ¿por qué no intentar lograr que el alumno controle ambos modos de expresión, conscientemente, mientras adquiere una competencia comunicativa en francés? Son muy ilustrativas las palabras de Poyatos (1994a) al sostener que

“podemos usarlos [los signos no verbales] para percibir actitudes y sentimientos que de otra manera tal vez no advirtiéramos, así como para comunicar a los demás lo que a veces puede que sea sencillamente inefable. Y así, como receptores o como emisores, podemos, en cualquier profesión como personas de la calle, darnos más eficazmente a los demás; y, en todo caso, disfrutar más de nuestras interacciones y de observar a nuestros semejantes, ambos inocentes e inagotables pasatiempos” (Poyatos, 1994a: 20-21)

Como ya observara Rousseau en su *Lettre à d’Alembert*, *“les représentations théâtrales formeraient le goût des citoyens, et leur donneraient une finesse de tact, une délicatesse de sentiment...”* (Rousseau, 1889[1758]:103), insistiendo en que el teatro tiene gran poder didáctico y de mejora de la personalidad y capacidades humanas cuando se realiza ante un público no letrado, no preparado o de costumbres viciadas: *“pour juger s’il est à propos ou non d’établir un théâtre en quelque ville, il faut premièrement savoir si les mœurs y sont bonnes ou mauvaises”* (ibíd.:190)

En efecto, tanto el análisis rousseauiano sobre la conveniencia o no de proporcionar divertimento dramático a un público u otro, como su máxima "*joindre l'utile à l'agréable*" constituyen principios perfectamente vigentes en nuestros días y se posicionan en vértices equidistantes de un triángulo. En el primer vértice, es necesaria una mínima formación del espectador y un análisis de la situación de partida (espacios, textos, público, etc.) para poder apreciar y reconocer la utilidad (segundo vértice) de la obra que se le propone y obteniendo así la sensación "agradable", la cual permitirá tanto la mejora de la formación como espectador del individuo como su adhesión a esta forma de "divertimiento útil" (tercer vértice). Esta "espiral" de actividades contribuyen, ya lo decía Rousseau, al desarrollo íntegro del ser humano y, paralelamente, al éxito y expansión de las manifestaciones teatrales.

De forma similar y salvando las distancias temporales, en el método de investigación/acción, del que hablaremos más adelante, se ha de realizar un estudio y análisis previo de la situación: si la metodología empleada tradicionalmente no está funcionando ni responde a la adquisición de unas capacidades o al cumplimiento de unos objetivos, ha de ser modificada o sustituida. Por supuesto, en caso de que la anterior metodología haya estado dando sus frutos de manera satisfactoria, no procede ninguna revisión y la investigación ha finalizado.

Como hemos sugerido más arriba, partimos de un cierto descontento al no obtener los resultados esperados de las metodologías tradicionales en lo relativo a la adquisición de habilidades comunicativas básicas en FLE. Por un lado, si bien es cierto que con los métodos clásicos nuestros alumnos han adquirido herramientas y conocimientos para el desarrollo de algunas destrezas comunicativas, no lo es tanto que otras destrezas y competencias, como la comunicación oral o la adquisición de competencias básicas no lingüísticas, lo hayan sido igualmente. Así pues, no partiendo de una situación negativa, sí que es imperfecta, por lo que la necesidad de mejorar se nos impone tanto interior como exteriormente, y nos aventuramos en un estudio experimental que analiza las relaciones entre el teatro y el aprendizaje de lenguas extranjeras y también, como apunta Rousseau, "*rapprocher dans la comédie le ton du théâtre et celui du monde*" (ibid.:136)

Las curiosas experiencias dramáticas de Dorothy Heathcote desde mediados de 1950 hasta 1980 (ver Bolton, 2003), quien carecía de formación académica especializada, introdujeron la noción y la acción del *teacher-in-role*, que permitía hacer pasar al profesorado de simple observador a profesorado participante, nos dan también una pista sobre cómo ha de establecerse una metodología que incluya la práctica teatral como desencadenante e instrumento esencial en un proceso de E/A en el que docente y alumnado forman y se sienten parte del mismo proyecto lingüístico y artístico.

A partir del análisis sobre los antecedentes y estado de la cuestión actual que desarrollaremos extensamente en el punto 1.8 podemos decir que predominan más las “experiencias” o “experimentos” que el establecimiento de pilares teóricos que analicen la repercusión pedagógica del aprendizaje de una LE en educación secundaria, menos aún en FLE, a través de una metodología teatral. Los intentos por introducir, explicar y teorizar sobre el teatro como herramienta durante el proceso de E/A de una LE son relativamente recientes y los estudios elaborados en base a ellos parten de un trabajo de campo, ya sea en el ámbito universitario, de educación infantil o en educación secundaria. En este sentido, es necesario y propio del método de investigación/acción, método que empleamos en nuestro trabajo y cuyos fundamentos se tratan en el apartado 1.1 de la primera parte, un contacto directo y constante del docente investigador con el grupo de individuos que van a participar en el proceso. Es por ello que, sin olvidar el ámbito universitario, preferimos concentrarnos en los trabajos de docentes, en su mayoría artículos o tesis doctorales, que versan sobre la utilización del teatro en educación secundaria. Susan Holden, en *Drama in language teaching* (1981), realiza ya una distinción entre, por un lado el “role-playing” o actividades dramáticas *ad hoc* de corte didáctico en clase de LE, frente a “teatro”, por otro, concentrándose más en la puesta en escena, la representación y la presentación ante un público. Nuestro trabajo presenta una síntesis de ambos elementos, en un itinerario natural, progresivo e inclusivo.

Corral Fullà (2013: 119-120) se refiere igualmente a la integración en el teatro no sólo de la mera capacidad comunicativa, sino también de la competencia lingüística discursiva y estratégica, es decir, implicando un amplio espectro de recursos comunicativos que abarcan desde los estrictamente lingüísticos hasta los no lingüísticos

(gestuales) y sociolingüísticos (conciencia de situación y contexto de comunicación), incluso sacando provecho de una técnica tan dramática como la memorización, repetición y apropiación de los diálogos teatrales. De esta manera, la lengua es trabajada en su globalidad y la actividad en la que se sitúa adquiere el rango de “tarea”, que autores como Santos Maldonado (2002) priorizan, por ejemplo, para evitar las interferencias lingüísticas entre la lengua materna y la francesa. Santos Sánchez (2010) nos ofrece una propuesta más seria al ofrecer en su obra un itinerario que parte desde la consideración del texto teatral como fundamento para el aprendizaje del componente lingüístico de la LE, como ya esbozó Bajard (2002), continúa a través de la adquisición de los elementos “no enseñables” de esta y que se asocian al teatro, como los componentes no lingüísticos (gestualidad, proxémica) o la dinámica conversacional, y finaliza con el aprendizaje del componente cultural como objetivo de los textos utilizados.

En Suecia, tanto Viveka Rasmusson (2000) como Malin Nilsson (2010), por su parte, no dejan de lado, como sí lo hacen muchos, la consideración del elemento artístico como pieza fundamental de un aprendizaje de las lenguas extranjeras basado en el teatro, pues permite *“bien actuar de una manera realista o bien controlada para crear un sentido con la enseñanza”* (Nilsson, 2010: 2). Sin embargo, esta última no pretende hacer de la práctica teatral una actividad imbricada permanentemente en la pedagogía de una LE, de la misma manera que Holden (1981) y Maley y Duff (1982), quienes insisten en que la práctica dramática ha de ser un complemento en la E/A de una LE junto a otros métodos. Un aspecto que nos atrae especialmente del trabajo de Nilsson es su consideración de cuatro ítems o aspectos para la valoración de la relación entre teatro y enseñanza de lenguas extranjeras (Nilsson, 2010: 11). Entre ellos, el que mejor se relaciona con nuestro estudio es el que analiza el “acercamiento a la realidad”, pues presenta una enorme utilidad práctica y confiere sentido al aprendizaje de lenguas, pues lo sitúa en contexto próximo a la realidad.

En el ámbito universitario apreciamos el trabajo de Magalhaes (2008), quien relaciona los conceptos de texto teatral, juego dramático, aprendizaje del FLE, relaciones humanas y desarrollo de competencias, ya que nos ofrece una perspectiva

globalizadora de lo que ha de ser un aprendizaje del FLE a través de una “supuesta” metodología teatral.

Refiriéndonos al trabajo sobre texto con vistas a una representación, ya sea con vistas a la adquisición de una competencia comunicativa en lengua española o extranjera, autores como Corral Fullà (2013: 122-123) o Torres Núñez (1990) señalan que la práctica dramática-textual desarrolla todas las competencias lingüísticas (desde la reflexión sobre la lengua a la pronunciación y entonación, pasando por la adquisición de vocabulario o la corrección morfosintáctica tanto en el oral como en el escrito) a través de aspectos como el aprendizaje, memorización y repetición de los textos o diálogos, al mismo tiempo que mejora la situación psicoafectiva y cognitiva del alumno. Es interesante la pregunta que se hace Fullà, por otra parte, sobre qué tipo de teatro es más conveniente para el aprendizaje de una LE, si el realista o el imaginativo, paródico o burlesco (Corral Fullà, 2013: 132).

El trabajo más próximo a nuestros objetivos es, sin duda, la tesis doctoral de Torres Núñez (1990). A pesar de que la lengua objeto (*langue visée*) sea el inglés y de que no se establezca una metodología estricta, propiamente hablando, mediante la cual la práctica teatral quede implementada en las programaciones didácticas, sí nos parece un estudio serio sobre las posibilidades didácticas del uso del teatro en el proceso de E/A de lenguas extranjeras. En dicha obra quedan referidos dos de los aspectos fundamentales en esta relativamente reciente pedagogía: una, la mejora en las capacidades y habilidades a todos los niveles que la práctica teatral, en cualquiera de sus formas, conlleva tanto para el alumno como para el grupo-clase, y otra, cómo la creación, preparación y puesta en escena de una obra puede llegar a suponer la manera más satisfactoria de obtener dichos resultados positivos.

Por último, no nos consta obra alguna que analice los procedimientos que han de establecerse para la integración de la práctica teatral continua en el currículo educativo para el aprendizaje de una LE, si no es por los planteamientos establecidos por el método de investigación-acción que analizaremos más adelante y siempre desde una consideración generalista.

0.2. Justificación, objeto y objetivos de esta tesis doctoral

Este estudio pretende demostrar una hipótesis general de trabajo planteada al principio de nuestra experiencia realizada durante varios años en Educación Secundaria: que la utilización de la práctica teatral en clase de FLE contribuye enormemente a la adquisición por parte del estudiante de una serie de competencias y capacidades que le permitirán, no sólo tener éxito en la comunicación e interacción lingüística en una o varias lenguas extranjeras, sino además mejorar sus habilidades sociales, culturales y artísticas. Hemos constatado además que la utilización de textos dramáticos alternativos a los más habituales, como textos provenientes del ámbito francófono, piezas contemporáneas y teatro medieval supone un reto tanto para el docente como para los estudiantes, pero también ofrece la posibilidad de trabajar con materiales más próximos a su conocimiento y a su realidad. Textos donde el lenguaje y la expresión gestual quedan simplificados en un intento de establecer comunicación con el interlocutor, a través del lenguaje artístico, implicando además el recurso a elementos tanto verbales como no verbales.

Por otra parte, el aprendizaje en competencias, piedra angular de referencia de los sistemas educativos europeos, entre ellos el español y más concretamente el andaluz, tiene muchas posibilidades de tener éxito en un entorno donde el teatro favorezca la eclosión de las capacidades sociales y artísticas del individuo. La conciencia del tiempo y el espacio, la de la *re-creación* de una realidad alternativa a la del aula, y la construcción en ocasiones de una propia historia en la que los estudiantes son protagonistas son nuestros grandes aliados a la hora de proponerles la práctica teatral en clase. Todo esto contribuye al desarrollo de las competencias básicas, que el alumno se supone debería adquirir al término de su etapa educativa en secundaria.

La utilización de la práctica teatral se ve magníficamente complementada con una estancia en el país o países cuya LE es nuestro objeto de estudio. Las habilidades adquiridas (no sólo lingüísticas y comunicativas) durante la etapa de enseñanza/aprendizaje (E/A) a través de la metodología teatral son reutilizadas con éxito en un primer contacto con situaciones reales de comunicación, en un entorno y con unos interlocutores extranjeros.

Las técnicas aprendidas, partiendo de las puramente lingüísticas (pronunciación, corrección léxica y sintáctica, etc.) hasta las habilidades culturales, pasando por la comunicación no verbal (gesticulación, proxémica, expresiones faciales, etc.) se ponen en práctica, esta vez no delante de un público, sino ante unos interlocutores cuya comprensión buscamos. Los alumnos que han participado en las dos experiencias (teatro e intercambios con centros extranjeros) han logrado un nivel de competencia comunicativa extraordinario, así como un desarrollo muy positivo de su personalidad.

Otro aspecto por el cual adquiere sentido la realización de este estudio es arrojar un poco de luz sobre los procesos mentales y realizaciones personales multilaterales que se desencadenan en el alumno de educación secundaria obligatoria cuando lleva a cabo tareas y proyectos utilizando como procedimiento vehicular principal el teatro y la expresión en una LE, en nuestro caso el francés. Se trata de un alumnado que parte de los últimos coletazos de la infancia cuando comienza sus estudios en secundaria a los 12 años y que termina la E.S.O. en plena adolescencia, sobre los 16. No dejamos de lado, aunque lo parezca, las vivencias e impresiones obtenidas con grupos de Bachillerato: a pesar de que los resultados obtenidos a todos los niveles con los grupos de francés han sido notables, pensamos que la práctica teatral en esta etapa de 16 a 18 años es testimonial, ya que el número de alumnos participantes no es significativo, y porque hemos constatado que es muy difícil trabajar el teatro en grupos de número superior a 30 alumnos, más aún cuando la prueba final a la que se presentan al término de la etapa (Selectividad) valora sólo dos destrezas lingüísticas (comprensión y expresión escrita) de las cuatro existentes. Sobre ambas etapas, y centrándonos en la que más nos interesa, la E.S.O., hay muy poca literatura escrita y atestiguamos, además, que pocos se han aventurado a establecer una programación didáctica basándose en la práctica teatral, y menos aún a llevarla a cabo en grupos de alumnos que últimamente superan la treintena.

En cuanto a los estudios, textos, manuales y libros de cualquier tipo referidos al uso del teatro en secundaria como medio de adquisición de una LE son pocos. Abundan, eso sí, los que versan sobre el aprendizaje infantil a través de las técnicas teatrales, (Bartolucci, 1972; Herans y Patiño, 1982, etc.) los que se centran en un aprendizaje y desarrollo “global” de las cualidades y personalidad del niño a través de la práctica dramática (Cervera, 1981), e incluso, existen bastantes publicaciones y estudios, tanto

en el ámbito nacional como en el extranjero, referidos al uso del teatro en el medio universitario (sobre este tema abundan las publicaciones periódicas de universidades como las de Murcia, Granada, Zaragoza, Argel o Grenoble). A pesar de la existencia de talleres de teatro para el aprendizaje del francés por parte de niños y adultos (El *Institut Français* en Aragón, o la compañía *Almaradas* en Barcelona) en general, podemos afirmar que no existe prácticamente ninguna publicación que aborde la cuestión del aprendizaje del FLE por parte de alumnos de secundaria a través de una “metodología teatral”. De hecho, el término *metodología teatral* apenas es usado en didáctica de las lenguas extranjeras, habiendo encontrado únicamente algunos apuntes muy generales por parte de autores como Byram y Fleming (1998: 151 y ss), muy apropiados sin embargo para la experiencia que hemos desarrollado durante estos años y para nuestros objetivos de aprendizaje.

El hecho de referirse a “métodos teatrales” es más adecuado para describir las diferentes líneas de trabajo de inspiración dramática y que han venido a implementarse esporádicamente en la práctica docente diaria, por lo tanto han sido previamente tanteadas. El recurso a estos métodos supone la utilización de actividades, técnicas y estrategias que van desde el juego de roles hasta la participación plena en obras de teatro, pasando por el desarrollo de actividades que incluyen el ejercicio de la vocalización y la gestualización. La conjunción de estos métodos, su aplicación continua y sistemática y el aporte del elemento cultural contribuye a la adquisición por parte del estudiante de un idioma extranjero “*fijándose en la riqueza y complejidad del comportamiento humano*” (*op.cit.*: 156) y logra al mismo tiempo un aprendizaje competencial, como veremos más adelante. A tenor de los resultados obtenidos, esta tesis ha recogido y pretende contribuir, al menos en parte, al esclarecimiento de lo que ocurre en esta difícil etapa de Educación Secundaria Obligatoria cuando se aplica el teatro como vehículo metodológico para la adquisición y el desarrollo de la competencia lingüística en FLE.

Por otro lado, en la primera parte de esta tesis (capítulo 3) hemos creído oportuno un trabajo de revisión de las metodologías didácticas de LE hasta la fecha. Somos de la opinión de que no hay metodología mala, sino más bien mal utilizada, al tiempo que huimos de la “metodología única y verdadera”. Cada metodología ha

demostrado sus puntos fuertes y débiles, y si bien los enfoques comunicativos actuales se han erigido como los más apropiados a la realidad global actual, nos reafirmamos en que todas las metodologías, sometidas a una adecuada revisión, son igualmente válidas en ciertos contextos educativos y para ciertas edades o niveles. Nuestra revisión de las mismas implica, como no podía ser de otra manera, la implementación de la práctica teatral en sus mismos fundamentos, y las convierte en metodologías más próximas y complementarias entre sí y adecuadas a la realidad educativa de nuestro tiempo.

0.3. Hipótesis de partida

0.3.1. Un *enjeu* en pleno proceso de modificación del sistema educativo

A la hora en que se redacta esta sección comienzan a implementarse las medidas contempladas en la nueva ley general de educación LOMCE, por lo que el marco educativo de referencia se sitúa entre la anterior ley LOE y la LOMCE. No obstante, la legislación que contempla, a nivel europeo, las líneas generales del proceso de E/A de lenguas extranjeras, así como el aprendizaje en competencias, se mantienen invariables a través del MCERL. En este marco legislativo se están dando, además, y a nivel de personal o centros educativos, cambios importantes con respecto al tratamiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras y a proyectos relacionados con las mismas (intercambios escolares, programas Comenius, etc), que pueden afectar negativamente en su conjunto al rendimiento o adquisición de la competencia comunicativa en LE por parte del alumno. El plan de plurilingüismo propuesto en Andalucía (*Orden de 28 de Julio, BOJA n.135 de 12 de Julio*) y apoyado y subvencionado por la Unión Europea intenta, no obstante, paliar el déficit de competencia lingüística en LE a través de distintas medidas como la creación de secciones bilingües (normalmente español-inglés, con aumento de horas lectivas en francés, pero también español-francés) en centros de primaria y secundaria, contratación de auxiliares de conversación, actualización lingüística del profesorado o, programas y proyectos lingüísticos europeos, entre otros.

No obstante, la implementación gradual a partir del curso 2014/2015 de la nueva ley educativa, la LOMCE, cuyo proyecto ha sido presentado ya en Septiembre de 2012, bajo la denominación *Modificación de la Ley Orgánica 2/2.006, de 3 de mayo, de*

Educación (BOE 04/05/2.006), podría afectar igualmente al estudio de los idiomas en este país, especialmente al francés, que puede perder definitivamente su carácter obligatorio en Bachillerato o por el contrario pasar a serlo en los dos cursos de esta etapa.

Ante esta situación, es posible que los contenidos metodológicos y de aspectos de la programación propuestos en esta tesis sufran variaciones al ser puestos en práctica, dependiendo de las exigencias de las nuevas normativas. Lo que sí está claro, sin embargo, es la vigencia de los métodos de E/A secundarios que sustentan nuestra metodología teatral, como el accional o enfoque por tareas y los enfoques comunicativos.

0.3.2. Nuestro desafío: objetivos didácticos, planteamientos e interrogantes

Courtney (1964) ya afirmó que el uso de la dramatización en el aula con fines didácticos era relativamente reciente y se partía prácticamente de un vacío propedéutico. No obstante, sus consideraciones sobre el establecimiento en el aula de una red de interlocutores válidos y conectados (tanto los estudiantes como el docente), regidos por un modelo organizativo (la propia práctica teatral), son de enorme importancia en nuestro estudio. Ambos elementos constituyen la base para un itinerario de trabajo válido dentro de un método de investigación-acción que analice la repercusión del uso de las técnicas teatrales en clase de FLE. En este sentido, nuestro desafío se complica a nivel investigador, por utilizar el método de investigación-acción y por la propia naturaleza de los agentes y circunstancias descritos y analizados en dicho método.

En el marco social y legislativo antes expuesto nos preocupa, lógicamente, la situación del francés como segunda lengua extranjera. Junto al inglés, cuyo aprendizaje se considera ya actualmente una obligación, se ha de ofertar a los alumnos la posibilidad de aprender una segunda lengua extranjera. En Andalucía se ha apostado normalmente por el francés en educación secundaria, pues la mayoría de los centros educativos lo

ofertan como segunda lengua extranjera. La distribución de las materias optativas por carga horaria se presenta de esta manera¹:

- Optativa de obligada oferta en 1º, 2º y 3º de E.S.O., con dos horas por semana en cada curso
- Optativa de obligada oferta en 4º de E.S.O., con tres horas por semana.

En Bachillerato la situación es la siguiente²:

- Optativa obligatoria en 1º de Bachillerato, con dos horas por semana
- Optativa en 2º de Bachillerato, con cuatro horas por semana.

Como podemos comprobar, la distribución horaria para la materia podría parecer carente de sentido en 2º de Bachiller, pues supera en carga lectiva a la de la primera lengua extranjera. En los tres primeros cursos la dotación es exigua, y no permite un avance paralelo al de la primera lengua. Con estas circunstancias, está claro que hay que dar una preeminencia al oral, pues representa la utilización más próxima de la lengua para unos alumnos adolescentes. El uso de TIC³ y la relación con alumnos extranjeros a través de los programas de intercambios escolares supone un desarrollo de las dos destrezas comunicativas orales, esto es, la comprensión y la expresión. En cuanto a la comprensión y expresión escrita, aunque comencemos a introducirlas plenamente a partir de 2º E.S.O., es en Bachillerato cuando será completamente desarrollada. Al interesarnos sobre todo el desarrollo de la competencia oral en LE⁴, apostaremos y explicaremos el porqué de la práctica teatral como modelo para la enseñanza y el aprendizaje, pues es algo que hace surgir de manera espontánea la lengua en toda su riqueza. No olvidemos que la expresión oral es la primera manifestación lingüística del

¹ *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, y a nivel andaluz Decreto 231/2007, de 31 de Junio, artículos 9, 10, 11 y 12 y Orden de 10 de Agosto de 2007 de la Consejería de educación de la Junta de Andalucía por la que se desarrolla el currículo correspondiente a Educación Secundaria Obligatoria*

² Nos regimos por el *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre*, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, y a nivel andaluz, por el *Decreto 416/2008, de 22 de julio*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas correspondientes al bachillerato en Andalucía

³ Desde software específico para lenguas extranjeras disponible en la web, pasando por el visionamiento de cine y programas en V.O. a través de internet o de las TDT hasta audiciones interactivas a través de pizarra digital.

⁴ Adelantándonos de esta manera a los postulados planteados en el borrador de la nueva ley de Educación, la LOMCE.

ser humano, y encuentra en el teatro primitivo un modo natural de expresión. La deriva actual de los enfoques comunicativos, el enfoque accional y la eclosión y aceptación por parte del profesorado de las metodologías eclécticas⁵ para satisfacer las necesidades de grupos diversos y heterogéneos tras una etapa en la que se optó masivamente por los métodos comunicativos (ver capítulo 3.2.5.), en parte nos empujan a plantearnos la idoneidad de seguir aventurándonos dentro del enorme y poco investigado campo de experimentación que es la enseñanza secundaria. Estos cuatro años de aplicación de esta metodología experimental, basada en la práctica teatral continua arrojan resultados diversos. Si bien el balance es altamente positivo, no es menos cierto que ha habido momentos en que, a media tarea y con determinados grupos de alumnos, hemos debido dar marcha atrás, anular la tarea, reconducirla o simplemente eliminarla y volver a metodologías más tradicionales. Para desarrollar la hipótesis planteada (ver apartado 0.2.) hemos establecido una serie de interrogantes, cuya respuesta no ha sido conocida hasta la finalización del proceso investigador⁶:

1. ¿Es posible establecer un modelo de E/A diferente del FLE, con modificaciones de programación y adaptación del propio currículo, basado en el aprendizaje a través de la tarea teatral?
2. ¿Obtendremos buenos resultados? ¿Las fases de tanteo sobre el alumno serán decisivas para continuar o detener el experimento?
3. ¿Si obtenemos buenos resultados, éstos se mantendrán en cursos sucesivos aplicando la misma metodología?
4. ¿Todos los elementos, estrategias y habilidades que se hallan dentro de la competencia comunicativa en LE, adquiridos a través de esta nueva metodología, se mantendrán y serán de utilidad al término de la misma? ¿serán reutilizados dichos elementos? ¿se perderán las capacidades adquiridas o se mantendrán y desarrollarán?
5. ¿Son extrapolables las prácticas realizadas y los resultados obtenidos a otras etapas educativas como la Educación Primaria o la Educación Universitaria?

⁵ Un abrumador 92% de los docentes entrevistados son partidarios de su uso, según la encuesta que realizamos durante el curso 2011-2012 a profesores de varios centros educativos andaluces (Anexo II, 2.3.)

⁶ Estas cuestiones han ido estructurando buena parte del proceso investigador

6. ¿En qué medida contribuirá la puesta en marcha de este proyecto a la adquisición de competencias básicas distintas de la comunicativa?

0.4. Estructura y organización de esta tesis doctoral

Nuestro itinerario investigador se ha establecido sobre la metodología conocida bajo el nombre de "investigación/acción", compuesta por dos procesos intrínsecamente unidos: el de la investigación propiamente dicha y el de la acción o actuación en un ámbito (espacial y temporalmente situado, como definimos en el contexto de actuación, capítulo 1.2.) a partir de las premisas teóricas iniciales. Exponemos en detalle la metodología empleada en el capítulo siguiente; hacemos aquí brevemente referencia a la misma para comprender mejor la estructura de la presente tesis doctoral.

Haciéndonos eco de las conclusiones emanadas del método de investigación/acción, propuestas entre otros por Elliott (1975, 2011) y Boggino y Rosenkrans (2007) y cuyas líneas maestras serán concretadas más adelante, adelantamos que los aspectos teóricos de esta tesis doctoral, tratados sobre todo en la primera parte y en el capítulo 1 de la segunda, parten de los planteamientos de la lingüística estructuralista (Saussure, Sapir, Martinet o Tusón) para llegar al análisis de los elementos paralingüísticos y no lingüísticos ya sea en el discurso o en el propio lenguaje teatral (Grotowski), pudiendo ser dichos elementos analizables por separado o en interconexión (Poyatos). En el aspecto puramente dramático, nuestra investigación queda frecuentemente ilustrada por las ideas de Ubersfeld, quien se encarga de analizar todos y cada uno de los elementos que conforman el universo teatral (véase tb. Urrutia, 1985), especialmente la relación actor-espectador (Ubersfeld, Brecht). Como estudios anteriores a tener en cuenta y como hemos afirmado más arriba, valoramos las tesis de Torres Núñez (1990) y Pérez Gutiérrez (1992), entre otros. En el aspecto más práctico se han desarrollado las siguientes tareas:

- búsqueda, consulta, análisis y estudio de manuales, estudios, libros y tesis doctorales cuyas referencias recogemos por completo en la bibliografía y entre las que destacamos en general por el momento a Poyatos (1994), García del Toro (1995), Grotowski (2000), Magalhaes (2008), o las que abarcan, desde un

punto de vista diacrónico, desde los orígenes del teatro y su función didáctica a él asociada (Pauphilet, 1951; Rey-Flaud, 1980; Navarro, 1999; Portillo García, 2004;) hasta la utilización actual del mismo en procesos de E/A de lenguas extranjeras (Caré y Debyser, 1978; Törnqvist, 2002; Santos Sánchez, 2010) . Desde una perspectiva sincrónica, considerando la procedencia de las iniciativas contemporáneas que buscan asociar teatro y pedagogía y que se extienden desde Canadá hasta Europa, pasando por África, citaremos de momento a Benjamin (1975), Carlson, (1990), Dabène (1994), Duval (1998) o Chalaye, (2001).

- trabajo *in situ* sobre fondos bibliográficos de las Universidades de Jaén relativos especialmente a pedagogía y psicología (Piaget e Inhelder, 1966; Morales, 1994; Bonin, 2007), Granada (ámbito filológico, teatro francés medieval, tesis doctorales sobre teatro en general y sobre didáctica de las lenguas: Barrault, 1941; Arriaga, 1990; Bange, 1992; Faivre, 1993) y Grenoble (teatro francés contemporáneo y francófono africano y norteamericano: Liberman, 1992; Bouchard, 1995; Leblanc, 2002; Hethmon, 2009; Karcher, 2009; Toubiana, 2010), así como fondos localizados en otras Bibliotecas públicas (utilización del teatro para la enseñanza del español: Cabo Martínez, 1992 ; Tejerina *et alii*, 1997; De Pablo, 1999) o en centros educativos de secundaria (utilización de las artes escénicas para el desarrollo cognitivo del niño y adolescente, revistas sobre educación, artículos diversos sobre pedagogía y enseñanza de lenguas: Cervera, 1981; Bobes, 1986; Herans y Patiño, 1992; Bestard Monroig, 1994; Álvarez Novoa, 1995; Dasté y otros, 1997; Álvarez González, 2011; Hidalgo Martín, 2012.
- búsqueda y consulta de artículos tanto en salas como en Internet, que versan sobre lengua y lingüística, enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, preparación de materiales, etc.: Rosen y Porquier, 2003; Trujillo, 2004; Niño, 2005.
- entrevistas e intercambio de información, documentos y experiencias con docentes de los ámbitos universitarios tanto español como francés (A. Bueno, J. Suso, T. Soubrié, C. Mitchell o G. Karcher, entre otros)
- entrevistas con colegas, profesores de lenguas extranjeras de educación secundaria (IES *Cerro del Viento*, IES *Santo Reino*, IES *Auringis*, IES *Ilíberis*,

IES *Arroyo de la Miel*, IES *Acebuche*, entre otros, de las provincias andaluzas de Granada, Málaga y Jaén)

- entrevistas al alumnado participante en el proyecto (véase anexos)
- opiniones personales, hipótesis y razonamientos propios

En cuanto al proceso de investigación/acción, cuya realización y resultados se explican en la segunda parte de la tesis, se ha fundamentado en los siguientes aspectos:

- Aplicación de los presupuestos teóricos y de los objetivos de partida al proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Francés como segunda lengua extranjera a grupos de alumnos de distintos niveles del IES *Acebuche* de Torredonjimeno (Jaén)
- Desarrollo de los planteamientos iniciales a través de programación didáctica *ad hoc*, de carácter provisional.
- Adaptación y modificación de la misma.
- Observación del proceso y análisis de resultados. Grabación en soporte audiovisual del material obtenido.
- Aplicación de encuestas tanto a alumnos como a profesores.

Aun a riesgo de que ambos aspectos puedan parecer segmentados y separados en la estructura de esta tesis, hemos de explicar que el proceso de investigación/acción supone una constante retroalimentación desde las lecturas más teóricas hacia la observación, en la práctica misma del trabajo teatral, de los aspectos pertinentes, convirtiendo esta práctica en una auténtica experimentación que consigue validar la mayor parte de las perspectivas teóricas utilizadas como fundamentos. El resultado de tal proceso de retroalimentación, pensamos, ha consistido así en la obtención de unas conclusiones y/o resultados que estimamos fundamentados desde este doble punto de vista teórico y práctico. Es absolutamente cierto que la teoría aporta rigor, fundamentación y seguridad a un estudio de esta magnitud, pero ciertamente no existe nada mejor, para ilustrarla y explicitarla, que la inclusión de experiencias asociadas. Así, cuando presentamos los distintos métodos de E/A de lenguas extranjeras, no nos limitamos a exponerlos tal cual son, como se ha hecho durante años, de manera repetitiva. Al contrario, tras una breve presentación, los analizamos, criticamos y aportamos propuestas de mejora con el fin de comprobar en qué medida son

susceptibles de mantenerse operativos tras la aportación de las técnicas teatrales. Es decir, mucho antes de presentar y sentar las bases teóricas de lo que es la práctica comunicativa, el lenguaje gestual y el teatro en nuestra práctica y cómo lo tratamos en educación secundaria, creemos conveniente introducirlo desde un inicio en la propia teoría de las metodologías de enseñanza: no queremos limitarnos a decir y enumerar lo que ya es sabido por todos, sino hablar de la tarea efectuada a partir de las mismas y de cómo lo hemos llevado a cabo o cómo lo haríamos con la ayuda de los lenguajes teatrales.

Aclarados estos extremos, nuestra tesis se abre, tras estas páginas de **introducción** o **preámbulo**, con la **primera parte, de fundamentación teórica, capítulo 1**, en donde ofrecemos los **fundamentos metodológicos** de nuestra investigación, entre los que destaca el método de investigación-acción, que nos permite dar carta de naturaleza a y legitimidad al proceso de experimentación emprendido y sienta las bases para la redacción de esta tesis de doctorado. Enumeramos igualmente las claves de nuestra experiencia, aquellas por las que iniciamos hace varios años este estudio y que describen la evolución cognoscitiva del adolescente en diversos aspectos al participar en un proceso de E/A de la LE a través del teatro. Los **fundamentos lingüísticos (capítulo 2)** incluyen tanto la delimitación de los conceptos de lengua y lenguaje, como la toma en consideración del aspecto paraverbal y no verbal de la comunicación humana. Estos elementos nos llevan al estudio de la lengua en situación y, por ende, de su relación con la realidad extralingüística, de la que depende estrechamente y de donde emanan los elementos socioculturales asociados a cada lengua. En el **capítulo 3** de la primera parte se realiza un recorrido crítico por los **fundamentos didácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras**. No sólo se describen brevemente, sino que además se lanzan propuestas para su mejora y reintroducción en las aulas, según las características de cada grupo y profesor. Pero lo que es más importante es descubrir cómo estas metodologías pueden ser enriquecidas a través de la utilización de técnicas y elementos propios del teatro. Posteriormente, nos planteamos si las metodologías eclécticas son capaces de contribuir a la adquisición de la competencia comunicativa en LE, y cómo la práctica teatral encuentra su hueco de pleno derecho en el enfoque accional o por tareas. Este capítulo termina con una introducción al **desarrollo de una metodología dramática** en clase de FLE, señalando

que muchos profesores, de forma más o menos consciente, ya han sentado las bases de esta práctica en algunos momentos de su vida profesional, pero no la desarrollan ni la llevan a lo más alto con todas sus consecuencias y todo el trabajo que ello implica y, menos aún, de manera continua y sistemática. Para ello, se exponen las líneas de actuación llevadas a cabo en nuestra experiencia, sustentándonos en experiencias previas y antecedentes o preguntándonos sobre la idoneidad de estos métodos y sobre cómo pueden resultar eficientes para el aprendizaje de una LE, y lo que es más importante, se enumeran elementos que pueden actuar como activadores (*déclencheurs*) de la práctica teatral sistemática en el aula.

La **segunda parte**, en su capítulo 1, aborda la creación de un proyecto dramático, así como las etapas de creación del mismo, y que parte del contexto y las características de los alumnos de enseñanza secundaria y analiza cada paso a seguir, tanto antes como durante y después de la redacción y puesta en escena de la pieza teatral objeto del proyecto colaborativo para la realización de la tarea final de unidad, o proyecto de fin de trimestre o año académico. Aquí se explican las tres vertientes del texto dramático y que fueron tenidas en cuenta durante la confección del mismo por los estudiantes: el propio texto escrito, su verbalización y no-verbalización a través del gesto y la creación de los elementos accesorios (vestuario, *atrezzo*, decorado, música, iluminación). En esta segunda parte, igualmente, se muestra un repertorio documentado con una completa selección de actividades dramáticas realizadas durante estos años de investigación, basadas en los postulados planteados anteriormente, y que abarcan desde formas dramáticas sencillas (*jeux de rôle*, improvisaciones, juegos de situación) hasta representaciones complejas (*sketches* y piezas breves de creación colectiva, obras completas). Así pues y de igual manera, en este apartado se analizarán todos los aspectos y elementos a tener en cuenta a la hora de implementar la práctica teatral en el aula de FLE de forma continua que, además de los señalados, comprenden también la metodología, la temporalización, la evaluación y los recursos, entre otros. La culturalidad asociada a la práctica dramática también se trata en este capítulo, mientras que en el **capítulo 2** se proponen varias **fuentes de inspiración para la creación** de la obra teatral en FLE: además de piezas de creación propia y colectiva bajo la autoría de nuestro alumnado y cuyos fundamentos acabamos de mencionar más arriba, no podemos entender esta tesis sin el recurso, ya sea como simple inspiración o como material susceptible de adaptación, a otros textos seleccionados por su gran adecuación

a la situación de nuestros estudiantes y por la rica utilización del lenguaje gestual y el análisis del elemento sociocultural: una está representada por las **formas teatrales medievales** francesas, otra por el **drama francófono** y la tercera por **dramaturgos franceses contemporáneos**. En el **capítulo 3** ofrecemos, siempre dentro nuestro proyecto teatral general, una selección de textos pertenecientes a los ámbitos anteriormente expuestos y la forma en que han sido analizados y llevados a escena por parte de nuestro alumnado. A partir de una serie de factores de valoración, hemos considerado la oportunidad e idoneidad del uso de estos textos o adaptaciones propias de los mismos en la clase de FLE, valorando no sólo la capacidad de interacción comunicativa que ofrecen, sino cómo consideran el componente sociocultural asociado al ámbito y a la época en que fueron creados.

La tercera parte, a través de sus cuatro capítulos, es un extenso desarrollo de la valoración de los **resultados de la experiencia**, preguntándonos si es posible dar carta de naturaleza u oficializar una metodología teatral, a la vista de los resultados obtenidos en distintos apartados o y evaluados según diferentes parámetros, así como la evolución observada en el aprendizaje de una LE por parte de nuestros alumnos, por supuesto no exenta de reticencias o inconvenientes. Junto a ello, sugerimos la experiencia de los **intercambios lingüísticos** con centros franceses como ventaja añadida o continuación del proceso, pues permiten poner en práctica muchos de los elementos lingüísticos, funcionales y socioculturales adquiridos en clase a través del teatro.

Tras las conclusiones, exponemos la **Bibliografía** utilizada y tenida en consideración que abarca todos y cada uno de los aspectos tratados en esta tesis. Lingüística, didáctica, literatura, teatro, pedagogía, psicología, antropología y cultura se entrelazan a lo largo de este estudio y las obras reflejadas en este apartado así lo manifiestan.

Los **Anexos**, por su parte, recogen (Anexo I) tanto las actividades adicionales y comentarios suplementarios sobre los proyectos e itinerario metodológico. En el Anexo II se encuentra material diverso y documentos de trabajo, como dibujos, tablas, referencias, esquemas, modelos de encuestas y, sobre todo, la programación didáctica oficial del Departamento de Francés del IES *Acebuche* de Torredonjimeno, que lleva

funcionando varios años en dicho centro y que recoge muchos de los planteamientos que aparecen en esta tesis doctoral.

En cuanto al anexo III, muestra del trabajo colaborativo y de los textos de representación emanados de esta experiencia, incluye las piezas y obras teatrales realizadas durante la misma, recogiendo tanto las obras de creación propia como las adaptaciones.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

1.1. Metodología de investigación en este estudio: investigación, experimentación y acción

La realización de una tesis doctoral que combina largos periodos de lectura, análisis y estudio junto a pruebas y tanteos constantes sobre el campo de experimentación requiere de una metodología adecuada que sea al mismo tiempo rigurosa y flexible. Además, la propia formación del investigador para la realización de este tipo de trabajos mostrará siempre dos vertientes: una, la adquirida a través de elementos teóricos y del estudio; otra, la proveniente de experiencias propias y adquisición de habilidades, tanto en momentos en que él fue objeto del estudio y del aprendizaje como en el momento reciente en que él se ha convertido en sujeto transmisor de habilidades y conocimientos a su alumnado. En este sentido, el proceso de investigación/acción reviste siempre un matiz social o colaborativo entre los individuos participantes en la experimentación (Lewin, 1945; Montagne-Macaire, 2007; Rivlin, 1970), donde autores como Corder (1968) o Vez (2000), partiendo del nuevo impulso que ha tomado la lingüística aplicada, subrayan el papel fundamental del profesor investigador quien, a través de una doble dirección teórico-práctica en su praxis diaria, permite que también los practicantes de la lingüística informen a los investigadores de esta ciencia de sus resultados experimentales. Es decir, se trata de que las conclusiones a las que cada profesor de lenguas llega, sean conocidas y contrastadas en el campo de la lingüística aplicada, pues estudios como esta tesis suponen una labor de especialización en este campo. De ahí,

“como cualquier otro campo disciplinar, la enseñanza de lenguas extranjeras no es ajena al desarrollo paradigmático de la racionalidad técnica y la

racionalidad práctica. El devenir tanto de sus conocimientos teóricos como prácticos guarda relación con ambos tipos de racionalidad...” (Vez, 2000: 196).

De forma paralela, Corder afirma que “*la formación lingüística adecuada puede proporcionar un nuevo tipo de profesional especializado que haga lingüística aplicada en el contexto del aula de lengua extranjera*” (Corder, 1968: 75), lo que da aún más sentido a un trabajo, como el que presentamos, que se sustente sobre la doble vertiente estudio teórico / práctica aplicada.

Se ha venido a decir, no obstante, que el método de investigación/acción o *recherche/action* es "la hermana pobre" de las metodologías en el ámbito universitario (Montagne-Macaire, 2007), aunque no lo es, ni mucho menos, en otros escenarios más prácticos y propensos a la investigación sobre el terreno, como puede ser la educación primaria o secundaria. Efectivamente, en estos campos se impone una reflexión sobre la práctica educativa efectuada por el propio docente. Éste ha de considerarse a sí mismo, en un principio, como objeto y centro del proceso de aprendizaje, para inmediatamente transformarse, en contacto con la realidad educativa, como sujeto-objeto transmisor y motivador de aprendizajes significativos. Freire apunta (1978) que la construcción de aprendizajes significativos no es posible sin la curiosidad epistemológica, la cual es la responsable de la práctica de la investigación/acción. Un docente de cualquier materia, en nuestro caso responsable de hacer adquirir al alumno un nivel mínimo de competencia comunicativa en FLE, ha de mostrar siempre un interés por la renovación de su práctica pedagógica buscando potenciar al máximo el rendimiento de su alumnado.

En líneas generales, podemos trazar un triángulo geográfico que abarca tres ámbitos de experiencias dentro de la investigación/acción en los últimos tiempos. El primero, por ser el que quizás dio origen al método, se centra en Alemania (Lewin, Habermas) o Francia (Berbaum), pasando inmediatamente al mundo anglosajón (Elliott, Garfinkel, Becker, Kemmis, etc.) o a América latina (Freire, Novoa). En cuanto a las distintas líneas de trabajo que se siguen en este método, frente a las que se centran en la educación fuera del contexto académico (Freire, Bosco o Fals Borda 2001), las que buscan dar respuesta a la investigación educativa o a la recopilación y análisis de información (Elliott, 1976; Winter, 1982) o las que se inclinan por estudiar la acción

educativa en relación con el desarrollo del currículum educativo (Stenhouse, 1983), nosotros preferimos, sin descartar otros ámbitos de trabajo, los trabajos que estudian principalmente la investigación/acción educativa y el desarrollo del conocimiento profesional, caso de Carr y Kemmis (1983) o Elliott (1991).

Como hemos sugerido más arriba, frente a la tendencia hacia el inmovilismo y la rutina, frente a las dificultades encontradas por parte del docente para la innovación en su quehacer diario y las consecuencias negativas que esta actitud puede acarrear tanto en su capacidad y autoestima profesional como en la de sus alumnos y alumnas, se impone una necesidad que *“consiste en la mejora de la capacidad de los docentes para generar conocimientos profesionales, en vez de aplicar los conocimientos de cualquier otro”* (Ebbutt y Elliott, 2010).

En este sentido, y siguiendo a Schön (1983), para el desarrollo de un método de investigación/acción, el profesional de la educación ha de seguir un itinerario teórico-práctico consistente en conocer la teoría inherente a los elementos presentes en el proceso ideal de E/A perseguido, así como las diversas técnicas específicas para manejar la situación desde cero y promover un desarrollo apropiado del proceso y las destrezas requeridas para la aplicación de estos principios y técnicas, en lo tocante a mecanismos de observación, desarrollo y evaluación del proceso y de los individuos participantes en él.

1.1.1. Características de la investigación/acción aplicadas a nuestro centro de enseñanza

Partiendo de las ideas de Elliott (2010: 24-26), mostramos a continuación las características el proceso de trabajo a través de la metodología de investigación/acción, concentrándonos en la mejora de las habilidades comunicativas en LE y desarrollo de competencias básicas, y adaptándolas a nuestro caso concreto:

- La investigación/acción analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como susceptibles de cambio (contingentes), relacionándose principalmente con los problemas prácticos cotidianos

experimentados por el docente. Puede ser desarrollada por los propios profesores o por alguien externo al centro educativo.

- El propósito de la investigación/acción consiste en profundizar en la comprensión del profesor de su problema. En este sentido, su postura se vuelve fundamentalmente exploratoria.
- La investigación/acción, tras explorar la situación, adopta una postura teórica que conlleva la interrupción del proceso educativo anterior, de forma temporal o definitiva.
- La investigación/acción elabora un plan de trabajo sobre los problemas planteados (en nuestro caso, la insatisfacción con los resultados obtenidos referentes a la adquisición de una LE), relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes. Este plan de trabajo o “guión” se elabora a partir de los estudios de casos concretos.
- La investigación/acción interpreta el problema desde el punto de vista de los participantes y la interrelación que mantienen en torno al mismo, en nuestro caso profesores + alumnos o alumnos + alumnos o incluso profesores + alumnos + equipo directivo
- El registro lingüístico utilizado en la descripción y explicación de las situaciones en los procesos de investigación/acción ha de ser el mismo que utilizan los participantes en sus intercambios. En este sentido, se adapta al destinatario la forma y contenido del mensaje en las encuestas y entrevistas o se permite insertar las declaraciones y afirmaciones de los sujetos participantes en los informes de resultados, adquiriendo plena validez como elemento de comprobación y contraste.
- El diálogo entre participantes dentro de la investigación/acción ha de ser fluido y libre de trabas, aun cuando el investigador es externo al proceso.
- Como este diálogo se presenta como “libre de trabas”, debe existir un flujo de información libre y bidireccional en el que, por ejemplo, el alumno tenga acceso a toda la información relativa al proyecto en el que participa, tanto general (objetivos del proyecto, temporalización del mismo, etc.) como individual (notas del docente sobre su progreso personal, observaciones, calificaciones, etc.).

La investigación/acción es algo a lo que se debe recurrir, para cualquier área de conocimiento y etapa, cuando no se obtienen los resultados esperados o cuando se identifican problemas en el aula. Este método ha de partir del propio docente, con la eventual participación del tutor del grupo y orientador educativo del centro. Sin embargo, cuando la idea de trabajar en investigación/acción no viene naturalmente dada desde la inquietud personal y profesional del profesor-investigador, sino que es impuesta por las autoridades educativas, tanto los procedimientos como los resultados pueden verse negativamente alterados debido al escepticismo de los propios docentes respecto a las posibilidades de la puesta en práctica de las ideas de los reformadores en sus clases (Elliott, 1976). El caso del *Ford Teaching Project*, cuyo informe⁷ refleja el desarrollo de hipótesis sobre las aulas a partir de los constructos prácticos de los profesores nos parece realmente singular, ya que se trató de un proyecto que aglutinó a 40 profesores del Reino Unido y empezó siendo impuesto como búsqueda de mecanismos de resolución de problemas. No obstante, las propuestas tanto de Elliott como de Adelman consiguieron modificar el diseño del proyecto con vistas a enfocarlo dentro de la metodología de investigación/acción, que se estructuraba en cinco partes:

- Tareas de investigación/acción, como la identificación y diagnóstico de problemas en la realización de actividades o adquisición de habilidades y/o conocimientos, el desarrollo y la comprobación de hipótesis prácticas, y la aclaración de los objetivos, valores y principios que sustentan la realización de actividades de aprendizaje.
- Establecimiento de cauces de información para compartir los informes de cada profesor y centro educativo.
- Métodos de recogida de datos, que consistían fundamentalmente en apuntes de campo del docente, diarios de los alumnos, entrevistas con el alumnado, grabaciones y estudios de casos concretos.
- Elaboraciones de informes por parte de un coordinador de centro, que los enviará al equipo central.

⁷No se trata únicamente de un informe de conclusiones o resultados, sino un análisis del propio proyecto de investigación, a modo de autoevaluación propedéutica o "de ida y vuelta", característica ésta propia de la metodología de investigación-acción. Dicho informe puede ser consultado en línea en <https://professorjohnelliott.wordpress.com/ford-teaching-project-archive/>

- Ética de la investigación, mediante la cual cada miembro del proyecto tiene acceso a los datos de clase de cualquier profesor implicado, previa autorización del profesor y del director. Los posibles datos personales emanados de las investigaciones serán sólo compartidos tras el consentimiento del estudiante.

La aplicación del método de investigación/acción a la clase de lenguas extranjeras, y en nuestro caso particular, a la utilización de la práctica teatral como metodología privilegiada para la E/A del FLE y para el desarrollo de las competencias básicas ha de seguir un enfoque especial que depende de los propósitos que perseguimos y de las preguntas de investigación que nos planteamos al comienzo del proceso (*vid. supra.* 0.3.2.). En este sentido, Boggino y Rosekrans (2007: 71) establecen varias modalidades de investigación/acción:

- Enfoque empírico-analítico, que se basa en la búsqueda de resultados concretos implicando por ello una medición fiel y precisa de los cambios observados
- Enfoque hermenéutico-interpretativo, que requiere la propia reflexión de los participantes, los cuales han de facilitar al investigador, de forma consciente o no, información cualitativa y cuantitativa susceptible de ser interpretada por el docente.
- Enfoque crítico, cuyo objetivo principal es evaluar el origen de los conceptos y paradigmas que se hallan en la base de donde surgen los mecanismos teórico-prácticos.

Frente al tercer enfoque, que en nuestra opinión requiere de técnicas de recolección de información más dispersas y subjetivas, nuestra metodología se sustenta sobre el segundo enfoque, sustentado y verificado en ocasiones por mediciones propias del método empírico-analítico. Por ello, como explicamos más adelante (*vid.infra.*, tercera parte, capítulo 1.2.), para la recolección y análisis de datos, y por ende, para demostrar la validez del estudio o hipótesis planteados, han de emplearse métodos de análisis de datos de amplio espectro, desde los propios diarios personales de alumno y profesor, hasta el establecimiento de grupos focales, pasando por entrevistas, encuestas, grabaciones o análisis de documentos.

En el campo epistemológico constituido por la utilización de prácticas teatrales sistematizadas dentro de la metodología de investigación/acción podríamos aventurarnos a decir que los primeros profesores que se mueven en este ámbito con resultados satisfactorios son los provenientes del *Belgrade Theatre* de Coventry (Inglaterra), dando lugar al movimiento de profesores-actores “teatro en la educación” (Pérez Gutiérrez, 2004). En él, se presentan obras cuyo contenido y desarrollo procedimental está relacionado con las distintas materias de la programación escolar. mientras la interacción con el público constituye un elemento de referencia especialmente útil para los alumnos, quienes indican a los profesores-actores, durante el desarrollo de la obra, los pasos a seguir a nivel argumentativo. Además, hoy en día, estos docentes continúan asesorando a profesores y centros educativos que pretenden desarrollar métodos de E/A de distintas materias fundamentados en la práctica teatral.

1.1.2. Planteamiento del estudio y descripción e interpretación de la información recopilada y número de investigadores

Prácticamente cualquier itinerario de investigación/acción en un grupo de alumnos puede ser monitorizado por un solo profesor-investigador. Sin embargo, y a pesar de la gran cantidad de datos objetivos presentados que sustentan su hipótesis y confirman los resultados, se puede argumentar en alguna ocasión que su propia subjetividad ha “contaminado” el proceso. Para evitar estos extremos, en tales procesos se requiere a dos o más investigadores, ya sean del propio centro educativo, externos al mismo o una combinación de interno + externo. Esta solución tampoco se presenta exenta de problemas y requiere la observación de dos criterios de validez (ver Boggino y Rosekrans, 2007: 77)

- El criterio de **validez descriptiva**, por el cual la información recogida o percibida por un docente-investigador ha de ser similar a la recogida por otro, describiéndose además los mismos hechos. El respeto de este criterio viene dado a partir de la recogida de información a través de entrevistas o encuestas idénticas.

- El criterio de **validez interpretativa**, que busca objetivar los subjetivo, esto es, presenta y evalúa el nivel de subjetividad de los investigadores. En este sentido, el

docente-investigador ha de indagar sobre sus prejuicios, paradigmas e ideas preconcebidas frente al tema investigado, describiendo cómo estos pueden afectar a su forma de percibir. Esta validez viene otorgada mediante la confección de un diario personal o el establecimiento de grupos de reflexión y análisis o grupos de debate.

En nuestro caso, al contar con un solo docente-investigador, aun con el apoyo esporádico externo de un psicólogo, el criterio de validez descriptiva no ha de ser sometido a consideración en lo referido a la multiplicidad de puntos de vista. No obstante, dicho criterio debería articularse en torno a los participantes en el proceso de investigación/acción. Efectivamente, es necesario establecer criterios objetivos de valoración de problemas y resultados en un grupo (X) de participantes teniendo como referencia a otro grupo (Y) en el cual no va a desarrollarse la experiencia de investigación/acción. Este paralelismo grupal es lo que da legitimidad a la investigación/acción en X y que autores como Anderson (1968), Sidman (1978), Tamayo (1979) o Heinemann (2003) denominan “grupo de experimentación” (X) y “grupo de control” (Y). En nuestro estudio, esta cláusula investigadora ha sido establecida durante varios cursos académicos en el nivel de 4ºE.S.O., siempre y cuando se observaran similares niveles de competencia entre los grupos de este nivel. Cuando las diferencias son acusadas, se ha optado por abandonar tanto el criterio de validez descriptiva como la investigación en base a grupos de control y experimentación, abrazando en su lugar el criterio de validez interpretativa junto al apoyo externo de un psicólogo.

1.1.3. Validación de resultados y confirmación o refutación de hipótesis. La triangulación

En los procesos de investigación/acción llevados a cabo fundamentalmente en el ámbito de las ciencias sociales y estudio con grupos de personas, como es nuestro caso, la triangulación se erige como una estrategia privilegiada de análisis. Como apunta Oppermann (2000), mediante la triangulación se poseen varias perspectivas para la obtención de información contrastada, ya que se emplean diversos mecanismos (no necesariamente tres) de análisis que buscan evitar el sesgo del investigador. Esto nos

obliga, por ello, tanto a la revisión continua de los resultados obtenidos como a la diversificación de herramientas de evaluación del proceso. Se trata de diversas observaciones sobre la misma situación que posibilitan (y exigen):

- La observación y revisión del propio material utilizado, identificando sus puntos fuertes y debilidades
- La reflexión posterior sobre la propia acción
- La corroboración o refutación de supuestos, lo que conduce a la validación objetiva de los resultados

En cuanto a los tipos de triangulación, Boggino y Rosekrans (2007: 89) señalan los siguientes:

- triangulación de fuentes de información, observación en otros momentos y en otros espacios. De esta manera se pretende averiguar si el contexto espacio-temporal o número de estudiantes por grupo influye en la investigación.
- triangulación metodológica, dividida a su vez en *intra-metodológica*, consistente en investigar varias veces con el mismo método, e *inter-metodológica*, que es investigar lo mismo con distintos recursos. Hay que decir que nuestra experiencia se basa fundamentalmente en las conclusiones derivadas de la primera, sin obviar sin embargo los procesos emanados de la segunda.
- triangulación teórica: análisis de la misma información desde distintas perspectivas teóricas, en nuestro caso solapando la práctica teatral con los presupuestos teóricos contenidos en las distintas metodologías didácticas de enseñanza de lenguas extranjeras, tal y como hacemos en el capítulo 3.2. de la primera parte.
- triangulación de investigadores: los que observan son varios y se alternan en el proceso. Como hemos comentado más arriba, nuestro estudio se basa en el trabajo de un solo docente-investigador, contando en ocasiones con el concurso

de otros miembros de los departamentos de lenguas extranjeras de nuestro centro de trabajo y con el apoyo de un psicólogo externo.

1.1.4. Diseño del proceso en nuestra investigación

Las líneas a seguir para el diseño de un itinerario de investigación/acción se han estandarizado en los últimos años, pero sugerimos a este respecto, y para nuestro caso concreto, mantener las ideas de Boggino y Rosekrans (*op.cit.*: 92), así como las pautas propuestas por Blández Ángel (2000: 79 y ss.). En este sentido, se parte de las llamadas “preguntas de investigación” acompañadas de unas hipótesis de cambio. Como hemos pormenorizado antes (capítulo **0.3.** de la Introducción) planteamos la necesidad de un cambio en el proceso de E/A de las lenguas extranjeras, pues el que existe, debido a las circunstancias actuales, no logra la integración de las competencias básicas en torno a la competencia comunicativa en LE. En este sentido, se plantea en qué medida se puede mejorar la práctica pedagógica partiendo del recurso metodológico a la práctica teatral continua en clase de FLE. Junto a ello, se señalan los propósitos de investigación (recogidos a lo largo de la introducción, así como en el capítulo **3.3.3.**, primera parte) y se elabora un marco conceptual que parte de los antecedentes y estado de la cuestión (Introducción, capítulos 0.1., 0.2., y primera parte, a lo largo del capítulo 1), junto a la revisión de métodos de enseñanza de LE (capítulo **3, primera parte**) y teorías sobre la práctica pedagógica y ritmo de aprendizaje del adolescente (capítulos 0.3, 1.2. y 1.3., primera parte, y 2.1., 2.2. tercera parte), estableciendo una Bibliografía abundante y variada (ver sección **Bibliografía**).

Previamente se han identificado los temas o elementos de análisis y que se resumen en la búsqueda y establecimiento de mecanismos para la mejora de la competencia comunicativa en LE a través de la práctica teatral y la implicación solidaria de otras competencias (social, artística e iniciativa personal, entre otras) accesibles mediante el lenguaje dramático, el cual incluye tanto formas verbales como no verbales, que el estudiante ha sido capaz de identificar y controlar al finalizar el proceso. El otro eje temático sienta las bases para la creación dramática del alumnado, proporcionando textos-base de distintas procedencias (Edad Media, Francofonía y autores contemporáneos). Igualmente, quedan expuestos los problemas encontrados (capítulo

1.3. tercera parte), tanto previos como posteriores a la implementación del proceso de investigación.

Por último, se presentarán los recursos e instrumentos utilizados para la validación de esta investigación (1.2. tercera parte, así como los **anexos I y II**) y se realizará un análisis de resultados que incluya análisis interpretativo y, en la medida de lo posible, descriptivo, triangulación intra-metodológica y proceso evaluador interno y externo (tercera parte y **anexo II**).

1.2. Contexto de actuación

El grueso de nuestra actuación se ha desarrollado en el IES *Acebuche* de Torredonjimeno, lugar donde todas las propuestas planteadas, relativas a la innovación didáctica y a la mejora de los resultados en el ámbito de las lenguas (materna y extranjeras) han sido bien acogidas y aceptadas. Es cierto que en muchas ocasiones se necesita más de un año de permanencia en un centro para temporalizar adecuadamente una experiencia de este tipo, ya que son absolutamente imprescindibles las fases de tanteo y experimentación externa (talleres de teatro), no sólo para crear un ambiente teatral en el centro como hemos comentado anteriormente, sino para que el propio profesor o profesores, que van a llevar a cabo la experiencia, se preparen y formen adecuadamente. En los propios talleres iniciales (como actividad extraescolar) se podrán formar tanto alumnos como profesores y padres/madres, mientras que la propia formación y autoevaluación del profesor coordinador del proyecto se dará tanto en estos talleres como en su práctica diaria de clase. En general, cualquier centro es apto para la implementación de una enseñanza de lenguas extranjeras basada en la práctica teatral.

No obstante, existen centros en los que existe una férrea organización que no permite alteraciones ni en las programaciones ni en el desarrollo del currículo. Estos centros están adscritos al programa de calidad ISO 9001 y exigen un mantenimiento estricto de la programación de aula, la cual no puede verse alterada por “experimentaciones” del tipo que nosotros hemos llevado a cabo, ni recortar en contenidos. En otros muchos centros, sin embargo, las directivas están abiertas a propuestas innovadoras alentadas, por otro lado, por las propias administraciones

públicas (Premios *Joaquín Guichot*, *Antonio Domínguez Ortiz*, *Proyectos de Investigación e Innovación Educativa*, etc.). En este sentido, hemos de agradecer la amplitud de miras tanto de equipos directivos como de administraciones educativas, ya que han facilitado en gran medida nuestra labor investigadora.

En cuanto a las escuelas privadas o concertadas, la inclusión de propuestas innovadoras suele estar condicionada por la aprobación de la dirección del centro. En nuestro caso, tanto las prácticas dramáticas llevadas a cabo con alumnos/as de 3º y 4º de E.S.O. como la representación teatral realizada por profesores del centro fueron recibidas con satisfacción. Las fichas de ambos centros, concertado y privado, son las siguientes:

Colegio Cristo Rey. Carácter: Concertado

Ubicación: Centro ciudad. Jaén (115.000 habs.)

Niveles: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato.

Nivel socioeconómico del alumnado: Clases medias y medias-altas en su mayoría, escaso alumnado procedente de clases medias-bajas

Grupos de trabajo: 3º y 4º E.S.O.

Temporalización: 1 año (2001-2002)

Número de alumnos por grupo (media): Entre 30 y 35

Tipo de actividades dramáticas aplicadas: lecturas dramatizadas y sketches. Creación textual (ver ANEXO III)

I.E.S. Acebuche. Carácter: Público

Ubicación: Zona este de la localidad. Torredonjimeno (14.000 habs)

Niveles: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos de Grado Medio y Superior.

Nivel socioeconómico del alumnado: Clases medias y medias-bajas.

Grupos de trabajo: Primer ciclo de E.S.O., segundo ciclo de E.S.O. y Bachillerato.

Temporalización: Cuatro años (2009-2013).

Número de alumnos por grupo (media): 25, si bien existen extremos que van desde 6 alumnos hasta 36.

Tipo de actividades dramáticas aplicadas: Lecturas dramatizadas, *jeux de rôle*, improvisaciones, diálogos en situación, *sketches* o piezas dramáticas breves (sólo segundo ciclo), obras teatrales (sólo segundo ciclo)

Siendo mucho más significativa y representativa, además de más rigurosa y sistemática, describiremos la experiencia llevada a cabo en el I.E.S. *Acebuché* de Torredonjimeno, pues ha sido realizada de manera simultánea a la redacción de esta tesis doctoral y en la cual se han aplicado todos los pasos que exponemos en este estudio. La experiencia llevada a cabo en el Colegio *Cristo Rey* queda muy lejana en el tiempo y respondía más a actividades de corte teatral insertadas esporádicamente durante nuestra práctica educativa, por lo que la descartaremos en este estudio, no sin resaltar antes su valor preparatorio e ilustrador sobre cómo se puede iniciar un proceso de E/A de lenguas extranjeras basado en la práctica teatral.

1.2.1. Niveles y alumnado

Nos hallamos ante varios grupos de alumnos de francés segundo idioma de una edad comprendida entre 12 y 17 años, de motivación diversa en lo relativo al aprendizaje de una segunda lengua extranjera, y que se encuentran normalmente distendidos y animados en clase. Hasta el curso académico 2012-2013, el número de integrantes por grupo no ha sido tradicionalmente muy elevado salvo en los niveles de Bachillerato, lo que facilita la labor de enseñanza, el trabajo y la interacción. No obstante, las consecuencias de la crisis económica han alcanzado de lleno a la enseñanza y causado reducciones de personal en el ámbito educativo, conllevando una disminución de las plantillas y número de profesionales y un aumento de la ratio.

A pesar de lo que pueda parecer en un principio, la situación de partida para el desarrollo de la práctica teatral en francés como segunda lengua extranjera nunca será la misma frente al inglés como primer idioma. A pesar de que persiste el interés por el establecimiento de grupos de francés primer idioma extranjero, la reducción de personal docente y los propios datos obtenidos gracias a encuentros y entrevistas con otros profesores de francés de secundaria, el francés como primera lengua tiende a desaparecer del currículo. La enseñanza del mismo está claramente en retroceso en los últimos años, pues junto a las escasas posibilidades de impartición de este idioma como primera lengua extranjera, se suma el hecho de que en 2º curso de Bachillerato posee

carácter optativo⁸ y suele ser escogido por una minoría cuando el alumno cursa las modalidades de Ciencias y Tecnología o Ciencias Sociales. Además, el creciente prestigio del alemán como lengua del motor de Europa, utilizado en la industria e ingeniería, puede favorecer el trasvase de alumnos de un idioma a otro dentro de la optatividad de segunda lengua extranjera. A pesar de todo esto, el francés segunda lengua extranjera está afianzado en la Comunidad Autónoma de Andalucía y todo parece indicar que la situación se mantenga así a corto y medio plazo. En este sentido, la enseñanza/aprendizaje de un idioma optativo puede darse en dos casos muy distintos, esto es, cuando contamos con grupos muy numerosos y cuando los grupos son reducidos. En el siguiente esquema incluimos, además, los condicionantes que pueden darse para la inclusión de la práctica teatral en primera lengua extranjera, en este caso, el inglés:

Tabla n.1: Condicionantes previos según la LE enseñada y su carácter

	Teatro para alumnos de Francés – 2º Idioma (caso 1)	Teatro para alumnos de Francés – 2º Idioma (caso 2)	Teatro para alumnos de Inglés – 1er. idioma.
Temporalización	Dos/Tres horas de docencia semanales, de la que una es dedicada a tareas específicamente teatrales	Ídem	Cuatro/Cinco horas de docencia semanales, de las que dos pueden ser dedicadas a la práctica teatral. Una dedicada en el caso de Bachillerato
Número de alumnos	Grupos de alumnos poco numerosos, < 15	Grupos de alumnos numerosos o muy numerosos, desde 25 a 36-38	Grupos de alumnos poco o muy numerosos, desde 20 a 36

⁸Hasta el último borrador de modificación del currículo del que hemos tenido noticia (Junio de 2016) y que se aplicará durante el curso 2016-2017, por el cual volverá la obligatoriedad de la segunda lengua extranjera a 2º de Bachillerato.

Niveles previos	Niveles homogéneos de competencia comunicativa	Niveles heterogéneos de competencia comunicativa (<i>debutantes, falsos debutantes e intermediarios</i> en el mismo grupo)	Niveles homogéneos de competencia comunicativa (salvo para alumnos absentistas o pasivos)
Objetivos (resumen)	Desarrollar la competencia comunicativa en LE a todos los niveles, dando preferencia al oral sobre el escrito Desarrollar la competencia cultural asociada a la LE, la artística y las habilidades sociales	Desarrollar la competencia comunicativa en LE a todos los niveles, dando preferencia al escrito pero iniciando al alumno en los sonidos, funciones comunicativas básicas, pronunciación y entonación del francés. Desarrollar las habilidades sociales	Desarrollar la competencia comunicativa en LE a todos los niveles, dando preferencia al escrito pero iniciando al alumno en los sonidos, funciones comunicativas básicas, pronunciación y entonación del inglés. Desarrollar las habilidades sociales
Propuesta de práctica teatral	Teatro <i>dinámico</i> , de creación. Práctica continua	Teatro <i>estático</i> , de situación. Práctica esporádica	Teatro <i>estático</i> , de situación. Práctica esporádica.
Carácter de la materia	Optativa (obligatoria <i>de facto</i> cuando no se detectan carencias en las materias instrumentales LM y Matemáticas)	Ídem	Obligatoria

Nuestra elección de propuesta de teatro para Francés – caso 2 coincide con la propuesta para Inglés primera lengua extranjera, que igualmente fue sugerida por otros autores que

han invitado a la utilización del teatro para el aprendizaje de esta lengua (Wessels, 1987; Núñez, 1990).

Sea cual fuere el número de alumnos, la implementación de la práctica teatral es posible y factible en la Educación Secundaria. No obstante, no pueden emplearse las mismas técnicas, procesos o actividades en cada uno de los grupos. Por ello queremos remarcar la utilidad de dos vías de aprendizaje a través del teatro no opuestas, sino complementarias, las cuales se adaptan a uno u otro grupo de alumnos según su número, características o nivel competencial de partida.

Así, el teatro *estático* como técnica que emplea actividades dramáticas de forma sistemática pero no de forma habitual, es conveniente para grupos de 30 ó más alumnos. En él, el progreso en el aprendizaje se consigue a través de la conjunción de distintas metodologías, desde la gramática-traducción hasta la propiamente teatral, pasando evidentemente por los métodos comunicativos y la técnica del trabajo dirigido⁹. Las formas dramáticas utilizadas preferentemente son las lecturas dramatizadas, los títeres o guiñoles, los diálogos en situación, los *jeux de rôle* y la improvisación controlada. La implementación de otras actividades como la creación y preparación de *sketches* o pequeñas obras teatrales es más difícil y hay que llevarla a cabo en subgrupos. En este caso, y debido a que para ello se exige un mínimo nivel competencial tanto en lengua escrita como en lengua hablada, no aconsejamos su realización antes de 3º de E.S.O.

El teatro *dinámico*, por el contrario, coincide con nuestra filosofía de metodología teatral (Francés – caso 2 en la tabla). La práctica dramática inunda el proceso de E/A continuamente y las actividades relacionadas con la representación se suceden semana tras semana de forma ordenada, planeada y significativa. El hecho de no dejar nada o casi nada al azar se refleja en la propia programación didáctica del Departamento para el curso en cuestión. Los niveles donde más se ha implementado el teatro dinámico son 3º y 4º de E.S.O, que contaban con unidades desde 10 a 25 alumnos. En estas condiciones todas las prácticas dramáticas son posibles, pero las que más nos interesan son las asociadas a tareas y proyectos, es decir: *sketches* o breves

⁹ Técnica usada para controlar y supervisar el trabajo de grupo, las tareas individuales, etc. que ha dado buenos resultados en nuestra práctica y sobre todo en grupos numerosos.

piezas teatrales por un lado, y obra teatral por otro. No obstante, y como apuntaremos en la tercera parte de esta tesis, no es nada fácil llevar al escenario un proyecto teatral en el que está implicado un grupo de 25 o más alumnos. Son jóvenes diversos, inquietos y heterogéneos, de edades comprendidas en el segundo ciclo de E.S.O. entre los 14 y los 16 años. Esto representa un duro desafío para un profesor que pretenda montar una obra teatral a partir de la nada, en la que todos y cada uno de ellos deban participar y tengan asignado un rol específico. Es difícil, ya que no deja de tratarse de una representación dramática preparada en horario lectivo, en la propia aula, como elemento integrante de la clase de francés.

1.2.2. Cumplimiento de objetivos fijados por la legislación educativa. Las competencias básicas

El desarrollo de un proyecto teatral en clase de FLE contribuye a habilitar en el alumnado una serie de capacidades de corte comunicativo, social, artístico y cultural. La adquisición de estas competencias no se da únicamente en el momento de la exposición del resultado final, sino especialmente durante el proceso de creación. Los objetivos básicos de un proyecto basado en la utilización y participación en actividades teatrales en clase de FLE han sido, de manera general, los siguientes:

- Desarrollar y mejorar la capacidad de expresión y comprensión en lengua francesa, elaborando mecanismos de preparación con vistas a futuros intercambios comunicativos con hablantes francófonos.
- Aumentar la autoestima y proyectarla en el seno del grupo, contribuyendo a la socialización de los diferentes integrantes del mismo.
- Fomentar la creatividad y la expresión artística.

El enfoque comunicativo y accional apuntan claramente a la práctica teatral, ya que las situaciones de comunicación propuestas en estos métodos y que se simulan en clase de FLE son en realidad pequeños *sketches* teatrales. Los docentes hemos de aprovechar la enorme riqueza que se deriva de la realización de estas breves formas dramáticas, puesto que abarcan una doble vertiente: por un lado son un ensayo o

preparación para situaciones reales de comunicación en LE, y por otro constituyen un aporte significativo al aprendizaje competencial. Las técnicas teatrales “obligan” al estudiante a centrar sus esfuerzos en varios aspectos, a primera vista difíciles de explotar simultáneamente:

- Kinésica y gestualidad
- Pronunciación adecuada, vocalización y entonación
- Superación de la inhibición
- Memoria a corto y largo plazo

No buscamos formar a actores profesionales, pero durante el recurso a los enfoques comunicativos-accionales que apuntan a la realización de una tarea final como elemento evaluable de un periodo concreto dentro del proceso de E/A, será imprescindible evaluar en competencias, que emanan de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo de Educación (LOE), y que en su artículo 6 define como currículo "el conjunto de objetivos, competencias básicas (CCBB), contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en esta Ley". La mayoría de las CCBB aparecen implícitas en el aprendizaje de una lengua a través de técnicas teatrales que culminan en la representación de una obra breve. Estas competencias que derivan naturalmente de una metodología teatral van asociadas, pues, a la preparación y a la presentación de un trabajo>tarea>proyecto dramático, y a pesar de que hay algunas competencias más directamente asociadas a nuestra práctica teatral, en general podemos decir que ésta contribuye, en mayor o menor grado, a la adquisición de casi todas ellas:

- Competencia lingüística (uso de la propia LE como medio y fin, en sus cuatro destrezas).
- Competencia social y ciudadana (trabajo en grupo, cortesía y respeto tanto al propio trabajo como al de los compañeros, convenciones sociales, etc.).
- Competencia matemática (cálculo de variables que influyen en la puesta en escena de una obra, como pueden ser la duración, pausas, ángulos de inclinación de focos y luces, situación en el espacio, etc).

- Competencia en autonomía personal (la tarea teatral supone al mismo tiempo una ayuda a la superación de la inhibición, un compromiso individual con el grupo y un refuerzo de la autoestima de cada alumno participante en la misma).
- Competencia de aprender a aprender, extraordinariamente desarrollada a través de esta tarea, pues los jóvenes “*aprenden a hacer teatro para así aprender una lengua*”.
- Competencia artística, siendo el teatro una manifestación artística y literaria que requiere tanto de un conocimiento de los textos como de una cierta capacitación al trabajo de actor.
- Tratamiento de la información y TIC, en todo lo referido al uso y búsqueda de información en medios físicos (bibliotecas) o virtuales (Internet), así como el uso de elementos de sonido, ambientación y luminotecnia propios de una obra teatral.

Las CCBB, cuya utilización en el ámbito educativo fue originariamente propuesto por la Comisión Europea (2006), se refieren así al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Para Coseriu (1992, 2001) la competencia representa la manifestación externa y en sociedad de una cualidad o conocimiento individual de la lengua, por lo que constituye el objeto central de la lingüística, en virtud precisamente de su propiedad intrínseca de dinamicidad. Las competencias, pues, no son algo que deba estudiarse, sino una serie de habilidades y capacidades que han de ser puestas en práctica continuamente y adquirirse de forma paralela a los conocimientos. El desarrollo de una competencia determinada por parte de un estudiante va a proporcionarle los medios para alcanzar un mínimo de otras competencias asociadas, todo esto en un proceso dinámico y de interacción entre capacidades. Con la metodología que hemos desarrollado perseguimos, así, la asociación de competencias para formar integralmente al alumnado.

1.2.3. Contribución al desarrollo de la competencia comunicativa

La competencia comunicativa en LM y LE, que el sistema educativo español unificó en “competencia en comunicación lingüística”, permite organizar nuestro pensamiento, aprender y entablar relaciones, así como poseer los recursos necesarios para participar, mediante el lenguaje, en las diferentes esferas de la vida cotidiana (Pérez Esteve, 2008). Las destrezas comunicativas básicas, cuyo desarrollo determina la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua, suelen dividirse en receptivas (comprensión oral y comprensión escrita) y productivas (expresión oral y escrita). Se habla además de una quinta destreza, o bien de una destreza que aglutinaría a las demás, que es la interacción, como habilidad que implica necesariamente la participación de varios individuos y la eclosión de procesos cognitivos particulares de cada participante y generales de grupo que contribuyen tanto a la resolución de tareas de corte lingüístico como a la comunicación exitosa y significativa en cualquier marco socio-lingüístico y cultural (ver Vygotsky, 1985[1934]; Esteve Ruescas, 2010; Bouchard, 1995 entre otros).

Con estas premisas, la práctica del teatro en clase de LE no hace sino abrir un camino en la construcción de aprendizajes significativos a través de la interacción lingüística, donde tanto los éxitos como las carencias de un alumno son de escasa importancia si no se basan o complementan con el trabajo del resto de integrantes de la tarea. En la construcción de la misma, que en nuestro caso reviste la forma de elaboración de una pieza teatral mediante el uso de las cuatro destrezas comunicativas básicas (ver “dinamización textual”, capítulo 1.8.1. primera parte), la noción del *andamiaje colectivo*, esbozada por W. Bruner en los años 70 es de suma importancia debido a la propia heterogeneidad de los grupos con los que trabajamos en clase de FLE. En este sentido, la interacción no sólo es importante sino necesaria y su uso y presencia puede ser observado y evaluado a través de las dimensiones en que se desdobra la competencia comunicativa (ver 1.2. segunda parte).

Por otra parte, Canale y Swain (1980) ya distinguen dentro de la competencia lingüística la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica, esta última responsable de la utilización de elementos paraverbales o no verbales que suplen o

completan las secuencias lingüísticas durante las interacciones y que, en nuestro caso, es adquirida a través de la práctica dramática. La inclusión de la competencia pragmática, y posteriormente, la competencia discursiva como centro de la competencia lingüística, explicada entre otros por Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), nos muestran cuál ha de ser el camino que deberían seguir los procesos de E/A de las lenguas extranjeras en el aula de educación secundaria. En ese camino, indudablemente, se halla el aprendizaje de la LE a través del teatro, como elemento canalizador y potenciador de todas las dimensiones o competencias asociadas a la competencia lingüística:

- La competencia o dimensión discursiva, que comporta la correcta selección y organización del discurso, y que tanto en diálogos-tipo como en teatro implica la comprensión del mensaje del emisor y su adecuada interpretación y respuesta por parte del receptor, haciendo uso cada cual de una equilibrada alternancia de las intervenciones y de los pares adyacentes (ver capítulo 1.2., segunda parte)
- La competencia o dimensión lingüística, que se refiere propiamente a la cantidad y calidad del material lingüístico empleado, y que en nuestra práctica se fundamenta preferentemente en los contenidos aprendidos sucesivamente durante el curso académico y que son reutilizados, en espiral, en las tareas o proyectos teatrales (a finales de unidad, trimestre o curso académico)
- La competencia accional, considerada como aglutinadora de los valores ilocutorios y perlocutorios del discurso, y próxima a la pragmática (ver capítulo 2.2., primera parte), valora las reacciones observadas en el emisor y el receptor, y es el canalizador de la progresión teatral. Sin el aprendizaje de esta dimensión, tanto el teatro como la comunicación real en LE quedan ancladas en una sucesión de cuadros esquemáticos sin vida y fundamentados en la pura recitación de frases, cuando no en el estancamiento del discurso.
- La competencia estratégica, aspecto natural en parte del alumnado al expresarse en público en FLE, pero que ha de ser trabajado (y aprendido o interiorizado) igualmente de manera consciente, y que corre en paralelo a la buena presencia actoral del adolescente en escena y a su adecuada utilización

de los lenguajes paraverbales y no verbales, así como el correcto uso de los espacios y de los elementos accesorios.

- La competencia sociocultural, adquirida específicamente durante las tareas o proyectos que implicaban la presencia de la práctica teatral, y enseñada según el contenido, historia, personajes o espacios del texto, pieza u obra dramática puesta en escena (ver capítulo 2.3., tercera parte)

1.3. Etapas y proceso

Las experiencias realizadas han distinguido entre teatro estático y teatro dinámico, nociones explicadas en el apartado anterior, y se presentan en orden de realización. Más adelante describiremos los pormenores y características de cada actividad, pero sirva esta enumeración, no exhaustiva, para ilustrar las prácticas dramáticas desarrolladas cronológicamente en el aula de francés.

a) Teatro *estático*:

- Presentaciones personales (partiendo del profesor hasta el último de los alumnos)
- Lecturas entonativas
- Lecturas dramatizadas
- Títeres, marionetas o guiñoles
- Diálogos en situación
- Improvisaciones

b) Teatro *dinámico*:

- Lecturas dramatizadas
- Diálogos en situación
- *Jeux de rôle*
- Improvisaciones
- *sketches* u obras breves
- Cortos en vídeo
- Representaciones teatrales extensas

1.4. Instrumentos de observación y evaluación

Algunos docentes (Carballo, 1995) parten de la evaluación colectiva de la actividad a través de una puesta en común reflexiva. Todos los componentes del grupo-clase “verbalizan” sus opiniones, expresan y comparten sus experiencias vividas. Esta puesta en común, que hemos utilizado al término de cada actividad teatral, representa la primera herramienta de evaluación del proceso, aunque su valor no está plenamente garantizado al existir algunos componentes del grupo-clase que no se atreven a exponer su opinión delante del resto y frente al profesor-coordinador. Para solucionar las lagunas de la puesta en común colectiva o debate *a posteriori*, y a modo de introducción sobre el proceso evaluador sobre el que nos extenderemos más adelante (capítulo 1.2., tercera parte) hemos implementado las siguientes herramientas que posibilitan, tanto al docente como al alumnado, una reflexión, ya tranquila y sosegada, sobre el proceso de E/A realizado a través de la práctica teatral:

- diario del coordinador y diario del alumno
- cuestionarios a alumnado, inicial, formativo y final. Anónimos o con nombre.
En LM o LE
- Entrevistas y/o encuestas personales y/o grupales (debates)
- Grabaciones en vídeo y fotografías

En cuanto a los criterios de evaluación, los basamos de acuerdo al grado de adquisición de las competencias básicas, que analizaremos en el apartado 1.2.1., tercera parte, y de las cuales las más relevantes en nuestro campo son la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana, la de autonomía e iniciativa personal, la de “aprender a aprender” y la artística.

1.5. Recursos utilizados

Una expresión natural y una buena pronunciación, vocalización y proyección de la voz, junto a una adecuada movilidad en escena y la gesticulación apropiada, habilidades provenientes de un trabajo previo tanto textual como oral, son los criterios

básicos de evaluación de una tarea teatral. Sin embargo, el trabajo de nuestros jóvenes actores no lo es todo, y la comprensión del público menos aún. Es cierto que es importante el establecimiento de una relación actor-público para demostrar si el proceso teatral comunicativo ha tenido éxito, y si el mensaje transmitido se ha comprendido. Sin embargo, partiendo de la base del trabajo verbal y no verbal de nuestros alumnos, cualquier elemento externo es útil para un correcto entendimiento de la situación puesta en escena. Esto no quiere decir que queramos ahogar a nuestros jóvenes actores con pesados ropajes y excesivo maquillaje, ni que queramos poblar nuestros escenarios de accesorios o decorados inútiles, pero también hemos huido del extremo de Grotowski (2000) y sus teorías sobre el “teatro pobre” en las que el trabajo del actor lo es todo y el género dramático toma razón de ser una vez producida la representación teatral: según este autor, del teatro sólo es válida la relación que se establece entre el actor y el público, por lo que podemos prescindir del resto de lenguajes asociados al teatro (vestuario, maquillaje, iluminaciones significativas, etc) siempre que el trabajo del actor sea convincente y logre establecer la conexión con el espectador (Grotowski, 2000: 13).

Esta teoría tan extrema, de la cual sin embargo podemos adoptar algunas ideas, no podría ser aplicada a la práctica que llevan a cabo nuestros alumnos, debido sobre todo a que ninguno de ellos es actor profesional. Para Grotowski, los lenguajes asociados al teatro que no dependan de la relación directa actor-público pueden ser descartados, así como los textos tal cual han sido escritos. En nuestra experiencia hemos considerado ciertas ideas de Grotowski pero nos hemos dado cuenta de que para la consecución de nuestros objetivos, que no son otros que las de mejorar la competencia comunicativa en LE de nuestros alumnos, nos han sido necesarios otros lenguajes teatrales, además de la palabra y el gesto, como el vestuario y los decorados.

En algún caso podría ser factible, al representar una obra de teatro en francés, prescindir de estos últimos, no así del vestuario: es éste un elemento que transfigura al actor en personaje y le aporta una gran significación que pudiera suplir lagunas de comprensión derivadas de errores en pronunciación por parte del alumno-actor, o bien por parte del público que no esté suficientemente capacitado para comprender un discurso oral en LE. En este caso, podríamos hablar de función “metalingüística” del vestuario.

1.5.1. La importancia de los espacios. El valor pedagógico del escenario y las aportaciones de Ubersfeld

Para Anne Ubersfeld (1981: 51) “*le théâtre est fête, le théâtre est espace. Espace profane. Espace consacré. Espace sorti des contraintes de la vie. Espace de fête*”. El teatro ha de definirse por su relación con el contexto que lo rodea, con la ciudad que lo vio nacer. Nuestros alumnos no se sienten igual actuando en su centro de enseñanza que en otro cercano, y menos aún si representan en otra localidad. El teatro es, fundamentalmente, una manifestación típicamente urbana. Es cierto que, en sus orígenes, los rituales dramáticos, danzas profanas o bailes iniciáticos se dieron en ambientes rurales, pero el teatro como tal encontró su cuna en la ciudad. El lugar escénico no ha de confundirse con el decorado: nuestros estudiantes suelen presentar obras teatrales sin hacer uso de elementos decorativos, pretendiendo que la atención del espectador se concentre en sus acciones, en la forma y contenido del espectáculo dramático y en la transmisión de un mensaje en LE. En este caso, desarrollan un aprovechamiento del espacio escénico con una decoración básica. Otras muchas compañías o grupos escolares, sin embargo, intentan fusionar el concepto escenario-decorado, por el cual consideran inconcebible una representación teatral sin decorado. A menudo, este hecho supone un intento por enmascarar los posibles errores en el trabajo del actor o actriz y engañar a la mente del espectador (ver capítulo 3.1., tercera parte), el cual quedará fascinado por el decorado mientras su atención se detiene de manera secundaria en el trabajo de los actores.

En este sentido, el teatro puede definirse con respecto al espacio teatral, y considerarse como “un espacio donde evolucionan los cuerpos” y donde se establece una relación entre *regardant* et *regardé* (Ubersfeld, 1981: 53), o bien “una anarquía organizada” (Artaud, 1978[1938]: 56), observación muy interesante si tenemos en cuenta que se requiere un duro trabajo de planificación con adolescentes para organizar las entradas y salidas de actores, los cambios de decorado o la adecuación de vestuario, sonido e iluminación. Es decir, cuando se presenta (o se elabora) el texto en nuestro grupo, enseguida bulle la confusión en la mente de nuestros alumnos, que se hacen mil preguntas sobre cómo se construirá el edificio que constituye la pieza teatral. Edificio

que se construirá empezando tanto desde los cimientos como por el tejado, sí, en un alarde de creatividad y participación de todo el grupo.

El espacio teatral es un espacio dentro del espacio en la mayoría de las ocasiones. Los *happenings* de calle, cuya eclosión se produce en torno a 1970 y cuyo éxito se mantiene en mayor o menor medida hasta bien entrado el siglo XXI, vuelven a dejar paso al teatro de sala, que comprende un escenario y un patio de butacas. Es importante, sin embargo, la disposición que adoptan éstas en cada tipo de teatro (convencionales con proscenio, escenario y patio de butacas, circular como el *Royal Exchange Theatre* de Manchester, rectangular como en el *Teatro Victoria* de Madrid), pues influye en la proximidad del público con los actores y en la implicación del mismo en la pieza.

En nuestras experiencias, el “escenario” improvisado en el aula de francés con vistas a hacer teatro es un lugar de representación del mundo: el encerado, la zona donde está ubicada la pizarra, tiende a convertirse en un lugar a veces temido, y es por eso que cuando se trata de hacer teatro en este espacio el miedo al ridículo aumenta. Siguiendo las afirmaciones de Ubersfeld, que habla de un espacio teatral *mimético*, creemos que, en un principio, si el escenario teatral permanece vacío (sin ornamentos que relacionen miméticamente el escenario con lugares de la vida real), al alumnado le será más difícil evolucionar en este espacio : “*Plus la fiction est proche du vraisemblable, d’une conformité réelle ou prétendue avec le monde, plus l’espace scénique se définit comme l’image d’un lieu dans le monde*” (Ubersfeld, 1981: 64). Al estar vacío, pues, no constituirá ya un lugar de creatividad o liberación para el joven, mientras que un escenario lleno nos aparecerá como un lugar mágico, en suma, donde el docente ha de intentar crear, para las representaciones teatrales, una atmósfera donde el espacio teatral no sea una simple imagen del mundo. Más bien habrá de ser una imagen original de otra imagen, donde se opere una brecha o *clivage* (ibid.: 105). Así pues, es importante determinar si en los textos con los que operamos, ya sean propuestos por el docente o creados por los propios alumnos se opera esta disociación del espacio (en el texto teatral, en el lugar escénico, en divisiones del espacio imaginario).

La configuración del espacio escénico reviste consecuencias psíquicas (procesos mentales complejos) en el espectador, dadas por su origen textual (siguiendo indicaciones del texto dramático, pues hay autores que describen de manera muy explícita los lugares, otros no tanto y otros que dotan a su escenario de tintes poéticos, como Valle-Inclán) y/o teatral (*espacio citado*, es decir, aquel al que los actores durante la representación “miran” sin que el público pueda percibir y al que hacen alusión porque está en su mente o a su vista), así como los valores icónicos o analogías que el *metteur en scène* realiza para evocar la posición social de los personajes, o bien su caída o ascenso. En nuestra experiencia creemos que no es conveniente recurrir a los “espacios citados ausentes”, pues pueden producir gran confusión tanto en los alumnos actores como en los espectadores, aceptando sin embargo la asociación o analogía de grupos de personajes a escenarios determinados, ya sea de forma manual con elementos de decorado o bien mediante imágenes proyectadas sobre el fondo escénico.

Es cierto, sin embargo, que el espacio escénico se define en la mayoría de las ocasiones por la ocupación que de él hacen los actores y actrices, viniéndose en llamar esta relación “dialéctica del espacio y del movimiento”. (Ubersfeld, 1981: 78) La técnica de los cuadros, que mencionaremos más adelante (y que hemos utilizado tanto en los talleres como actividad preparatoria, o bien en la realización de formas, o bien en obras dramáticas como nuestra adaptación de *La Ballade des Planches*) va más allá y parte de los personajes para crear escenarios virtuales. El escenario real, las tablas, no llega a ser más que una zona oscura y sin vida en donde difícilmente se desarrolla ninguna acción, mientras que los personajes, mimetizándose en objetos, dan lugar al nacimiento de escenarios. Por ejemplo, cuando varios personajes crean la figura o silueta de un barco mediante la superposición de sus propios cuerpos, posibilitan la creación de un subescenario en donde se desarrolla una breve historia, por lo que este “barco humano”, en ocasiones móvil, deviene un espacio elaborado por los propios actores. Como afirma Ubersfeld, “*ces mouvements ne sont pas gratuits, à la fois ils figurent et ils racontent*” (ibíd.: 79).

Una de las coordenadas del espacio teatral nombrada por Ubersfeld (profundidad frente a superficie, ibíd.: 90) ha de ser tenida también en cuenta en nuestra práctica teatral con el alumnado. En un principio tenderemos a crear un espacio escénico en el

que los actores se sitúen de modo superficial. Lo importante en estos niveles iniciales es que se respeten las máximas dramáticas del teatro aficionado: proyectar la voz, intentar no dar la espalda al público e intentar no cubrirse uno a otro (el personaje es un signo lingüístico que no debe superponerse a otro, sino combinarse adecuada y alternativamente en tiempo y forma), lo que nos acerca a los cuadros dramáticos, que explicamos más adelante y donde prima la superficialidad. En estadios más avanzados sentaremos las bases de la profundidad en el trabajo teatral con estudiantes, como es la distribución de los personajes en el espacio habida cuenta de las coordenadas tridimensionales: fondo, ancho y altura.

En el caso del teatro con fines didácticos, ya sea en Educación Primaria o Secundaria, hemos de tener claros varios conceptos, no siempre realizables debido a las limitaciones espacio-temporales de los centros de enseñanza, y más aún en el IES *Acebuche*, donde nuestra actividad se ha dado con mayor frecuencia. Lo ideal es que trabajemos en un espacio libre de muebles, con posibilidad de disponer a voluntad de luz, sonido, pero también oscuridad y sombras. En una concepción minimalista del teatro, más aún con fines pedagógicos, nos basta con materiales simples pero versátiles, como pueden ser cajas de cartón, cuerdas, telas, palos, cartulinas, biombos, etc.

Como postura intermedia, la de Brecht (2004 [1933 a 1947]: 67) nos parece la más idónea para nuestra práctica. El autor alemán muestra cierta predilección por la utilización de recursos escénicos en las obras de su tiempo. Se inclina por la proyección, los avances técnicos en música, iluminación o tramoya y cierta experimentación en las formas del teatro, aunque siempre manteniendo el contacto con la realidad y no dejándose perder en surrealismos innecesarios que puedan hacer dudar al espectador o hacer perder la verdadera utilidad didáctica del teatro.

1.5.2 Elementos accesorios

a) La máscara

Ubersfeld califica adecuadamente la máscara como la antimímica (1981: 239), ya que es un signo invariable que mantiene estables los signos del rostro. Propio del

teatro japonés, contribuye a la creación de arquetipos. No faltaban en la Edad Media, y su uso se remonta a los albores de los tiempos en que las máscaras se utilizaban ampliamente en representación de mitos o festividades agrícolas. Posteriormente, el teatro clásico volvió a hacer uso de ellas para diferenciar géneros dramáticos. Con el uso de la máscara, la importancia se centra en la mímica gestual, y es aquí donde el actor ha de demostrar su capacidad para desenvolverse únicamente mediante gestos y palabra.

Dicha palabra, por cierto, también resulta matizada a causa de la máscara, lo que produce efectos muy variados (desde neutro a amenazador). Elemento *facilitador* de la actuación en un principio para nuestros alumnos, la máscara ha de eliminarse posteriormente cuando el niño o el adolescente se ha adaptado a la actuación escénica.

En nuestros teatros han sido máscaras:

- Las propias máscaras de mimo (piezas breves de guiñoles o marionetas) o de demonio (*Théophile et les légumes*), posteriormente desechadas cuando se ha superado la inhibición
- La ocultación con gorras o pintura negra que convierte al alumno en mero soporte de otros elementos protagonistas (los proyectores de luz y los vestidos, en *Le Jeu des Planches*, por ejemplo)
- Marionetas o muñecos a quien el alumno presta la voz y el movimiento, pero que camuflan a la persona (teatros de marionetas realizados en 1º E.S.O., sombras chinescas, etc.)

b) Elementos técnicos y decorados

Para la utilización de decorados y elementos técnicos hemos de seguir un criterio significativo, es decir, que todo lo que situemos en escena tenga un sentido o utilidad manifiesta. No olvidemos que estamos realizando teatro en lengua extranjera y con jóvenes inexpertos, por lo que hay que dejar poco lugar a la lectura entre líneas o a las posibles interpretaciones del público. Todo elemento situado o con proyección en escena ha de tener, siempre que nos sea posible, una analogía clara, desde una tela pintada de forma artística hasta una caja en donde se lee *éclairage*.

En cuanto al ritmo de construcción escénica, seguimos las ideas de Brecht (*op.cit.*: 191) al afirmar que se debe ir construyendo los decorados a medida que progresa el trabajo de los actores, para que exista una retroalimentación. Ninguno debe sobreponerse al otro. Los objetos situados en escena, al igual que el decorado, han de poseer una función o sentido comprensible tanto para el actor como para el espectador. Según Ubersfeld (1981: 125), la *chose* sin utilidad aparente se hace objeto en el teatro, y es ya un objeto dotado de significación, un signo teatral manipulable o no. Más cuidado hemos de tener con los objetos “icónicos”, es decir, los que “están en el lugar de”, o sobre los que se establecen todo tipo de relaciones paradigmáticas (los dátiles en *Théâtre de Chambre*, de Vinaver (1992), o el contrato de venta del alma, en nuestra obra conjunta *Théophile et les légumes*) o bien aquellos que son en sí mismos metáforas y/o metonimias de otro concepto, y que podrían llevar a confusión en algún momento.

c) La música

La música ha sido un elemento recurrente en nuestro trabajo, pues en algunas de nuestras obras se insertan de manera directa canciones famosas adaptadas por nuestros alumnos a la finalidad de la obra. Igualmente, Brecht (*op.cit.*: 230) reclama la utilización de la música en el teatro épico, pero de forma autónoma dentro del conjunto de la obra. Como con nuestros alumnos, las piezas musicales que aparecen en nuestras representaciones establecen un juego metafórico, una relación entre lo que se canta y lo que se narra como aspecto imprescindible de la obra. La música es como un personaje más, que ocupa un tiempo y un espacio determinado en la obra, de forma similar al coro del teatro griego. En nuestra experiencia, la música cobra vida de tres maneras diferentes:

- Como elemento de apertura o finalización de un acto u obra dramática
- Como elemento de fondo acompañando el desarrollo de ciertas escenas
- Como personaje “en sí”, es decir, como elemento que tiene un espacio de tiempo dedicado en exclusiva en la pieza dramática, y que genera significaciones, ya sea de forma directa (a través de la letra o del propio ritmo) o indirecta (mediante su capacidad sugestiva)

1.6. Las claves de nuestra experiencia

Describimos a continuación los elementos primordiales, puntos clave o enjoux de nuestra investigación que han condicionado la metodología de trabajo seleccionada. Estas se articulan sobre cuatro aspectos: psicolingüísticos, pedagógicos, socioculturales y antropológicos y artísticos.

1.6.1. Claves psicolingüísticas. La acción dramática como desencadenante del proceso de adquisición de una lengua

La psicolingüística es, a grandes rasgos, la disciplina que hace de puente entre la psicología y la lingüística y que trata cuestiones relativas al proceso por el cual un niño adquiere su lengua y la emplea, presentando o no determinados trastornos o alteraciones durante su uso; por otra parte, investiga los mecanismos neurolingüísticos y las relaciones que se establecen entre el cerebro y el lenguaje durante el uso y reflexión tanto de la LM como de una LE.

Para Berko y Bernstein (1999), la psicolingüística o la psicología del lenguaje intenta revelar los procesos psicológicos que se ponen en marcha cuando las personas usan el lenguaje, analizando cómo se relacionan ambos. De aquí la lingüística puede obtener percepciones acerca de los sistemas del lenguaje y las clases de competencias que reflejan las personas al usarlos.

En el proceso de E/A a través de la práctica teatral, la afirmación de Valère Novarina en el transcurso de una entrevista llevada a cabo por la autora Christina Terrisse *“J’ai l’impression que la lecture ou l’écoute des textes de théâtre, réactivent des zones du cerveau dont on oublie de se servir dans la perception plate, plane du langage”* (Terrisse, 1998 : 149; citada por Magalhaes, 2008), nos sirve de punto de partida para analizar las implicaciones psicolingüísticas de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE basado en la práctica teatral.

Definir “psicolingüística” puede resultar fácil si nos atenemos a la composición del término: ψυχή (*psyché* = mente, alma) + lingüística, esto es, ciencia o rama del

conocimiento que estudia la relación entre los procesos mentales y la comunicación a través de un sistema lingüístico, materno o no. Sin embargo, nos resulta más difícil distinguir el punto de encuentro entre las fronteras de la Psicología y de la Lingüística, pues podría parecer algo complicado decidir qué disciplina impone más sus métodos de trabajo o cuál se interesa más por los descubrimientos o los “fenómenos” de la otra.

Para esta ciencia híbrida, cuya denominación supone ya una evolución respecto a la rama científica de la que procede, la “psicología del lenguaje”, hemos de buscar unos orígenes imprecisos, pues desde Humboldt (1990 [1836]), siempre se han intentado establecer por parte de los lingüistas los aspectos psicológicos teóricos subyacentes al comportamiento lingüístico. Al mismo tiempo, la Psicología se ha movido en el terreno lingüístico para explicar con mayor precisión las claves del funcionamiento de la mente humana (Vygotsky, 1988 [1920]; 1985 [1934]). Como indica Titone (1979), ambas disciplinas se mantuvieron alejadas algún tiempo hasta la llegada de Saussure y del estructuralismo tanto europeo como norteamericano, que impulsó el estudio conjunto y puramente científico de ambas disciplinas.

Así, no fue hasta Pronko (1946) que el término “psicolingüística” tomó carta de valor y fueron sentándose sus bases teóricas en Estados Unidos principalmente, y posteriormente en Europa. En los últimos años se ha preferido, no obstante, desarrollar una investigación más práctica que teórica, en lo tocante sobre todo al desarrollo cognitivo y lingüístico del niño (Brédart y Rondal, 1982), o el estudio de las desviaciones del lenguaje tanto oral como escrito, debido a fallos durante los procesos psíquicos (Bonin, 2007). De esta manera, la psicolingüística empezó a estudiar los procesos mentales que se suceden en el ser humano durante la adquisición de la LM, para continuar posteriormente con el desarrollo de capacidades intelectuales que se desarrollan al inicio del aprendizaje de una LE. En ambos casos, los tres aspectos sobre los que más se ha incidido han sido:

a) La comprensión de la lengua: Incluyendo las dos vertientes oral y escrita, se basa en el estudio de los procesos que intervienen en la interpretación y comprensión del mensaje por parte de los oyentes (o lectores), así como el estudio de los conceptos y el léxico, la formación de unidades superiores y la

reflexión sobre la estructura morfosintáctica de las oraciones, hasta llegar al análisis de las unidades semánticas mayores como el discurso, las conversaciones o los propios textos.

b) La producción del habla: Se intenta esclarecer cómo, partiendo de la comprensión, se llega a producir mensajes orales y qué mecanismos intervienen en este hecho. Se analiza, además, la importancia de la observación e imitación de otros hablantes.

c) Adquisición y consolidación: Estudio de la adquisición (en LM) y del aprendizaje (en LE) de una lengua, así como el mantenimiento de una competencia aceptable en comunicación lingüística, especialmente por parte del niño. En este sentido, la psicolingüística posee una rama denominada “psicolingüística evolutiva” que estudia la adquisición infantil del lenguaje, determinando además qué factores biológicos y sociales forman parte de este proceso.

Numerosos especialistas en psicolingüística (Gazdar, 1980; Belinchón *et alii*, 1992: 648 y ss.) han realizado experiencias a este respecto, una vez sentadas las bases teóricas de esta ciencia, relativas a la influencia de los estímulos externos en el desarrollo del lenguaje, de cuyos resultados emanan las evidentes consecuencias del aprendizaje de lenguas en el desarrollo cognitivo del niño y del adolescente.

Correlativamente, ¿es entonces la práctica teatral un estímulo externo para el desarrollo del lenguaje? Según nuestra experiencia, el teatro en el niño y en el adolescente es una disciplina más artística que innata y por ello parte primeramente de un aprendizaje externo, aunque *a posteriori* sea introducido paulatinamente en el devenir cognoscitivo del alumno, en el día a día de su proceso de aprendizaje.

Evidentemente, el primer factor para la activación del teatro en la mente del estudiante es externo, pues en un 90% de las ocasiones es el docente¹⁰ quien rompe el hielo de alguna manera (ver sección 1.4., segunda parte) para proponer a sus alumnos la práctica teatral en el aula. A partir de ahí, entran en juego toda una serie de mecanismos,

¹⁰Según observaciones extraídas del cuaderno de clase o *journal de bord* del docente

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

tanto internos como externos, que el discente va asimilando inconscientemente y que corren en paralelo a su necesidad de expresión y comunicación en LE:

a) Factores externos:

- Asimilación de expresiones por repetición e imitación, expresiones emitidas por el docente
- Necesidad de utilizar éstas y otras expresiones para desplegar funciones básicas de comunicación real en clase de FLE (agradecer, saludar, pedir permiso para algo o información sobre algo, etc.).
- Conciencia de grupo, por la cual el alumno se ve impelido a usar la LE para comunicarse de manera básica cuando el resto de sus compañeros lo hace.
- Modificación de los espacios a través de la práctica teatral, durante la cual ni el alumnado ni el docente utilizarán sus habituales espacios de permanencia (bancas, escritorio, pizarra, estrado, etc.), lo que aumenta la predisposición al uso de la LE al romperse las estrictas reglas del juego de la clase ordinaria.

b) Factores internos:

- “Transmutación” de la clase de FLE en una realidad paralela mediante la adopción por parte de alumnos y profesor de roles específicos distintos a los desempeñados durante el resto de la jornada.
- Asimilación, reflexión y reestructuración de ideas, tanto en LM como en LE, a la hora de elaborar textos o guiones teatrales.
- Desarrollo de la competencia de autonomía personal y de “aprender a aprender” a través de la creatividad individual y colectiva.
- Sentimiento personal de pertenencia a un grupo que lleva a cabo experiencias lingüísticas con éxito.
- Aumento de la autoestima en el individuo al sentirse pieza importante dentro del grupo, lo que genera una retroalimentación o *feedback* e impulsa al alumno a seguir utilizando la LE para comunicarse.

Algunas de las reacciones observadas, cuya totalidad enumeraremos a continuación, pudieron ser consecuencia de otras durante los estadios iniciales del

proceso de aprendizaje a través de la práctica teatral. Dichas reacciones fueron detectadas en dos grupos determinados y comentadas con un especialista en psicología:

Sujetos: alumnos y alumnas de entre 14 y 16 años

- Nerviosismo inicial.
- Predisposición inicial, matizada por dicho nerviosismo.
- Miedo al ridículo.
- Autocontrol sobre la LM, esto es, rectificación inmediata cuando ésta aparecía erróneamente en la secuencia comunicativa en FLE.
- Graves errores de pronunciación.
- Gestualidad escasa, a pesar de ser impulsada por el docente.

Sujetos: alumnos y alumnas de entre 12 y 13 años:

- Ninguna predisposición inicial.
- Ausencia de nerviosismo.
- Poco miedo al ridículo.
- No se controla el uso de la LM.
- Pocos errores de pronunciación debidos quizás al escaso *corpus* léxico que poseen y que los obliga a utilizar el mismo repertorio léxico.
- Gestualidad acentuada.
- Búsqueda de la comicidad.

El teatro acentúa y obliga en cierta manera al uso del francés en clase. Durante la representación o la improvisación, se convierte en necesidad básica el hecho de que la narración o la historia avancen, y esto no es posible si no se usa comprensivamente la LE.

Las funciones comunicativas básicas, que surgen como necesidad para establecer la relación del individuo con el mundo y de manera espontánea y temprana en el alumno, son las siguientes:

- | | |
|------------------|--|
| - Saludos | - Identificación de objetos y personas |
| - Presentaciones | - Identificación del espacio y tiempo |

- Órdenes
- Identificación de la causa

Por último, y aunque esta idea requeriría de un estudio y demostración de más envergadura que no vamos a emprender aquí, el origen de la expresividad del alumno y su rápida asimilación y uso espontáneo de funciones comunicativas básicas en FLE responde, por último, a dos factores:

- La observación e imitación del docente.
- La similitud y paralelismo con la LM en niveles básicos de aprendizaje.

1.6.2. Claves pedagógicas

Renoult y Vialaret (1994) resaltan las excelencias de la práctica dramática cuando se simultanean la actuación (en ensayos o improvisaciones, por ejemplo) y la creación de una obra, logrando unos estándares de habilidades superiores a los de los niños que no realizan ningún tipo de actividad teatral. Ésta, según los autores y a modo de resumen, permite al niño:

- hablar y mejorar su lenguaje
- ejercitarse en la comprensión y expresión escrita
- situar geográfica e históricamente el tema tratado
- poner en práctica ciertos medios de expresión artística
- incluir la educación física

A este respecto, la metodología teatral o basada en el teatro podría ser considerada osada o incluso arriesgada, ya que busca profundizar en el potencial de los enfoques comunicativos añadiendo el componente artístico como pieza clave para el desarrollo del individuo. Bartolucci (1975: 29) da a entender que, a la postre, hacer teatro en centros de enseñanza no es hacer teatro, sino seguir un “itinerario cognoscitivo” en el que se desarrolla el aprendizaje y la creatividad del alumno a través de la dramatización.

Yendo más allá de las palabras de Bartolucci, a lo largo de este estudio estamos convencidos de que ambas prácticas de teatro convencional (teatro en la escuela,

realizado por profesionales para niños o adolescentes) y de teatro con niños o jóvenes (teatro de la escuela, teatro realizado por ellos) se retroalimentan y, tanto para el estudiante como para el docente, la experiencia en un campo prepara para el otro, si bien la orientación “teatro convencional” > “teatro escolar” es la más adecuada y efectiva. Inversamente, un docente que nunca haya trabajado teatro escolar tendrá dificultades al principio durante la implementación del teatro en su clase de LE; sin embargo, su observación y experimentación con la dramatización en el aula le brindará un punto de partida en caso de querer aventurarse alguna vez en el género dramático a través de talleres de teatro para adultos, grupos de aficionados o compañías *amateurs*.

En efecto, la práctica teatral consigue, si no superar, sí completar los métodos comunicativos-accionales en la adquisición de las CCBB, ya que algunas de ellas son sólo trabajadas en dichos métodos durante cortos y determinados periodos de tiempo, mientras que a través del teatro forman un *continuum* integrado perfectamente en la práctica diaria de clase. Si tenemos en cuenta las ideas tanto de Hymes (1971, 1972) como de Bronckart y otros (2005) las competencias apuntan sobre todo al desarrollo de la persona no sólo de manera individual, sino especialmente en sociedad y como parte de una colectividad. El desarrollo de estas competencias no tendrá sentido, pues, si va enfocado al perfeccionamiento egoísta del estudiante; éste se mueve en un medio social y necesita de otros individuos para progresar tanto en su vida académica como profesional, igual que los demás pueden necesitarlo a él. De esta manera, buscamos la capacidad de “actuación-adaptación” o *performance* en la vida diaria por parte del estudiante, así como su reacción positiva y desenvuelta ante los posibles obstáculos que va a encontrar a todos los niveles, teniendo como campo de pruebas el teatro:

“Dans cette approche, les compétences s’appréhendent d’abord au niveau des performances requises des agents dans le cadre d’une tâche donnée; et ces propriétés d’efficacité d’une activité collective ciblée se trouvent ensuite, au travers d’un processus d’évaluation sociale, imputées à des agents; plus concrètement, les capacités désignées par ce terme relèveraient des savoir-faire plutôt que des savoirs, et de capacités méta-cognitives plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés” (Bronckart et al, op.cit.: 30)

Hacer teatro es participar en una tarea social donde el alumno ha de poner en juego todas sus competencias básicas, esto, es su “saber hacer” en todos los campos para contribuir al éxito de dicha tarea. Durante este proceso el alumno desarrolla aptitudes a través del contacto con el grupo, que un trabajo individual no le permitiría.

Algunos alumnos y alumnas, por ejemplo, han descubierto sus capacidades elocutivas en el seno del grupo-clase, y piensan ahora que su expresión lingüística, tanto en LM como LE, es mejor. Otros, por su parte, han hallado en el teatro una fuente de relajación, ejercicio y creación artística, mientras que el resto ha desarrollado hasta tal punto su competencia social y ciudadana que han pasado de un comportamiento individualista a un contacto permanente con el resto de compañeros, como observamos en los grupos de 4ºE.S.O. a lo largo de nuestra experiencia y como fue también, previamente, el caso del grupo de trabajo de profesores del instituto Médico-Pedagógico de Rieux (ver Renoult y Vialaret, 1994), quienes aplicaron la actividad teatral, con resultados exitosos, en su docencia del día a día a niños con problemas sociales y psicoafectivos importantes. El teatro proporcionó a los niños un mejor conocimiento de sí mismos, de sus problemas, de sus posibilidades, del ambiente exterior y de los demás, aportándoles autoconfianza y autoestima.

La práctica de actividades teatrales, como el *juego de rol* del que hablamos en la sección 3.4.4. de la primera parte, son vivamente recomendadas por muchos psicólogos (ver Herbert, 1987: 210-211) para mejorar tanto la atención como el rendimiento y la autoestima del individuo, contribuyendo a disminuir en el niño y en el adolescente el miedo a expresarse ante un desconocido que hable una LE, y haciendo desaparecer prácticamente la sensación de ridículo. Además, la nueva relación que surge entre profesorado y alumnado durante y después de la utilización de la actividad dramática, evoluciona a mejor en casi todos los aspectos. Al existir en el alumno la sensación de incertidumbre por saber “*con qué nos va a sorprender el profesor ahora*” o “*qué actividad haremos hoy*”, la motivación del mismo aumenta en torno al punto de referencia que es la actividad teatral propuesta por un profesor, en este caso “su” profesor de LE.

Como sugerimos en otra parte (sección 3.3.3. de la primera parte), y demostrado en el capítulo 1.2.1., tercera parte, la pedagogía a través del teatro contribuye a la adquisición de habilidades o CCBB tal y como son recogidas en el MCERL. Las docentes Sánchez e Iglesias (1992: 66), exponiendo su punto de vista sobre el uso pedagógico del drama, afirman que contiene

“los elementos necesarios para aumentar el vocabulario, seguir un proceso de socialización, ordenar y organizar el espacio, ensanchar la imaginación, trabajar el camino expresivo de una manera totalmente globalizada e intentar inducir a los alumnos hacia una gramática creativa”

lo que en realidad supone un punto de partida para el aprendizaje en competencias.

La práctica docente basada en la utilización del teatro en clase tiene como método de referencia el enfoque accional, sistema que juzgamos el más apropiado para la época actual en la que el aprendizaje de lenguas adquiere una finalidad eminentemente práctica y orientada a la movilidad del usuario, a su integración laboral gracias a su capacidad de utilización de varias lenguas, al trabajo cooperativo y a la globalización. Para la adopción del enfoque accional a través de la tarea teatral hemos tenido en cuenta los postulados del MCERL, en el cual se nos señalan las bondades de un método basado en la acción y en la interacción de los hablantes de lenguas:

“El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los alumnos y usuarios que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”. (MCERL, 2001: 24)

Estas “tareas sociales” son simuladas en nuestra práctica teatral y suponen la participación de cada alumno en un juego social, que a su vez constituye un fin en sí mismo. La multiplicidad de situaciones y agrupamientos propuestos en clase tanto por el profesor como por los propios alumnos “entrenan” a estos últimos para su posterior

encuentro con situaciones similares de la vida cotidiana en FLE. La práctica teatral es, en sí misma, una tarea, una acción que agrupa y desarrolla toda una serie de competencias comunicativas en primer lugar, y de manera paralela, varias competencias afines, como la cultural y artística, la autonomía e iniciativa personal o la social y ciudadana. Así, el MCERL postula que “*el enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda una serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social*” (MCERL, 2001: 21).

Cuando es emprendida una tarea de realización de un montaje teatral habrá de ser de aplicación, entonces, una metodología que combine enfoques accionales y comunicativos, y que desarrolle la espontaneidad, la atención y concentración, la memoria y la creatividad. Esto es más evidente cuando trabajamos la pedagogía de una LE (en este caso y por ser más general, el inglés) en educación primaria. En educación secundaria, sin embargo, nos marcamos el objetivo de que el alumno consiga hacer suyo el texto dramático a medida que lo construye.

Por su parte, Concepción Mengíbar¹¹ defiende la utilización del teatro para cada área de conocimiento, haciendo énfasis en que el profesor siempre ha de mantenerse como observador del proceso, siendo éste el elemento que ha de ser evaluado. No han de hacerse correcciones, y se considerará especialmente la creatividad. En cuanto a la impartición de lenguas extranjeras, afirma que cada lengua ha de tener sus ejercicios propios en lo que al apartado vocal se refiere. Muchos de estos ejercicios tomarán como inspiración el ritmo y entonación propios de la lengua meta para poder desde un principio situar al alumno en la propia dramaturgia de la LE concreta que se está trabajando. Mengíbar también habla de experiencias dramáticas en otros países, aunque la mayoría se refieren a trabajo extraescolar, por propia vocación de estudiantes y profesores. No obstante, la implicación de las autoridades en dichos países es máxima, ya que monitores de teatro son invitados a los centros de enseñanza a impartir fundamentos de teatro a docentes y alumnos, y trabajar con ellos *a posteriori*.

¹¹ En su charla del 27 de Febrero de 2013, Escuela Oficial de Idiomas de Jaén.

Ejemplos de estas orientaciones son los casos de Italia, con el *Teatro Piccolo*, en Francia, en la República Checa o en Finlandia. En este último caso sorprende el gran número de personas implicadas, profesores, padres, alumnos, P.A.S. e incluso miembros de equipos directivos. En este país permanece muy integrado el teatro en la práctica educativa diaria, y se fomenta en enorme grado la creatividad tanto en el desarrollo como en la finalización de los proyectos teatrales.

1.6.3. Claves socioculturales y antropológicas

Bertolt Brecht (*op.cit.*: 35) ya afirmaba que el teatro es una manera, como otras muchas, de participar en la vida social. Es una manifestación pública cuya visualización no tiene que estar reservada a unos pocos, sino al conjunto de la sociedad. La puesta en marcha y representación de una pieza de teatro, tanto en LM como en LE ha de ser un acontecimiento social, que movilice a profesorado, padres y alumnos. Además, ha de darse a conocer a otros centros culturales y de enseñanza a través de los cauces comunicativos más habituales, legando nuestro trabajo de manera desinteresada a todos aquellos que puedan obtener un provecho o un disfrute con él.

Las consecuencias “sociales” de la práctica teatral son evidentes desde que tenemos en consideración que la labor teatral no es algo perteneciente o dependiente de uno u otro alumno, sino de la clase en general. Ya en los mismos objetivos de un proyecto teatral han de enumerarse actitudes sociales a adquirir y desarrollar por parte del alumno, y que algunos autores, como de Pablo (1999: 55), enumeran así:

- “Desarrollo de la atención al entorno, y consiguiente desarrollo del espíritu de tolerancia y de crítica”.
- “Desarrollo del sentido “social” del alumno, pues el teatro es tarea de conjunto, visión plurifocal o estereoscópica de la realidad, unión de esfuerzos en una meta común”.
- “Desarrollo del sentido ético y cívico a través de los temas que el teatro necesariamente suscita y recoge [...]”

La puesta en marcha de un proyecto teatral que culmine en una representación dramática grupal supone un trabajo colectivo, polifónico, del “nosotros” (*op. cit.*: 54). En nuestra experiencia hemos tenido la suerte de comprobar el alto grado de cohesión

del grupo-clase antes del “estreno” de su obra o representación teatral, que se traduce en solidaridad, en signos de amistad, en el apoyo mutuo entre los participantes observado cuando el momento de la actuación se acerca. Aquí, poco importa ya el grado de adquisición de la LE, puesto que se ha cumplido con creces uno de los objetivos, el de favorecer un agradable clima de trabajo en clase, la mejora de la relación entre los alumnos (incluida en la competencia social y ciudadana) y, sobre todo, el que los jóvenes hayan interiorizado para siempre que existe otra forma de expresar la realidad. La cohesión “social” del grupo favorece la interacción en LE, puesto que la seguridad y respaldo que aporta el mismo son elementos que detraen la aparición de sentimientos negativos como el rechazo, el miedo al ridículo o la vergüenza.

Estos elementos bien podrían estudiarse dentro de lo que Poyatos (1994c: 253) denomina “antropología literaria”, como “*estudio sistemático de los valores documentales e históricos de cuantos signos culturales contienen las literaturas nacionales en cualquiera de sus manifestaciones, especialmente la narrativa*”. En el ámbito teatral las claves socioculturales se presentan, según nuestra observación, con una fuerza aún mayor, pues el género dramático muestra, al estilo de los rituales ancestrales, una puesta en escena de valores, sentimientos, costumbres y creencias propias de la cultura en la que la obra dramática ha sido creada: es una especie de cuadro vivo, un resumen tridimensional de una cultura determinada, con unos parámetros diacrónicos (la historia asociada previa y posterior al tiempo ficticio de representación de la obra) y sincrónicos (los valores que presenta la obra en ese momento determinado), ofrecidos a un público que no suele haber compartido o conocido dichos valores culturales. Esto es especialmente evidente en las obras de origen africano o en las piezas asiáticas.

Ya sean de origen francés o francófono, las piezas teatrales que utilizamos en clase, que creamos o que adaptamos en el aula no han de aparecernos como piezas frías, esquemáticas, rudas y vacías de componente sociocultural. La realidad antropológica o de civilización ha de emanar de alguna u otra forma, explícita o implícitamente, del mensaje teatral. Entre los muchos elementos que cita Poyatos (*op.cit.*: 256) como condicionantes del mensaje en una interacción verbal-cultural entre hablantes nativos de distintas lenguas partimos de los hábitos culturales genéticos de un individuo concreto

pero respaldados por la cultura objeto. De ahí podemos analizar, inmediatamente, la “geografía comportamental” de este mismo hablante durante los momentos de interacción, para pasar a continuación, o paralelamente, a la dimensión temporal.

Llegado el momento de emprender nuestro trabajo teatral, hemos tenido en cuenta los anteriores postulados, promoviendo que tanto en el texto como en la puesta en escena se vean reflejados hábitos comportamentales referidos a la cultura francesa, no sólo porque aportan información adicional básica pero importante, sino especialmente porque refuerzan y facilitan la comprensión del lenguaje verbal. Por ejemplo, cuando situamos en escena a una pareja de prometidos, ambos de clase alta, puede que un público con escaso nivel de comprensión de FLE no deduzca, a través de la palabra, a qué estamento social o qué relación concreta mantienen en el instante en el que aparecen. Utilizaremos por ello actitudes comunes a ambos, gestos galantes aceptados por ambos, etc., para que la transmisión del mensaje a nuestro público tenga éxito. Otro ejemplo, referido esta vez a la importancia que juega la dimensión temporal en la transmisión del lenguaje, hemos podido encontrarlo cuando tuvimos la ocasión de adaptar y llevar a escena obras medievales como *Aucassin et Nicolette* o *Le Miracle de Théophile*. Aquí es necesario, más que nunca, realizar un breve estudio previo de actitudes y conductas supuestamente encontradas en el siglo XIV para que los actores simulen una interacción que pueda hacer suponer al público la época en la que nos encontramos. Como apunta Poyatos, la “*estructura triple básica de la comunicación lingüística, paralingüística y kinésica*” (op.cit.: 171) convierte el edificio de la interacción normalmente en un éxito, y si no se utilizara éste se quedaría en un simple armazón sin objeto ninguno, una estructura fría y vacía que no transmitiría nada ni al interlocutor ni, en teatro, a un grupo de espectadores.

En cuanto a la extracción de valores sociales y antropológicos, preferiremos considerar la estructura antropológica común no sólo a muchas piezas de teatro, sino a muchas obras literarias, se resume en los siguientes pasos (Turner, 1987: 74-76):

- a) Ruptura, a cargo de uno o varios individuos, de las normas establecidas por el grupo social.

- b) Crisis personal y social, que puede llegar a suponer un empeoramiento de la situación de ruptura original.
- c) Acción recondutora o reparadora que, sugeridas por una instancia superior o simplemente más capacitada, tiene lugar ante un público.
- d) Reparación de las normas infringidas y vuelta a la situación inicial del grupo social, o bien aceptación de la ruptura a través de un reconocimiento social, lo que podría dejar un conflicto latente en el seno del grupo humano.

Esta simple estructura antropológica puede utilizarse para la creación de una obra de teatro en FLE, cuando no encontrarse en las obras propuestas y servir de inspiración para la adaptación. De hecho, los grandes dramaturgos se han servido de esta estructura actancial durante años, haciendo coincidir el paso a) con la presentación, el b) y el c) con el nudo y el d) con el desenlace. Nuestros estudiantes, por ejemplo, se sirvieron de dicho esquema para la adaptación de *Aucassin et Nicolette*, o para la creación de *Le Diable et l'Ange* (una de las adaptaciones de *Le Miracle de Théophile*).

1.6.4. Claves artísticas

Mientras que el cine y la televisión presentan generalmente una realidad en dos dimensiones¹², el teatro nos aparece como un espacio tridimensional “en directo”. Como hemos dicho antes, el teatro, como manifestación artística “espectacular” e irrepetible, supone una variación en los lazos que se establecen habitualmente entre un autor, su obra escrita y un lector-receptor final. En el drama se tejen complejas relaciones entre la obra, el personaje y su público, siendo el personaje-actor un intermediario entre el autor y el público, un actor-facilitador si así lo queremos. Entonces, la práctica teatral en clase de FLE pone en juego una serie de relaciones literarias distintas a las producidas en una novela, pero igual de válidas. La obligatoriedad de lecturas en clase o casa debería acompañarse, por qué no, de obligatoriedad de representaciones dramáticas esporádicas en las materias pertenecientes al ámbito lingüístico. Mientras que el lector de una narración es el que recrea, a cada lectura, el personaje diseñado por el escritor-autor, en

¹² La incorporación de las tecnologías HD y 3D tanto en salas de cine como en proyectores domésticos ha supuesto un salto cualitativo en la percepción de sensaciones audiovisuales por parte del espectador. Esto lo ha acercado más a las sensaciones obtenidas en el teatro sin llegar, no obstante, a la inmediatez y realidad proporcionada por los espectáculos dramáticos.

el teatro es el personaje del actor quien actualiza los parámetros de un personaje. No obstante, la diferenciación más evidente es la que existe entre la concepción del personaje inicial por parte de su creador y la que le otorga tanto el lector como el actor: el personaje creado por el dramaturgo y los valores lingüísticos, paralingüísticos y no verbales son dependientes de un tiempo y de un espacio determinados. Cada vez que el lector o el actor recrean o ponen en escena a un personaje éste es diferente (Poyatos, 1994c: 54-55). Está claro que el personaje ideado por un escritor de hace mil años, originariamente concebido como actor en una plaza o en una iglesia, será recreado diferentemente en la mente de un director de escena actual, y no digamos en la mente de un profesor de instituto y de sus alumnos de FLE, cuyo lugar de actuación es el aula o el salón de actos de su centro educativo. Poyatos lo llama “pluralidad ineludible” (*op.cit.*: 64), puesto que la diversidad de adaptaciones de obras dramáticas se dan así hasta el infinito. El personaje teatral lleva implícito, pues:

- a) Un medio cultural o asociación a una cultura concreta
- b) Un *locus* temporal

Ambos aspectos delatan, aun sin conocer al autor o la época en que vivió, el momento aproximado en que la obra fue creada.

En cuanto a la consideración artística del estudiante como actor y espectador formado, la mayoría de nuestras experiencias dramáticas realizadas en clase de FLE muestran un alumno-espectador adoptando un rol extraordinariamente activo, especialmente al trabajar con obras de inspiración medieval. Del papel pasivo que el alumno mantiene normalmente en la asistencia a obras de corte clásico en el ámbito escolar, pasamos ahora a un público joven con ganas de divertirse aprendiendo, con ganas de jugar, llamado a colaborar, intervenir y modificar el proceso de creación de la acción teatral. En este sentido, lamentamos que la concepción del “público” en el “teatro escolar”, “teatro para niños” o como quiera que lo llamemos sea inexistente. Siguiendo a Bartolucci (1975), la concepción burguesa del teatro desaparece cuando practicamos teatro con alumnos, pues

“la escritura-acción colectiva destruye la relación burguesa producción-representación...además, elimina el privilegio de la palabra escrita para abarcar dentro de sí palabra, gesto, sonido e imagen de manera radical; excluye al espectador como proyecto y como fin, expresándose y resolviéndose de manera global sobre cuantos participan” (Bartolucci, 1975: 13).

En estas líneas, obviando las consideraciones socio-políticas que no vamos a tratar en este estudio, se encuentran algunos de los puntos más importantes en clave artística de los que partimos a la hora de implementar la práctica teatral en el aula de FLE:

a) La creación de una obra teatral en LE, no sólo a nivel textual, sino a nivel de puesta en escena global, evidencia una cierta formación del alumnado en las técnicas teatrales. Este trabajo sólo es posible mediante el trabajo de grupo, o la tarea colectiva, que incluye varios momentos: análisis, discusión, escritura (redacción textual) y acción (puesta en escena).

b) Las creaciones de nuestros alumnos no tienen la única finalidad de ser representadas, sino también de ser vividas. El proceso es más importante que el fin, tanto a nivel de adquisición de la competencia comunicativa como a nivel de competencia artística, ambos aspectos objeto de evaluación.

c) La utilización del teatro en clase de FLE privilegia enormemente el gesto como apoyo, complemento o sustituto de la palabra, volviéndose así un elemento fundamental de la comunicación oral y para el desarrollo de técnicas escénicas.

d) Las obras de nuestros jóvenes no se construyen, en realidad, para satisfacer a un público, pues el público quedará constituido, en la mayoría de los casos, por los propios compañeros. Estos, a modo de *feed-back*, estudiarán, analizarán, corregirán si es necesario, reutilizarán y/o reciclarán ciertos elementos y actitudes de sus compañeros en escena para su propia tarea, por lo

que la noción de “espectador” al uso desaparece en estos casos, haciendo emerger la idea de “espectador activo”.

Con vistas a la evaluación de estos elementos remitimos a las tablas expuestas en la sección 1.2.1. de la tercera parte. y apartado 2, anexo II.

1.7. El teatro en Enseñanzas Medias. Análisis de los antecedentes y de la determinación inicial del alumno.

Todo estudio serio y riguroso exige una realización o comprobación práctica de tipo personal, a partir de unos presupuestos teóricos iniciales. Estos pueden ser adquiridos mediante la lectura, la reflexión, la formación intelectual; las capacidades para la experimentación son igualmente imprescindibles, primordialmente la práctica teatral: ¿cómo ser capaz de comprobar la validez del teatro si el investigador no es a la vez actor del proceso, desdoblándose en observador-participante y observador-externo? Tal capacitación la hemos intentado adquirir mediante una formación teatral, a la vez de tipo teórico pero igualmente práctico (como actor y como director). Hemos seguido igualmente, durante algunos años, la trayectoria y las actividades de compañías como *Teatro La Paca*, *Escenarios Educativos*, *Transeduca* o *Recursos Web*, así como participado en Premios de Teatro como los *Buero* de la Fundación *Coca-Cola* o el *María Lara* en LE. El conocimiento de los trabajos en estos ámbitos, ya sea en lengua española, francesa o inglesa, nos ha sido de ayuda en la selección de textos, detección de preferencias por parte de los alumnos y utilización de elementos técnicos.

Las actividades de teatro “para jóvenes” y de teatro “de jóvenes”, fundamentalmente llevadas a cabo en la provincia de Jaén por Teatro La Paca desde 1985, supusieron un revulsivo en el panorama teatral provincial y autonómico tras unos inicios algo pobres en este tipo de manifestaciones, ya que el teatro joven era sólo apoyado en las grandes ciudades (Ayto. de Madrid en la capital, *La Caixa* y el Ayto. de Barcelona en la ciudad condal).

En tiempos recientes se ha pretendido, desde muchos ayuntamientos y centros educativos (Andújar, Jaén, Benalmádena, pueblos del cinturón de Granada, etc.)

desarrollar la actividad teatral tanto en LM como en LE inglés o francés. Por otro lado, algunas empresas como teatro *Narea* utilizan el teatro como un proyecto cultural alternativo para jóvenes, alejado tanto de los típicas excursiones a parques temáticos, como de otras formas de ocio de los estudiantes más perjudiciales. Este proyecto alternativo cuenta, en su programa, con un planteamiento basado en objetivos generales y didácticos¹³, algunos bastante interesantes y coincidentes con nuestra dinámica de trabajo. Entre los generales, podemos destacar:

- *“Llevar a los jóvenes una serie de actividades de apoyo para que conozcan Almagro y el Teatro Clásico, y de esta manera cambiar los hábitos de ocio por otros más saludables”*
- *“Impulsar actividades creativas de carácter participativo, que permita a los jóvenes unas relaciones interpersonales saludables”*
- *“Favorecer una educación para el ocio entre los menores que contribuya a su desarrollo personal, transmitiendo valores mediante actividades lúdicas... [...] y se enriquezcan de la diversidad sociocultural existente”*

Y en cuanto a los didácticos tenemos:

- *“Potenciar el conocimiento del los aspectos fundamentales del Teatro Clásico y su trabajo posterior en el Aula”*
- *“Comprender las posibilidades del gesto, la imagen, el sonido y el movimiento como medio de representación personal y autónoma”*

Nuestros pasos en la búsqueda de referencias externas nos llevó a Hethmon (1965), quien se pregunta cómo enfocar el hecho de que unos estudiantes o aficionados participen en algo inhabitual, fuera de la rutina docente diaria. El teatro es una actividad a medio camino entre festiva y didáctica, donde todo, hasta lo más banal, puede ser visto de manera poética y percibido de manera artística si se le da un enfoque determinado.

Un fracaso injusto de una obra, por otra parte, se basa en la opinión del público,

¹³Extraídos del folleto inf. *Un día con los clásicos. Campaña escolar Almagro*. Narea Producciones

quien puede dictaminar al término de una representación que la obra ha sido aburrida. Esto equivale a decir (*op.cit:* 41) que tanto el trabajo de los actores como la puesta en escena han sido mediocres y aburridos, pese a que la obra en sí no lo sea. Pues bien, nuestra actitud no ha de basarse en el resultado final que se produce durante una hora determinada y frente a un público arbitrario, sino en todo el progreso que se ha llevado a cabo. Valoramos, pues, los procedimientos antes que el resultado final, y efectivamente, hemos de buscar más el trabajo motivado y generoso de nuestros alumnos que un resultado que plazca a los posibles espectadores. Evidentemente, si la obra seleccionada es del gusto tanto de nuestros alumnos como de los potenciales espectadores, mejor aún. No obstante, hemos de ser cuidadosos en la selección de las mismas y aunar utilidad didáctica con capacidad lúdica y motivadora.

1.7.1. El precedente de la Escuela de Roches

Antes de realizar nuestra pequeña revisión diacrónica de la entrada del Teatro como disciplina “enseñable” (fin en sí misma) o como medio de aprendizaje en las Enseñanzas Medias nos ha resultado sumamente interesante el artículo de Duval (1998). En él, la autora realiza un análisis sobre la forma en que los alumnos de esta escuela e internado imbricaron la práctica teatral como una actividad formativa y sumativa, en el sentido en que suponía el aporte de distintos saberes y una adecuada predisposición de alumnos y profesores para la obtención del éxito y el reconocimiento a la hora de la representación final, la cual suponía el culmen del trabajo realizado. Por nuestra parte, también quisimos concebir una tarea teatral que resultaba ser medio y fin de nuestra práctica educativa. Establecimos durante el tercer trimestre del curso 2009-2010 las pautas para la elaboración y puesta en escena de una obra teatral en lengua francesa, lo que también resulta similar a la temporalidad establecida por los alumnos de la Escuela de Roches,

“cet investissement est permis grâce à la présence des élèves trois mois de suite dans cet internat où chaque Maison peut monter, en plus d’une grande pièce par année, des saynètes et aussi animer des petites fêtes...” (Duval, 1998: 51)

o a la deseada por nuestros alumnos de 4ºE.S.O., según reflejan los datos de nuestra encuesta con fecha de abril 2013 (80% prefieren la realización del proyecto durante el tercer trimestre, frente al 20% restante que opta por el segundo).

En nuestras clases hemos dividido a su vez cada uno de los tres grupos participantes en varios subgrupos, los cuales se encargarían de todos y cada uno de los aspectos inherentes a la representación de una pieza dramática. A la manera de la Escuela de Roches nuestros alumnos, aparte del hecho de que *“ils prennent en main la préparation de la pièce depuis la confection des costumes jusqu’à la mise en scène”* (op.cit.: 51), asumen también la génesis de la obra, su creación, desde el planteamiento de las tres unidades (tiempo, lugar y acción) hasta la redacción del texto dramático, con sus distintas intervenciones, apartes y acotaciones. Por su parte, el profesor adopta el rol de *déclencheur* o iniciador, guía del proceso y director. Otros profesores colaboradores no dudan en participar cuando es necesario, ya sea como directores ocasionales o como apoyo a las labores técnicas. Como se verá más adelante, no se ha impuesto límite a la libertad creativa de los alumnos durante la primera fase de la creación, esto es, la fase de redacción, limitándose simplemente a dar ideas y a corregir errores de expresión escrita que puedan representar un obstáculo para la comprensión del texto.

En la escuela de Roches, los profesores son igualmente partícipes del proceso, pues

“pour préparer cette fête de carnaval, les élèves furent aidés par leurs professeurs qui en règle générale n’hésitent pas à manier l’aiguille, ni à prendre la plume, ni encore moins à monter sur les planches” (op.cit.: 52)

La Escuela de Roches se integra en de un conjunto de propuestas alternativas al sistema escolar tradicional y que tuvieron su apogeo en Europa a finales del siglo XIX y principios del s.XX, como fueron Summerhill, las escuelas Freinet o la Institución Libre de Enseñanza, y que realizaron el esfuerzo de conciliar conocimientos y pragmatismo, saber y educación, racionalismo y moralidad, representando así un cambio en la mentalidad de la época en lo referido especialmente a la pedagogía en educación secundaria.

1.7.2. Un poco de historia sobre la entrada de la actividad dramática en las enseñanzas oficiales

Como en la Escuela de Roches, la utilización del teatro en la enseñanza secundaria puede ser llevada a cabo por un grupo de alumnos motivados coordinados por un profesor, pero debería implicar a varios grupos y niveles y a varios miembros docentes, así como al equipo directivo del centro y al colectivo de madres y padres de alumnos. Si bien en varias ocasiones hemos logrado la participación del profesorado y de madres y padres de alumnos, quienes se han mostrado entusiasmados por la idea, esto no suele ser así y supone un duro camino no exento de obstáculos. A nivel oficial, pocas veces se ha incluido la utilización de la práctica teatral en el currículo general, y menos aún en el de las áreas de lenguas extranjeras. Sobre este extremo, Vázquez y Carballar (1999) trazan la evolución del teatro en el ámbito escolar andaluz según los sistemas educativos en vigor, y recogen algunas interesantes propuestas teatrales realizadas en educación secundaria. Sin embargo, como apuntan los autores, es muy difícil, prácticamente imposible, realizar un inventario sobre experiencias relacionadas con el teatro escolar en Andalucía, debido sobre todo a la multiplicidad, por un lado y al anonimato, por otro, de las mismas. A finales de los 70 y principios de los 80 tomará fuerza, tanto en Andalucía como en otras zonas de España, la visión del teatro como “juego dramático”, que busca sensibilizar al niño con las formas de expresión combinadas verbal y no verbal. Esta combinación de lenguajes producirá una forma de comunicación integral que facilitará, por una parte, la expresión y comunicación de ideas, sentimientos, deseos, experiencias, y por otro, el desarrollo cognitivo del alumno.

Si bien estos postulados comenzaron a plantearse en el ámbito de la educación infantil y primaria (Herans y Patiño, 1982; Herans, 1983), otras obras abarcan desde esta etapa hasta la adolescencia (Mantovani, 1980; Cervera, 1981). De hecho, la celebración del *Encuentro Teatro- Educación* organizado en Madrid por el Colectivo de pedagogía de la Expresión (1983) supuso un excelente caldo de cultivo para la toma en consideración de la materia “Teatro” o “Taller de Teatro” como asignatura optativa en Bachillerato en muchos centros de Andalucía. A partir de entonces, se suceden en nuestra Comunidad Autónoma diversos encuentros como los celebrados en ciudades como Sevilla o Huelva, bajo el nombre de *Encuentros Teatro-Fiesta-Educación*, o bien se crean asociaciones o colectivos que fomentan la práctica teatral en la educación,

como el grupo *Proexdra* en Granada.

En 1970, con la Ley General de Educación se creó el área de Expresión dinámica, de carácter generalista e interdisciplinar, que incluía el teatro. Resultó un fracaso en parte debido a su uso como una prolongación de la Plástica o la Educación Física.

A partir de las modificaciones a la ley de 1981, el teatro apareció como contenido dentro del Área de Lenguaje. Una novedad para la época fue la inclusión del llamado “teatro-texto”, es decir, teatro leído con posibilidad de representación escénica dentro de las llamadas “Técnicas de trabajo”. Supuso, como se puede deducir, el germen de las tareas y proyectos de los enfoques comunicativos actuales, si bien tampoco tuvo éxito debido a la dificultad de organizar una tarea teatral con una escasez de tiempo tan evidente durante la jornada lectiva. Así pues, el teatro empezó a requerir de espacios y horarios independientes y se convirtió en actividad extraescolar.

La reforma de las enseñanzas de 1984 situó el teatro dentro del currículo, con un puesto asignado dentro de los quince objetivos del área de lengua castellana y literatura:

“Realizar teatro leído de pasos, entremeses, sainetes y otras obras breves o fragmentos, y dramatizar cuentos, narraciones, situaciones sugeridas y pequeñas piezas teatrales, con el fin de perfeccionar la expresión en todas sus facetas (oral, corporal, anímica) y fomentar la creatividad”

Si bien con una terminología algo ingenua o ambigua, este objetivo sienta las bases para realizar un proyecto teatral en el ámbito escolar, y nos resulta de utilidad no sólo para LM, sino también para lenguas extranjeras.

También en el área de expresión artística se menciona la dramatización como *“un instrumento de educación, desarrollo de la creatividad y expresión personal y colectiva”*, lo cual, teniendo en cuenta el objetivo anterior, refuerza nuestra percepción del teatro como actividad integradora ya desde el principio.

Es ya a mediados de los 80 cuando eclosiona la práctica teatral, como aprendizaje separado y como materia optativa, en numerosos centros de Andalucía. La asignatura “Taller de Teatro” se desarrollará a partir de entonces en horario escolar, pudiéndose además incluir otras prácticas teatrales en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y destacando además la buena voluntad de las distintas administraciones educativas en el fomento de las prácticas dramáticas (Herans, 1983). Sin embargo y por lo que se desprende de nuestra investigación, las lenguas extranjeras, que utilizaban aún para su enseñanza métodos de gramática-traducción, audiovisuales o directos, no hicieron un uso generalizado de la práctica teatral durante este periodo.

La irrupción de la LOGSE¹⁴ tuvo importantes consecuencias para el desarrollo de la práctica teatral en el aula. Entre las consecuencias negativas, diremos que se produjo un cambio tan drástico en el sistema de Educación Secundaria que hicieron falta varios años para que el cuerpo docente pudiera asimilar, planificar y poner en práctica los puntos de la misma, lo que supuso un aumento del trabajo del profesorado y una adaptación al nuevo sistema. Esto produjo, por lo tanto, un reposicionamiento de los planteamientos didácticos de cada profesor, los cuales, dentro de su todavía intacta libertad de cátedra, tenían que acordar unas bases comunes de actuación en el seno del departamento didáctico. Los departamentos, pues, fueron los encargados de adaptar la ley y la normativa y concretizar los objetivos didácticos y contenidos, los cuales serían divididos en conceptos, procedimientos y actitudes. De ahí emanaron las programaciones didácticas articuladas en torno a esta terminología, basándose en una temporalización muchas veces férrea que impedía frecuentemente la realización de actividades complementarias o extraescolares, entre ellas el teatro.

No obstante, esta gran reforma tuvo aspectos muy positivos, y otros de hecho vitales para nuestra materia FLE, entre los que podemos citar:

- Reducción de la ratio, medida que buscaba favorecer la enseñanza individualizada y la consideración de la diversidad del alumnado
- Análisis, observación y evaluación de los procesos de aprendizaje, esto es, tener en cuenta los contenidos procedimentales o cómo el alumno realiza su

¹⁴*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y Real Decreto 1006/1991 de 11 de julio de regulación de enseñanzas mínimas*

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

tarea y pone en marcha estrategias, técnicas o habilidades que le permitan resolver una tarea o alcanzar un objetivo de aprendizaje. Esto enlaza, verdaderamente, con la naturaleza del hecho teatral tal y como lo planteamos en esta tesis, fundamentado más en la observación del proceso que en el resultado final, y lo que denominaríamos actualmente “aprendizaje por tareas”

- Introducción generalizada de los métodos comunicativos, que postulan, entre otros aspectos, una enseñanza centrada en el alumno, a partir de sus capacidades, motivaciones e intereses, una enseñanza en la cual el aprendizaje no se haga de manera lineal e interconectada sino de forma recurrente, en espiral, y en la cual el error sea considerado como un instrumento de aprendizaje, no de castigo.
- Introducción generalizada de la segunda lengua extranjera, lo que permitió al francés mantenerse en el sistema educativo tras unos años de incertidumbre en los que no se auguraba nada bueno para nuestra materia.

En este contexto, un elemento de cohesión y ordenamiento lo constituyeron las programaciones didácticas. En ellas había que reflejar de manera obligatoria los puntos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo del contexto donde tenía lugar este proceso y llegando hasta los recursos y materiales utilizados, pasando por aspectos fundamentales como los objetivos y los contenidos y la temporalización. Este punto, el de la temporalización, supervisada en muchas ocasiones por el trabajo de los inspectores, no dejaba lugar a improvisaciones ni a implementación ninguna de experimentos, por lo que, en un principio, parecería difícil insertar la práctica teatral en el aula a la manera clásica. En este sentido, si nosotros “no íbamos al teatro”, sería el teatro el que vendría a nosotros; pretendimos adaptar el teatro a esta férrea temporalización, de ahí la creación de un método teatral que abarcara todo el currículo y se insertara de forma natural sobre la Programación Didáctica.

A pesar de las luces y sombras de la LOGSE en lo que al fomento de la dramatización en el Aula de Secundaria se refiere, hemos de decir que normalmente se ha propiciado más la práctica de la misma en Educación infantil y Primaria a través del Área de Educación artística, en donde se encuentran, además de la dramatización, la música y la educación visual y plástica. Por su parte, en ESO se incluyeron materias

optativas no obligatorias (es decir, de oferta no obligada) como la Expresión Corporal y el Taller de Teatro. Muchos alumnos se lanzaron a la elección de esta optativa en 3º y 4º de E.S.O. y algunos de los profesores, como Rubio Fernández (1999), resumieron sus experiencias en encuentros pedagógicos o jornadas. Para referirse al trabajo realizado en los talleres de teatro se manejaron los conceptos de “juego dramático” y de “teatro”, diferenciándolos claramente en el sentido de que el primero respondía más a la dinamización teatral, con todas las actividades de tipo lúdico y creativo a ella asociadas, y el segundo pretendía una utilización alternativa de las obras dramáticas clásicas. En este sentido, Sánchez e Iglesias (1992: 96) realizan un inventario de formas propias del juego dramático, relacionando juego dramático e improvisación, que incluyen recreación básica de fábulas animales o animación dramatizada de objetos y, siguiendo a Aymerich (1985), estudian las diversas técnicas pedagógicas durante la práctica teatral, como las técnicas de aproximación (rol del profesor), de socialización, liberadoras, de sucesión lógica, etc. técnicas estas que contribuyen a la formalización y organización de los contenidos y habilidades propias de la materia.

En la disyuntiva entre la oportunidad de realizar “juego dramático” o “teatro” propiamente dicho, ambos procesos quedaban sin embargo interconectados para dar sensación de unidad y coherencia a la materia, cuya evaluación se basaba tanto en los procesos como en el resultado final. Esta es la idea, como hemos dicho en otro lugar, del proyecto o la tarea teatral, desenlace o *aboutissement* de los enfoques comunicativos y base de los enfoques accionales, en los cuales se persigue, mediante la reutilización de los elementos y capacidades ya aprendidos pero no sólidamente adquiridos, la realización de una tarea grupal y evaluable tanto en procesos como en resultados. Dicha tarea activará en el alumno mecanismos intelectuales y sociales, y contribuirá a la adquisición de las competencias básicas. A pesar de la no oficialidad de la práctica dramática en clase de Educación Secundaria y menos aún en clase de LE, gracias a la buena reputación y utilización de los métodos comunicativos y accionales en clase se han sentado las bases para un desarrollo normativo de la misma, o al menos abierto las puertas a la inclusión real del teatro en la Educación Secundaria Obligatoria y post-obligatoria.

Las últimas leyes que han entrado en vigor son la LOCE (2002) la LOE (2006) y mientras redactamos esta tesis, la LOMCE (2013). Es con estas tres leyes donde nos

encontramos en una coyuntura sin precedentes. La reforma que conllevan estas leyes tiene en cuenta las consideraciones del Consejo de Europa en materia educativa, que persiguen un aprendizaje basado en competencias. Estas competencias pueden ser definidas como un conjunto de capacidades y habilidades que el alumno ha de alcanzar al término de una etapa educativa, y que no se adquieren separadamente, sino a través de las distintas materias y disciplinas, cada materia en un grado distinto y en el marco de un aprendizaje integrador.

Según se desprende de nuestra experiencia, aunque ambas leyes recientes no han arreglado las carencias y los defectos emanados de la LOGSE (1990), terminando de llevar a nuestros alumnos a unos lamentables resultados en los informes PISA (especialmente 2003, 2006 y 2009), hemos de decir que ésta favorece enormemente el aprendizaje por tareas y proyectos, entre los cuales se puede situar con toda legimitidad el trabajo en un entorno teatral, con una programación didáctica enraizada en esta práctica. El aprendizaje por competencias básicas supone un proceso de E/A integrador, completo, interdisciplinar, y pocas disciplinas hay como el teatro que puedan ofrecer las posibilidades de desarrollo de las distintas capacidades humanas, académicas e intelectuales en el alumno.

Además de la integración de competencias, entre las que incluimos la relativa al desarrollo, autonomía y autoestima personal, podemos hablar de la integración de contenidos lingüísticos o directamente relacionados o asociados a la lengua-meta, entre los que podemos citar:

- Pronunciación de sonidos específicos del francés, ritmo y entonación
- Funciones comunicativas (saludarse, presentarse, hablar del entorno próximo, narrar acontecimientos presentes, realizar predicciones, expresar deseos, dar y pedir ayuda, etc)
- Ortografía
- Morfosintaxis y construcción de textos dialógicos
- Contenidos culturales y literarios específicos asociados a la lengua meta (obras de autores franceses y francófonos, civilización, entorno social de creación de la obra, etc.)

- Contenidos específicamente teatrales (nociones de dramaturgia, puesta en escena, interpretación, etc).

Por otra parte, la atención a la diversidad dentro de la clase de FLE es asumible gracias al teatro, pues en un entorno heterogéneo, y dentro de la propia tarea teatral, su desarrollo se adapta a distintos niveles de lengua y a distintas capacidades mediante la asignación de roles específicos a cada alumno, el cual puede desarrollar mejor sus habilidades si la tarea se adapta a él. De todas maneras, y según nuestra observación, para la participación exitosa en una pieza teatral de un alumno con niveles de conocimiento lingüístico inferiores al resto, sólo dos condiciones son necesarias:

- La integración apropiada del alumno en el grupo, dentro del cual podrá dejarse llevar y evolucionar favorablemente en su proceso personal de E/A
- Una comprensión y dedicación especial por parte del grupo-clase y del propio docente, que dispondrá de herramientas y ejercicios apropiados para los alumnos con algún tipo de carencia.

1.7.3. Primeras experiencias teatrales continuas en educación secundaria en Andalucía: provincia de Granada.

A través de la edición de cuadernos de trabajo, la Junta de Andalucía emprendió, a través de la Delegación Provincial de Educación de Granada y la Universidad de Granada, una labor de difusión de las actividades dramáticas que se estaban llevando a cabo en varios centros de educación secundaria e Institutos de F.P. de la provincia. La edición de este material a primeros de los 90 supone un reconocimiento y una recopilación de las diferentes prácticas teatrales, fundamentalmente en la antigua materia E.A.T.P., que se venían realizando desde hacía ya varios años, en algunos casos desde finales de los años 70. Estos cuadernos, de gran valor dentro de la historia del teatro escolar en Andalucía, suelen tener esquemas similares:

- a) Presentación del grupo de teatro. En algunos casos, además, se exponen las fases previas del trabajo en forma de actividades de preparación (IB *Antigua Sexi*)

b) Objetivos, justificación y naturaleza de la obra dramática representada.

Las piezas seleccionadas se basaban en:

- Textos íntegros
- Textos adaptados de clásicos
- Creaciones colectivas, es decir, fruto del trabajo conjunto entre alumnos y coordinadores docentes.

En cuanto a las fuentes de inspiración, eran diversas:

- Textos clásicos, de autores españoles, franceses e ingleses.
- Textos actuales en prosa
- Imaginario colectivo

c) Indicaciones sobre puesta en escena

d) Reflexiones sobre la práctica teatral, algunas de las cuales son completamente actuales y vigentes para nuestro propio entendimiento de la labor dramática en todos sus aspectos y aportan una justificación, mayor si cabe, de que una enseñanza basada en la práctica dramática ha de tener carácter permanente:

“El teatro puede ser un medio esencial en la enseñanza en el aspecto de la educación expresiva y comunicativa. En cierto modo, el teatro permite el desarrollo intelectual y corporal del alumno al mismo tiempo que se produce una comunicación directa entre estudiantes” (página 7 IB La Chana)

“...se crea un sentido de la responsabilidad, de trabajo en quipo y constancia para alcanzar una meta propuesta” (página 15 IB Ilíberis)

“Vemos toda la complejidad del hecho teatral y las posibilidades educativas que tiene como arte de síntesis: dominio de la voz y gesto, sentido del ritmo, la música, la pintura, aprender un texto como modelo de expresión, desinhibición, aprender a relacionarse con el grupo...” (pág 7 IB Albaizín)

“El impulso que nos guía en nuestra línea de trabajo es el convencimiento de la importancia pedagógica del teatro en la educación, del derecho a entrar en contacto con una disciplina artística que mejora su capacidad de relación

consigo mismo y con los demás, que desarrolla su imaginación y creatividad y que les abre hacia otros aprendizajes, tendente a obtener el desarrollo integral de su personalidad” (pág 15 IB Antigua Sexi)

Los cuadernos suelen cerrarse con comentarios del alumnado y profesorado sobre la evaluación y autoevaluación de los proyectos, obtenidos igualmente a través de encuestas, entrevistas personales y puestas en común. En todos los casos los resultados son altamente satisfactorios e invitan a proseguir, más de 20 años después y en nuestro caso en FLE, el camino del teatro en educación secundaria.

1.8. Condicionantes y objetivos en nuestro estudio.

Para el seguimiento de nuestra experiencia y la valoración apropiada del proceso y de los resultados finales obtenidos se han tenido en cuenta (y respetado) los siguientes elementos:

- a) Grupo de experimentación frente a grupo de control cuando sea posible.
- b) Grupos de número variable, seleccionando o adaptando cada actividad al número real de participantes.
- c) Grupos heterogéneos a nivel de capacidades o conocimientos en FLE.
- d) Trabajo continuado, pese a posibles disensiones o complicaciones (en algunos grupos, como 3ºE.S.O. solemos partir de presentaciones personales y/o grupales, para pasar luego a lecturas dramatizadas, *sketches*, grabaciones en vídeo, y culminar con la creación y representación de breves piezas teatrales).
- e) Limitación horaria, que nos ha llevado a considerar únicamente una hora semanal de dedicación exclusiva a tareas dramáticas.

Los objetivos perseguidos al emprender un proyecto teatral con alumnado de E.S.O. van íntimamente relacionados con los objetivos que figuran en la Programación Didáctica y que se resumen en la capacidad de adquisición de una competencia básica en comunicación en LE mediante un proceso de aprendizaje y experimentación cooperativos, marcado por la creatividad individual y la interacción del grupo-clase.

Entonces, las piedras angulares del proyecto son las siguientes:

- Las **tareas** y los **proyectos**¹⁵ son la base del proceso puesto que todo confluye en torno a ellos. Son seres vivos, conformados por el trabajo de cada alumno y por las decisiones cooperativas. Están coordinados por el profesor, van siendo modificados a voluntad durante su desarrollo, y son evaluables desde el comienzo de su creación. La tarea o proyecto es el resultado del esfuerzo individual y colectivo, donde se reflejan las adquisiciones competenciales del alumno y donde se encuentran los contenidos de todo tipo prefijados en la programación didáctica (ver ANEXO II).
- El **alumnado**. A pesar de que se atiende la singularidad de cada alumno, así como sus distintas capacidades, intereses y motivaciones, ya no es el centro de nuestro proceso de E/A. La individualidad quedará disuelta en la colectividad durante el transcurso de la realización de la tarea. Esto no quiere decir, en absoluto, que no sean apreciadas las propuestas individuales, sino más bien que existirán momentos en que se impulse la propia iniciativa del estudiante (al inicio, a través de propuestas, tormentas de ideas, etc, o al final, a través de las encuestas y documentos de autoevaluación individualizados) y otros en que se prime el trabajo cooperativo con el objetivo de obtener buenos ensayos y un buen resultado final a la hora de representar el producto dramático.
- La **lengua**, medio y fin durante todo el proceso colaborativo.
- El **aprendizaje teatral** como herramienta de **desarrollo personal**.



Fig. 2: Esquema de participación en el proyecto teatral

¹⁵ La temporalización para las tareas suele abarcar una unidad, mientras que el proyecto suele realizarse al final de cada trimestre.

1.8.1. Comportamiento actoral del alumnado

Hethmon recuerda (2009) que muchos actores profesionales, sirviéndose del famoso método Stanislavski y del *cliché* sobre un personaje, se distancian de la realidad para así concentrarse en su rol y adquirir una vida paralela que los lleve a la representación perfecta. En este sentido, afirma que un actor representa de esa manera para satisfacer una necesidad inmediata que niega o aniquila el impulso creativo. En el caso del alumno, el deseo inmediato al hacer teatro es verse transfigurado para así convertir la rutina en diversión y en distanciamiento. Es algo parecido al actor “Stanislavski” pero sustituyendo el componente profesional por el componente lúdico. En este sentido, el profesor es parte del proceso y *“cobra una importancia capital cuando se trata de borrar la rutina convencional. Su tarea principal consiste en la destrucción del cliché”* (Hethmon, 2009: 190).

La obsesión por el trabajo actoral del alumnado ha de quedar, aunque sea difícil, relativizada. Rechazando los modelos televisivos en quien se fijan normalmente nuestros jóvenes, el buen actor no tiene que imitar a otros actores, sino a un personaje. Puede suceder que algunos de nuestros jóvenes resulten “seguidores” de la doctrina Stanislavski y de la máscara, es decir, que cuando se logra acceder a la máscara, a la enajenación frente al público, el actor ya hace lo que quiere y según como lo desea, olvidando tanto él mismo como el público que es un actor (*op.cit.*: 261).

1.9. Métodos para la introducción de la práctica teatral en clase de FLE

Antes de exponer la manera de proceder para la introducción paulatina y gradual de la práctica dramática mediante la utilización combinada del texto escrito (adaptado o creado *ab nihilo* por los estudiantes), la palabra y/o el juego, sería conveniente analizar las relaciones que la representación teatral como hecho mantiene con el texto teatral abstracto como irrealidad. Como consecuencia del trabajo llevado a cabo en nuestra práctica docente se ha planteado siempre la duda de si hemos podido excedernos en la importancia otorgada al texto teatral frente a su representación viva, o si por el contrario, deberíamos haber dedicado más tiempo a la confección de textos, a la

adaptación o *remaniement* constante, en una especie de teatro “de ida y vuelta” (al texto base). Está claro que el texto teatral es una irrealidad en la mayoría de los casos, un *potencial* (entendido como sustantivo) artístico que no toma cartas de existencia hasta su representación y su conversión en hecho dramático. La conversión de esta “esencia” en “existencia” es lo que nos va a ocupar durante las líneas siguientes, donde estudiaremos qué textos y fórmulas dramáticas son susceptibles de ser prioritariamente considerados, adaptados y representados por parte de un grupo de estudiantes de FLE.

En este sentido seguimos algunos planteamientos de Egil Törnqvist (2002) sobre la representación, y que parten de la distinción entre **texto dramático**, enfocado a la lectura y de carácter único e inmutable “*puesto que constituye el único común denominador de todas las producciones de la obra en cuestión*” (Törnqvist, 2002: 16), y **texto espectacular**, o texto de representación ante un espectador, realización particular del mismo “signo”, siguiendo la terminología saussuriana:

“sin embargo, el texto espectacular tiene una polisemia mucho mayor que el texto dramático, gracias a la interacción constante que se da en él entre elementos verbales y no verbales” (ibíd.:17)

Esta última idea nos parece clave puesto que sanciona nuestra teoría de base a lo largo de este estudio. La combinación de los factores verbales, paraverbales y no verbales no puede darse sino en el texto espectacular, esto es, en la puesta en escena del texto escrito. En él se opera una explosión de sistemas significativos que abarcan desde la construcción y entonación del propio texto por parte de cada personaje hasta el recurso a la música y a la iluminación, pasando evidentemente por todo un repertorio de elementos gestuales, decorativos y de vestuario.

Törnqvist, de forma similar a como también hizo di Marinis (1982: 60 y ss.), utiliza frecuentemente la noción de texto espectacular y matiza las diferencias existentes entre ambos textos mediante la idea de solapamiento. Por esta regla, aunque estemos ante dos producciones radicalmente diferentes del mismo texto dramático (en dos lenguas diferentes, por ejemplo), podemos reconocer el mismo sustrato, esto es, el mismo texto dramático subyacente. De ahí que un texto dramático sea más o menos

idóneo para su representación y tenga mayores aplicaciones didácticas que otro, en la medida en que admita un mayor o menor número de “textos espectaculares”.

Ubersfeld (1977), que conceptualizó la idea de texto espectacular a través de la expresión “representación como texto”, considera acertada la interpretación semiológica del teatro que considera el discurso dramático en su conjunto, pero al mismo tiempo afirma que *“refuser la distinction texte-représentation conduit à toutes les confusions, d’abord parce que ce ne sont pas les mêmes outils conceptuels qui sont requis pour l’analyse de l’un et de l’autre”* (Ubersfeld, 1977: 15).

A continuación se enumeran dos vías de iniciación a la práctica teatral en su doble vertiente: escrita y/u oral. La explicación de dicho itinerario y sus aplicaciones prácticas se darán en profundidad más adelante.

1.9.1. Dinamización textual en clase de LE

Motos Teruel (1999) propone un itinerario de dinamización teatral que parte de un texto preestablecido, sobre el cual se establecen actividades de aproximación intuitiva, esto es, pertenecientes al lenguaje dinámico. Posteriormente, se pasa a un análisis racional centrado en la reflexión sobre los valores lingüísticos y literarios que emanan del texto escrito para, finalmente “aprehender” el texto, hacerlo propio y de ahí poder expresarlo “espectacularmente” y, por qué no, llevar a cabo tareas que impliquen, a su vez, una nueva creación textual:

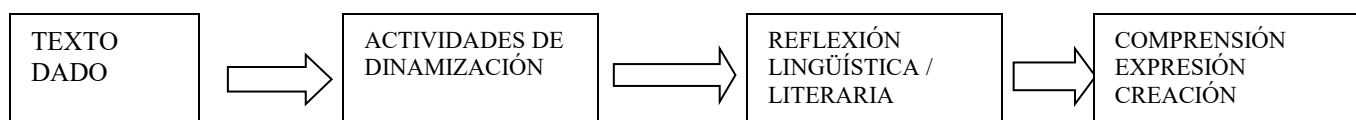


Fig. 3. Itinerario dramático según Motos Teruel (1999)

Por nuestra parte, sugeriremos un trayecto A que nos lleva a considerar las actividades de dinamización como iniciadores o *déclencheurs* del proceso de aprendizaje a través del teatro, según este esquema:

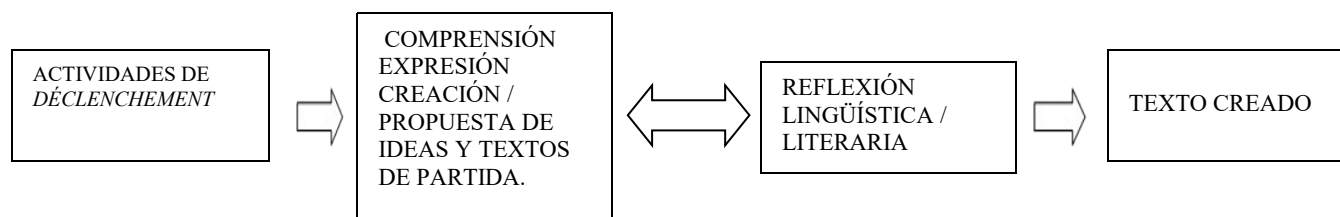


Fig. 4. Itinerario dramático A establecido en nuestra práctica habitual

En este caso, se trata del proceso general que hemos seguido a lo largo de varios años y cuyas experiencias se reflejan en esta tesis doctoral. Partimos, básicamente, de un aprendizaje intuitivo y directo, que inicia al alumno simultáneamente en la lengua francesa al tiempo que en la práctica teatral. En él, el aprendizaje de las funciones comunicativas va llevándose a cabo a través de las actividades de *déclenchement* (presentaciones, saludos, encuentros simulados, *jeux de rôle*, juegos teatrales, improvisaciones, lecturas dramatizadas, etc). Seguidamente, tras las actividades de iniciación o *déclenchement* propuestas por el docente, será el turno del alumno. Este, tras una etapa de aclaración, comprensión y justificación de las actividades realizadas, podrá expresarse libremente a través del lenguaje teatral, utilizando su ingenio creativo para producir formas alternativas de expresión dramática con nuevos contenidos, o bien reformulando los anteriores en un mecanismo de aprendizaje en espiral.

El itinerario B, similar al de Motos Teruel, nos lleva a niveles algo más avanzados en el proceso de E/A del francés como segunda lengua extranjera. Es un itinerario que hemos impulsado en 3º y 4º de E.S.O. y en 2º de Bachillerato, y parte de la adaptación o reformulación de un texto dado tras dos etapas, una de dinamización dramática que incluye actividades como la lectura dramatizada, *los jeux de rôle* y las improvisaciones; otra, de reflexión y entendimiento sobre los elementos que conforman el texto: valores literarios (incluyendo valores teatrales y/o metalenguaje teatral), expresiones lingüísticas, funciones comunicativas, vocabulario y elementos socioculturales, entre otros.

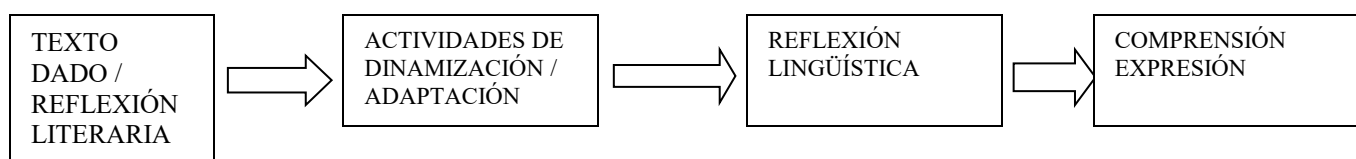


Fig. 5. Itinerario B utilizado ocasionalmente en nuestro proyecto dramático

En la etapa de dinamización, y como una actividad más, realizamos una puesta en común para intentar dramatizar aspectos de la obra teatral que no lo sean, incluyendo elementos relativos al subtexto. Por otro lado, se eliminan rápidamente las secuencias o escenas carentes de sentido para el alumnado y que no se consideren de utilidad práctica para el desarrollo del proyecto. La lectura dramatizada, o como la denomina Motos Teruel, “expresiva e interpretativa” y realizada de forma conjunta es de importancia capital en la segunda etapa de este itinerario. El alumno queda situado dentro de la obra dramática propuesta y lo predispone a la elección de determinadas funciones dentro del proyecto, tanto a nivel de actuación, como de coordinación de actores y actrices y su vestuario y accesorios, como de creación y control de elementos escénicos. Además, predispone al joven hacia la siguiente etapa, en la cual se incidirá sobre elementos de reflexión lingüística como la estructuración del texto, cuestiones morfosintácticas trabajadas en clase, ortografía y pronunciación. La reflexión literaria, asociada a cuestiones de tipo artístico y sociocultural, preferimos introducirlas de partida para situar nuestro proyecto de antemano a los alumnos y que éstos puedan responderse a la pregunta que nos hacen frecuentemente al inicio de la clase : “¿Qué vamos a hacer hoy?”

En la lectura conjunta “sonorizada” hay que poner en juego, además, todos los elementos paraverbales posibles con la intención de expresar estados de ánimo, sensaciones, emociones y cambios de la acción o de la actitud de los personajes. Estos elementos paraverbales abarcan, como hemos dicho en otro momento, la entonación, el ritmo, la cadencia, el volumen, el timbre y los efectos de voz.

Por último, en cuanto a la fase de creación-recreación, y centrándonos en el Itinerario A, la propuesta más aceptada relativa a la modificación de los elementos textuales narratológicos se centra, más que en la adopción de finales alternativos o cambios sustanciales en el argumento general, en modificaciones argumentales únicamente al inicio y/o al final de la obra, a modo de “aditamentos” adecuadamente conectados al texto de partida y, por otro lado, a cambios de espacio y de tiempo. La mayoría de las obras producidas por nuestros alumnos durante el curso 2010-2011, inspiradas en las formas dramáticas medievales francesas, siguieron este criterio.

1.9.2. Disposiciones preferentes del espacio en clase de FLE para un enfoque dramático

Además de la disposición tradicional de las aulas similar a la dada en salas de teatro, y en las cuales existe una llamada “zona del profesor” y una “zona de alumnos”, siendo la primera constituida del escritorio del docente, encerado y área donde aquél suele explicar su materia, y estando la segunda delimitada por las filas de bancas, incluido un eventual pasillo divisorio, existen dos medios privilegiados de estructuración del espacio en la clase de FLE cuando nos dispongamos a realizar una tarea teatral. El primero, como hemos mencionado en capítulos anteriores, demanda la disposición de las mesas en ***U invertida***, con lo que queda delimitado, al centro, un escenario donde el profesor puede transmitir con toda la fuerza posible el mensaje teatral, y donde el alumno-actor puede evolucionar frente a su público, en completa libertad, durante el ejercicio que implique la utilización de lenguaje verbal y no verbal.

La segunda estructuración, **circular**, nos resulta muy satisfactoria para los ejercicios introductorios a la tarea teatral. El docente se mantiene, junto a sus alumnos, en la circunferencia del círculo, por lo que el trato es de igual a igual. Por otra parte, todos y cada uno de los integrantes recibe una información muy completa y precisa sobre las intervenciones de sus compañeros. Tanto la claridad visual como auditiva son excelentes en esta disposición. Además queda delimitado otro espacio teatral, el círculo, más arriesgado quizás a niveles superiores, pero perfectamente utilizable en los casos en que se pretende romper el hielo y favorecer el nacimiento del espíritu teatral en los alumnos: no hay vergüenza, no hay ridículo, ya que todo alumno ve a todos sus compañeros realizando la misma acción que él. Las actividades de toma de conciencia del hecho teatral implican un trabajo colectivo, por un lado, y un uso simultáneo del lenguaje verbal y no verbal, por otro. Por ejemplo, existe una actividad en uno de nuestros manuales de clase más valorados *Essentiel 3* (Butzbach et alii, 2007) en la que mientras se pronuncia una frase el grupo ha de representar visualmente, es decir, con expresiones gestuales y/o faciales, la situación o el hecho narrado mediante el lenguaje verbal. El docente propone sistemas de representación no verbales para cada una de las frases-acciones y que son al mismo tiempo arbitrarios, pues están sometidos a revisión y cambio si el alumnado manifiesta su preferencia por otros. *On parle, on*

écoute, on répète... por ejemplo, donde *parler* se representa mediante una mano que cierra y abre cuatro dedos sobre el pulgar, donde *écouter* se realiza mediante la colocación de una mano abierta al lado de la oreja, y donde *répéter* queda simbolizado por un movimiento circular continuo del dedo índice. Dicha actividad, de partida bastante interesante, fue potenciada en nuestra clase para iniciar al alumno en el dominio del lenguaje gestual, que podemos definir como la capacidad de manejar consciente y alternativamente tanto el lenguaje verbal como el no-verbal.

Otro tipo de ejercicios pueden recurrir al trabajo colectivo por turnos o *tour de rôle*, es decir, en el que la intervención de un alumno y su manera de expresar una idea repercuten en la respuesta del siguiente y así consecutivamente. Los ejemplos son numerosos y aplicables especialmente en esta disposición circular:

- *Le message au téléphone*
- *Le numéro de téléphone*
- *L'action-parole* (donde un alumno debe activar, por medio de la palabra, la gestualidad del compañero a través de una orden, por ejemplo, y éste a su vez proponer otra orden para la activación gestual del siguiente compañero)

1.10. Aspectos de la programación didáctica

Entre los proyectos basados en el teatro que han tenido repercusión en la metodología y redacción de leyes educativas destaca, por su singularidad y trascendencia en el sistema educativo de la época, el del *Teatro Stabile* de Turín. Herans *et alii* (1983) comenta que ya en 1980 esta entidad contaba con una sección dedicada al teatro en la escuela. Uno de sus objetivos era “*elaborar y dotar a los profesores y alumnos de una metodología de búsqueda interdisciplinaria en torno a una temática general (en este caso, la Commedia del Arte), que constituirá el hilo conductor de las diferentes disciplinas académicas*” (Herans *et alii*, 1983: 51) y que abarcaría tanto el teatro, como la imagen y la animación. Esto es muy interesante, ya que menciona el “hilo conductor”, como nosotros queremos que sea nuestro teatro, un medio para el desarrollo de competencias entre las cuales destaque la competencia comunicativa en LE, y no un fin en sí mismo. Una didáctica del teatro para un teatro como didáctica, en

donde se modifica hasta el modelo escolar en las líneas que son competencia de la región de Turín.

Inspirándonos en estas ideas, desde el Departamento de Francés del IES *Acebucho* de Torredonjimeno, hemos redactado una programación didáctica impregnada de la práctica dramática como vehículo de enseñanza, aprendizaje y expresión en LE. Tanto el desarrollo de las competencias como los contenidos y la metodología están íntimamente ligados a la utilización del teatro en clase de FLE.

La Programación Didáctica¹⁶ es una concreción curricular del proceso de E/A que se aplicará a una materia concreta, durante al menos un año académico. Está un nivel por encima de la programación de aula, que supone una adaptación de la programación didáctica para un grupo en concreto, y durante el año académico en vigor. Al considerar que la misma expone de forma más general y rigurosa los distintos elementos y aspectos que toman parte en el proceso de E/A, además de sentar, en nuestro caso, los fundamentos teóricos para un proceso de E/A a través del teatro (ver Santos Sánchez, 2010), hemos querido formalizar en ella el uso de la práctica teatral, tras una etapa de tanteo y experimentación más absoluta, con arbitrariedad tanto en los grupos donde se ha aplicado la experimentación como en la temporalización del proceso.

Estos primeros años de tanteo quedaron reflejados, de manera no exhaustiva, en las sucesivas programaciones de aula, hasta que en un momento dado, al comienzo del curso 2011-2012 el Departamento de Francés decidió otorgar a la práctica teatral carta de pleno derecho en el proceso de E/A, lo cual obligaba a incluirla y desarrollar sus principios de manera teórica a través de la programación didáctica.

En ella quedan reflejados los siguientes elementos:

- Contexto, aspectos generales del centro y características del alumnado

¹⁶ Nos basamos en la *LOE 2/2006 de 3 de Mayo*, así como en el *Decreto 231/2007* que establece la ordenanza y las enseñanzas correspondientes de la ESO en Andalucía y en la *Orden del 10 de Agosto de 2007* que desarrolla la estructura de la ESO en Andalucía

- Objetivos generales, específicos de la materia y de enseñanza/aprendizaje para un nivel determinado
- Adquisición de competencias básicas por parte de la materia
- Contenidos: En nuestro caso, funciones de comunicación, reflexión sobre la lengua y valores socioculturales
- Metodología
- Espacios, materiales y recursos
- Criterios e instrumentos de evaluación

Aspectos a reformar, cuyo tratamiento habría de quedar reflejado posteriormente en la Programación Didáctica (ver anexo II):

- La contribución a la adquisición de las competencias básicas no se realiza ya mediante el aprendizaje de la LE, sino a través de la práctica teatral, la cual es medio y fin para la adquisición de ambas
- En los objetivos ha de incluirse la necesidad de la participación del alumno en la práctica teatral, que abarca varias vertientes, entre ellas un cierto dominio del lenguaje verbal y paraverbal. Ha de advertirse, además, la preeminencia del oral sobre el escrito.
- Igualmente, han de reformularse los contenidos, sujetos ya al progreso del alumno en las tareas y proyectos relacionados con la actividad teatral.
- En cuanto a la metodología, es realmente el aspecto que requiere una mayor modificación, pues nuestra práctica docente cambia radicalmente en los cursos donde vamos a implementar la práctica teatral. Si bien la misma puede considerarse una derivación *sui generis* de los métodos comunicativos y accionales, requiere un planteamiento completamente distinto a nivel tanto de preparación y predisposición del profesorado como de motivación y mentalización de los alumnos.
- Evidentemente, los criterios de evaluación han de reformarse, pues se basarán en la adquisición de varias competencias básicas a través del teatro (lingüística, social y ciudadana, artística, autonomía e iniciativa personal, aprender a aprender). Entre ellas, la lingüística tendrá en cuenta todas las destrezas de comunicación, si bien la expresión oral será privilegiada.

1.11. El teatro en las enseñanzas universitarias

La práctica teatral con fines didácticos en el ámbito universitario suele adquirir, al menos en España y en otros países, un papel testimonial. En su lugar, desde hace un par de décadas venimos asistiendo a una importante eclosión de grupos teatrales universitarios, formados por jóvenes que se sienten atraídos por el género dramático *per se*, es decir, como medio y fin en sí mismo, como una formación complementaria o como una actividad que proporciona evasión y divertimento.

Varios estudios y prácticas se han llevado a cabo en los últimos años sobre teatro en el ámbito universitario, especialmente en lo referido a la utilización del mismo para el aprendizaje de lenguas y literaturas extranjeras, como es el caso del aula de teatro dirigida por Rafael Ruiz en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada (ver Ruiz Álvarez, 1998) o la dilatada trayectoria del C.U.E.F. y el LANSAD en la Universidad de Grenoble, de las que hablaremos a continuación. Sin embargo, por proximidad tanto en tiempo como en finalidades y objetivos a nuestro estudio retendremos aquí el trabajo de Magalhaes (2008), esbozo de una tesis doctoral sobre el juego dramático y el teatro en enseñanzas universitarias. Dicha autora partió igualmente de un experimento realizado sobre dos grupos diferentes entre sí. Hemos de decir que aquí Magalhaes no ha aplicado la máxima del grupo de control sino que más bien su trabajo ha consistido en un estudio aleatorio, con dos grupos concretos y durante un año, en la Universidad de Sao Paulo, con la intención de demostrar que a través de la puesta en práctica de las teorías relativas al texto y al juego teatral no sólo se consigue el objetivo básico de mejorar la comunicación en LE sino que además contribuye al aprendizaje y al conocimiento del otro y de las relaciones sociales.

1.11.1. Aportaciones del C.U.E.F y el L.A.N.S.A.D

a) El C.U.E.F. (Centre Universitaire d'Études Françaises) lleva desde hace varios años proponiendo, entre otras actividades, una enseñanza del FLE basada en las artes escénicas, donde destaca la práctica teatral. Partiendo de niveles B1 del CECRL (MCERL por sus siglas en español), ofrece a sus participantes, de edades comprendidas normalmente entre los 20 y los 50 años, un perfeccionamiento de sus capacidades comunicativas en lengua francesa, en lo referido sobre todo a la expresión oral. En torno a esta práctica se cuidan al máximo los elementos formales de la expresión oral, pues el aprendizaje de habilidades teatrales como la proyección de la voz o la vocalización van parejas al desarrollo de la destreza en comunicación oral.

Se trata de un trabajo, en palabras de Gaëlle Karcher¹⁷, que aglutina dos aspectos de suma importancia para el desarrollo del estudiante:

- El desarrollo y perfeccionamiento de la competencia lingüística oral
- La inserción del estudiante en un proyecto de grupo, del cual forma parte y cuyo resultado final depende del trabajo de cada uno de sus integrantes.

Las limitaciones temporales que condicionan el trabajo de la autora, esto es, a lo largo de un semestre, suponen un freno al desarrollo de otras habilidades, como puede ser la capacidad artística. Karcher admite que no buscan formar actores, pero que sí ha de existir, al menos, una cierta apropiación del texto dramático, tanto lingüística como artística, por parte del estudiante. Éste, asumiendo a partes iguales su condición de actor y de aprendiz de la LE, ha de interiorizar, a través de un trabajo mitad memorístico y mitad comprensivo, la trama argumental.

Otra dificultad con la que se han encontrado en ocasiones es la selección de textos. Ya no es cuestión de trabajar con las obras de los grandes maestros, sino de realizar un concienzudo trabajo de búsqueda, de selección y de adaptación de textos. No ha de tratarse de textos excesivamente “dramáticos”, sino contar con una cierta potencialidad dramática.

¹⁷ Entrevista realizada en Julio de 2011, Universidad de Grenoble.

Esta metodología de trabajo implica un contacto inmediato con el francés a través del teatro. Ya en la primera sesión hay ejercicios teatrales, que irán alternándose posteriormente con lecturas de textos dramáticos adaptados, ejercicios relativos a la proyección de la voz, vocalización por un lado, y por otro al desarrollo de la gestualidad. En cuanto a la puesta en escena, Karcher persigue el minimalismo y una concentración sobre el trabajo del alumnado.

Para Karcher (2009), cualquier texto nace de una cultura particular, por lo que es necesario realizar un trabajo de comprensión cultural. Así, a través del teatro, se proporciona al alumno la oportunidad de aprender la lengua globalmente y de hacer comprensibles las diferencias culturales al ponerlas en escena. No obstante, corremos el riesgo lógico de que el alumno, al trabajar con un texto en LE, se lo apropie de tal manera que utilice signos culturales de la LM para expresarse en LE. De esta manera, el mensaje se transmite de manera incompleta, desvirtuado, por lo que aquí tenemos la doble tarea de enseñar (transmitir) una LE y transmitir la cultura presente en el texto a representar.

Los principios de Karcher, especialmente los relativos a la interpretación del texto son, pues, de gran inspiración para nuestro trabajo, y en varios capítulos de esta tesis doctoral los tendremos en cuenta y los relacionaremos con los nuestros propios y con los de otros autores como Poyatos o Núñez.

El LANSAD (Langues pour les spécialistes d'autres disciplines), por su parte, busca estimular el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de las prácticas artísticas, entre ellas el teatro, diversificando así la oferta pedagógica a todas las disciplinas, esto es, abriéndose a otros campos no necesariamente filológicos o literarios. Dentro del LANSAD tuvimos la extraordinaria oportunidad de entrevistar a Christopher Mitchell¹⁸, profesor de inglés para alumnos de diversas disciplinas.

¹⁸En julio de 2011, durante nuestra estancia investigadora en la Universidad de Grenoble

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

b) El LANSAD: Christopher Mitchell y el teatro de la emoción

Docente de inglés a través del teatro para alumnos de toda la comunidad educativa, Christopher Mitchell admite la importancia que tiene en Francia la enseñanza de las lenguas extranjeras a través de las manifestaciones artísticas, entre ellas la danza, el cine, la música y el teatro. Originario de Inglaterra, donde según sus palabras, la enseñanza de las lenguas extranjeras está menospreciada y no supone una prioridad para las administraciones educativas, desempeña su labor como docente en el LANSAD de Grenoble, cuyo objetivo es la transmisión de la competencia lingüística y cultural de una lengua a estudiantes no necesariamente pertenecientes al ámbito de las Letras, a través de las diferentes artes, entre las cuales destaca el teatro.

Este docente se manifiesta también en la línea del minimalismo en el teatro, y argumenta, en una entrevista que también realizamos en la Universidad de Grenoble-Stendhal, su preferencia por trabajar con textos sencillos, breves y repetitivos, pero que tras una labor de búsqueda conjunta al lado de sus alumnos, revelan aspectos más profundos tocando sobre todo las emociones. La expresión dramática minimalista es ideal para trabajar la forma de la LE, en este caso el inglés, en lo concerniente sobre todo a pronunciación, vocalización y entonación, pues son intervenciones breves con sus correspondientes réplicas, claras y concisas, y repetidas en muchas ocasiones.

Mitchell nos da el ejemplo de una discusión entre una pareja de ancianos, quienes conversan una y otra vez sobre el mismo tema, en bucle, no siendo conscientes de lo que han hablado anteriormente, pero utilizando diferentes formas expresivas que consisten en variaciones sintácticas, léxicas y de entonación. Por otro lado, nos cuenta una anécdota, utilizable en su práctica teatral, de cuando escuchó a un grupo de personas mayores discutir sobre los tipos de flores existentes en un parque, en una especie de diálogo del absurdo. Tras estas conversaciones aparentemente superficiales, se encuentran las emociones, que hay que buscar no en el contenido, sino en la forma en que el mensaje ha sido expresado.

En este sentido, Mitchell se aproxima bastante a Hethmon antes que a Brecht, quien abomina de la identificación espectador-actor y la búsqueda de emociones. Así,

Brecht (2004 [1933 a 1947]) ofrece en sus escritos un punto opuesto a las ideas de Hethmon, ya que no busca tanto la identificación como su rechazo y su posicionamiento racional frente al teatro emocional, el cual puede sólo representar las emociones de la época y contexto histórico en que la obra fue creada y/o representada por vez primera.

Así, Brecht se posiciona en contra de los enormes esfuerzos de identificación del teatro de su época con el público, opinando que es una forma de diluir al individuo en la masa colectiva y dirigirlo con mayor facilidad: “*una representación que prescindiera en gran medida de la identificación permitirá una toma de partido sobre la base de intereses reconocidos, una toma de partido cuyo aspecto emocional está en consonancia con su aspecto crítico*” (ibíd.: 21), rompiendo así la máxima de la *katarsis* que incluía el teatro aristotélico.

Para Mitchell, la práctica de la entonación en el teatro es algo básico en lengua extranjera, pues el trabajo con cada parte de los órganos fonadores y el análisis de las curvas melódicas puede dar lugar a que el estudiante sea capaz de transmitir emociones donde aparentemente no las hay. Fijémonos, por ejemplo, en la variedad de entonaciones existentes para la pronunciación de la palabra “*John*”. Cuantas más entonaciones seamos capaces de producir, mejor reproduciremos posteriormente el ritmo de una *stressed language* como es el inglés, en palabras del propio Mitchell. Según él, esta técnica es menos aplicable a otras lenguas como el francés, más “silábica” y menos rítmica, más llana a nivel de curva entonativa¹⁹. No obstante, y sorprendentemente, la combinación de ambas lenguas en teatro es, más que evitable, recomendable. Incluir intervenciones en francés (en este caso la LM de los estudiantes de Mitchell) en un texto dramático en inglés nos permite captar la diferencia entre la musicalidad de ambas lenguas, y produce un trabajo emocional hasta tal punto que, a la hora de redactar el texto dramático, los estudiantes dudan sobre qué lengua emplear para expresar ciertos sentimientos o ideas. Por nuestra parte, la combinación de varias lenguas en las representaciones dramáticas surge por propia iniciativa de los alumnos (ver *Le voleur*) y lo encontramos años atrás en los *sketches* preparados por Torres Núñez (1990).

¹⁹ La entonación, en ocasiones afectada por la LM, suele delatar la procedencia de un hablante extranjero aun cuando su acento en la lengua del país en el que se ubica sea perfecto.

La idea de redacción del texto dramático didáctico en Mitchell no es evitable pero tampoco esencial: se trata de un proceso que puede ser llevado a cabo por los estudiantes en grupo, por uno en particular o, en la mayoría de las veces, por el propio docente según los planteamientos realizados por sus alumnos durante las improvisaciones o *jeux de rôle*. Frecuentemente, se utilizarán estos textos de creación personal o bien adaptaciones de textos de autores del ámbito anglosajón, que el autor denomina “minimalistas”, como H.Pinter, S.Bekett o T.Williams.

El trabajo de Mitchell es ordenado y parte de una actividad dedicada a la práctica del lenguaje no verbal. Se trata de un ejercicio de carácter kinésico en el que se pretende analizar la disposición teatral inicial del alumno a través del estudio de su desplazamiento en el espacio escénico: se intenta con esto que el estudiante reconozca y se apropie del lugar de evolución natural del actor, esto es, el escenario.

El error queda, por otra parte, completamente rechazado y nunca se va a reprender el trabajo de los alumnos ni a nivel oral, ni escrito, ni artístico:

- A nivel oral, de vocalización y capacidad de expresión, se realizará un trabajo individualizado con el estudiante en concreto, facilitándole incluso la ayuda de medios externos
- A nivel escrito, los errores cometidos durante la creación de textos dramáticos pueden ser aprovechados para confeccionar diálogos de personajes que al principio no estaban contemplados como tales (de baja clase social, iletrados, extranjeros, etc)
- A nivel artístico, de expresividad gestual y proyección de la voz, está prevista la parcelación del grupo en dos subgrupos donde uno, con más dificultades, consigue superar sus lagunas formales y otro, con una cierta base teatral, toma notas de lo observado en sus compañeros, con vistas a crear situaciones de tensión dramática.

Posteriormente, Mitchell gusta mucho de trabajar con la improvisación, de cualquier manera y con cualquier contenido. Señala que *“hay que dejarles hacer, dejarles evolucionar en el escenario, incluso a partir de una sola palabra, el caso es que esa palabra esté en LE”*. Esta situación puede parecer difícil y dura para algunos

asistentes al curso, pero Mitchell asegura que, transcurrido un breve periodo de tiempo, el alumno puede llegar a materializar sus incipientes capacidades dramáticas en improvisaciones aceptables, algunas de las cuales sentarán las bases para la creación de una obra colectiva.

Un último aspecto, de gran trascendencia para Mitchell es el trabajo de expresión facial. Analizando esta variante propia del lenguaje no gestual, el autor nos explica que cada una de las partes móviles de la cara ha de ejercitarse para conseguir una distensión muscular que disponga al alumno para el trabajo en escena. Por ejemplo, con el trabajo sobre la boca²⁰, que es una caja de resonancia y un signo expresivo de primer orden, ha de incorporarse la ejercitación de la lengua, un músculo más del organismo humano. Una vez trabajados estos elementos, el alumno-actor se mostrará más preparado para afrontar la realidad de una puesta en escena.

²⁰ Abriéndola, por ejemplo, en su máxima amplitud

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS

2.1. Introducción. La lengua. Objeto y delimitación del concepto en este estudio

En el ámbito románico se suele hacer la distinción entre lengua y lenguaje, aceptándose por lo general que la lengua es una realización verbal propia y concreta del ser humano, mientras que el término lenguaje puede aplicarse, de entrada, a un fenómeno general típicamente humano y a la vez social, un sistema primario de signos, instrumento del pensamiento y de la actividad, o “*el medio o instrumento que por excelencia poseen los seres humanos para expresar ideas, sentimientos y acontecimientos*” (Tusón, 1982: 6), o bien cualquier herramienta de comunicación entre individuos humanos, incluyendo las distintas manifestaciones artísticas y, además, de forma metafórica o aproximada, al sistema de comunicación que se da entre algunos animales (Martinet, 1970: 7; Tusón, 1982: 6). En el contexto germánico y anglosajón, tal distinción se realiza de otra manera, pues sólo existe una palabra, *Language* y *Sprache* respectivamente en inglés y alemán, para referirse al sistema de comunicación humano. En inglés la palabra *tongue* (o en alemán la arcaica *zunge*) se utiliza también en ocasiones, pero no posee la misma riqueza que las palabras *lengua* o *langue*; más bien aquéllas cubrirían el sentido que nosotros otorgamos al vocablo *idioma*, y que aparece en expresiones como *mother tongue*. El Diccionario de la Lengua Española (DLE, 1992), de la Real Academia Española ordena las definiciones de lengua y lenguaje desde el plano general (la esencia) hacia el plano particular (los usos concretos), pero no establece una diferencia fundamental entre ambos términos, yendo hasta el punto de considerarlos sinónimos en sus definiciones a (acepción)¹, (matiz) 2: “*sistema de comunicación y expresión verbal propio de un pueblo o nación, o común a varios*”, y haciéndolos coincidir igualmente en acepciones o definiciones particulares: por una parte, “*facultad de hablar, habla*” (a1 12, de lengua), y “*uso del habla o facultad de hablar*” (a1 5, de lenguaje); por otra, “*vocabulario y gramática peculiares de una época, de un escritor o un grupo social*” y “*manera de expresarse*” (a1 5, de

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

lengua), *“estilo y modo de hablar y escribir de cada uno en particular”* (a1 4, de lenguaje).

El DLE presenta sin embargo dos definiciones no coincidentes de lengua y lenguaje. Así, se define la lengua como *“sistema lingüístico que se caracteriza por estar plenamente definido, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una cultura diferenciada y, en ocasiones, por haberse impuesto a otros sistemas lingüísticos”* (a1 3), o como *“sistema lingüístico considerado como ordenación abstracta”* (a1 4). El lenguaje es por su parte *“un conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente”* (a1 1), y, más adelante, un *“conjunto de signos y reglas que permite la comunicación con un ordenador”* (a1 7). Estas últimas definiciones dejan de lado en parte la consideración no humana del lenguaje como sistema comunicativo de una especie distinta al hombre, es decir, no existe para el DLE el lenguaje animal, ni tampoco considera lenguaje a los conjuntos de signos arbitrarios que no se sirven de la verbalización de la lengua.

En general podemos afirmar que, sin la comunicación verbalizada, la evolución del hombre como la entendemos no habría sido posible o, en todo caso, se habría producido de manera mucho más lenta. La verbalización del gesto durante la Prehistoria, y la consecuente plasmación de la palabra hablada en la escritura supusieron un acontecimiento tan extraordinario que llevaron a la puesta en marcha de la maquinaria de la rápida evolución humana. Sapir (1921) afirmaba, a este respecto, que el lenguaje *“es un método puramente humano y no instintivo para la comunicación de ideas, emociones y deseos por medio de símbolos producidos voluntariamente”* (Sapir, 1962 [1921]: 11). No hay más que darse cuenta de que, en 3000 años, el hombre ha avanzado más en su descubrimiento y manejo del mundo y de sí mismo que en los 10.000 años anteriores. Hay descubrimientos fortuitos, cómo no, que impulsaron la evolución del hombre sobre la tierra, como es el caso del fuego o de la rueda, pero lo que a nadie se le escapa es que la estandarización de una lengua en un territorio, esto es, común a buen número de personas, y su soporte escrito, fomentan los intercambios sociales, culturales y técnicos, logrando que el grupo avance en su desarrollo. Bloch y Trager (1942: 5) sostienen a este respecto que *“language is a system of arbitrary vocal symbols by means of which a social group cooperates”*. Hall, en esta misma vía, declara

que el lenguaje “*is the institution whereby humans communicate and interact with each other by means of habitually used oral-auditory arbitrary symbols*” (Hall, 1968: 10). Desde aquí, teniendo en cuenta éstas y otras definiciones, y basándonos en nuestra experiencia y desde nuestro punto de vista esencialmente pedagógico, definimos la lengua como *la materialización verbal, oral o escrita, pero consciente, de los conceptos e ideas presentes en la mente del individuo hablante, comprensible en el ámbito de un grupo humano concreto y accesible, por aprendizaje o por contacto, a otras personas o a colectividades ajenas a este grupo*. Lyons también recoge la idea de “transferibilidad” de la lengua cuando escribió que “*en tanto que lengua es independiente del medio en que discurren las señales lingüísticas, diremos que tiene la propiedad de la transferibilidad de medio*” (Lyons, 1984: 9). Aunque éste no es el lugar para discutir sobre la formación del concepto lingüístico, diremos no obstante que se halla a medio camino entre la idea abstracta y la palabra, y que ésta presupone la existencia de “cosas” detrás de su escritura y de su pronunciación (Fernández, Hervás y Báez, 1984). Un concepto lingüístico está a punto de ser expresado de una forma clara, breve y concisa, suponiendo una concreción de la abstracción mental. Un concepto logra captar, seleccionar y denominar aspectos del mundo real de acuerdo a los intereses e inquietudes del sujeto, concretándolos y predisponiéndolos a su articulación verbal a través de la palabra hablada o escrita. En cuanto al lenguaje gestual, que suele acompañar al lenguaje verbal, se opera un proceso más simple: frente a la representación mental del gesto no realizado (cuando un individuo se limita a imaginar un gesto que ha visto en otra persona), el concepto lingüístico conlleva toda una serie de procesos mentales que contribuyen al progreso intelectual del individuo y le hacen ser partícipe de los convencionalismos y normas sociales. La realización del gesto consciente, por lo tanto, encierra únicamente una imagen mental simple, un recuerdo, en los que el sujeto se apoya para repetirlo y obtener una respuesta por parte de su interlocutor o por parte de la colectividad donde este gesto es reconocido. Grandes teóricos dramáticos como Grotowski (2000: 91 y ss) y Artaud (1978 [1938]: 42-43), son férreos defensores del lenguaje gestual dentro de la práctica teatral, pues es capaz de complementar, enriquecer e incluso suplir al “verbo”, algo que argumentamos a lo largo de esta tesis de doctorado.

A pesar de la preeminencia de la palabra sobre el gesto, ambos han de ir asociados durante la comunicación lingüística oral, tal y como expondremos a lo largo de esta tesis. Teniendo en cuenta que la lengua es algo puramente humano y de sentido único, mientras que en ocasiones podemos hablar de “lenguajes” o incluso podemos mencionar la existencia, como hemos dicho antes, de distintos lenguajes utilizados tanto por humanos como por animales, es lógico deducir que no existe una lengua de gestos, sino un lenguaje de gestos. Es “lenguaje de gestos” o “lenguaje gestual” sobre todo, porque una parte de él es innato, y otra parte ha sido adquirida por imitación; acompaña a la lengua de forma natural, casi nunca forzada; en ocasiones la sustituye cuando no es posible verbalizar el concepto mental, y otras veces es un simple aditamento carente de sentido. Es distinto, por supuesto, el caso de la lengua de signos, donde hablamos de un sistema natural, estandarizado como las lenguas vocales nacionales, no universal, arbitrario, producido por y para humanos, y en donde la lengua vocalizada (o escrita) es reemplazada por *la lengua gestualizada*.

En este punto queremos aclarar, pues, que una correcta, precisa y rica utilización de una lengua incluye también un dominio del sistema paralingüístico y del sistema no lingüístico o gestual. Estos dos sistemas, que llamaremos en lo sucesivo “lenguajes”, se articulan de manera paradigmática durante la interacción verbal en un lugar y momento determinados:

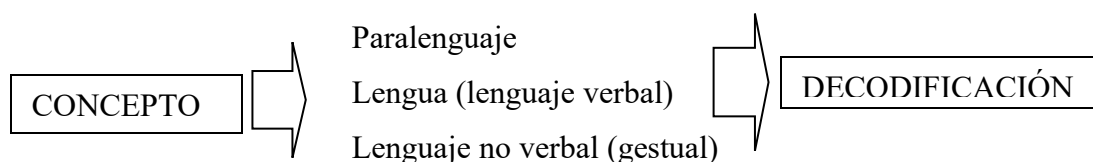


Figura 6. Articulación simultánea del concepto en tres sistemas

Según este sencillo esquema de la comunicación oral (en la escrita es muy difícil explicitar las marcas tanto del paralenguaje como del lenguaje no verbal, a no ser en obras teatrales saturadas de indicaciones, acotaciones y apartes), el concepto se hace real y concreto al dar el salto al medio físico y, como ya apuntaba Saussure, a través del individuo se convierte en habla, en discurso. (Saussure, 1916: 24, 52, 251). Éste incluye un *lenguaje verbal (langue)*, es decir, un idioma estandarizado y supuestamente

conocido y compartido por los interlocutores que se hallan presentes en el momento del intercambio comunicativo. Junto a él, y en situación no jerárquica, sino paradigmática y solidaria, se articula el *paralenguaje*, es decir, las marcas prosódicas y entonativas que modulan el mensaje verbal, algunas de las cuales son convencionales y otras propias del individuo que las produce, y por último, el *lenguaje no verbal*, es decir, no producido por el aparato fonador, sino por todos los elementos expresivos situados tanto en el propio hablante como en su entorno. Entre ellos, merece un lugar preeminente el lenguaje gestual, que incluye no sólo la realización de gestos por medio de las extremidades superiores (brazos, manos, dedos, hombros), sino todas las expresiones faciales voluntarias e involuntarias y los desplazamientos del cuerpo tanto desde un punto fijo (inclinación de la cabeza, del cuerpo, movimiento de una pierna, etc.) como en movimiento dentro del espacio próximo y propio e íntimo del hablante. A estos movimientos y desplazamientos, que serán estudiados a continuación, los denominaremos *kinésica* (ver Poyatos: 1994a: 129 y ss). Siguiendo el esquema, finalmente nos hallamos ante un mensaje muy enriquecido que ha de ser decodificado y para cuya comprensión el receptor ha de ser un mínimo conocedor no sólo de la lengua o idioma empleados, sino también de las convenciones propias del lenguaje paraverbal y gestual asociadas a esa lengua y en el ámbito o territorio en donde ésta pueda ser empleada. No olvidemos que “lengua” posee una segunda acepción que considera las variables extralingüísticas de cada sistema de comunicación del hombre: “*medio de comunicación lingüística de un grupo humano homogéneo desde el punto de vista sociocultural*” (Mounin 1982: 91), pues está asociado a gestos y variantes del grupo que la utiliza.

Aparte de la triple articulación de la lengua, considerada en sí misma y no frente a la LE o L2, es preciso recordar aquí el concepto de *interlengua* (que recogeremos más adelante cuando nos refiramos al tratamiento del error y a la construcción del sistema de la L2 adquirida por el alumno mediante la experiencia dramática descrita en esta tesis), como sistema lingüístico intermedio entre la LM y la LE y que reúne elementos de ambas, estando sujeto a modificación constante y tendente al acercamiento con la LE (ver a este respecto Besse y Porquier, 1991; Vogel, 1995).

2.2. Comunicación y lenguaje no verbal

Partiendo desde las disciplinas de la pragmática y la sociolingüística, nos iremos acercando progresivamente a la clasificación de las distintas categorías de comunicación no verbal. En este sentido, valoramos las aportaciones de Poyatos a través de su obra *La comunicación no verbal* (1994) estructurada en tres partes y que estudia a fondo todos los tipos de expresión no verbal, en múltiples ámbitos, así como las variables que condicionan este tipo de comunicación.

2.2.1. Pragmática y sociolingüística

Cuando se acomete el estudio de una lengua en situación, teniendo en cuenta tanto las formas expresivas lingüística, paralingüística y no verbal, como el contexto común a los interlocutores en que éstas son emitidas y recibidas, estamos hablando de la pragmática, que podemos definir, en nuestras propias palabras, como *rama de la lingüística que toma en consideración los factores extralingüísticos que condicionan el uso del lenguaje, esto es, todos aquellos factores a los que no se hace referencia en los estudios formales, si acaso quizás en la propia metalingüística del discurso*. Si bien por un lado el DLE define pragmática en segunda acepción como “*disciplina que estudia el lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación*” (a2), Lewandowski (1992: 268) alude a la pragmalingüística como “*lingüística de la actuación*”, “*investigación de destacada orientación sociológica, que quiere estudiar las expresiones principalmente como consecuencias de casos situacionales (sociales, psíquicos, etc) que desearía entender la competencia lingüística*”. La pragmática está, como ninguna otra disciplina, contenida en la relación invisible y a veces inconsciente que se establece entre las producciones vocales y no vocales del individuo y la realidad extralingüística que rodea la situación de interacción comunicativa. Como apuntábamos antes, existen fórmulas de metalenguaje (verbal y no verbal) que se utilizan a veces en ciertas interacciones comunicativas y en las que uno o dos interlocutores son conscientes de la situación extralingüística, es decir, son *pragmáticos* en su intercambio comunicativo:

Ámbitos de referencia	Situación	Ejemplo de metalenguaje
Verbal	Se pasa de un ambiente X a un ambiente Y, donde un interlocutor no está cómodo	<i>“salgamos de aquí. Ni me gusta el local ni tengo nada en común con esta gente”</i>
Paraverbal	Se cambia de un espacio X a un espacio Y. Se detecta a un individuo al que no se desea hacer partícipe del intercambio comunicativo	Variación del tono del enunciado y disminución del volumen de la conversación entre A y B.
No verbal	Cambian las condiciones meteorológicas.	A mira al cielo, toma del brazo a B y lo conduce hacia una zona resguardada.

Figura 7. Ámbitos de referencia de la pragmática y metalenguaje asociado

Los valores asignados a cada ejemplo no son excluyentes, es decir, la expresión verbal puede acompañarse tanto de elementos paraverbales como de gestos, y viceversa. Con esta figura queremos dar a entender que en muchas ocasiones los hablantes son conscientes de todos los elementos de la realidad que rodean el discurso. En otros casos, sin embargo, no es así. Pensemos en nuestros alumnos de educación secundaria, durante el transcurso de alguna actividad exterior, excursión o viaje, que interactúan de la misma manera entre ellos a pesar del cambio de situación, espacio, y temporalidad. Hay que hacerles caer en que la realidad exterior no es a la que están acostumbrados y que han de adaptar su discurso, en todas sus facetas, a la nueva circunstancia. Por ejemplo, han de controlar sus excesos paraverbales (volumen, entonación) y gestuales durante la visita de un museo, o si utilizan el metro en alguna ciudad española o francesa y descubren extraños olores propios de zonas subterráneas, que forman parte de la vida de los habitantes de esas ciudades (y están ya asimilados) pero a los que ellos no están acostumbrados. En estos casos, hay que adecuarse a esta realidad para no producir los siguientes mensajes: [“qué mal huele”] (verbal) [volumen alto y entonación ascendente] (paraverbal), [taparse la nariz con descaro o hacer evidentes gestos de repugnancia] (no verbal, gestual). Entre otras cosas, nuestro recurso al lenguaje teatral quiere ser un catalizador del discurso en situación para que éste pueda ser controlado por nuestros

alumnos. Tanto el control de lo que se dice y cómo se dice como la gestualidad tienen mucho que hacer aquí. Ubersfeld (1982: 193) mantiene que

“le langage au théâtre est à la fois un corps autonome dont le comédien fait passer la présence physique charnelle et un médium pour tout ce qui peut passer à travers un corps (voix, souffle, articulation, etc)”.

Por otra parte, partiendo de Kerbrat-Orecchioni (1986), la Pragmática puede ofrecernos, como veremos más adelante²¹, distintos puntos de vista para crear y analizar el diálogo teatral en clase de lenguas extranjeras:

- Desde la pragmática enunciativa, que asocia los datos internos del enunciado, tanto el contenido explícito como el implícito, junto a la situación de enunciación, con un emisor y receptor que alternan normalmente su posición. En el ámbito de trabajo de las segundas lenguas extranjeras buscamos deliberadamente esta alternancia, siendo los aspectos internos del enunciado difícilmente analizables, pues no perseguimos su puesta en valor. Además, si bien en un exhaustivo análisis de los textos escritos creados por alumnos podríamos encontrar referencias implícitas a situaciones extrateatrales (referencias sociales, culturales o históricas, por ejemplo), no queda muy claro que aquéllas puedan ser comprendidas o apreciadas por un público adolescente.
- Mediante el valor ilocutorio o conativo de la palabra teatral, la cual implica, normalmente, reacciones verbales, paraverbales y no verbales por parte del receptor del mensaje, y que provienen tanto de las propias intervenciones de los actores como de las didascalias (Ubersfeld, 1977: 11). Este aspecto es básico en un aprendizaje de lenguas extranjeras basado en el teatro, pues las funciones de comunicación están asociadas frecuentemente a expresiones

²¹Ver capítulo 1.2., segunda parte, sobre el análisis conversacional y la creación de los pares adyacentes como base de textos teatrales diseñados por nuestro alumnado.

gestuales, movimientos faciales o designaciones por parte del receptor del mensaje, o incluso simultáneamente por el emisor:

- FILLE: *Oh lâche! Où sont mes amis?* (intervención acompañada de estiramiento tenso de ambos brazos, así como de una proyección hacia delante de la cabeza, en actitud de reproche)
- HOMME MÉCHANT: *Là-bas!* (designación, giro de cabeza)
(secuencia extraída de actividad realizada en 3ºE.S.O.)

-Mediante la pragmática conversacional, que establece paralelismos entre las interacciones que encontramos de forma natural en el texto teatral, sobre todo en las producciones de nuestros alumnos, y las interacciones presentes en la comunicación cotidiana.

A pesar de que en la pragmática podemos analizar aisladamente los ámbitos de dicción, gestualidad o proxémica, Ubersfeld afirma que no da ningún resultado (ibíd.: 195). Más acertada nos parece su sugerencia para considerar el propio enunciado junto a sus características de enunciación; en este caso sí que es imposible disociar un aspecto de otro en el análisis, y considera factible un análisis semiótico de las parejas de elementos: *geste ↔ parole, geste ↔ diction, geste ↔ occupation de l'espace, geste ↔ costume, geste ↔ mimique, mimique ↔ voix, voix ↔ occupation de l'espace*, algo que podemos aplicar desde el teatro a la realidad del mundo exterior.

La gestualidad también puede estudiarse aislada o conjuntamente con el resto de elementos dentro de la sociolingüística. Esta disciplina estudia las mutuas relaciones entre estructura social y estructura lingüística, considerando que su tarea es “*mostrar la discrepancia sistemática de la estructura lingüística y la social, e incluso mostrar una relación causal en una dirección u otra*” (Bright, 1974: 11). En esta dirección, es reseñable la consideración de la gestualidad en el ámbito teatral como un elemento de preparación a la vida en común, pues posee una triple configuración, según Ubersfeld (*op.cit*: 196-197), frente a la vida normal: es social, artística y comunicativa. Analizar por separado estos tres valores presentaría evidentes dificultades, más aún cuando la autora parece asociar de manera prácticamente indisoluble los conceptos de lo no verbal y lo paraverbal, argumentando que el gesto funciona como elemento paraverbal a través

de la puntuación o la redundancia, entre otros, y quedando plasmado en el teatro a través de las acciones de los personajes en escena que indiquen pleonasmos o redundancias al repetir mediante gestos lo dicho o sugerido con palabras.

Sin embargo, recurrir a elementos técnicos como grabaciones audiovisuales haría posible tanto un análisis individual como una valoración global de la interacción de los gestos. En nuestro caso, y durante nuestra experiencia, hemos registrado en soporte audiovisual la mayor parte de las producciones dramáticas de nuestros alumnos, y en otros casos se ha pedido a los mismos que alternasen entre producciones puramente teatrales y montajes de vídeo. De esta manera, son analizables todos los elementos que forman parte de la proxémica, así como su influencia sobre la interpretación del mensaje en sus tres variantes verbal, paraverbal y no verbal.

2.2.2. Delimitación de las categorías de comunicación no verbales

Se suele aludir a la sorprendente historia, basada en hechos reales, del caballo *Hans*, (ver Pfungst: 1911[1907]) para destacar la importancia que tiene el lenguaje no verbal en la comunicación humana, ya sea el lenguaje corporal consciente como el involuntario, que suele escapar a nuestra percepción inmediata. Dicho caballo era capaz de interpretar mensajes orales y escritos, producidos por humanos, y emitir una respuesta gestual acertada. La única condición para su éxito era que los experimentadores estuvieran situados en su campo de visión, pues Hans era capaz de percibir mínimas reacciones físicas involuntarias (ruborización, sudoración, aumento del pulso, variaciones dérmicas o sobre el vello, etc.) en los seres humanos que le hacían comprender que la respuesta estaba siendo o había sido acertada, con lo que debía continuar o concluir la serie de golpes en el suelo de los que se servía para responder. Por lo tanto, no es que Hans solucionara mentalmente los problemas aritméticos y lingüísticos planteados, sino que se valía de “pistas” de lenguaje corporal proporcionadas de manera inconsciente por sus observadores.

Otro acercamiento a la importancia de la comunicación no verbal nos lo da Flora Davis (1975) al plantear situaciones de la vida real en las que el interlocutor o

espectador no es consciente de la enorme cantidad de recursos no verbales que el hablante emplea, voluntaria o involuntariamente, durante su intervención hablada. Así, por ejemplo, Davis propone un simple experimento basado en la supresión del volumen durante un discurso o debate televisado, donde podremos comprobar cómo resaltan todas las formas comunicativas no verbales (movimientos de brazos, expresiones faciales, lejanía o proximidad entre los interlocutores, etc.) que parecen encontrarse subyugadas al lenguaje verbal cuando éste se activa. Por otro lado, podemos hacer hincapié en lo complicado que resulta no ya hacerse entender de manera exacta, sino iniciar y mantener una conversación a través del teléfono que incluya datos complejos o expresiones de estados de ánimo. Dicha tarea se vuelve más difícil cuando nos comunicamos en una LE a través del hilo telefónico, pues a los obstáculos técnicos inherentes a este tipo de comunicación (volumen de la voz, ruido de fondo, diferente percepción o distorsión de una voz conocida, etc) hay que añadir los que aparecen cuando no existe el apoyo de las formas comunicativas no verbales.

Estudiada aisladamente, la comunicación no verbal es difícil de descifrar y descomponer en unidades mínimas de significado. Un análisis acertado de la misma siempre deberá tener en cuenta el sistema verbal sobre el que se articula. En caso contrario, sólo la intuición y la experiencia pueden darnos pistas sobre la significación de un gesto determinado, o de una postura corporal precisa, o de una disposición facial concreta. Con este presupuesto, podemos afirmar que la comunicación no verbal suele ser involuntaria e intuitiva, y en muchos casos personal e irreplicable. Por ejemplo, el gesto de frotarse ambas manos en forma circular o adelante atrás (ver fig. 8) puede significar en una persona *“qué bien lo vamos a pasar este fin de semana”* y en otra denotar impaciencia, mientras que en una tercera puede significar *“yo estoy preparado para empezar, ¿y vosotros?”*.

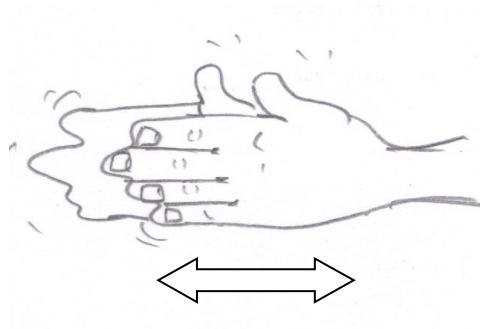


Figura 8

De estas situaciones se desprende lo difícil que resulta el estudio de la comunicación no verbal partiendo de la premisa de que es un sistema involuntario y polisémico. Si a esto le añadimos otros factores como los indicadores culturales, sociales, de edad o de sexo podemos afirmar sin temor a equivocarnos que existen más sistemas de comunicación no verbales que lenguas en el mundo.

Gestualidad

En el caso del gesto autónomo sería conveniente antes de nada distinguir entre tres tipos de expresión gestual, dos de los cuales están claramente asociados al plano lingüístico-mental y uno no tiene absolutamente nada que ver:

a) gestos inconscientes o automáticos:

Son aquellos que se producen de manera involuntaria durante un acto de comunicación, en ausencia de éste, o son generados en cualquier situación. En su mayoría se trata de *comportamiento de autocontacto* y parecen estar íntimamente relacionados con procesos psicofísicos que se producen en el individuo y que nos dan claves sobre el funcionamiento de nuestra mente (Morris, 1986: 198). Por ejemplo, cuando un bebé se lleva la mano a la boca, o el cruce de brazos durante una conversación, el chasquido y rozamiento de dedos y uñas por parte de un conferenciante, etc. Aparte de estas señales que implican autocontacto, suelen darse intentos de contacto que también podrían ser explicables según el contexto: un bebé agitando los brazos hacia adelante en presencia de sus padres, o un asistente a una charla mirando hacia el techo, etc. Normalmente estos gestos no pretenden expresar

nada, al menos de forma consciente, sin embargo sí crean o intentan crear un vínculo con un objeto o una persona que pueda proporcionar tranquilidad o sosiego al que lo realiza. Lo curioso es que, realmente, estos gestos sí que encierran un significado que el ojo no avezado puede no ser capaz de descifrar: los movimientos rápidos, repetidos y repentinos de los brazos de un bebé pueden bien invitar al juego, bien rechazar un elemento del entorno, o bien expresar alegría, mientras que el rozamiento de las uñas entre sí por parte del conferenciante puede expresar inseguridad, temor o miedo al fracaso. De una mirada hacia arriba durante una misa es posible inferir aburrimiento, búsqueda de contacto con la divinidad, o simplemente desesperación porque el individuo no sabe cómo llegar a fin de mes.

b) Gestos conscientes acompañantes o sustitutivos

Son aquéllos nacidos y producidos en el ámbito de la comunicación lingüística oral, y fueron la expresión del primer lenguaje de la raza humana. Con estos gestos se pretende transmitir un mensaje o una parte del mismo, normalmente un contenido de carácter genérico, y espera normalmente una respuesta o reacción al mismo. En la actualidad se utilizan para realzar, matizar o dar expresividad a la expresión oral, pero también para expresar una idea o concepto que no sabemos expresar, que no recordamos o que no podemos articular verbalmente. El gesto de darse una palmada en la frente mientras la boca adopta una posición redondeada, como de asombro, o bien emite una interjección “oh”, “ah”, indica [“se me ha olvidado algo importante”]. En italiano existe todo un repertorio de expresiones gestuales que sustituyen o enfatizan la palabra. Piénsese en una mano que agita los cinco dedos agrupados, cara arriba, mientras se pronuncian expresiones como “*cosa fai?*” o “*mamma mia!*”.



Figura 9. Gesto sustitutivo y/o acompañante de la palabra

Así pues, podemos hablar de signos no verbales con correspondencia verbal “autorizada”, es decir, gestos arbitraria y casi universalmente aceptados que tienen una directa transposición al lenguaje, como los símbolos, realizados con la mano y dedos, de “todo correcto”, “muy bien”, “hemos ganado”, “victoria”. (ver.fig. 10)



Figura 10. Gesto sustitutivo de carácter universal

- c) **Gestos conscientes convencionalmente establecidos como sistema de comunicación humana**, esto es, lo que conocemos como Lenguas de Signos.

Presentes de forma paralela en casi todas las lenguas nacionales, estos signos gestuales han pasado de formar parte del grupo anterior a constituir una verdadera lengua. Son un auténtico sistema de comunicación lingüístico que toma como instrumento no ya la voz articulada, sino las manos y la expresión facial, las cuales asumen plenamente el rol del órgano fonador en personas hablantes. Además, son un sistema plenamente aceptado, consensuado y oficializado en nuestros días, que parte de la expresividad natural pero que se ha enriquecido paulatinamente con signos gestuales convencionales. En este caso e inversamente, el sonido o ciertas articulaciones que puedan ser producidos por la persona no-hablante que domina esta lengua, durante su intervención, constituyen un mero apoyo, una ilustración a su lenguaje gestual.

La kinésica

Vocablo proveniente de *kinesis* o *cinesis*, se refiere en nuestro campo al movimiento y desplazamiento del cuerpo. Del griego κινητικός, el adjetivo castellano “cinético” se refiere a algo “que mueve” o “relativo al movimiento”; de ahí se ha acuñado el sustantivo “cinemática” como la “parte de la física que estudia el movimiento prescindiendo de las fuerzas que lo producen” (a1, 3 de DRAE). Por ello, para establecer una diferencia entre el estudio científico del movimiento y el estudio antropológico y sociocultural del mismo se ha optado por recurrir, al estudiar la comunicación no verbal, al vocablo kinésica o cinésica, desde Guiraud, quien afirmó que *“la kinésica, en sentido estricto, estudio de los movimientos, es un análisis de las mímicas, de los gestos y de la danza”* (Guiraud, 1972: 103) hasta la definición de Knapp de kinésica como

“movimiento del cuerpo que comprende de modo característico los gestos, los movimientos corporales, los de las extremidades, las manos, la cabeza, los pies y las piernas, las expresiones faciales (sonrisas), la conducta de los ojos (parpadeo, dirección y duración de la mirada y dilatación de la pupila), y también la postura” (Knapp, 1980: 17).

Otras definiciones persisten en la consideración de todas las acciones no verbales, voluntarias o involuntarias, como dentro del comportamiento cinésico, siempre que impliquen movimiento, como es el caso de Poyatos (1994a), quien explica el concepto de kinésica atendiendo a

“movimientos y posiciones de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil o cinestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales, poseen valor comunicativo intencionado o no”. (Poyatos, 1994a: 139)

Consideramos, no obstante, la conveniencia de establecer una diferenciación entre las acciones que producen movimiento y las que no, como por ejemplo las

expresiones faciales, reacciones corporales (ruborización, sudoración, encrespamiento del vello, etc.) y sonidos producidos tanto a través del canal bucal como mediante las extremidades (palmas, patadas, taconeos, etc.). La razón es que las acciones que producen movimiento del cuerpo son casi siempre voluntarias, mientras que las demás acciones no verbales, emitidas tanto por el rostro como por partes del cuerpo que no llevan a cabo desplazamiento, suelen ser inconscientes. En efecto, en el análisis de la práctica teatral como medio de adquisición de una competencia en LE, vamos a adoptar la palabra *kinésica*, como ya lo hicieron Guiraud o Poyatos, en la grafía próxima a su forma etimológica, precisamente para diferenciarla de otros usos pertenecientes a los campos de la ciencia y de la física. No obstante, hemos acuñado el término únicamente al analizar los movimientos, conscientes en su mayoría, que se generan durante una interacción verbal tanto en situaciones simuladas y en teatro como en experiencias comunicativas en la vida real, y que suponen una variación en el ámbito de influencia de la esfera o “aura” del hablante según ésta sea “invadida” o amenazada (ver la sección dedicada a las distancias zonales en Peace, 1981: 25).

En teatro, a pesar de que las acciones que implican desplazamiento y movimiento son más visibles que las expresiones faciales y las reacciones corporales, el actor ha de ser consciente de las mismas y conseguir dominar especialmente estas dos últimas. En la película *Molière*, de Tirard (2007), hay una escena muy reveladora, basada en la vida real del dramaturgo y en las ideas de perfección actoral que él buscaba en la *Haute Comédie*. En ella se muestra explícitamente cómo un actor profesional como Molière era capaz de representar toda una serie de movimientos, acciones, expresiones y sonidos no verbales, dominándolos y haciéndolos suyos. Muy significativo es el hecho de que todo este lenguaje corporal que Molière expande en escena tiene como objetivo imitar a...un caballo. Con ello, Molière quería dar a entender que la perfección de un actor puede llegar al punto de conseguir dominar hasta los elementos no verbales inconscientes, como son la sudoración o la ruborización. En nuestra experiencia con alumnos, es claramente evidente cómo son incapaces de reprimir, cuando aparecen por primera o segunda vez en escena, o cuando actúan delante de personas no conocidas, pequeñas expresiones que denotan vergüenza o miedo al ridículo (bajar la cabeza, ruborizarse), temor al fracaso o nerviosismo (sudoración).

No obstante, las diferencias culturales entre sociedades producen signos no verbales arbitrarios diferentes para transcribir el mismo concepto verbal, como las afirmaciones/negaciones de cualquier habitante del planeta. Por ejemplo, un *sí* se realiza en la mayoría de los países occidentales mediante el movimiento vertical de la cabeza arriba-abajo, mientras que en Bulgaria, Grecia o Turquía suele expresarse mediante el desplazamiento horizontal izquierda-derecha de la misma.

División de los sistemas de signos

En un planteamiento de la tarea teatral a través del enfoque accional, la comunicación paraverbal y no verbal son privilegiadas enormemente. Cestero Mancera (1999), basándose en los estudios de Poyatos (1994b) realiza un inventario de los elementos constitutivos de la comunicación no verbal, en los cuales nos basaremos para elaborar el complejo edificio de la interacción no lingüística, complemento necesario de la comunicación a través del teatro:

a) Signos y sistemas de signos culturales, dependientes del aspecto físico de los hablantes, las suposiciones que el interlocutor realiza a propósito de su nivel y rol social, sumado al uso de aditamentos que asienten la caracterización del hablante. En clase, el hecho de que un alumno adopte el rol de un policía le atribuye de entrada un conjunto de características y de expresiones propias que el espectador espera encontrar durante la representación (de igual manera que se produce la primera impresión entre hablantes españoles y franceses durante la realización de intercambios lingüísticos, según se dé el encuentro en casa o en el país extranjero)

b) Sistemas de comunicación no verbales, en donde se incluye *el sistema paralingüístico*, es decir, elementos que se articulan durante la producción del mensaje oral y que dependen del sistema fónico, pues matizan o explicitan la secuencia lingüística mediante variaciones en el volumen de voz, articulación, entonación y proyección de la voz. Esto constituye uno de los logros más interesantes que aporta la práctica teatral durante las sesiones de LE, pues la misma anima y contribuye al desarrollo de la voz como instrumento de expresión artística, junto a la gestualidad, mientras que apoya al mensaje propiamente lingüístico y transmisor del contenido. La

realización de actividades que impliquen la práctica de elementos paralingüísticos, como las tareas de preparación al teatro, supondrá una mejora en la capacidad del alumno para reconocer y producir mensajes en LE con entonación y expresión apropiadas.

Para Ubersfeld (1981), dentro del análisis de los elementos paraverbales ha de tenerse en cuenta la voz, compuesta de altura (gravedad), timbre-musicalidad e intensidad, y el volumen. A veces se revela difícil para nuestros alumnos hacer teatro "verbal" en LE, antes que "escrito", puesto que *“la pronunciación del fonema está relacionada con la pronunciación de la sílaba, o sea, la articulación”* (Ubersfeld, 1981: 212). Por ello, aunque sea complicado, una técnica ayuda a la otra, se retroalimenta, ya que son sugeridas a los alumnos intervenciones en las que las sílabas vengan dadas por la propia duración de la escena. Uno de nuestros juegos basados en la práctica de los elementos paraverbales invita a los alumnos a pronunciar distintos nombres de frutas en francés a cada una de las cuales se va a asociar una entonación, un volumen y un ritmo diferentes. Por ejemplo, *“Pomme!”*, al dirigirse a alguien altanera o despectivamente, *“carotte!”*, dirigiéndose a alguien con cierta elegancia y recreación.

En el ámbito teatral, Ubersfeld (ibíd.: 168) parte de la idea de que el actor emite signos voluntarios e involuntarios. Éstos últimos han de ser delimitados y reutilizados para transformarlos en voluntarios o bien para hacerlos desaparecer. Se dividen en:

- Intencionales o icónicos intencionales: en relación con el contenido (transmisión de un mensaje, seducción, amenazas, etc) o con la forma teatralizada (dicción, risa, etc)
- Intencionales o icónicos no intencionales: signos de emoción o expresividad (movimiento de manos)
- No intencionales: bien producidos involuntariamente pero percibidos por el actor simultáneamente a la producción del mensaje o a posteriori, bien provenientes de otras actuaciones dramáticas pero reutilizados en la actual, bien signos completamente inconscientes.

El sistema kinésico, al cual hemos aludido antes, incluye movimientos y posturas corporales que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales. Incluyen pues, según Poyatos (1994b) y Cestero Mancera (1999) gestos, expresiones faciales, miradas, contacto corporal, etc. Nuestra sugerencia es que ya desde la educación infantil o la primaria puedan empezar a practicarse ejercicios relacionados con la kinésica como un trabajo previo a la práctica teatral, como los siguientes:

- Ejercicios de relajación, con un fondo de voz o música, o sin fondo
- Ejercicios de respiración (juego de la locomotora, juego del buzo)
- Ejercicios de mantenimiento de la concentración y el equilibrio (la cuerda, la mirada, el espejo)
- Ejercicios de marcha y flexibilidad corporal (el lazarillo, las figuras, el “enredos”, etc.)

El trabajo con estos aspectos dependientes del movimiento o la estática ha de implementarse, sobre todo en la etapa temprana de desarrollo psico-físico del niño, desde un punto de vista lúdico, pudiéndose tratar desde una perspectiva gimnástica (con la doble vertiente de la “gimnasia” como trabajo físico y mental) en Educación Secundaria.

c) Sistemas de comunicación no verbal dependientes de la culturalidad

Aportan información cultural o matizan la información dada por el lenguaje, paralenguaje y kinésica. Por un lado tenemos la *proxémica*, que se refiere, en palabras de Edward T.Hall (1990: 110), al “*espacio medible entre las personas que interactúan entre sí, es decir, al uso del espacio físico inmediato*”.

El *espacio* ha de considerarse siempre en sus tres dimensiones, y tanto el niño como el joven han de percibirlo armónicamente en relación con su propio cuerpo y con los movimientos que éste produce. Es curioso observar, a este respecto, cómo al principio, y sobre todo en el caso de los jóvenes de secundaria, las reglas de la proxémica se difuminan debido al miedo escénico de los alumnos, que los empuja a apoyarse contra la pared más cercana, o a retraer sus extremidades buscando una supuesta protección frente a los propios compañeros que hacen de público. Frente a ello,

muchos niños de hasta seis o siete años poseen, afortunadamente y de forma innata, un manejo de la concepción espacial que supera al de la mayoría de los adolescentes y se acerca incluso al de actores profesionales: observando, durante una minidisco, las evoluciones sobre el escenario al son de la música de un grupo de niños de edades comprendidas entre los dos y los ocho años, nos dimos cuenta de que todos se repartían sobre la extensión del escenario, pero respetando el espacio personal de cada uno, tanto en lo relativo al cuerpo como a la libre extensión de las extremidades. Cuando un niño invadía de manera involuntaria el espacio de otro, inmediatamente se llegaba a un acuerdo inconsciente por el cual el primero marchaba por el escenario buscando otro lugar y así no sobrecargar una única zona de la tarima. Este “suceso”, repetido en varias ocasiones, se asocia innegablemente al movimiento de los actores profesionales durante la representación, y es, en toda regla, una descripción muy gráfica de lo que entendemos por proxémica.

Una actividad al hilo de esta idea, que hemos propuesto con frecuencia a alumnos de 2º de Bachillerato o cuando el grupo no es muy numeroso, es el del ciego y el lazarillo, en el cual un alumno debe guiar a otro con los ojos vendados, a través de un aula llena de obstáculos y sólo mediante las indicaciones espaciales siguientes:

- *“À gauche /à droite; avance / arrête ; va tout droit / Demi-tour”.*

El objetivo de este juego es hacer avanzar al alumno desde un punto A a un punto B evitando el contacto tanto con los objetos y mesas dispuestos desordenadamente en todo el aula como con las propias parejas de compañeros. Con este ejercicio se pretende que cada alumno sepa ubicarse en escena, no sobrecargando espacios ni amontonando personas entre ellas ni con objetos. Es una forma de iniciar al alumno en la distribución escénica, en el planteamiento físico de la obra, puesto que cada uno encarna el papel, alternativamente, tanto de guía como de ciego.

En cuanto a la utilización del tiempo, la **cronémica** es la concepción, estructuración y uso del mismo que hace el ser humano, especialmente durante la comunicación. En el caso del teatro en LE, su utilización queda patente y a criterio del alumno durante la creación y división en actos de una pieza teatral escrita. El problema

es la no consideración en ocasiones de los tiempos de silencio, que apenas son plasmados en el boceto escrito pero que cuentan con una temporalidad propia en la representación.

d) Sistemas físicos, que no tendremos en cuenta puesto que muchos de ellos no son perceptibles, especialmente en la práctica teatral. Sí pueden serlo más en la comunicación diaria, cara a cara. Estamos hablando del sudor, cambios dérmicos o de temperatura corporal, palidez, etc. Para Poyatos (1994) estos sistemas físicos o “repertorios no verbales” son casi totalmente ineficaces puesto que su ejecución ni es controlable ni es perfectamente visible para el público, y además, aun siendo visibles, no son fácilmente perceptibles para el espectador, que ya tiene de por sí una carga semiótica abundante sobre el escenario y proveniente de él como para fijarse en estos detalles más difíciles de notar en general. Una de las soluciones que aporta este autor, con vistas a no perder la carga significativa de dichas acotaciones, consiste en suplirlas con elementos kinésicos ejecutados de forma lenta y pausada: el concepto de *una mirada fría y como descuidada*, difícil de ser advertido por el espectador, puede “traducirse” en un “[ligero movimiento de cabeza indiferente]”. Personalmente, nos inclinamos a afirmar que los sistemas físicos, al ser completamente involuntarios y poco recreables sobre un escenario, habrán de ser explicitados, más que a través de la kinésica, a través de elementos verbales proferidos durante la representación de la pieza, mediante aclaraciones como las siguientes, a modo de ejemplo:

¡estás sudando!

Ana, ¿qué ocurre? Tienes cara de quien ha visto a un fantasma

No soporto tu mirada horrible, con esos ojos profundos y fríos.

El recurso al maquillaje en el drama también es muy adecuado si se pretenden expresar los difícilmente perceptibles sistemas físicos, como a la hora de reproducir el rubor, la fiebre, el miedo o la muerte. Podemos decir que es algo muy próximo a la máscara puesto que produce efectos próximos a ésta, exceptuando si acaso la modulación de la voz.

Entre otros pueblos, los hablantes de la mayoría de lenguas románicas sustentan o complementan habitualmente su expresión lingüística a través del apoyo del lenguaje gestual. Con “lenguaje gestual” queremos referirnos a todas las formas de expresión humanas que prescinden de la palabra y que se sitúan como aditamentos, cuando no reemplazantes, en la cadena expresiva lineal del lenguaje. Al igual que afirmaba Saussure (1995 [1916]) a propósito del significante lingüístico, afirmamos que el significante no lingüístico representa también una extensión, medible únicamente en una sola dimensión: la línea. Estos aditamentos no-lingüísticos de que hablamos se sitúan de forma paradigmática acompañando a las formas propiamente lingüísticas o sustituyéndolas en ocasiones, y no suelen ubicarse de forma sintagmática, ya que en este caso, estaríamos hablando de lengua de signos²², que reemplazan completamente la expresión oral lingüística.

Como hemos sugerido antes, las formas de expresión no verbal agrupan los siguientes elementos²³, los cuales son combinables entre sí paradigmáticamente:

- Elementos kinésicos: Desplazamientos, movimientos generales del cuerpo
- Elementos gestuales: Movimientos de brazos, cuello y cabeza
- Expresiones faciales: Movimiento de ojos, cejas, labios y pómulos

Por ejemplo, el gesto de una persona que esté narrando un acontecimiento y declare: “*entonces cerró de un portazo*” puede ir acompañado de estos elementos no lingüísticos:

²² La lengua de signos es un verdadero sustituto de la lengua verbal, pues en ella coexisten las relaciones paradigmáticas (por ejemplo, el uso simultáneo de expresiones faciales y gestuales para expresar un único concepto) y sintagmáticas (cada combinación de gestos no puede superponerse a la siguiente, pues llevaría a la incomprensión del mensaje)

²³ Dejaremos de lado, de momento, el concepto de “designación”, que aunque se realiza por medio del lenguaje gestual, es tratado en otro capítulo

Expresión no lingüística ↓↓	Expresión lingüística → →	“ <i>entonces</i> ”	“ <i>cerró de un portazo</i> ”
<i>Elementos kinésicos</i>		(ninguna acción)	Desplaza una pierna hacia delante, y se gira violentamente
<i>Elementos gestuales</i>		Partiendo de una posición levantada del brazo, con la palma de la mano en señal de pausa, hace señal de continuación del relato. Asiente levemente	El brazo parte de la posición y la mano adopta forma de puño como sujetando la manivela de la puerta, produciéndose un desplazamiento enérgico
<i>Expresiones faciales</i>		Sube las cejas, abre bien los ojos	Baja las cejas frunciendo el ceño. Abre más los labios buscando una mejor vocalización.

Figura 11. Elementos no lingüísticos acompañantes del mensaje lingüístico

En el marco de un proceso de aprendizaje integrador del lenguaje no verbal, pensemos en esta simple proposición, surgida en una conversación entre una chica española y un chico francés, los dos formando parte del programa de intercambio:

“Aujourd’hui, nous ne pouvons pas aller à la fête”

Al utilizar esta secuencia, respuesta a una pregunta que no se pudo oír bien pero que normalmente mostraría el interés de los alumnos extranjeros por irse de fiesta a cada momento durante su estancia en Andalucía, quería decir nuestra alumna que “*en semaine, on ne fait pas normalement la fête en Andalousie*”, intentando romper uno de los tópicos que aún frecuentan las mentes de algunos extranjeros y que en virtud de los cuales los andaluces o españoles se dedican al ocio y a la fiesta en cualquier momento de la semana y del año.

En otro orden de cosas, la pronunciación de esta frase vino acompañada de los siguientes elementos no lingüísticos:

- “*Aujourd’hui*”: No encontrando disponible la locución “*en semaine*”, nuestra alumna practicó un reduccionismo que supo completar a través de dos elementos: una mirada de extrañeza y un movimiento circular de su dedo índice, hacia abajo.
- “*nous ne pouvons pas*”, posible alternativa de la alumna a “*nous n’avons pas le droit*”, es complementada por un movimiento de negación de la cabeza
- “*aller à la fête*”, expresión utilizada al no conocer aún la locución “*faire la fête*”, que bien aprenderían posteriormente. Se acompaña de un desplazamiento del cuerpo y un movimiento de brazos indicando el hecho de “bailar”.

Esto demuestra el interés que tenemos en fomentar estas conductas no-verbales en el alumnado, antes que pretender bloquearlas, como establecen algunos métodos de aprendizaje. Hemos de aprovechar, por un lado, la inclinación de nuestros alumnos a utilizar los gestos, y por otra parte, la enorme riqueza entonativa que demuestran día a día, especialmente en la zona y localidad donde trabajamos. Además, este impulso de la expresión conjunta verbal y no verbal sienta las bases de lo que supondrá el desarrollo de las técnicas y habilidades teatrales por parte de nuestros alumnos de FLE y se sitúa con todo derecho como uno de los métodos privilegiados de los enfoques comunicativos, ya que parte de la lengua en situación de comunicación real o simulada. Estos métodos han de ser en un principio los más frecuentes en nuestras aulas, ya que los estudiantes sólo tienen contacto con la realidad francófona a través del programa de intercambios lingüísticos. Por ello, las situaciones de comunicación simuladas responderán siempre a centros de interés bien definidos por el docente o por los propios alumnos y que puedan establecer conexiones con la realidad. El trabajo verbal y no verbal sobre centros de interés del alumnado se verá ampliado posteriormente mediante la incorporación de nuevas temáticas, algunas alejadas de la realidad inmediata y no necesariamente útiles para el día al día del estudiante de FLE, pero que fomentarán el desarrollo lingüístico, gestual y artístico del alumnado. Estamos hablando de la

evolución de los enfoques comunicativos hacia una perspectiva accional que tiene como núcleo central el objeto de nuestro estudio: la práctica teatral cooperativa.

Poyatos y los tres pilares de la comunicación

Este autor, que ha identificado y valorado positivamente el concepto de “redundancia” como herramienta a usar tanto dentro de la comunicación cotidiana como dentro de la práctica dramática (por ejemplo, el uso de silencios después de expresiones como “no sé qué decir” o de gestos directos y/o intimidantes mientras se ordena “ven aquí”, etc), ha venido en considerar como una “estructura tripartita inseparable” el *continuum* lenguaje-paralenguaje-kinésica. De ahí, hemos adaptado esta idea al ámbito de la comunicación real efectiva y durante la práctica teatral hemos utilizado habitualmente la secuencia *lenguaje textual+lenguaje paraverbal+lenguaje no verbal (expresión gestual) + kinésica*, considerando ésta última como referida a la evolución de un actor sobre el espacio escénico. Todas son formas de comunicación, y todas significan algo, aisladamente o en conjunción. Si bien las tres vertientes de la comunicación asociadas logran transmitir de la manera más pura el mensaje que se emite, no es menos cierto que en teatro una simple palabra, pronunciada de la manera más neutra posible (lenguaje en sí), o un grito (paralenguaje), o un desplazamiento brusco del personaje (lenguaje gestual o kinésico), o incluso un árbol en medio del escenario (lenguaje escénico) ya sugieren algo por sí mismos, aunque necesiten del concurso de los demás parámetros comunicativos para que el público logre confirmar las hipótesis formuladas anteriormente sobre ellos, obtenidas a partir de consideraciones aisladas de cada uno de ellos.

Aunque los tres pilares del mensaje se complementan para sustentarlo, la estructura lenguaje-paralenguaje-lenguaje gestual/kinésica puede llegar a ser un todo coherente y nada jerarquizado cuando se omite algún elemento de una serie lingüística oral o escrita. Así, uno de los pilares puede sustituir o complementar al otro en los casos siguientes:

- simultáneamente o superpuestos al lenguaje verbal
- como sustituto sintáctico del lenguaje verbal

- independiente del lenguaje verbal

estableciendo a partir de ahí el autor varias combinaciones entre lenguaje, paralenguaje y kinésica. Evidentemente, en teatro en clase de FLE nos interesa más la que reúne los tres elementos (en nuestro caso y como hemos explicado antes, cuatro), siendo los más relevantes, si tuviéramos que elegir, el lenguaje y la expresión gestual + kinésica. No hay que olvidar que en estadios básicos de aprendizaje la entonación en FLE es un elemento de adquisición lenta, sobre todo en expresiones propias del sustrato lingüístico cultural de una lengua (francés “*Oh, là, là.*” “*c’est moi*”, inglés “*oh yes*”, sin olvidar por supuesto la gigantesca importancia de la entonación en chino). Para ello, existen de inicio dos mecanismos de corrección:

- utilización de la entonación propia en LM, como marcadora de la interrogación, la exclamación y expresión de sentimientos varios, y coincidente generalmente entre lenguas románicas
- apoyo de la situación contextual durante las interacciones simuladas, que se basan en el uso de los pares adyacentes (pregunta-respuesta), de los que hablaremos más adelante.

2.3. La dimensión socio-cultural y el lenguaje connotativo

Un mensaje no es comprensible si no se tiene el cuenta el contexto de comunicación donde ha sido elaborado y donde va a ser emitido. Por contexto de comunicación nos referiremos aquí a la multiplicidad de factores lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos que influyen a la hora de descodificar un mensaje lingüístico. Desde los distintos conceptos que agrupa una lengua en concreto, diferentes a los de otra, (pensemos en la especial palabra *enjeu*, que por un lado no tiene un correspondiente exacto en español y por otro tiene variedad de significados como ‘desafío’, ‘clave’, ‘apuesta’, etc.), pasando por la variedad de entonaciones asociadas a la interpretación de un término o frase, como en chino, hasta llegar a la distinta interpretación de una misma frase según cambie algún componente de la situación de enunciación (hablantes, lugar y/o tiempo de enunciación, registro empleado, etc). Imaginemos el siguiente intercambio comunicativo,

- *Où vas-tu?*
 - *Chez Marie-Charlotte*
- *C'est un peu tard, tu trouves pas?*
 - *Je sais, mais c'est important*

el cual tendrá sentidos y valores connotativos distintos si la interacción se ha dado a) entre un hijo y su madre b) entre una hija y su padre c) entre un hombre y su esposa o viceversa. Urrutia (1985) afirma, a este respecto, que:

“De hecho, ni siquiera los lenguajes totalmente formalizados permiten prescindir de una situación contextual que los define. No son sólo el emisor y el receptor los que aparecen delimitados por el contexto, por la situación, sino que el propio lenguaje se da en un contexto que lo constriñe. Y esto hasta tal punto que un lenguaje sólo puede ser perfectamente definido a partir de la interrelación que establece en su situación contextual.” (Urrutia, 1985: 111)

Y más adelante continúa:

“Un lenguaje connotativo no es, visto así, sino el sistemático entrecruzamiento de numerosos códigos de diferente complejidad, con posibilidades combinatorias tales que permiten la elaboración de mensajes” (ibíd.: 112)

De esta manera, la interpretación de los mensajes varía si la conversación ha tenido lugar en un contexto de muerte de un familiar, o de una ruptura sentimental, o en una conversación de negocios, o de una discusión paterno/materno filial, o en un contexto de fiesta o celebración.

2.4. Conclusión. LM y LE

Denominada en otras lenguas como el francés, el inglés o el alemán respectivamente *langue maternelle*, *mothertongue*, *Muttersprache*, la lengua materna, lengua primaria o LM es la adquirida en la primera infancia, no necesariamente aquella de la madre ni igualmente el lenguaje de comunicación más usado por el individuo

(Lewandowski, 1992: 202), aunque en las preferencias para su uso se encuentran factores subjetivos y emocionales (Postigo, 1998). Para Weisgerber (1929) la LM es propiedad común de un grupo, y determina de forma fundamental el conocimiento del mundo. Sin embargo, la posición de Dabène (1994) nos parece la más acertada pues habla de la LM como realidad inclusiva que acoge otros valores propios del universo comunicativo del individuo, junto a prácticas de interacción como la proxemia, la mímica, el gesto o el ritual de turno de palabra. Santos Maldonado (2002: 22), siguiendo a Dabène, afirma que la falta de competencia en el dominio de estos aspectos, no estrictamente lingüísticos, constituye a menudo el origen de numerosas dificultades de comprensión entre los hablantes de distintas comunidades, algo que también mostraremos durante el desarrollo de esta tesis.

En cuanto al término lengua extranjera (LE), por definición se refiere a una lengua diferente a la LM, L1 o propia, y diferente a la lengua propia del país donde se aprende. Se conoce como LE, L2 o lengua meta (inglés *target language*, francés *langue cible*). Es la lengua objeto de aprendizaje y admite diferenciaciones según el ámbito de utilización, ya sea como “lengua extranjera” tal cual (el inglés o el francés estudiado en España, por ejemplo) o “segunda lengua” (caso de Marruecos, donde se utiliza en contexto próximo de aprendizaje, es decir, adquirida tanto por contacto como por aprendizaje académico).

Las denominaciones de FLE (Français Langue Étrangère) o ELE (Español como Lengua Extranjera), por ejemplo, marcan un gran distanciamiento con respecto al concepto de LM. Si bien éste es próximo al hablante, el término “extranjera” para referirse a una lengua parece evocar lejanía, dificultad, inaccesibilidad. Es por eso, quizás, que en francés se suele simplificar y utilizar *langue* mientras que en español se alterna con la más neutra “idioma”. A pesar de todo, la LE ha podido ser adquirida tanto de forma natural, por contacto, como de forma artificial (por aprendizaje *ad hoc*). La dificultad de delimitar el término no acaba aquí, ya que en francés suele distinguirse, además, entre LE y L2 (*langue seconde*), aunque en muchas experiencias de enseñanza bilingüe la LE tienda a evolucionar hacia la L2, es decir, lengua vehicular para usos distintos a los específicamente académicos. Para Henri Besse (1987), la diferencia entre ambas depende del estatus administrativo, ya que “*on parle quelquefois de langue*

seconde pour une langue officiellement reconnue mais qu'une partie des ressortissants n'ont pas acquise nativement” (Besse, 1987: 9). Es decir, la lengua francesa será para un marroquí o para un canadiense no francófono una *langue seconde*, mientras que para un español será normalmente una LE. Aquí queremos hacer un importante inciso relativo a la diferencia, dentro del contexto educativo español y andaluz, que suele establecerse entre primera y segunda lengua extranjera, frente al término *langue seconde*. En nuestro sistema educativo²⁴ se alude a la segunda LE en términos similares a la primera LE. Así, el francés representa una segunda LE para nuestros alumnos, quienes aprenden ya el inglés como primera LE. Por otro lado, el francés puede ser primera LE o *langue seconde* para el hablante del país francófono en cuestión, aprendida en su ámbito normalmente por contacto y por aprendizaje, oficializada o semioficializada en los países donde se habla, pero casi nunca aprendida de forma natural²⁵.

Habla, discurso e interferencias LM-LE

La lengua toma su verdadero sentido al pasar a discurso. Y esto tiene lugar cuando el mensaje lingüístico se sitúa en el plano referencial de una realidad compartida por dos o más interlocutores. Como probamos en esta tesis, la forma más adecuada de trabajar la LE en situación es a través del teatro, pues se parte de un género literario-artístico cuyos orígenes se remontan a la interpretación primitiva de la realidad vivida por el ser humano, y que al mismo tiempo presenta un esquema comunicativo más complejo que el de la comunicación a través de otros géneros literarios (Ubersfeld, 1981:19). A través de la expresión artística realizamos un calco de la realidad en el que todos los signos están interconectados según un formato que podríamos denominar “semiótica teatral”, es decir, mostrando y practicando la actividad teatral como un complejo de sistemas de signos que sólo ofrecen sentido cuando están en contacto y se producen unos junto a otros (ibíd.: 21). Más adelante (ibíd.: 39), esta autora expone acertadamente una doble consideración del signo en el teatro, como signo de sí mismo o elemento del espectáculo, y signo que reenvía a un concepto, suceso o idea del mundo

²⁴ Siguiendo el *Real Decreto 1631/2006*, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria,

²⁵ Ver a este respecto Ministerio de Educación y Ciencia (*BOE núm. 5, viernes 5 de Enero de 2007*)

exterior. En otras palabras, se trata de ofrecer un discurso tridimensional, más complejo que la simple habla, a través del teatro o mediante el concurso de formas teatrales. En este sentido, Urrutia (1985) mantiene que *“podemos no encontrar un mínimo de elementos generadores de la teatralidad, pero también puede darse una suma suficiente que aparezca acompañada de otros elementos imprescindibles en el discurso y no teatrales”*(Urrutia, 1985: 58).

En otro orden de cosas, hemos constatado que durante la práctica dramática se da, al igual que en otros métodos de aprendizaje de lenguas, la transferencia de estructuras no sólo lingüísticas, sino también de elementos gestuales, de la LM a la LE. Esta situación se produce normalmente durante los procesos de redacción del texto dramático y durante las representaciones, en este caso debido al nerviosismo inevitable. Además, existe la interferencia con la LE 1, es decir, el inglés, a la hora de realizar improvisaciones en FLE.

La cuestión a resolver consecuentemente es si queremos evitar estos errores o no, con vistas a mejorar la capacidad expresiva de nuestro alumnado. En principio, no es fundamental, pues nos interesa especialmente la obtención de enunciados comprensibles por los potenciales espectadores, ya sean españoles o franceses. Además, en muchos casos hemos detectado la autocorrección, a nivel morfológico, por parte de los propios alumnos, no siendo así a nivel sintáctico o de estructuras calcadas de la LM. Sin embargo, hemos permitido en ocasiones la labor de creación libre y propia por parte del alumno con el apoyo docente, esto es, la corrección por parte del profesor, el trabajo guiado en clase y la reutilización en el teatro de estructuras propias de la LE aprendidas en clase mediante metodologías tradicionales. Sea como fuere y más allá de las lógicas interferencias tanto lingüísticas como no lingüísticas (gestuales, modales) entre LM y LE, el objetivo de las producciones de nuestro alumnado, tanto orales como escritas, han perseguido la comunicación efectiva a través de la utilización de un lenguaje claro y sencillo, articulado en pares pregunta-respuesta y aceptando el error y las interferencias lingüísticas como aspectos naturales del aprendizaje.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL TIEMPO. METODOLOGÍAS, MÉTODOS Y ENFOQUES

3.1. Introducción

Los métodos de E/A de las lenguas extranjeras han ido sucediéndose uno tras otro, sobreponiéndose y relegando al anterior a un estado de latencia de duración indeterminada. Hasta el advenimiento de las metodologías eclécticas, los métodos clásicos parecían relativamente olvidados y denostados, lo que no ha sido obstáculo para que todos ellos demuestren, junto a sus lógicas carencias, algunas cualidades que podrían aprovecharse actualmente en clase de LE. En efecto, los métodos de E/A de lenguas dependen para su supervivencia de aquellos que los utilizan para llevar a cabo su trabajo diario. Aunque partieran de estudios basados en la lingüística, la psicología o la sociología y su validez se viera fundamentada por teóricos de la Educación, lo cierto es que la bondad de una metodología no se juzga por haber obtenido resultados positivos en un laboratorio o en un sondeo o muestreo sobre un grupo limitado de personas. Al contrario, argumentar que un método es apropiado sólo es posible cuando ha sido probado en distintos grupos de estudiantes, de diferentes niveles, con cualidades heterogéneas dentro de cada grupo, y sobre un lapso de tiempo nunca inferior a un año académico.

En este sentido, está claro que sólo los docentes de LE podemos decidir si un método es o no conveniente para el progreso de nuestro alumnado, y tenemos el derecho y el deber de conocer y poner en práctica todos los métodos didácticos cuyos fundamentos teóricos hemos estudiado y analizado durante años. Sólo cuando el método en cuestión ha sido probado ampliamente, “experimentado” *in situ*, con alumnos “reales”, heterogéneos, y en distintas situaciones de aprendizaje, podremos juzgarlo convenientemente y decidir si lo vamos a utilizar o no en nuestra práctica diaria; en caso afirmativo, establecer unos mecanismos de introducción del mismo en la praxis de la materia y una vez creadas estas pautas, implementarlo en la programación didáctica y ser rigurosos en nuestro trabajo. Al mismo tiempo, hemos de ser conscientes de que nunca seremos esclavos de la metodología elegida y de que en cualquier momento es posible realizar las modificaciones oportunas, cuando no efectuar un cambio profundo de metodología al finalizar el curso académico con vistas al próximo.

Utilizar una metodología determinada supone, no obstante, la necesidad de adaptarla a los tiempos actuales, ya que cada una de ellas fue concebida en una época concreta con unas circunstancias particulares y unos condicionantes diversos: históricos, políticos, sociales, económicos, culturales, psicológicos, etc. lo que puede significar que en el momento actual ya no son tan válidas. Las metodologías eclécticas actuales abogan por el aprovechamiento de los métodos didácticos anteriores en un intento por extraer de cada uno lo mejor y rechazar los defectos que les condujeron al olvido. Sin embargo, no está claro qué es lo mejor y qué es lo peor de cada método, o al menos podemos decir que trabajar con un método concreto puede revelarse para un docente una pedagogía abominable pero suponer para otro un punto de partida para una metodología innovadora y motivadora.

Sea como fuere, lo importante es prestarse a la reutilización de elementos, explorar e investigar, sin miedo a equivocarnos, y no mantenernos toda la vida acomodados sobre una pedagogía inmutable, pues corremos el riesgo de quedarnos anclados en el tiempo, de perder la motivación como docentes y, lo más importante, de hacer perder la motivación a nuestros alumnos en una sociedad en la que es fácil que la pierdan. Como comenta Eduardo Pérez Flores (2006)

“Dans un monde en changement permanent, voire vertigineux, la tendance à se réfugier dans “les bonnes vieilles recettes qui ont toujours fait leurs preuves” est une tentation compréhensible mais ô combien risquée pour l’efficacité du système éducatif. Pourtant, sans renoncer à ce que l’enseignement traditionnel conserve toujours de valable, le devoir de l’éducateur actuel est d’explorer”
(Pérez Flores, 2006: 5)

Explorar otras vías, otros métodos, sí, indagar más allá de nuestra metodología diaria, ampliar nuestra formación y ser capaces de arriesgar en nuestra práctica educativa. No hemos de tener miedo a la innovación, ni a dejar de impartir un número de contenidos sin interconexión ni explotables a medio plazo puesto que van a caer pronto en el olvido debido a su forma de haber sido transmitidos. Hemos de practicar una enseñanza global que tenga reflejo en un aprendizaje global. El alumnado deberá quedar inmerso en un proceso de E/A de la LE multidisciplinar y multicompetencial, esto es, aprender una lengua valiéndose de cualquier herramienta a su alcance que le sirva en su objetivo final, que no es otro que comunicar en LE, reconociendo al mismo tiempo los condicionantes socioculturales que han contribuido y contribuyen a modelar dicha LE. Transversalmente, el aprendizaje de la misma permite, además, revisar fundamentos de otras disciplinas presentes en el currículo de la Enseñanza Secundaria.

Esta serie de capacidades o competencias se ve desarrollada de manera inconsciente por el discente, pues cada materia, por su parte, contribuye a que este las adquiera en mayor o menor grado. Son frecuentes las dudas que surgen en los alumnos de promociones distintas sobre el porqué de “aprender geografía o historia en clase de francés” durante una observación del mapa de la francofonía o durante el aprendizaje del uso de ciertas preposiciones delante de ciudades o países, o igualmente cuando se trataba de leer en francés fechas de acontecimientos históricos; o ciertas protestas durante el transcurso de un examen, por parte de estudiantes que debían expresar pictóricamente el contenido de un texto descriptivo en francés, quejándose de que ya hacían suficientes dibujos en clase de plástica, y que en la clase de francés sólo había que estudiar francés.

En este proceso de aprendizaje interdisciplinar, pues, todas las estrategias y técnicas puestas en juego tendrán su reflejo en un desarrollo integral del alumnado, tanto a nivel comprensivo como expresivo, valiéndonos de herramientas básicas como la lectura, el desarrollo de las competencias que suponen un enriquecimiento personal del alumno (autonomía e iniciativa personal, tratamiento de la información, aprender a aprender, competencia artística, etc) y el recurso a otros lenguajes (sobre todo el gestual) como formas de comunicación, complementarias o independientes.

3.2. Los métodos ya conocidos de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Revisión crítica y posible reutilización en didáctica actual de LE

La globalización del mundo contemporáneo y los parámetros sobre los cuales se basa la sociedad y economía de la Unión Europea suponen un acercamiento entre las personas y los mercados y demandan por ende un aumento de los intercambios comunicativos entre los países. La comunicación a través del lenguaje humano exige en estos casos un alto grado de dominio de varios tipos de lenguaje verbal, que se traducen en la necesidad de un conocimiento de las lenguas extranjeras y de las realidades extralingüísticas asociadas a las primeras, comprendiendo además un repertorio de elementos significativos no verbales de enorme importancia en el proceso comunicativo.

Los requerimientos de la UE a nivel de conocimiento de idiomas se concretaron en la creación de un documento de base tanto para las instituciones y administraciones educativas como para el propio personal docente, encargado de transmitir unos conocimientos y una práctica de un idioma a un grupo de estudiantes con perspectivas, características y motivaciones diferentes, y con vistas a la unificación progresiva de los currícula y sistemas de certificación en lenguas de la Unión Europea²⁶. En el caso que nos ocupa y como objeto de esta tesis doctoral se halla la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y en menor medida en este estudio, la enseñanza secundaria post-obligatoria, abarcando ambas las edades comprendidas desde los 11 a los 18 años en una horquilla que representa una fase crucial en el desarrollo del joven y que marcará, con casi total seguridad, su vida personal y profesional. A pesar de esto y dado

²⁶MCERL, que hemos mencionado anteriormente.

que hemos afrontado una renovación, cuando no un cambio en nuestros hábitos de enseñanza, es preferible hacerlo con bastante antelación, por lo cual nuestro trabajo y experiencias han comenzado a tener lugar a principios de la educación secundaria obligatoria y se han mantenido por lo general durante tres años.

La enseñanza de idiomas en el Estado Español ha mejorado en los últimos años, especialmente en aquellas Comunidades Autónomas en las que existe la posibilidad de impartir una segunda lengua extranjera²⁷. Sin embargo, la capacidad de comunicación en LE por parte de nuestros alumnos anda aún bastante lejos de la de algunos países de la Unión Europea, especialmente del ámbito germánico y nórdico (Alemania, Dinamarca, Holanda, Finlandia, Suecia, etc.). Existen muchas causas por las cuales nuestros jóvenes no alcanzan un nivel aceptable de competencia comunicativa en lenguas extranjeras, en las que no vamos a detenernos aquí pero que sí podíamos resumir en:

- Elevadas ratios por grupo en la educación secundaria, que no permiten un aprendizaje práctico del idioma ni una atención personalizada
- Diferencias en los sistemas educativos de cada comunidad autónoma, lo que representa una verdadera desigualdad entre jóvenes de la misma edad, pues si en una autonomía la segunda LE es obligatoria hasta 1º de Bachillerato, en otra puede no serlo debido a la obligatoriedad de impartición de las lenguas cooficiales. Igualmente, podemos encontrarnos con casos en que la segunda LE sea una optativa más al mismo nivel que otras materias de características muy distintas.
- Escasa presencia de titulaciones universitarias que han sido impartidas en su totalidad en LE.
- Deficiencias en la formación continua del profesorado de idiomas, que no suele participar en cursos de actualización lingüística o estancias en el extranjero, ya sea debido a motivaciones personales o a la escasa oferta formativa.
- Enfoque del proceso de E/A de la LE durante la Educación Secundaria hacia la realización de las pruebas selectivas de acceso a la universidad, basadas exclusivamente en un modelo de comprensión/expresión escrita, lo que

²⁷ *Ley Orgánica de Educación (LOE). Decreto sobre enseñanzas mínimas.* MEC. 2007.

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

condiciona el currículo de la materia en Bachillerato y el desarrollo de las sesiones de trabajo con nuestros alumnos/as.

- Influencia negativa de la sociedad actual, donde parece primar la obtención de rápidos resultados por medio de un esfuerzo mínimo, lo que condiciona al alumno a la hora de formarse en LE fuera del horario lectivo (no realización de las tareas para casa o escasa asistencia a academias o clases de apoyo, etc.).
- Escasez de medios espaciales y técnicos que coartan la labor docente e impiden llevar a cabo actividades o estrategias favorecedoras de conductas y actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte del alumnado.

A pesar de esto, existen condicionantes positivos que pueden apoyar la adquisición de la competencia en una o varias lenguas extranjeras y que se derivan, en su mayoría, de la aplicación de directivas europeas, más o menos respetadas en nuestro sistema educativo:

- Obligatoriedad de la oferta de una segunda lengua extranjera²⁸ durante toda la etapa educativa en Secundaria.
- Implantación, en las Escuelas oficiales de Idiomas, del MCERL y sus instrumentos de evaluación y control (niveles A a C y *Portfolio* de las lenguas).
- Utilización de las TIC como herramienta de apoyo para el aprendizaje de idiomas.
- Desdobles, en algunos casos y sujetos a disponibilidad muy estricta, de grupos a la hora de impartir una clase de idioma. En el caso de la segunda LE, supone una ventaja ya que en la mayoría de los casos los grupos a los que se imparte esta materia no han superado habitualmente y hasta hace algunos años, los 20 alumnos, exceptuando a 4º de E.S.O y 1º de Bachillerato. Actualmente, esta tendencia se ha modificado debido a reducciones de profesorado en los centros.
- Libertad de cátedra, que permite al docente seleccionar la metodología didáctica que considere oportuna, reservándose el derecho a modificarla o anularla, pero que puede derivar en anarquías pedagógicas debido a la ausencia de una

²⁸ Con el advenimiento de la LOGSE y su adaptación en Andalucía, se implantaba la enseñanza de una segunda lengua extranjera (inglés, francés o alemán) en todas las etapas de la Educación Secundaria. Mientras que en E.S.O. tenía carácter de optativa obligatoria para una mayoría de alumnos que no requerían de refuerzos educativos en materias instrumentales de Lengua Castellana y Matemáticas, en Bachillerato su aprendizaje era obligatorio. Sin embargo, a partir del curso 2007-2008, de manera incomprensible, la Administración Educativa le otorgó el carácter de optativa en el último curso de Bachillerato manteniendo al mismo tiempo su obligatoriedad en 1º.

inspección pedagógica que tienda a homogeneizar las prácticas didácticas en todos los centros de la red pública. Igualmente, esta libertad malentendida podría limitar la voluntad en el docente de una formación continua y real sobre los métodos de trabajo propuestos por la Administración.

- Creación de programas de inmersión lingüística²⁹, ya sea en modalidad de intercambio lingüístico con duración de 10 a 15 días o bien en la modalidad de inmersión lingüística estival, con un mes de duración.

Con estos condicionantes de partida, hemos afrontado un estudio que pretende aportar un soplo de aire fresco a nuestra práctica docente en tanto que maestros y profesores de LE. La realización de esta tesis se fundamenta sobre cuatro pilares distintos, si bien todos están relacionados y todos contribuyen al sostenimiento del edificio común que es el éxito en la didáctica de las lenguas extranjeras. Cada uno, a su manera, con orientación unas veces más práctica, basada en la experiencia real del día a día en el aula, y otras veces más teórica, pretende contribuir al éxito durante el proceso de E/A de idiomas, con alumnos y alumnas que saben defenderse en, al menos, una LE. En el caso de que algunos de nuestros estudiantes no lo consigan, al menos habrán dejado de ser objetores o meros espectadores de la práctica educativa: utilizando una metodología basada en la utilización de las técnicas relacionadas con el género dramático habremos conseguido un objetivo mínimo al menos, y es el de implicar a todos y cada uno de nuestros alumnos en la dinámica de una clase de FLE.

Los pilares a los que nos referimos y cuyo estudio se hará sucesivamente a lo largo de esta tesis son los siguientes:

- Aplicación de técnicas innovadoras, especialmente la práctica teatral, sobre la mayoría de metodologías tradicionales, con el fin de aprovechar al máximo las cualidades de cada una y poder emplearlas, ya revitalizadas, en clase de FLE.
- Creación y utilización real de un método “dramático” para el aprendizaje de una LE

²⁹ Suprimidos desde 2011 por parte de la administración autonómica.

- Adaptación y revitalización de textos dramáticos medievales franceses y descubrimiento de piezas teatrales francesas y francófonas con vistas a su utilización por parte de nuestros estudiantes de FLE.
- Complementación de este método con programas de intercambios escolares en el extranjero.

El aprendizaje de los hábitos socio-culturales aparece implícito además en estos planteamientos. El simple hecho de “re-presentar” situaciones de comunicación en LE próximas a la realidad conlleva forzosamente un acercamiento a la realidad cultural del país cuya lengua es objeto de aprendizaje. Lógicamente, unos métodos se prestan más que otros al tratamiento de la información socio-cultural, pero en la mayoría de los casos nuestra intención es que este componente imprescindible en el aprendizaje de una LE se dé siempre a conocer durante el transcurso de la clase de FLE. Por otra parte, hemos propuesto una exploración de piezas dramáticas del ámbito francófono que sean susceptibles de ser adaptadas en clase y que al mismo tiempo reflejen valores, costumbres y creencias del país en que han sido producidas.

Por último, un buen dominio tanto de la lengua como de la cultura francesa ha de comenzar a fraguarse desde el entorno educativo y familiar en el que está inmerso el estudiante, para posteriormente dar el salto a la realidad propia del país o países donde se utiliza esta lengua. Por lo tanto, un método de E/A de lenguas que tienda a la excelencia debería incluir una o varias estancias lingüísticas en el país cuya lengua es objeto de estudio por el alumno, preferentemente no inferiores a diez días y con una preparación previa. El programa de intercambios escolares, potenciado hasta hace muy poco por las administraciones educativas, se revela como uno de los mayores aciertos que se han dado en nuestro sistema educativo. Sin embargo, no se le dedican suficientes medios, pues como veremos en el capítulo 3 de la tercera parte, establece límites en cuanto al número de centros educativos interesados en participar. Desde estas líneas sería necesario realizar una llamada de atención a este respecto ya que la implementación de los programas de inmersión lingüística e intercambios escolares con centros extranjeros en el currículo de la LE debería ser una práctica general para los alumnos de educación secundaria, ya que contribuye en gran medida al desarrollo no sólo de la competencia comunicativa en un idioma, sino también el de otras

competencias relativas a la mejora de habilidades sociales, culturales, académicas y personales de nuestros estudiantes.

A pesar de la utilización de un método ecléctico, durante nuestro trabajo de investigación/acción hemos partido en un principio de la revitalización y rehabilitación del método de gramática-traducción en algunos niveles educativos. Seríamos ingenuos si al proponer esto no temiéramos una avalancha de críticas provenientes de los autores que con más ahinco han establecido y defendido los principios de los enfoques comunicativos, comprendido ahí el enfoque accional o *approche actionnelle*³⁰. Ambas metodologías³¹ son fáciles y naturalmente aplicables a grupos-clase de no más de 15 ó 20 alumnos; sin embargo, no se revelan funcionales cuando el número es superior. Los métodos comunicativos, basados en la comprensión y expresión oral, comienzan a perder fuerza en estos casos: Sólo un 50% de los profesores encuestados³² se decanta por usar este método, frente al 62,5% que lo utilizaría en grupos menos numerosos. Estos métodos, pese a lo que pueda parecer, y a tenor de los resultados académicos de los alumnos y las opiniones del profesorado, no consiguen ser suficientes para desarrollar en ciertos grupos de alumnos una competencia comunicativa completa en LE.

Por otro lado, excepto en el método de gramática-traducción, sobre el resto de métodos hemos aplicado la práctica teatral a través de una serie de actividades que potenciarán los aspectos positivos de dichas metodologías. El trabajo sobre la comunicación no lingüística y lingüística paraverbal es perfectamente compatible e integrable en la mayoría de los métodos clásicos³³ de E/A de las lenguas extranjeras; en algunos casos complementa las prácticas de clase exclusivamente lingüísticas y en otras

³⁰ Brown (1994) o Nunan (1996) por citar a algunos autores.

³¹ Desde la didáctica de las lenguas se ha dado en utilizar el apelativo de “enfoque” (*approche*) para referirse a las más recientes prácticas de enseñanza aprendizaje. Nosotros, sin embargo, nos quedaremos con el término “metodología” puesto que durante nuestra tarea como docentes de Francés Lengua Extranjera, estamos sujetos a una labor de sistematización y estructuración previa de todos los aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje, incluidos los métodos, técnicas, estrategias y herramientas que empleamos durante cada curso académico. Esta sistematización viene recogida en las Programaciones Didácticas y, en teoría, deben contener las líneas maestras de trabajo por las que debe regirse la tarea educativa. Así pues, nos parece más riguroso hablar de “metodología” antes que de “enfoque”, especialmente en el ámbito de Enseñanza Secundaria.

³² Encuesta realizada a profesores de idiomas durante los cursos 2010 a 2012 en varios institutos andaluces

³³ Consideraremos métodos clásicos a todos los existentes hasta el advenimiento de los enfoques comunicativos. Por razones obvias, al método clásico de gramática-traducción no puede serle aplicado un proceso de integración de técnicas dramáticas que impliquen el uso de habilidades extralingüísticas.

ocasiones puede revelarse como una alternativa a las mismas, al menos en el componente oral de la situación de comunicación.

El modelo de procesamiento de la información que presentamos más adelante, apoyándonos en las ideas de Van Patten (1996, 2004), sugiere que las teorías del aprendizaje de las lenguas extranjeras sean experimentadas y puestas en práctica, para así conocer mejor los mecanismos psicolingüísticos que se dan durante el proceso de E/A y poder modificar la metodología cuando sea necesario. Si bien autores como Farley (2001: 289) se centran mayormente en favorecer la atención del alumno hacia el significado de la forma lingüística deseada, nuestro esquema pretende orientarse más hacia la obtención de *outputs* instrumentales, es decir, adquisición de estrategias y habilidades de comunicación que no se circunscriban a la *saisie* de elementos gramaticales o morfosintácticos, sino que se valgan de todas las formas posibles de comunicación humana, verbalizada y no verbalizada, para transmitir un mensaje, un contenido comprensible por el interlocutor. El *input*, pues, comprenderá todas aquellas muestras de lengua a las que el sujeto que aprende está expuesto, y que son susceptibles de ser procesadas, mientras que el *output* se refiere a la puesta en práctica de la lengua en situaciones de comunicación real o simulada (Ellis, 1985; Swain, 1995), apoyándose en los datos proporcionados durante el *input* y, en nuestra opinión, enriquecidos gracias a la creatividad personal del estudiante. Ambos conceptos, condiciones *sine qua non* según Trujillo (2004) para el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa, se distribuirían de la manera siguiente:

PROCESO DE E/A (METODOLOGÍAS TRADICIONALES)

Input (de docente a alumnos/as) > Comunicación lingüística < Output (de alumno a alumno y/o al docente)

PROCESOS DE E/A (METODOLOGÍAS TRADICIONALES CON LA INCORPORACIÓN DE LA PRÁCTICA TEATRAL)

Input (de docente a alumnos/as o viceversa) > Comunicación lingüística + no lingüística < Output (de alumno a alumno y/o al docente)

Input (íd) > Comunicación no lingüística > < Comunicación lingüística < Output (íd)

Input (íd) > Comunicación lingüística > < Comunicación no lingüística < Output (íd)

Figura 12. Input y output en el proceso de adquisición de la LE a través de las distintas metodologías

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

En este esquema, cuando hablamos de *input* nos referimos a la transmisión de información y estrategias necesarias en LE, para un buen desarrollo de la clase, haciendo uso de distintas herramientas comunicativas (lingüísticas, paralingüísticas, no verbales/gestuales). Esta transmisión ha de culminar en un aceptable uso de la lengua con fines comunicativos. Mediante el término *output* aludimos al proceso mediante el cual el estudiante de LE ha asimilado los datos de entrada, los ha reelaborado y se presta a reutilizarlos, mostrando así sus avances durante el proceso de E/A. En las metodologías tradicionales, no hemos indicado que exista una reciprocidad en el *input*, ya que suele darse únicamente en una dirección (de docente a alumnos). Con la incorporación de la práctica teatral, sin embargo, el mismo alumno se convierte en emisor de información, tanto a compañeros como al docente. Realmente cuando los alumnos se expresan haciendo uso de técnicas dramáticas transmiten una serie de informaciones que el mismo docente ha de interpretar, asimilar y, si son adecuadas para la transmisión de información, utilizarlas en la práctica educativa; es por ello que el alumno adquiere un rol importante en el proceso de E/A, alejado de estrategias inmovilistas y pasivas y más cercanas a las metodologías actuales.

En la segunda parte de este gráfico observamos una dimensión no lingüística, que no aparece en la primera, cuando hablamos de la práctica teatral aplicada al proceso de E/A. En los métodos tradicionales, el objeto de estudio, herramienta y fin del proceso educativo, es el aspecto lingüístico de la LE, ya sea a nivel verbal (estructuras) o paraverbal (entonación, ritmo, pausas, etc). En nuestro caso hemos aplicado a estos métodos el análisis del componente no lingüístico, que se basa en la realización e interpretación de elementos propios y anexos a la lengua en situación pero poco tratados cuando ésta se estudia. Estos elementos (kinésica, gestualidad o mímica, circunstancias-marco, lenguaje facial, etc), variables según la cultura inherente a cada sistema lingüístico, son fácilmente asimilables y producibles a través de una metodología que incorpore prácticas propias del teatro o bien a través de un método estrictamente dramático, entendiéndose método dramático como conjunto de técnicas, estrategias y habilidades dependientes o inspirados de la práctica del lenguaje escénico (verbal y no verbal), esto es, la forma de comunicar que utiliza el teatro.

Siguiendo con el análisis de este esquema, nos damos cuenta de que una comunicación rica en matices e información (al utilizar dos lenguajes complementarios) sobre la LE puede darse de tres maneras distintas (o de seis, considerando la reciprocidad en la transmisión de información, durante la cual los roles de *input* y *output* pueden intercambiarse) según las circunstancias de comunicación:

- a) El docente (o el alumno) transmite información sirviéndose del lenguaje verbal y del no verbal, información que va a recibir el estudiante y posteriormente asimilar. La finalización del proceso consistirá en que el alumno producirá mensajes utilizando tanto la comunicación lingüística como la no lingüística.
- b) El docente (o el alumno) transmite información utilizando únicamente mecanismos propios del lenguaje no verbal. El *output* se producirá mediante elementos lingüísticos que refuercen o den por comprendida la información transmitida por vía no verbal.
- c) El docente (o el alumno) transmite información utilizando la lengua principalmente, pudiendo o no complementarla con elementos no verbales, aunque de forma marginal. El *output* podrá revestir la forma de elementos no verbales cuando el alumno no sea capaz de (re)producir enunciados lingüísticos propios en LE. Por supuesto, otros recursos lingüísticos como perífrasis o muletillas y paralingüísticos como sonidos vocálicos, susurros o interjecciones han sido tolerados e incluso aplaudidos.

Sobre estas tres situaciones de comunicación pueden crearse otras muchas mediante la ausencia, presencia o combinación de elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos, pero nos parece oportuno considerar en nuestro estudio estas tres vías, puesto que son las que nos permiten en mayor medida un buen desarrollo del proceso de E/A de una LE. Posteriormente analizaremos la aplicación didáctica de este esquema teórico en la realidad de la enseñanza del FLE.

El empleo de técnicas pertenecientes a la dimensión no lingüística de la comunicación, como pueden ser el lenguaje kinésico o corporal, la mímica, la gestualidad y la expresión facial, proporcionan tanto al docente como al estudiante unos recursos añadidos durante la tarea de enseñar o aprender a comunicar en LE. Según este

esquema, prácticamente todos los métodos didácticos son susceptibles de ver incorporados estos elementos como una pieza más y de gran importancia que va a posibilitarles el poder mantenerse en vigencia en las aulas, cuando no ser rescatados del olvido. Además, estas técnicas “prestadas” del ámbito dramático aportan motivación y flexibilidad al proceso de E/A, suavizando las situaciones en que el estudiante queda bloqueado porque no puede comprender o reproducir un mensaje correctamente en LE.

Estos bloqueos pueden producirse, según Sautermeister (1989), porque el estudiante se afana e incluso obsesiona por buscar correspondencias exactas, tanto a nivel léxico como sintáctico, entre la LM y la LE a pesar de que ambas lenguas tengan estructuras diferentes. A partir de un intento de comunicación lanzado por el profesor y usando exclusivamente el lenguaje verbal, el estudiante tendrá la opción de responder mediante el uso ya sea de elementos lingüísticos o no lingüísticos. Por otra parte, el *input* o entrada de información, realizado por el docente sobre el estudiante, puede producirse utilizando exclusivamente elementos gestuales, produciéndose el *output* por parte del alumno a través del lenguaje verbal, acompañado o no de elementos significantes paraverbales.

Así pues, por medio de actividades específicas que hacen uso tanto del componente extralingüístico como del componente cultural existentes en todo intercambio comunicativo, podemos equilibrar los pros y los contras que supone el recurso a las metodologías clásicas, hoy prácticamente en desuso, y cómo la práctica teatral puede actualizarlas para darles una segunda oportunidad.

3.2.1. El método de gramática-traducción

Con unos orígenes contemporáneos a la enseñanza de las lenguas clásicas durante el siglo XIX, el método tradicional o de gramática-traducción se ciñe al aprendizaje normativo de una lengua, obviando los usos y costumbres de la misma y, por supuesto, los aspectos culturales (ver Sánchez Pérez, 1997). Se trata de un método esquemático en el sentido en que sus usuarios se limitan a la construcción de un armazón lingüístico donde las nociones gramaticales y el léxico terminarán firmemente

establecidos, pero que por sí solo carece de utilidad práctica ya que apenas se puede aplicar en la comunicación real y cotidiana. Las herramientas preferentes de este método consisten en largas listas de vocabulario divididas en verbos, nombres y adjetivos acompañados de sus equivalencias en LM, diccionarios bilingües y manuales de gramática. A pesar de los grandes defectos de este método, un buen número de docentes se resiste a abandonarlo por completo y de hecho lo integra habitualmente en su práctica educativa. Nosotros, desde aquí, no nos oponemos a la utilización de este método, siempre que su uso quede integrado en una metodología ecléctica, cuyas bases hemos expuesto más arriba y desarrollaremos más adelante. Consideramos que este método es bastante útil en combinación con el método audiovisual cuando lo apliquemos a grupos numerosos, si bien requiere de una cierta evolución de sus principios básicos hacia posturas más pragmáticas, como el análisis y comprensión de textos “significantes” para el alumno, esto es, realidades próximas a él y a la sociedad en que éste evoluciona.

Aunque cierto material de trabajo propio de este método sólo sea proporcionado *a posteriori*, debería estar siempre localizado y al alcance de la mano. Las listas de vocabulario o los aspectos gramaticales, siempre que sean pertinentes, sólo serán utilizados si la situación lo requiere, puesto que no se pretende un aprendizaje memorístico de los mismos, sino la implementación de un método textual, derivado de la gramática-traducción, con capacidad motivadora para la intuición de estructuras, el establecimiento de paralelismos con la LM y la obtención del significado de los términos desconocidos gracias al contexto, a la comparación y a la ubicación del término en sí dentro de la frase y en el interior del texto. Este “método textual” es realmente una evolución del método de gramática-traducción, y se acompaña habitualmente de cuestiones de comprensión específica o global de los fragmentos seleccionados. Éstos, a su vez, deberán presentar ciertas características:

- Cercanos y de interés del alumnado, ya sea de carácter social, cultural, económico o político.
- Cerrados, en el sentido de que su forma sea circular y tengan un principio y un final, y divididos preferentemente en una introducción, un desarrollo y una conclusión, que permitan más adelante al estudiante, partiendo de ese

texto, redactar otro de similares características. Renunciamos generalmente a los textos “amputados”, es decir, aquellos para cuya comprensión sea necesario conocer elementos externos y/o que presenten finales abiertos, con poca o ninguna conclusión. En caso de recurso excepcional a dichos textos, nos amparamos en una línea de trabajo inductiva y que fomente en nuestros estudiantes de LE la creatividad y la suposición de elementos que no aparecen explícitamente en este tipo de materiales.

- Comprensibles en general por la mayoría de los estudiantes, los cuales deberían ser capaces de captar el sentido global de los mismos aun a pesar de no comprender detalles específicos. La ventaja más clara reside en la posibilidad derivar la sesión hacia una tarea de trabajo en equipo, en el seno del cual sus miembros aportarán cada uno los sentidos específicos que han captado individualmente sobre el texto, y serán capaces de llegar a una comprensión más profunda y precisa del texto analizado.

Las herramientas propias del método de gramática-traducción serán utilizadas normalmente al finalizar cada unidad didáctica y en la práctica totalidad de los niveles educativos. Si hay un estadio en que podamos rechazar el uso de este método es en los iniciales de aprendizaje, debido a que nuestros objetivos apuntan aquí especialmente a la identificación de la LE y de sus características básicas en lo relativo a funciones comunicativas, estructuras lingüísticas, pronunciación y entonación, etc. A estos niveles, el método más utilizado debería ser el directo, rechazando la regla explícita y las listas de vocabulario artificial. No obstante, el método de gramática-traducción/método textual será el preferente a la hora de trabajar con cursos superiores, como los que integran la etapa de Bachillerato. En este nivel se ha perseguido, en consonancia con los objetivos de la materia en dicha etapa y condicionados por los criterios utilizados por las Administraciones Educativas en la confección y evaluación de las pruebas selectivas de acceso a la universidad (PAU) en LE, que el alumno sea capaz de comprender información específica y global en un texto de temática actual, de identificar elementos léxicos del mismo (sinónimos, antónimos, o definiciones), de realizar propiamente transformaciones morfosintácticas sobre elementos aislados o frases completas pertenecientes al texto en cuestión y, finalmente, de redactar un texto con coherencia y cohesión sobre un aspecto concreto derivado del texto presentado.

Es quizás la propia administración Educativa la que nos conduce al uso de este método en Bachillerato ya que, por un lado, un curso (2º de Bachillerato) basa su currículo y temporalización en las pruebas de acceso universitarias, que en lo concerniente a LE sólo evalúa las capacidades de comprensión y expresión escrita. Por otro lado, la dinámica de trabajo con grupos de alumnos numerosos vuelve difícil la utilización de otros métodos que privilegien el desarrollo de las competencias orales en LE, lo que nos lleva a abrazar algunos presupuestos de esta metodología clásica.

En cuanto a la E.S.O. podemos afirmar que esta metodología es evitable, aunque útil, siempre que sea utilizada con prudencia y con mesura. Prácticas como la traducción inversa y directa han de ser usadas con periodicidad ya que permiten, aparte de la comprensión completa de los textos, la reutilización de estructuras lingüísticas que finalmente quedarán sintetizadas y almacenadas durante un tiempo en la mente de los alumnos. Por último, este método no deja de contribuir a la práctica lectora por parte del alumnado, un aspecto que en épocas pasadas dábamos por supuesto pero que actualmente forma parte explícita de programaciones didácticas, de los Planes de Centro y de las directrices académicas que imponen las administraciones educativas³⁴

En otro orden de cosas, la revitalización de este método a través de la práctica teatral sólo ha sido posible situando al mismo nivel la LM y la LE dentro del propio guión teatral, es decir, incluyendo en la propia obra teatral en LE personajes que la hablan y otros que no. Esto es lo que ha propuesto Torres Núñez (2004) cuando sitúa en escena personajes que sólo hablan en inglés, otros que sólo hablan español, y otros que se defienden en ambos idiomas. A pesar de que las piezas propuestas por este autor pudieran parecer carentes de valor artístico por su aparente simplicidad y excesivo localismo, es cierto que logra establecer adecuadas interacciones a nivel comunicativo y actoral entre las intervenciones en lengua inglesa y las intervenciones en lengua castellana. La comprensión de dichas piezas es accesible a todo tipo de público, pues aparte de la simplicidad del lenguaje de base, el hecho de que se trate de obras bilingües

³⁴cfr. *Instrucciones de 24 de Julio de 2013* sobre el tratamiento de la lectura en los centros públicos, preámbulo de *Ley 10/2007* de la lectura, del libro y de las bibliotecas

favorece la comprensión de la historia tanto por los propios alumnos actores como por el eventual público asistente. En este sentido, el trabajo de traducción vuelve a revalorizarse, sin complejos, a través del teatro (Torres Núñez, 2004: 413), operando en el adolescente que da vida al intérprete (por ejemplo, una criada viviendo en Canadá, cuyo marido no habla inglés aunque ella sí) un doble trabajo de descodificación de la LE y emisión en LM, o viceversa.

3.2.2 El método directo

A finales del s. XIX autores como Gouin (1880) o Sauveur (1881) esbozaron algunas de las líneas de fuerza de lo que vendría a llamarse método directo (MD), cuya implementación en las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de "lenguas vivas" vino marcada muy temprano por Wilhelm Viëtor (1882), quien criticó la praxis docente mediante el método de gramática-traducción y defendió un modelo basado sobre la adquisición de la competencia oral. En el ámbito educativo, se sentaron las bases de esta enseñanza tanto en España (a partir del *Plan de Estudios* de 1900) como en Francia (*Circulaire du 15 Novembre 1901 relative à l'enseignement des langues*), cuyo florecimiento se dio a comienzos del s.XX y continuó en muchos espacios educativos hasta mitad de siglo. Recientemente, autores como Puren (1988) han recopilado y sistematizado los principios de este método, que propugna la inmersión lingüística total en la LE, rechazando cualquier interferencia de la LM, y supone una oposición categórica a los principios del método tradicional. Si bien el anterior método necesitaba del concurso de la LM para asegurar la comprensión de los enunciados en otra lengua, el MD acude a la designación gestual o pictórica de los elementos de la realidad como apoyo a la expresión en LE, desde que el profesor entra en clase hasta que se termina la sesión.

La utilización de la LM queda, por lo tanto, eliminada, y al mismo tiempo se desechan las largas listas de vocabulario y la explicación de las reglas gramaticales, intentando que el alumno adquiera de forma natural una segunda lengua distinta a la propia. Esta idea se apoyó posteriormente en el hecho de que la MD está basada en el

aprendizaje imitativo, progresivo y no innato de las lenguas por parte del niño³⁵ quien, tras una primera fase pasiva, de exposición a la misma, comienza a desarrollar, según Piaget e Inhelder (2006[1966]), una capacidad mínima de comunicación para que sus necesidades básicas sean cubiertas por los adultos.

“...l’instrument essentiel d’adaptation sociale est le langage, qui n’est pas inventé par l’enfant mais lui est transmis en des formes toutes faites, obligées et de nature collective, c’est-à-dire à nouveau impropres à exprimer les besoins ou les expériences vécues du moi” (Piaget e Inhelder, 2006[1966]: 46)

Desde una postura revisionista actual, en clase de LE, cualquier contacto lingüístico entre el docente y el alumnado se realiza en la lengua objeto de estudio, por lo que se hace patente el interés y la atención extremas que ha de mostrar el estudiante hacia todos los mensajes emitidos por el profesor o por los medios técnicos disponibles (audiciones, vídeos, programas informáticos, etc). Por su parte, el docente solicitará constantemente la participación del estudiante para que se exprese siempre y frecuentemente en LE, incluso para hablar de necesidades básicas: *“Il fait un peu froid, est-ce que je peux fermer la fenêtre, s’il vous plaît?”* ó *“Est-ce que je peux aller aux toilettes?”*, por ejemplo, son algunos de las expresiones que el alumno deberá utilizar forzosamente en clase para “hacerse comprender”.

Existe un peligro en la utilización de esta metodología, y es el de que la “inmersión” que se persigue se convierta, como afirma D. Coste (1970: 9), en *noyade*, es decir, que uno o varios alumnos puedan quedarse perdidos irremisiblemente en el océano de la LE al estancarse en algún estadio del proceso. En efecto, en el estudio de metodologías de E/A de lenguas extranjeras es preciso en ocasiones establecer relaciones entre los planos psicológico, lingüístico y pedagógico (Germain y Netten, 2010) para adecuar la metodología al contexto de E/A específico, marcado principalmente por las peculiaridades, motivaciones e intereses tanto de alumnado como de profesorado. Es por ello que, desde nuestro punto de vista, la utilización de este método debería restringirse a estadios básicos e iniciales, cuando el alumno es muy

³⁵ Algunos autores hablan sin embargo de un reloj interno que marca el inicio de la adquisición progresiva del lenguaje, admitiendo algunos elementos innatos en la expresión lingüística. Ver a este respecto Bouton (1979: 125)

joven aún y se muestra más receptivo a la adquisición lingüística. En nuestro sistema educativo, por lo tanto, recomendamos la utilización de este método en la etapa de infantil y primeros cursos de educación primaria, ya que, si lo enfocamos bien, reviste mucho de activo y teatral. A este respecto, volviendo a Piaget e Inhelder, y aunque se sirvan de una terminología distinta, recurrimos a sus ideas para explicar el proceso mediante el cual el niño consigue representar la realidad no-presente de múltiples maneras,

“Malgré l’étonnante diversité de ses manifestations, la fonction sémiotique présente une unité remarquable. Qu’il s’agisse d’imitations différées, de jeu symbolique, de dessin, d’images mentales et de souvenirs-images ou de langage, elle consiste toujours à permettre l’évocation représentative d’objets ou d’événements non perçus actuellement.” (ibíd: 76)

¿Acaso el juego de imitación o el juego simbólico no pueden suponer un punto de partida para el proceso teatral? Piaget, recurriendo a la observación de las conductas de los niños a partir de dos años, da cuenta de esta habilidad recientemente adquirida, a través de una serie de actitudes que evocan en gran medida el lenguaje teatral gestual:

“La même fillette [hablando de una experiencia anterior] a inventé son premier jeu symbolique en faisant semblant de dormir, assise et souriant largement, mais en fermant les yeux, la tête penchée, le pouce dans sa bouche et tenant un coin de drap simulant le coin de son oreiller selon le rituel habituel qu’elle observe en s’endormant.” (ibíd.: 42)

Pese a las opiniones divergentes sobre los métodos directos (natural, imitativo, activo, oral), manifestadas principalmente desde la teoría generativo-transformacional de la mano de Chomsky (1972) y mediante la cual el lenguaje posee un alto grado de innatismo en el ser humano, los postulados preconizados por la MD han de ser tenidos en cuenta para posibles incorporaciones de prácticas teatrales en los primeros estadios

de aprendizaje por parte del niño, y pueden suponer la participación activa del niño en la clase de LE, consiguiendo unos resultados sorprendentes³⁶.

En el caso concreto de francés segunda lengua extranjera, y según las programaciones didácticas que hemos elaborado, nos estamos sirviendo del método directo especialmente en 1º de E.S.O., donde no realizamos explicitación alguna de reglas gramaticales, sino que el alumno entre en contacto por vez primera y de forma amena con la lengua francesa, siendo capaz, a final de curso, de comprender y producir mensajes orales y escritos en esta lengua. En niveles superiores, sin embargo, es posible también utilizar esporádicamente técnicas y estrategias de este método, por ejemplo a principios del año escolar, si queremos verificar, a modo de evaluación inicial, la capacidad de comprensión y expresión oral de partida.

Como ya hemos dicho, este método para el aprendizaje de la LE se inspira del aprendizaje de la LM. Mientras unos autores defienden la validez de este método natural aun hoy día, apoyándose incluso en fundamentos fisiológicos y neurobiológicos (Bouton, 1979), otros, sin embargo, indican que el aprendizaje de una segunda lengua o LE es completamente diferente del desarrollo lingüístico normal y natural del niño. Siguiendo esta línea, en sus primeros meses de vida, y tras desarrollar un sistema primario de representación y explicación del mundo a través de imitaciones, actitudes, señales y designación, el niño comienza a elaborar, por escucha e imitación, un rudimentario sistema lingüístico que permanecerá anclado en su estructura cerebral. Este sistema seguirá desarrollándose a la vez que nuevos conceptos van integrándose a

³⁶ Hemos comprobado las bondades de esta metodología enseñando inglés a niños de 1er. curso de Primaria (seis años), en unos talleres de media hora de duración, tres días a la semana. Al tratarse de la media hora posterior a la finalización de las clases fue imprescindible diseñar un programa basado en la plena interacción con el alumno y en el que no hubiera lugar para el aburrimiento, el cansancio, la anarquía o el rechazo. Establecimos cada sesión como un espectáculo teatral en el que el docente, al entrar en el aula, adquiría el rol de *teacher* que no se expresaba apenas en la LM del alumnado. Desde el saludo inicial al entrar en clase hasta la despedida que ponía fin a la sesión, todos los intercambios comunicativos, a pesar de su brevedad, se realizaban en LE. La LM era únicamente utilizada al explicar otro tipo de actividades que no requerían la interacción comunicativa, esto es, jugar con recortables, dibujar, pintar, etc. Esta cuasi-inmersión, en la que el alumno adquiría también un papel de personaje, perfectamente integrado en la dinámica de clase mediante la comunicación en LE apoyada en elementos no lingüísticos, fue muy provechosa; nuestro método, al basarse en la imitación y repetición y utilización simultánea del lenguaje gestual, consiguió que la mayoría de los niños retuviesen expresiones lingüísticas y dominasen el uso de ciertas funciones comunicativas básicas en LE, que sorprendentemente eran incapaces de expresar en LM. El uso de *cards* o tarjetas en las que mostrábamos a nuestros alumnos distintas expresiones faciales que mostraban tristeza, inquietud, felicidad, etc. resultó también de utilidad y apoyo durante el curso en que llevamos a cabo este taller de lengua inglesa.

la vida diaria del niño, los cuales necesitarán a su vez ser nombrados y delimitados para tener sentido en un mundo exterior que va agrandándose para él a pasos agigantados. No obstante, el aprendizaje tardío de una segunda lengua por contacto o de una LE, esto es, a partir de los 7 u 8 años, reviste características que no tienen nada que ver con el aprendizaje de la LM. Según Vygotsky, que revisaría posteriormente los mecanismos de adquisición de las lenguas extranjeras y más concretamente a través del MD,

“Il serait miraculeux que l’assimilation d’une langue étrangère dans le processus de l’apprentissage soit la réplique, la reproduction de celle de la langue maternelle, qui s’est faite il y a bien longtemps dans de tout autres conditions” (Vygotsky, 1985[1934]: 294).

Sólo en el caso en que el niño no cuente con una estructuración clara de la realidad y presente lagunas para la parcelación de la misma a través de la conceptualización lingüística, lo que suele ser normal antes de estos 7 u 8 años, un aprendizaje natural de la LE preferentemente por inmersión es posible y recomendable. A este respecto, Vygotsky encuentra puntos de conexión entre los aprendizajes de ambas LM y LE afirmando que:

“L’assimilation d’une langue étrangère est aussi, on l’a dit, un processus original, car elle utilise tout l’aspect sémantique de la langue maternelle, qui est le résultat d’un long développement. L’apprentissage d’une langue étrangère s’appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle.” (ibíd: 295)

Este comentario, sin embargo, no implica que el método directo haya de incorporar la LM para tener éxito, sino que las estructuras lingüísticas previas de representación del mundo sirven de armazón sobre el que puede comenzar a construirse una segunda lengua extranjera. Esto es más evidente en el caso de lenguas próximas y que delimitan la realidad de forma similar, como los grupos de lenguas románicas, las lenguas germánicas, las semíticas o las eslavas. Está claro que para un hablante de francés resulta más fácil aprender español que aprender alemán, y a un hablante de búlgaro le costará menos esfuerzo aprender ruso que portugués. A veces, sin embargo, esto no es tan evidente, y nos encontramos con casos en que se dan confusiones entre

lenguas próximas, pues las estructuras de ambos idiomas se encuentran tan superpuestas y acomodadas entre sí, que cuando se dan mínimas diferencias conceptuales o de delimitación del mundo, se crea un verdadero trastorno lingüístico en el hablante. Un claro ejemplo de esto lo constituyen los *faux-amis* o “falsos amigos”, que en ocasiones siembran el error entre nuestros alumnos (*entendre* ≠ ‘entender’, *depuis* ≠ ‘después’, etc; o a nivel lingüístico, por ejemplo, las estructuras del tipo pronombre + infinitivo durante la traducción directa: ‘Quiero proponerte’ ≠ **Je veux proposer-toi...*, etc.).

Más claro se presenta el hecho, como afirma Vygotsky, de que el estudiante de lenguas extranjeras goza, especialmente a comienzos del proceso, de una retroalimentación entre su capacidad de expresión en LM y en LE:

“si l’assimilation d’une langue étrangère peut prendre appui sur la langue maternelle de l’enfant et en retour exercer sur elle une influence au fur et à mesure de son propre développement, c’est parce qu’elle ne suit pas la même voie de développement que la langue maternelle et que la force et la faiblesse de l’une diffèrent de celles de l’autre” (ibíd.: 226)

En otro orden de cosas, creemos que un elemento básico del método oral ha de ser la **designación**, ya sea mediante elementos lingüísticos o no lingüísticos, destacando dentro de estos últimos el lenguaje gestual, la expresión facial o los soportes materiales. Mediante la designación aludimos a la realidad que nos rodea utilizando porciones básicas de lenguaje ya adquirido con vistas a ampliarlo e incorporar nuevas porciones, ya sean de carácter fonológico, léxico, morfosintáctico o socio-cultural.

Revisión del método a través de la designación, las tarjetas vivas y los cuadros vivos

Durante nuestra primera sesión de FLE del año, en un nivel inicial o *débutant*, al entrar en el aula y comenzar a utilizar este idioma, nuestros alumnos comprenderán más bien poco. Pero al día siguiente empezarán a asociar, entre la maraña de términos incomprensibles, ciertos vocablos que se refieren a una realidad o a una función concreta, debido a que el enseñante ha hecho uso de la designación o bien de formas de

expresión facial o gestual. Veamos, por fases, un ejemplo de adaptación del método directo a nuestra clase de FLE utilizando la designación:

Técnica 1: El profesor abre la puerta, dice “*bonjour*”, se dirige a su mesa. Preferentemente de pie, pregunta “*Comment allez-vous?*” Los alumnos, probablemente, no responderán, pero él continuará: “*Moi, ça va très bien*”. Al pronunciar esta frase, se señalará a sí mismo y adoptará la expresión correspondiente a “estar bien” (una sonrisa, un dedo pulgar hacia arriba, etc.). Continuará así: “*Et vous?*” Señalando a los alumnos, muchos de ellos se atreverán a responder “*bien*”, “*très bien*” o incluso “*moi, très bien*”

La estructura lingüística superficial queda complementada, en otra capa significativa, mediante elementos de comunicación paralingüística y no lingüística, según el esquema:

1. “*Bonjour*” (abriendo la puerta)
2. “*Comment ça va?*” (entonación interrogativa, expresión facial de curiosidad, abriendo los ojos y desplazando la mirada por toda la clase)
3. “*Moi*, (señalándose a sí mismo, y haciendo una pequeña pausa) *ça va* (asintiendo) *très* (alargando la pronunciación, entonación ascendente) *bien* (expresión facial positiva, alegre, esbozando una pequeña sonrisa. Entonación descendente)
4. “*Et vous?*” (señalando con el dedo a los alumnos, barriendo con el mismo cada una de las miradas, especialmente de aquellos que puedan estar más distraídos)

La eficacia de esta técnica radica en la combinación de tres elementos clave: la designación, la imitación y la repetición.

Técnica 2: Tarjetas y tarjetas vivas (*les cartes vivantes*)

La enseñanza de vocabulario a través de fichas o tarjetas lleva realizándose desde hace varias décadas, especialmente en educación primaria. El componente visual-figurativo es aquí imprescindible, pues se intenta que el objeto y/o la

noción representada en las mismas reproduzcan fielmente un concepto próximo a la realidad de los alumnos. A pesar de que estas fichas incluyen habitualmente el nombre de la noción u objeto escrito al pie de la misma, la referencia al concepto en sí se hace a través de la palabra. Consiste, normalmente, en un ejercicio de escucha y repetición, primero en un orden conocido y luego con todas las fichas en desorden, esto es, extrayéndolas de manera aleatoria. El procedimiento es el siguiente:

Tarjeta mostrada > Enunciación de la palabra referida al concepto que figura sobre la tarjeta > (Enunciación y relación, en su caso, con la palabra escrita al pie de la tarjeta) > Imitación y repetición por parte de los niños > Designación del objeto real cuando éste se encuentra en el entorno inmediato del niño > Enunciación por parte del niño > Nueva tarjeta y continúa el proceso.

Cuando varias tarjetas han sido mostradas, se vuelve a comenzar por el principio, esta vez sin la intervención del profesor, quien se limitará a designar tanto la tarjeta como el objeto, mientras que el niño nombrará la realidad designada. Una vez hecho esto, las tarjetas se reordenan y el proceso recomienza de forma aleatoria. El próximo paso será la designación de la realidad sin el apoyo de las tarjetas, por lo que el aprendizaje se realizará asociando conceptos y formas léxicas nominales, las cuales podrán ir acompañadas de adyacentes relativos al color, a la forma, al tamaño, al carácter, a la situación en el espacio, etc., así como de partículas que las presenten. Como ya hemos dicho, este método no requiere de la intervención de la LM, por lo que cuando solicitemos la participación del niño se utilizarán expresiones interrogativas fijas: éstas podrán ir siendo alteradas y enriquecidas, pero de manera paulatina y equilibrada, es decir, teniendo en cuenta el proceso de adquisición y manejo de las mismas por parte del alumno. Este siguiente paso prescindiendo de las tarjetas puede esquematizarse como sigue:

- 1) Docente: “*Qu’est-ce que c’est?*”(con entonación apropiada, el docente señala una ventana, cuya representación ya han visualizado en las tarjetas)

- 2) Docente: “*C’est une grande fenêtre ou c’est une petite fenêtre?*” (se añadirán los gestos alusivos a la explicación del tamaño)
- 3) Alumnos: “*C’est une grande fenêtre!*”
- 4) Docente: “*La fenêtre donne-t-elle sur la cour?*” (suponemos que no recordarán quizás la palabra *cour*, por lo que tendremos preparada la tarjeta correspondiente)
- 5) Alumnos: “*Oui, la fenêtre / elle donne sur la cour*”
- 6) Docente: “*Et c’est quoi, ça?*” (misma entonación interrogativa, el docente señala otro objeto de la clase o de la realidad exterior a la misma)
- 7) Alumnos: “*C’est un arbre*”
- 8) Docente: “*Il est grand ou il est petit?*” (de nuevo gestualizando)
- 9) Alumnos: “*Il est grand*”
- 10) Docente: “*Oui, c’est un grand arbre*” (enfaticando la pronunciación del adjetivo)

Este ejemplo, entre decenas de diálogos-tipo posibles, muestra cómo se puede mantener una conversación básica en LE basándonos exclusivamente en elementos léxicos y con la ayuda del lenguaje gestual y la designación objetual (ver Poyatos, 1994a: 197-198) sobre los elementos de la realidad. Por otro lado, nos permite incorporar otros elementos morfosintácticos sin haberlos estudiado previamente, pero que se llegan a comprender gracias al contexto verbal y al lenguaje no verbal.

Esta práctica, sin embargo, no fomenta demasiado la movilidad en clase y la interacción entre los alumnos. Hemos intentado implementar dinámicas de grupo en que se utilice tanto el lenguaje oral verbal como el no verbal, pero el uso de tarjetas dentro de la rigidez del método directo nos ha parecido insuficiente, por lo que se hizo necesario aplicar una técnica derivada: las “tarjetas vivas” (*cartes vivantes*).

El caso de las tarjetas vivas es menos mecanicista, pues implica una mayor creatividad e interacción por parte de los alumnos y el profesor, quienes son los encargados de realizar cuadros vivos representando el contenido de dichas tarjetas. Aporta, además, un mayor conocimiento del cuerpo y de las posibilidades físicas del niño, sin olvidar que se trata de una técnica de fomento de la imaginación. Por otro lado,

las nociones que pueden enseñarse a través de las tarjetas vivas abarcan mucho más que las listas de vocabulario y pueden llegar a representar segmentos de significación más ricos, a la manera de los ideogramas de la escritura china. Como antecedentes de las tarjetas vivas están los llamados “cuadros vivientes”, cuya práctica se extendió desde mediados del siglo XIX hasta principios del XX. En ellos se reproducen obras de arte con actores y la palabra se destierra casi totalmente a favor de lo visual. Son fruto del advenimiento de los lenguajes visuales nacidos de la revolución industrial, como son la fotografía y el cine, que comienzan a desplazar en cierta manera a las formas de entretenimiento basadas en la palabra, es decir, la literatura escrita e incluso el teatro clásico. En este último caso, se instauró el gusto por un teatro en el que “*el cuadro aislado cobraba una importancia superior a la trama de la obra*” (Urrutia, 1985: 117), anunciando además las primeras películas de cine mudo que utilizaron técnicas y usos eminentemente teatrales. A este respecto, hemos de decir que la impronta teatral en el cine se ha ido perdiendo conforme avanzaba el siglo XX, siendo los años 50 y 60 los que marcaron el cambio hacia otros lenguajes cinematográficos, más naturales en cuanto al uso del lenguaje gestual, más alejados del drama y más próximos a la vida real. Fue en esta época donde el cine terminó de abandonar sus últimas conexiones con el mundo del teatro y ambos lenguajes artísticos prosiguieron su camino de manera independiente. Pero esta cuestión forma parte de otro estudio que no vamos a tratar aquí.

Nuestra concepción de cuadro vivo no se aleja mucho de la de Ubersfeld (1977: 170 y ss.) cuando habla de *tableaux* para referirse a ciertas disposiciones escénicas grupales, que pueden “leerse” por separado o bien extrayendo un sentido común y global interpretable por el espectador.

Aunque el “cuadro vivo” pueda llevar asociada una escena o sucesión de escenas que parten de una situación de inmovilidad, aparentemente inmutable, en la práctica y de esta misma situación de aparente inmovilidad van creándose subtramas al separarse cada personaje que las integra y recobrar su autonomía. Asimismo, la situación puede darse al contrario cuando, sobre un escenario, se recrea una historia basada en subtramas protagonizadas por diversos personajes que acabarán convergiendo en una trama global o imagen fija final. Citemos, a modo de ejemplo, una de las

actividades que hemos realizado en los talleres de teatro: *le bateau*. En escena, cuatro o cinco personajes, cada uno de los cuales está relacionado, de una u otra manera, con el mar (constructores de barcos, pescadores, navegantes, náufragos, etc). Tras una breve presentación e interacción con el resto de personajes, se dan cuenta de que para solucionar un problema que afecta a todos es necesaria la colaboración y el trabajo colectivo. De esta manera dan forma, con sus propios cuerpos, a un barco de vela que se enfrenta, más fuerte que nunca, a todos los peligros y obstáculos que le impiden alcanzar su meta, y de los que sale victorioso. Pues bien, esta actividad fue también practicada de forma inversa, comenzando por el cuadro vivo grupal y finalizando con los componentes separados. En este caso, el desenlace fue trágico, mientras que en la actividad anterior respondió más a la vertiente cómica y de desenlace positivo, dando a entender al grupo que el trabajo cooperativo es más importante que el individualismo.

Un ejemplo literal de cuadro vivo: Los fusilamientos del 2 de Mayo

No hace mucho tuvimos conocimiento de un librito, un cuaderno de trabajo editado por el CEP de Jaén, en el que bajo el título *Dramatización del Cuadro Los fusilamientos del 2 de Mayo* los alumnos y alumnas del IES *Fuente de la Peña* de Jaén capital llevaban a cabo una representación dramática sobre la obra pictórica de Francisco de Goya. Queremos detenernos un momento en el concepto de “dramatización” que, como su propio nombre indica, consiste en llevar a escena, presentar bajo forma de drama, es decir, bajo forma teatral, un suceso o una acción con todo lo que una escenificación conlleva (actores, director, escenario, vestuario, decorado, iluminación, etc). Cervera (1980) puntualiza que la dramatización es el proceso por el cual se “*da forma y condiciones dramáticas*” a algo que en principio no es drama. En este caso, este grupo de profesores y alumnos del IES *Fuente de la Peña* convirtieron en materia dramática un cuadro de Goya que de por sí no es drama, sino representación pictórica. Este simple cuaderno, de forma breve, sencilla y concisa, plantea las múltiples posibilidades que ofrece partir de una situación inmóvil, en este caso un cuadro bidimensional, y recrear un hecho teatral con múltiples connotaciones y valores históricos, sociales, lingüísticos y culturales, incluidos musicales y artísticos.

Esta experiencia, llevada a cabo en LM, resulta muy similar a las que hemos realizado en LE. Lo novedoso de la misma es que fue realizada hace unos 20 años, cuando el sistema educativo no colocaba aún al alumno en el centro del proceso de E/A. En el caso de los *Fusilamientos*, el alumnado es quien, de forma guiada, participa de lleno en la planificación de una obra dramática, analizando todos los aspectos de la obra pictórica (personajes, espacio, iluminación, temporalización, etc) para sentar así las bases de la recreación dramática posterior. Cabe destacar un apartado dedicado al trabajo en expresión corporal y otro dedicado a la voz. En este último, las actividades a realizar resultan de gran utilidad tanto en LM como en LE, e incluyen grafonías, repetición de palabras en cada personaje para así identificarlos, evolución del tono en relación con el sentimiento y creación de distintos ambientes a través de la voz.

No menos importantes son otros elementos también portadores de significado en esta recreación dramática, como ciertos elementos decorativos (un lavadero en una plaza, como punto de encuentro de las mujeres de la época) o el propio vestuario. El tratamiento del tiempo se ha cuidado también en este trabajo, a través del sonido, iluminación y los propios diálogos. Son de nuevo los alumnos quienes se encargan de esta tercera unidad dramática como ya ocurrió antes con la de acción y la de espacio. Finalmente, según las indicaciones, la pieza dramática encuentra su génesis con la recreación silenciosa pero tridimensional del cuadro de Goya:

“El desenlace coincide con el cuadro. Para llegar a él, nosotros proponemos una escena muda en la que, a cámara lenta y a través de la expresión corporal se materialice en enfrentamiento armado del pueblo de Madrid con los franceses. [...] Los soldados franceses van saliendo a escena y se configura el cuadro” (p.19)

Dramatización de textos no dramáticos y desarrollo final del método directo

La dramatización puede darse también a partir de textos dialogados y textos narrativos, y a partir de poemas y canciones, como la que han realizado nuestros alumnos tanto del taller de Teatro del centro (a partir de poemas de autores andaluces)

como en clase de FLE (a partir de canciones diversas, como *Le jour le plus froid du monde*, de Dionysos, 2007) hemos logrado configuraciones dramáticas de enorme valor pedagógico.

Para dramatizar este tipo de textos, seguiremos en parte las pautas de Cervera (1980: 117-118) quien intenta distinguir en un primer momento las tres partes de la acción y estructurar la labor teatral a partir de estos tres aspectos. En su ejemplo sobre cómo teatralizar cuentos infantiles, procede de la siguiente manera:

1. Estudio previo de la obra (elementos característicos de los cuentos infantiles)
2. Eliminación de detalles específicos de los cuentos (personajes superfluos, repeticiones innecesarias, acciones o situaciones irrepresentables, etc)
3. Particionar en tres el texto condensado obtenido
4. Escenificación (división en escenas) y formación de diálogos.

Esta manera de proceder nos parece muy adecuada, pues no parece dejar nada al azar y el trabajo en proceso cuenta siempre con un punto de anclaje como es el propio texto. En nuestra tarea, hemos seguido en ocasiones este esquema pero la mayoría de las veces nos hemos dejado llevar por la creatividad de los jóvenes, y algunos pasos han sido, literalmente, improvisados o decididos sin tener en cuenta el desarrollo de la narración o poema original, lo que ha dado lugar a creaciones que rozan el surrealismo o el absurdo, pero no menos válidas por ello (véase *Le voleur*, en anexo III, 2, escena final).

Las “tarjetas vivas”, inspiradas en cierta manera de algunos puntos clave de los “cuadros vivientes”, permiten una adaptación y reutilización final y particular del método directo. Es ésta una actividad posterior a la del trabajo con tarjetas físicas, y presuponemos que el alumno dispone ya de una cierta base léxica para referirse a su entorno inmediato. Aconsejamos, por otro lado, si se va a pasar a esta fase, se haya trabajado asimismo con tarjetas físicas que expresen acciones o estados de ánimo.

En un primer momento, de forma dirigida o espontánea, cada alumno se presenta y da vida a un concepto o elemento de la realidad, según este ejemplo:

ALUMN@: *Bonjour, je m'appelle..... Ma carte vivante, c'est* + representación
ó bien *Bonjour, je suis..... Qu'est-ce que c'est?* + representación

Según este paradigma, si el niño se refiere a *chaise*, por ejemplo, puede colocar las piernas semiflexionadas, la espalda recta y perpendicular a los muslos, y los brazos detrás de la espalda, apoyados en el suelo; si se trata de representar *l'amour*, más difícil al tratarse de un concepto abstracto, el estudiante puede abrazarse a sí mismo y adoptar una expresión facial que indique felicidad, todo revestido con un ligero movimiento de vaivén. Con estos indicios, los estudiantes se encuentran en condiciones de deducir el significado de la palabra clave.

COMPAÑEROS: *C'est (une/la) chaise // C'est l'amour!*

Posteriormente, procederemos a una combinación de tarjetas, de forma coherente o absurda, en la que participarán dos o más personajes. Tras la presentación de rigor, dos alumnos o alumnas elegirán al azar tres conceptos ya vistos en clase, o bien se servirán, para poder hacer memoria, de las tarjetas con las que se ha trabajado antes. Pretendemos, dada su mayor posibilidad combinatoria, que el segmento significativo esté constituido de los elementos: SN sujeto + SV (un solo verbo) + SN COD. Los ejemplos son múltiples:

La fille regarde la fenêtre

Un chat mange le gateau

Nous lisons un livre

La chaise écoute la radio

...

Una vez seleccionada la secuencia, cada alumno, individualmente, será un sintagma, que buscará a otros elementos para formar una oración, y al unirse a los otros dos compañeros creará una porción significativa más amplia. Como hemos visto, las frases absurdas están permitidas, ya que se trata de fomentar la imaginación, la creatividad y la capacidad memorística y asociativa haciendo uso de la LE.

En tercer lugar, frente a la fase anterior en que preferíamos el movimiento y la improvisación, queremos también crear cuadros con varios personajes representando acciones de forma estática. El argelino Kateb Yacine, en *Le cadavre encerclé* (1959), ya practicó en su teatro lo que podríamos denominar como el “no-gesto”, es decir, cuadros representados explicados mediante acotación o didascalía en los que no existe el movimiento durante un lapso de tiempo:

“Nadjma reste muette, fixant l’apparition sans pouvoir avancer d’un pas”
(p.27)

Esta acotación del autor depende sobre todo del texto dramático escrito, que no podemos obviar ya que su importancia es capital en el desarrollo de la obra. La didascalía y su consecuente puesta en escena nos muestra a una esposa tan dolorida, tan destrozada en sus sentimientos, que ha quedado petrificada y durante unos instantes es incapaz de realizar acción alguna: este recurso afecta a la vez al contenido y a la forma, ambos se retroalimentan para crear una atmósfera de angustia y de desesperación.

Precisamente, el cuadro estático, el “no-gesto” o “silencio escénico” sí es en realidad un gesto, un gesto prolongado en el tiempo, cuyo sentido profundo no es la expresión gestual concreta, sino el hecho de que tenga una duración aparentemente ilimitada. Este recurso dramático, que puede provocar cierta angustia o impaciencia en el espectador, nos parece muy útil cuando empezamos a trabajar la LE con nuestros alumnos y observamos que, a nuestras respuestas, responden con vacilación, o se toman muchísimo tiempo, o dudan. Una técnica teatral que evite esto o, al menos, se aproveche de esta incómoda situación es situar al alumno, preferentemente acompañado de otro compañero o compañera, en escena, y plantearle la pregunta esta vez. Si no la entiende, podrá recurrir a la expresión tan habitual “*je ne comprends pas*” e improvisar una salida a la situación tanto verbal como gestual.

En el trabajo colaborativo con tarjetas no influye el nivel del alumno ni sus capacidades, pues la individualidad queda diluida en la colectividad, ya que se trata de una actividad grupal. Estas tarjetas vivas colectivas requieren además la participación del alumnado-espectador, ya que será a éste a quien se asigne, si es necesario, las fichas

didácticas con las que se ha trabajado con anterioridad, es decir, se alternarán en el papel de espectadores y actores. Obsérvese una frase como ésta:

Les enfants arrivent à l'école

en la que dos o tres niños, por ejemplo, a indicación del maestro, toman sus mochilas y salen a la pizarra-escenario. El profesor, para requerir su presencia, los llamará por su nombre y les dirá, apoyándose de una acción gestual: *Ana, Antonio, Fernando, prenez vos sacs et venez ici, s'il vous plaît*. La designación y el uso de deícticos por parte del profesor es aquí esencial, ya que si combinamos léxico del material escolar ya aprendido en las fichas con órdenes cuyos verbos de referencia no conocen todavía los niños, sin utilizar el lenguaje no verbal, el contenido podría no ser comprendido por los alumnos. El resto del ejercicio se desarrolla de esta manera:

1. *Ana, Antonio, Fernando, prenez vos sacs et venez ici, s'il vous plaît* (una vez que se han situado, son presentados por el profesor o bien por sus compañeros; si se ha escogido esta opción, el docente habrá planteado la pregunta introductoria: *qui est-ce?*).
2. *María, viens ici, tu es la prof!* (la ayuda a situarse frente a los alumnos, en actitud de dictar o de escribir en la pizarra. Un cuaderno del profesor en las manos de esta alumna será un instrumento conveniente para dar veracidad a su personaje).
3. Los tres primeros actores, en el otro extremo, cerca de la puerta del aula, se mantienen inmóviles
4. El docente pronuncia entonces la frase: *Les enfants arrivent à l'école*
5. Los actores, oída la pregunta, ejecutan la acción y vuelven a quedarse fijos. Se intentará, sin embargo, que este estatismo no lo sea tanto mediante la adopción de una postura que sugiera movimiento, como puede ser la actriz-profesora escribiendo una frase en el encerado, o enunciando una expresión, y los actores-alumnos adelantando una pierna y retrasando otra, por ejemplo. En caso de que esta frase no haya sido comprendida por los actores, el profesor les mostrará consecutivamente las fichas con las que se ha construido el mensaje y que han aparecido previamente, esto es, la tarjeta de *enfant*, la tarjeta de *arriver* y la tarjeta de *école*.



Figs. 13,14 y 15

“*enfants*”, “*arrivent*” y “*école*” son ahora percibidos en la secuencia sonora transmitida por el profesor, mientras se discriminan otras unidades (artículos y preposiciones) poco útiles por el momento y que se irán adquiriendo de manera intuitiva.

Una vez repetida esta frase por los alumnos-espectadores, con o sin apoyo de las tarjetas, se proseguirá la actividad.

- a) Mediante una orden dirigida a los alumnos-actores “*Merci, asseyez-vous*”, donde introducimos además la noción de cortesía o *politesse* (las expresiones *merci* o *s’il vous plaît* siendo objeto también de un actividad de interacción con el fin de habituar al alumno a su uso frecuente en clase), éstos volverán a sus puestos de clase, invirtiendo ahora su papel en espectadores. Sólo un alumno permanecerá en la misma posición, con una pierna adelantada, sin moverse. Acto seguido, el profesor colocará un sombrero (o pedirá a otro alumno que lo haga mediante la orden “*un chapeau, s’il vous plaît*”) en la cabeza de dicho alumno o alumna, y algún otro aditamento si fuese necesario.
- b) El profesor preguntará a los alumnos-espectadores *Qu’est-ce que c’est?*, intentando que recuerden la ficha aprendida en la primera fase del ejercicio:

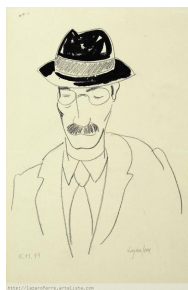
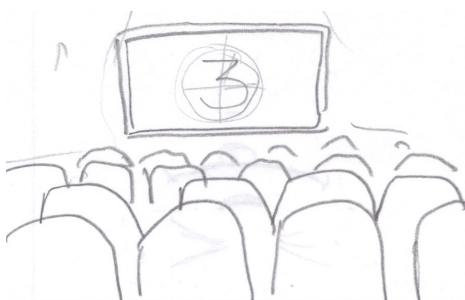


Fig. 16

“*C’est un...HOMME*” responderán los alumnos.

Tras lo cual, puede ser introducida la pregunta más específica para la identificación de personas *Qui est-ce?* , esperando una respuesta del tipo: *C'est* + nombre de alumno/a, si queremos dotar a esta actividad de un carácter más personal y próximo, o bien *C'est* + nombre inventado, si se esperan aportaciones creativas.

- c) El profesor solicita a uno o dos alumnos, lógicamente en francés y apoyándose en gestos, que se acerquen a la pizarra, dibujen una gran pantalla y se sienten delante de la misma, en actitud observadora, haciendo además de comer palomitas (*Venez, s'il vous plaît; dessinez une télévision énorme; asseyez-vous, mangez du pop-corn et regardez!*) Una vez situados, se lanzará la pregunta: *Qu'est-ce que c'est?* A lo que los niños responderán, recordando la tarjeta *cinéma*



C'est (un)cinéma!

Fig.17

- d) Entonces el profesor designará a los componentes de este cuadro vivo, en orden, y los alumnos-espectadores transformarán el lenguaje visual-gestual en lenguaje verbal. 1. *Un ... (homme)/Une femme/Un homme et une femme* 2. *arrive/arrivent* 3 *(au) cinéma*. La tarjeta *arriver* podrá ser extraída de nuevo en caso necesario.

Ejercicios sucesivos, de carácter sustitutivo y combinatorio, pero siempre haciendo participar e interactuar a los alumnos, tanto a actores como a espectadores, pueden seguir realizándose mediante la adición de elementos. Para el ejercicio precedente es posible mantener al mismo personaje *homme/femme* pero modificando la acción que realiza. En un nivel superior pueden tratarse otras clases morfológicas como

los adverbios o los adjetivos, o incluso, el uso de tiempos verbales situados en el futuro o en el pasado, mediante la utilización de flechas, marcas o colores sobre el dibujo de las tarjetas.

Una de nuestras premisas inmediatas durante la realización de actividades como ésta inspiradas del MD es la de no imponer al estudiante un ritmo rápido de aprendizaje. La adaptación a la progresión del alumno, que no recibió estímulo alguno en su LM, se vuelve necesaria y conveniente. Su atención, por nuestra parte, ha sido adecuadamente controlada, ya que los niños cuyo interés pueda haber decaído a lo largo de cada sesión han sido a los que hemos invitado a participar más activamente en los ejercicios. Esta metodología ha de ser empleada, preferentemente, en primer curso de E.S.O., donde hemos obtenido, según estos principios, resultados satisfactorios en lo referido a la expresión de funciones comunicativas básicas.

Como punto débil en esta revisión metodológica hemos de admitir la escasa importancia prestada al aspecto escrito, si bien a estos niveles iniciales de aprendizaje no cuenta entre nuestros objetivos principales. Este método está casi únicamente enfocado a la práctica oral y a la adquisición natural de vocabulario y estructuras, por lo que las únicas palabras escritas que nuestros estudiantes percibirán serán las que figuren en las tarjetas.

Sin embargo, el interés que hemos prestado a este método radica precisamente en que el niño empiece a expresar sus funciones comunicativas básicas en FLE, asociando palabra, gesto y designación, que no han de suplirse sino complementarse mutuamente; al no pretender que la pronunciación del estudiante sea perfecta y permitir fallos leves tanto de construcción como de pronunciación y entonación, podemos necesitar el concurso del lenguaje gestual y/o de la designación para que el mensaje transmitido sea comprendido por la gran mayoría de nuestros alumnos-espectadores, y de ahí, por la gran mayoría de hablantes de una LE en concreto.

3.2.3. El método audio-oral (MAO)

Supone una evolución del método directo en lo concerniente a la práctica de las destrezas orales, pero se diferencia de aquél en que la MAO asimila el conductismo

como base psicológica y persigue sobre todo el aprendizaje sistemático y memorístico, a través de la repetición, de una serie de formas comunicativas orales, usadas fuera de contexto en las primeras etapas, y en las que se rechaza, de entrada, tanto el recurso a la LM como la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Como corrientes teóricas asociadas, este método se adhiere a algunos de los postulados de la gramática generativo-transformacional (ver Harris, 1968 y 1970), por un lado, y del estructuralismo (Bloomfield, 1933; Skinner, 1957), por otro. Sus características básicas derivan, pues, de las aplicaciones prácticas surgidas de dichas bases teóricas, y sus puntos clave en didáctica de las lenguas extranjeras siguen el planteamiento de Jakobovits y Hogenraad (1968):

- Exposición directa, repetida y constante a enunciados orales en LE, con lo que se logra tanto el aprendizaje de las estructuras como la correcta pronunciación de las mismas.
- Desarrollo de tres de las cuatro destrezas básicas únicamente tras un largo período de práctica oral y en este sentido: Audición y comprensión > Expresión oral > Lectura > (Producción escrita posteriormente, en un segundo plano)
- Utilización de frases plantilla (*pattern sentences*) o modelos para la repetición y pronunciación, y que son susceptibles, gracias a una estructura determinada de elementos intercambiables, de generar otras muchas capaces de figurar en distintas situaciones de comunicación.

En nuestra experiencia no hemos considerado positivo hacer uso de estos ejercicios de carácter estructural, que los modernos métodos eclécticos de aprendizaje de lenguas siguen utilizando en sus manuales. Creemos que estas actividades no consiguen responder a las necesidades de nuestros alumnos ni fomentan un aprendizaje creativo, y menos aún un desarrollo de la comunicación oral. Sólo cuando estas estructuras tienen valor vocativo o ilocutorio, implicando a dos o más interlocutores en situaciones de comunicación próximas a la realidad, y sólo entonces, es cuando su utilización resulta conveniente y es capaz de fijar determinadas estructuras que no hayan podido ser aprendidas de otra manera. Especialmente citaremos el caso de los ejercicios en que se pide al estudiante formular la pregunta correspondiente a una respuesta dada,

pudiendo elegir, en la mayoría de las ocasiones, entre varias opciones que permiten al alumno desarrollar al mismo tiempo su capacidad de reflexión sobre la lengua, sus posibilidades comunicativas y su creatividad lingüística. Veamos:

1-.....? *Je regarde la télé*

2-.....? *Parce que j'ai froid*

3-.....? *Elle se trouve à côté de la fenêtre*

Sobre estos ejemplos aparentemente sencillos podemos realizar una serie de variaciones que suponen una evolución en los ejercicios estructurales de la MAO. Ya de entrada, en el primer ejemplo (pregunta 1), se propone al alumno de nivel inicial que pregunte de dos maneras distintas³⁷:

1- a) *Qu'est-ce que tu fais?*

b) *Qu'est-ce que tu regardes?*

Estas preguntas pueden dar lugar, a su vez y a la manera de una espiral, a nuevas respuestas: si pedimos a uno o varios alumnos que efectúen estas preguntas en situación, es decir, a otros compañeros y basándose en lo que están haciendo o mirando en el momento de la pregunta, obtendremos respuestas variopintas pero reales y perfectamente contextualizadas:

a) *J'écoute le professeur*

Je fais les devoirs

Je parle avec mon collègue

J'étudie le livre de français...

b) *Je regarde le professeur*

Je regarde ce livre

Je regarde Ana

Je regarde le tableau...

³⁷ No contaremos aquí las distintas formas de interrogación en francés, haciendo uso de la inversión o colocando la partícula interrogativa al final de la pregunta, ya que esto está reservado para un nivel inmediatamente superior: el objetivo ahora es que el alumno pueda interactuar utilizando la fórmula que le resulte más lógica o fácil de expresar.

Je regarde par la fenêtre...

De esta manera, trabajando en situación, a través de gestos y de acciones simuladas, estamos haciendo evolucionar una de las actividades características de la MAO, fomentando la libertad lingüística del alumnado y al mismo tiempo buscando la complementación de los conocimientos de unos y otros. Estos conocimientos se amplían al realizar ejercicios de este tipo, que solicitan la participación de dos o más alumnos en cada intercambio comunicativo. Hemos evitado además hacer un excesivo hincapié en la pronunciación, siempre y cuando los mensajes resulten comprensibles. Se trata, pues, de un aprendizaje significativo donde la mecánica de los ejercicios propuestos no es impuesta por el profesor ni producida artificialmente, sino basada en la realidad y *co-producida* por cada individuo. Las listas de vocabulario o bancos de estructuras sintácticas se utilizarán únicamente como apoyo de la actividad.

Al plantear la segunda de nuestras preguntas del ejemplo 1), en ocasiones se nos ha presentado el error como elemento indisoluble del proceso de E/A. ¿Cómo tratarlo adecuadamente al realizar ejercicios de inspiración estructuralista? Veamos una posible respuesta basada en nuestra observación y práctica diaria en clase:

- Respuesta proporcionada por el profesor : *Je regarde la télé*
- Pregunta proporcionada por la alumna: *Tu regardes la télé?*

Las razones de la elección de esta pregunta por parte del estudiante podrían encontrarse en componentes psicolingüísticos que no trataremos de momento³⁸, pero a primera vista la cuestión elaborada por la joven parece redundante y falta de sentido. El error ya se ha producido, por lo que no creemos que sirva de nada reprender al alumno con una enérgica frase de desaprobación. La opción de trabajo más adecuada consistirá en desviar la atención del error cometido hacia las posibilidades que ofrecería la elección de esta pregunta por parte del alumno. Podríamos plantear dos opciones:

³⁸ La inmediatez buscada para dejar de ser el centro de atención, para salir de esta situación incómoda frente a sus compañeros y frente al profesor, hace buscar al alumno una pregunta apresurada y paralela, y así incorrecta, a la respuesta planteada

- Una, convenciendo al alumno de que su elección es correcta, ya que la comprensión existe, siempre que en la respuesta exista una afirmación o una negación: *Tu regardes la télé? OUI/NON, je regarde la télé*
- Animando a esta alumna y a los demás a que amplíen ambas partes de la interacción (pregunta y respuesta) mediante la adición de palabras interrogativas, complementos circunstanciales o proposiciones subordinadas, basándonos en elementos de decorado (un reloj dibujado en la pizarra, unas sillas formando una cama, etc.) de tal manera que el resultado sea coherente y correcto: *À quelle heure / pourquoi tu regardes la télé? Je regarde la télé à neuf heures du soir / parce que je n'ai pas sommeil.*

Las posibilidades de explotación del ejemplo 2) son también numerosas ya que en ellas convergen tanto las técnicas estructuralistas de sustitución como la alusión al mundo real a través de la designación. Así, incluimos casi sin darnos cuenta la práctica teatral al poder reproducir las acciones expresadas verbalmente a través de la mímica, o bien apoyadas en lenguaje gestual.

El punto de partida de la siguiente actividad (ejemplo 3) se basa en la pregunta que utiliza el 90% de los alumnos³⁹ para completar este ejercicio:

3- **Où elle se trouve? Elle se trouve à côté de la fenêtre*

A pesar de la corrección morfosintáctica de la frase, debemos hacer notar a los alumnos que esta pregunta (y consecuentemente, la respuesta) adolece de valor comunicativo, pues está vacía de sentido y es pobre en información. El elemento que debería ser el principal de la frase, el pronombre *elle*, carece de sustento, de *point d'ancrage* en la realidad ya que no designa a nada ni a nadie. Por tanto, hemos de incidir en el hecho de que la comunicación lingüística, en ausencia de un contexto situacional, ha de ser breve, clara, concisa y pertinente. En otras palabras, transmitimos a nuestros alumnos la conveniencia de construir enunciados susceptibles de ser perfectamente utilizados en cualquier situación de comunicación, sin dar lugar a malentendidos o a lagunas de comprensión. En nuestra experimentación escolar y a

³⁹Resultados de pruebas orales y escritas

pesar de que pueda resultar contradictorio, hemos querido establecer una conexión teórico-práctica entre ciertos aspectos de la MAO y algunas de las teorías sobre el discurso de Maingueneau (1994), quien desarrolla brillantemente su teoría sobre los elementos lingüísticos carentes de sentido *per se* y su relación con el mundo real, con el contexto situacional. Los pronombres forman parte de este análisis ya que constituyen la base del intercambio comunicativo, abarcando desde el mismo concepto del emisor (*je*) y receptor (*tu*) hasta las indicaciones sobre tiempo, lugar, circunstancias, modo, etc. En lo referido a los pronombres personales, Maingueneau considera a los de tercera persona como la *non-personne*:

“Je-tu et nous-vous ne sont presque jamais les seuls constituants qui réfèrent dans un énoncé: les interlocuteurs tiennent un discours sur le monde. Si les personnes forment à elles deux la “sphère de la locution”, cette locution renvoie à un univers extérieur, celui de la non-personne, par opposition aux personnes de l’échange linguistique. [...] Le morphème il, à la différence de je-tu est un pronom au sens strict, c’est-à-dire un élément anaphorique qui remplace un groupe nominal dont il tire sa référence et qui a été introduit antérieurement dans le discours, tandis que je et tu ne sont pas des substituts pronominaux” (Maingueneau, 1994:21)

Haciendo evolucionar la MAO en casos como éste y para dotar de sentido a los elementos discursivos, los intercambios en clase de FLE han de fundamentarse en un lenguaje anclado en la realidad mediante la utilización de deícticos combinados con el lenguaje gestual, ya que un pronombre o deíctico, si no ha sido explicitado anteriormente (es decir, si no sabemos aún que *elle* se refiere a la profesora de inglés, o a mi hermana, o a Julia, o a una planta) necesita de un morfema gestual que implique designación para así poder insertar el discurso en la realidad y que el acto comunicativo tenga entonces éxito.

Volviendo al ejemplo que nos ocupa, esto es, el intercambio respuesta-pregunta **Où elle se trouve? Elle se trouve à côté de la fenêtre*, donde *Où elle se trouve* es, desde un punto de vista semántico, la frase incorrectamente elegida para completar el ejercicio, nos reafirmamos en que una buena corrección del docente debería alejarse del

refuerzo negativo. En cambio, deberíamos guiar la práctica de enseñanza hacia la alusión al mundo extralingüístico mediante la interpelación a los alumnos, en un tono desenfadado pero extrañado, parecido al de los actores de teatro: *Elle? Qui, "elle"?* *C'est qui, "elle"?* *Ou c'est quoi, "elle"?* Inmediatamente el docente se desplaza a través del aula señalando alternativamente a alumnos y a objetos, y utilizando estas preguntas respectivamente:

- a) *C'est Marie?*
C'est ta soeur?
C'est la prof d'espagnol?
- b) *C'est ma trousse?*
C'est la lampe?
C'est votre table?
C'est l'école?

A continuación, pasará la palabra a los estudiantes y, de esta manera, les pedirá que imiten los movimientos del profesor y añadan más nombres de personas u objetos a la lista. Por último, se les propondrá que redacten de nuevo la pregunta libremente pero teniendo en cuenta que deben aludir a la realidad. Tendríamos, por lo tanto, resultados de este tipo:

- Où se trouve la chaise?*
- Où est Angustias?*
- Où se trouve Véro?*
- Où se trouve ma gomme?*

los cuales son ya portadores de significación léxico-semántica. Esto nos permite situar las producciones orales o escritas de la clase en un contexto de comunicación auténtica y en relación con el mundo real, no aisladamente, ni perdidas en los abismos estrictamente lingüísticos.

El resto de características propias de la MAO son inadecuadas en nuestra opinión, pues convierte a los estudiantes de lenguas extranjeras en meras máquinas de *input / output* que actúan mediante reflejos y no de forma natural o creativa. Para

terminar nuestra revisión crítica de esta metodología, creemos inapropiados los siguientes valores de la MAO:

- Que las frases, expresiones, pares de preguntas y respuestas-modelo sean aprendidas de memoria y se conviertan en frases-costumbre usadas indiscriminadamente en cualquier contexto y situación, sin tener en cuenta la situación de comunicación y la realidad extralingüística.
- Que se limite la cantidad de vocabulario proporcionado al alumno en cada fase del aprendizaje y no se le facilite léxico nuevo hasta que todo el anterior haya quedado completamente asimilado. Esto choca de lleno con la creatividad y naturalidad que han de regir las producciones lingüísticas del alumnado. La meta (y el medio) es un aprendizaje autónomo en el que el alumno pueda comparar, analizar y elegir una amplia variedad de términos y expresiones con vistas a la creación de enunciados ricos en matices y significado.
- Que se evite la traducción, tanto inversa como directa. Exceptuando algunos casos en que esta técnica pueda ser contraproducente (estructuras sintácticas desiguales, falsos amigos, género de los nombres), creemos firmemente que el recurso (que no abuso) a la traducción puede tener más ventajas que inconvenientes, sobre todo si tenemos en cuenta que, en la etapa de la adolescencia, el alumno no ha desarrollado aún la capacidad de comprensión y expresión apropiada en LM y la traducción le permite establecer paralelismos entre ambas lenguas, ofreciéndole un *continuum* de aprendizaje (ver French, 1991). Además, esta técnica, si es usada correctamente, facilita el desarrollo de las capacidades cognitivas e interactivas del alumno ya que permite trabajar sobre dos sistemas lingüísticos, cada uno con su concepción del mundo y sus propias estructuras, desarrollando la capacidad creativa y reflexiva lingüística por parte del estudiante en dos lenguas distintas, y volviéndolo crítico y vigilante frente a las traducciones obtenidas vía internet (Kliffer, 2005).

3.2.4. Metodología audiovisual (o estructuro-global-audiovisual)

Prácticamente coetáneo del método audio-oral, el método audiovisual o MAV (en el ámbito francófono, SGAV) estableció unos principios compartidos con aquél pero rechazó sin paliativos otros; de hecho, Henri Besse (1985) lo sitúa más próximo al método directo que al MAO, ya que introduce secuencias de diálogo multifuncionales y multipropósito e intentan presentar la lengua en situación o *en situaciones*. El MAV sienta, de entrada, las bases de lo que serían los futuros métodos o enfoques actuales, esto es, el enfoque comunicativo, el método ecléctico o el enfoque accional o por tareas. Este método entra de lleno en la moderna didáctica de las lenguas extranjeras y nosotros lo consideramos uno de los pilares sobre el cual se asientan las metodologías posteriores, en general, y nuestra práctica docente, en particular:

- Frente a los sistemas de plantillas, expresiones y frases “manipuladas” y utilizadas fuera de contexto y propias de la MAO, la MAV propone una práctica de la lengua en situación, donde las estructuras y el vocabulario presenten una significación y estén próximas a la comunicación real.
- Sólo se realizarán ejercicios estructurales si se presentan en contexto, son significativos y presentan un sentido completo.
- Se deja mayor libertad en la organización y temporalización de los bloques, unidades y sesiones de aprendizaje

El manual de referencia que instauró este método es *Voix et Images de France* (1956) creado por el CREDIF, y resultó tan exitoso que la mayoría de métodos posteriores de aprendizaje de las lenguas extranjeras se inspiraron en él. Más adelante apareció *Archipel* (1982), editado también por el equipo del CREDIF, y que incluía una enorme cantidad de documentos auténticos y semi-auténticos, quizás algo excesiva en nuestra opinión, y con una concepción muy estructuralista en cuanto a las explicaciones gramaticales y de vocabulario, así como en cuanto al carácter demasiado guiado de las actividades propuestas, especialmente los *jeux de rôle*. A pesar de sus inconvenientes, hemos de admitir que este método es quizás el más aceptado y conveniente para los aprendizajes individuales o a distancia, ya que presenta una gran flexibilidad, un apoyo visual y auditivo, y un estudio de la lengua en situación.

Editoriales conocidas se han servido de él prácticamente hasta la actualidad a la hora de proponer cursos por fascículos de inglés, francés, alemán, italiano e incluso ruso, y en los centros de enseñanza secundaria, algo menos en enseñanza superior, técnicas de este método se integran sin problemas en la práctica diaria de clase y en el marco de los enfoques comunicativos y/o metodologías eclécticas. Las características más habituales de este método podemos resumirlas en:

- Transmisión de la información a través del elemento audio-visual. En primer lugar aparece la etapa visual y posteriormente una información auditiva, proveniente de un dispositivo mecánico o eléctrico o del propio profesor. Los materiales visuales preferentemente utilizados son el cómic, el dibujo, la fotografía, la fotocopia del documento auténtico o el documento simulado
- Rol aún importante, aunque secundario según nuestra percepción, del profesor, ya que es quien sigue marcando los tiempos en el desarrollo del proceso de E/A de una lengua a través de esta metodología, quien aporta los elementos auditivos, quien marca las pautas a seguir tanto de forma de contenido y quien corrige los errores producidos.
- Enorme importancia dada al manual de clase, ya que se convierte en la fuente principal de conocimiento, la que ofrece tanto a alumnos como profesor un enorme corpus de textos y documentos. En ocasiones puede llegar a suplir al docente y ofrecer una base para un aprendizaje autodidacta.
- Adopción del estructuralismo como teoría lingüística subyacente, pues tanto las explicaciones como las propuestas de actividades (orales como escritas) se fundamentan en un sistema de sustitución sintagmática y paradigmática de los elementos y en una concepción del aprendizaje por imitación y repetición de modelos.
- Complementación de este método con medios tecnológicos que van variando a lo largo de las épocas, pero que tienen al laboratorio de lenguas como un lugar privilegiado de aprendizaje. Los medios secundarios iban en un principio desde el magnetófono, que sirve tanto para emitir como para grabar, el radio-cassette/giradiscos hasta los aparatos de vídeo y televisión. En nuestra época, las funciones de estos dispositivos analógicos han sido completamente asumidas por

las herramientas TIC (pizarras digitales, proyectores y ordenadores conectados a Internet).

- Introducción en superficie de los *jeux de rôle*, aunque a través de convenciones previamente establecidas, como las de asignar, ya de inicio, los personajes a representar, la situación de partida y el desarrollo del diálogo, el cual, por cierto, ha de ser memorizado.
- Utilización de preguntas dirigidas pero significativas, en contextos de utilización de la expresión tanto escrita como oral. Muchas veces revisten la forma de cuestionarios o entrevistas.

Decaigny (1972) ya dividió el conjunto de técnicas audiovisuales asociadas a esta metodología, denominándolas *formes de simulation de la réalité*, en visuales, auditivas, visuales proyectadas, audio-visuales y audio-visuales estructuradas, si bien, más que técnicas, nosotros preferiríamos hablar de “carácter de los materiales utilizados”, pues cada “simulación” posee unas herramientas y materiales específicos.

Sin embargo, Decaigny va más lejos y llega incluso a hablar de “metodologías específicas” para el uso de cada herramienta (metodología del largometraje didáctico, del radio-cassette o del lector de CD, etc.), lo que nos parece excesivo teniendo en cuenta que en la propia definición de metodología ya aparece implícita la utilización simultánea y/o complementaria de varias herramientas o materiales, por un lado, y por otro porque una metodología requiere una base teórica imprescindible que no puede proporcionarnos el estudio y el funcionamiento de un aparato de radio o de televisión. No obstante, los puntos comunes de estas “metodologías” podrían agruparse y generar las características principales del método audiovisual:

- Los medios audio-visuales se erigen como difusores de información paralelos y/o complementarios al docente, quien solía ser el único transmisor del saber en la metodología tradicional.
- Estos recursos son novedosos medios de comunicación no escrita que transmiten un mensaje en cierta medida “prefabricado”, extraído de situaciones de comunicación o de obras artísticas (películas, canciones, etc.)

- Conllevan la realización de actividades educativas a partir de la *representación de la realidad* y no de la observación directa de la realidad.,
- Son, por lo tanto, medios de difusión unidireccionales para destinatarios colectivos.
- Esta metodología requiere adaptaciones de los espacios y fuertes inversiones en material educativo, de ahí la proliferación de los laboratorios de idiomas en España durante la década de los 80 tanto en Universidades como en Institutos de Bachillerato.

Por otro lado, estamos con Decaigny cuando afirma que cada una de las situaciones de comunicación utilizadas en este método, a pesar de pretender acercarse a la realidad, a pesar de estar basada en el uso de documentos lingüísticos auténticos (una canción, un mensaje difundido en un aeropuerto, una grabación en un mercado, etc.) y a pesar de ser extraída indirectamente o adaptadas de intercambios comunicativos de la vida real, “*ne s’adapte jamais totalement au niveau ni aux besoins d’une classe déterminée*” (*op.cit.*: 102).

Actualmente y favorecido por la eclosión de los métodos comunicativos y enfoques accionales, el uso del documento prefabricado y artificial ha dejado paso definitivamente al del documento audiovisual auténtico. Frente a los materiales utilizados por la MAV, algunos de ellos simulados, y hoy en día prácticamente desterrados, los nuevos métodos inspirados de dicha metodología (uno de los primeros fue el SGAV) trabajan exclusivamente con documentos auténticos. Esto ha sido propiciado por diversos factores:

- Los avances en las TIC, que permiten, por un lado, el acceso rápido a internet y la descarga de contenidos y, por otro, la mejora en las herramientas de hardware (impresoras, ordenadores, discos duros, lectores de DVD / Bluray, memorias flash USB, pizarras digitales, televisores planos, más prácticos y manejables y dotados de TDT, televisores combo que incorporan lectores de DVD y ranuras de tarjetas de memoria, etc).
- El acceso a dispositivos de grabación de sonidos e imágenes es ahora más fácil y asequible, lo que fomenta la producción del alumnado. El precio de

ciertos artículos, como cámaras de vídeo, se ha visto reducido con el paso de los años hasta un 70%. Además, las cámaras fotográficas actuales, así como la mayoría de teléfonos móviles, disponen de cámara de grabación de imágenes y su calidad de grabación de audio y vídeo está superando ya al de las antiguas videocámaras.

- La movilidad europea, tanto de docentes como de estudiantes y facilitada por los programas de educación gestionados por la UE permiten un intercambio constante de información entre los países, no sólo a través de formatos digitales (imágenes, música, vídeos, correo electrónico, páginas web multilingües, etc.), sino también mediante documentos físicos, como pueden ser folletos publicitarios, billetes de transporte público, postales, pósters, impresos a rellenar en LE, periódicos, etc.

El documento audiovisual auténtico, que entró “violentamente” en los usos didácticos de lenguas extranjeras de la mano de este método (Zárate, 1986) se revela, pues, como una pieza esencial sobre la cual han de posicionarse las nuevas prácticas del método audiovisual. La utilización del mismo debería tener en cuenta, además, una segunda fase que consista en el contacto real y en situación con estos documentos, lo que prácticamente no puede conseguirse si no es a través de una experiencia lingüística en el país donde se habla la LE estudiada⁴⁰.

Sobre la “readmisión” en clase de FLE del método audiovisual en la actualidad, asociado a las TIC, nos encontramos en una encrucijada. Por una parte, este método es la síntesis en clase de lo que vive el alumno fuera de ella: prácticamente toda la información y una gran parte de diversión le es proporcionada por elementos audiovisuales, por lo que puede resultar positivo intentar transmitir de esta manera los contenidos y situaciones asociados a una LE determinada. Por otra parte, sin embargo, el mismo hecho de que lo audiovisual lo invada todo, reviste un grave peligro para nuestros jóvenes de hoy: el analfabetismo. Dicho así, puede parecer exagerado, pero matizando esta observación veremos que no lo es tanto. Como docentes, asistimos diariamente a un empeoramiento de las capacidades de expresión y comprensión en LM

⁴⁰ En el capítulo 2, tercera parte, trataremos extensamente esta práctica relativamente reciente y que ha proporcionado resultados extraordinarios a los alumnos participantes durante su proceso de enseñanza/aprendizaje del FLE.

por parte de nuestros alumnos: presentan muchas faltas de ortografía, se expresan pobremente en lenguaje oral, no comprenden textos de dificultad media o alta, no saben redactar apropiadamente un escrito, obviando las máximas de cohesión, coherencia, orden y exposición de las ideas, etc. Este empobrecimiento está causado por una excesiva exposición a lo audiovisual y a lo digital, que provoca en el individuo una sensación de bienestar y de relajación haciéndole acomodarse a este tipo de comunicación, la cual es normalmente unidireccional y no da pie a reflexión y/o elaboración de respuestas. Existe un tipo de comunicación (audio) visual en el que la presencia simultánea de emisor y receptor no es requerida, y en donde la rapidez y economía del lenguaje provocan una distorsión grave de las formas lingüísticas empleadas: nos referimos, claro está, a chats, mensajería gratuita vía Internet o datos (*Whatsapp. Hangouts, Line*), mensajes cortos en redes sociales y *sms* a través de teléfonos móviles. El correo electrónico ha quedado relegado por nuestros alumnos a tal punto que muchos no saben en qué consiste y prefieren las formas de comunicación antes expuestas, debido a su inmediatez y posibilidad de relajación lingüística. Lo grave es que esta distensión lingüística ha traspasado las fronteras de la comunicación virtual y la encontramos, cada vez más, en otro tipo de producciones escritas por alumnos en el ámbito académico. Se puede argüir que el estudiante, con su maduración y paso a la edad adulta mejorará su capacidad expresiva, pero no es así, o si sucede no se da en todos los casos.

La comunicación audiovisual posee evidentemente sus ventajas (Lefranc, 1966) pero no deberíamos basar una metodología de E/A de lenguas extranjeras sobre esta práctica. Frente a métodos basados en la utilización de nuevas tecnologías y explotación de lo audiovisual, preferimos procesos que impliquen prácticas lectoras. La lectura hace reflexionar al estudiante y desencadena en su mente correspondencias de tipo binario, algunas próximas al tándem *estímulo/respuesta* como las siguientes, que no se dan en el método audiovisual:

- Asociaciones texto escrito / reproducción oral
- Lectura crítica e interpretación pausada y por partes del texto

- Lectura entre líneas para detectar elementos como ironías, dobles sentidos, intenciones ocultas del autor, etc., dependientes de la realidad extralingüística y los conocimientos supuestos en el lector.

No podemos abusar, pues, de una metodología audiovisual que se reduce habitualmente a una comunicación unidireccional que apenas hace trabajar al alumno; creemos que es más conveniente utilizar algunos aspectos de este método pero insertados en la metodología ecléctica, y siempre con ejercicios de tipo comprensivo en los que el alumno ha de estar atento no sólo a lo que se dice, sino a quién, cómo, cuándo y por qué lo dice. Por ejemplo, es adecuada una actividad en la cual se muestre un documento audiovisual auténtico y tras su visualización se pase a formular, oralmente, una serie de preguntas a los estudiantes relacionadas con el sentido primario del documento; sin embargo, una visión enriquecida de este método es la que posteriormente ofrece el texto escrito relativo al documento visionado, a partir del cual se vuelven a plantear otras preguntas tocantes esta vez a sentidos secundarios o detalles específicos. Estos textos escritos pueden ser:

- la transcripción del documento audiovisual
- un resumen del documento audiovisual
- una ampliación del fragmento visionado
- una lectura relativa al tema considerado por el documento
- Una adaptación del mismo, ya sea en forma dialogada, lírica o incluso teatral, incluyendo indicaciones y acotaciones

Al responder a las preguntas formuladas por escrito, y asociando lo que ha sido visualizado y escuchado y lo que ha sido leído, se llegará a un grado muy elevado de comprensión del documento, lo que dará pie a la creación por parte de los alumnos de documentos de similares características. Éstos pueden incluir fotografías, textos hablados o escritos, grabaciones en vídeo, grabaciones o efectos de sonido, etc.

La mejor manera, pues, de implementar un uso racional del método audiovisual en didáctica de lenguas es aquella que consiga integrar la práctica lectora y posea capacidad de generar una tarea final en la que se utilicen recursos personales (palabra,

entonación, gesto, actitud) y audiovisuales (escenarios, música, cámaras de foto y vídeo, iluminación). Más que recursos, deberían llamarse “lenguajes”, ya que aportan significado a la palabra. El tratamiento de la “tarea” se llevará a cabo, sin embargo, cuando analicemos el método accional o por tareas/proyectos.

La revisión de este método a través de la lectura puede ir más allá y revestirse de las ventajas que es capaz de aportar la práctica teatral. En este sentido, existe la posibilidad de dotar implícitamente a la MAV de esta práctica, puesto que algunos documentos audiovisuales, extractos en su mayoría de series o películas, pero también secciones de métodos de idiomas, contienen el germen de una posible puesta en escena:

- Diálogos
- Personajes, caracterizados o no
- El planteamiento de las tres unidades, esto es, un espacio, un tiempo y un argumento
- Breve duración, lo que facilita la recreación dramática y la conversión del documento audiovisual en *sketch* teatral

Tanto Lefranc (1960) como Dale (1968) ya mencionan en sus estudios las “experiencias dramatizadas”. A pesar de no otorgarles demasiada importancia, para ellos es una de las actividades que los estudiantes pueden realizar en clase, a manera de *output*, una vez que han recibido el *input*, esto es, la audición o visualización de los materiales elegidos. Para estos autores, los documentos audiovisuales son “representaciones de la realidad”, mientras que las prácticas producidas por los alumnos son “realidad”.

De ahí que la presentación de documentos audiovisuales en clase de FLE pueda suponer un punto de partida para la práctica real del teatro, en un interés por dar salida a las producciones orales y escritas del alumno generadas a partir del trabajo sobre estos documentos transmitidos a ellos mediante soporte estático, mecánico o electrónico. Ya hemos fijado algunos de los elementos transferibles del ámbito audiovisual al dramático, y ahora pasaremos a explicar el sencillo procedimiento a seguir:

- a) Fase 1: Visualización de la escena (viñeta, dibujo, secuencia de vídeo, etc)
- b) Fase 2: Audición (o visualización) de la secuencia, sin apoyo del diálogo escrito
- c) Fase 3: Audición (o visualización) de la secuencia, con apoyo del texto escrito
- d) Fase 4: Trabajo en tándem o pequeños grupos, asignación de cada personaje del diálogo y memorización (o reinterpretación) de las intervenciones correspondientes.
- e) Fase 5: Práctica grupal, primeramente basadas en el trabajo sobre pares adyacentes (véase capítulo 1.2., segunda parte), es decir, intercambios breves y únicos pregunta-respuesta, normalmente encadenados, y posteriormente sobre un diálogo completo
- f) Fase 6: Presentación del *sketch* ante la clase, con acondicionamiento de espacios y utilización del lenguaje gestual, y si es posible, con caracterización de los personajes.

La utilización de sketches basados en materiales audiovisuales ha sido utilizada, durante nuestro experimento, en los cursos inferiores (1º y 2º E.S.O.). Para niveles superiores, como 4ºE.S.O. y 1º de Bachillerato se ha confiado a los alumnos la redacción y puesta en escena de una breve historia basada en una acción, lugar y tiempo a elegir entre varias propuestas pero siempre dentro de un campo semántico trabajado anteriormente y próximo a sus intereses. En este caso, no nos hemos apoyado en materiales propios del MAV sino en la práctica teatral pura, como veremos más adelante.

3.2.5. Los enfoques comunicativos

Se ha venido en denominar *enfoques* (traducción aproximada de *approches*) a las últimas metodologías propuestas para la enseñanza y aprendizaje de una LE. Aunque los enfoques están sustentados sobre teorías lingüísticas, no siguen un diseño organizativo, como sí hacen las metodologías, aunque en ocasiones sí aconsejan y marcan un itinerario procedimental (Richards y Rodgers, 1986:19-32).

El enfoque comunicativo es la concreción en la práctica de las teorías propuestas por el método nocional-funcional, que en realidad no es un metodología en sí misma, sino una manera de orientar el currículo para el proceso de E/A de una LE. Este

“método” nocional-funcional fue introducido por primera vez en nuestro sistema educativo a principios de los años 90, con la implantación de la LOGSE a través de la *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. (1990), y respondía a las necesidades educativas de los alumnos de nuestro país en materia de aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que la integración de España en la Comunidad Europea, luego Unión Europea, demandaba un dominio creciente de, al menos, dos lenguas extranjeras. En Andalucía, junto al inglés, empezó a desarrollarse la enseñanza de un segundo idioma, en la mayoría de los casos el francés⁴¹. Esto llevó a la importación de métodos ya probados en otros países europeos, entre ellos Francia, y que se basaban en un desarrollo teórico del currículo de la LE basado en las *nociones* o contextos de actuación en un idioma, por un lado, y en funciones de comunicación del lenguaje, es decir, en grupos de expresiones comunicativas mediante las cuales conseguir una comunicación exitosa en dichos contextos de comunicación lingüística, por otro.

Este método teórico presentaba una nueva visión en la enseñanza de lenguas extranjeras y rompía claramente con todas las metodologías anteriores al proponer un programa basado en nociones y funciones. Debía primar la comunicación efectiva en una gran diversidad de contextos por encima de todo, en un nuevo orden europeo donde los intercambios culturales, económicos y sociales requieren un aprendizaje práctico y en situación de los idiomas de los países miembros.

Como hemos dicho, el enfoque comunicativo es la puesta en práctica del método nocional-funcional, y sitúa al alumno de enseñanza secundaria, y no a la materia impartida, en el centro del proceso de E/A. Se analizan las necesidades comunicativas del estudiante y, mediante la agrupación de las nociones en “centros de interés” propios de cada nivel, se elaboran marcos de trabajo donde lo importante no es la corrección exquisita al expresarse oralmente y por escrito, sino la comunicación efectiva y la obtención de resultados prácticos tras cada intercambio comunicativo. En este método es primordial que el hablante comprenda y sea comprendido, ya sea utilizando elementos tanto lingüísticos como otros propios del lenguaje gestual. Esto, unido a un

⁴¹De gran interés para el conocimiento de la situación de la enseñanza del francés en Andalucía (y también en Castilla-La Mancha), tanto a nivel de población como institucional es el proyecto CECA, cuyos planteamientos y conclusiones pueden encontrarse en Suso (2012).

tratamiento acertado del error⁴² mediante el cual el estudiante implicado no resulta cohibido tras cometerlo, sino reforzado y motivado, supone una revolución en la enseñanza de las lenguas, y es por ello que, desde sus inicios, este enfoque ha resultado ser el favorito de los profesores de idiomas. Según la encuesta que hemos realizado⁴³, más de la mitad de los profesores de idiomas de centros de secundaria se decantan por estos enfoques para su práctica de enseñanza diaria, tanto en grupos numerosos (50%) como poco numerosos tanto a nivel de ESO (62,5%) como de Bachillerato (51%). Otros métodos, a pesar de ser menos aplicados, también son utilizados por los docentes según las circunstancias, bien aisladamente, bien en conjunción con los enfoques comunicativos. Así, tenemos un 29% de profesores que afirma utilizar el método audiovisual aisladamente o en conjunción con los enfoques comunicativos, especialmente en grupos de alrededor veinticinco alumnos.

Por otro lado, la estructuración del método nocional-funcional propugna la realización de una tarea grupal al final de cada bloque de contenidos que actualice y dé sentido a todo lo aprendido durante este periodo de tiempo. Hablamos aquí de una evolución o ampliación del método comunicativo, designada “enfoque por tareas”, según la cual todo aprendizaje ha de ser significativo y enfocado hacia la elaboración de una tarea o proyecto también significativo y basado en centros de interés del alumnado. En este enfoque, en donde la progresión y procedimientos son tanto o más evaluables que el resultado final, está también incluida implícitamente la noción de aprendizaje “en espiral” o *feed-back*, ya que para la realización de tareas ha de contarse con conocimientos, capacidades y competencias previamente asimiladas, por lo que la actualización queda constantemente asegurada, como veremos enseguida.

Aunque la destreza en comprensión y expresión oral será privilegiada, estos conocimientos, capacidades y competencias llevarán implícitos el trabajo sobre comprensión y expresión escrita, pues el escrito nunca debe dissociarse del oral como ya ocurría tanto en las metodologías tradicionales como en el método audio-oral. Además, al partir de la comunicación oral en situación, se pone en juego una tercera forma de

⁴² Al tratar nuestro enfoque particular del método audio-oral ya hemos avanzado brevemente cómo podríamos positivizar la equivocación o el error que comete el alumno durante el proceso de aprendizaje, usándolo incluso como puente entre dos fases comunicativas, esto es, del trabajo sobre la destreza de expresión oral puede pasarse a una actividad donde predomine la destreza en comprensión oral o escrita.

⁴³ Realizada de 2010 a 2012 a profesores de lenguas extranjeras de varios centros educativos andaluces.

expresión, la comunicación no-verbal que, asociada a la anterior, estrictamente lingüística, implica la puesta en marcha de mecanismos expresivos relacionados con la gestualidad y la actitud del hablante en situación de comunicación con uno o varios interlocutores. Bouchard (1991) observa la comunicación oral como

“évènement collectif en situation, comme interaction entre individus mettant en jeu leur corps, tant pour l’émission de sons articulés que pour leur accompagnement gestuel et mimique et agissant ensemble au cours d’une “danse interactionnelle” au cours de laquelle les deux partenaires doivent accorder les mouvements de leur corps, mouvements dont une faible partie constitue l’action locutoire proprement dite” (Bouchard, 1991:98)

Un novedoso aspecto ligado al método comunicativo es el del aprendizaje de la culturalidad, nunca considerado en las metodologías anteriores. Salvo la MAV, el resto de metodologías se centraban en el aprendizaje de la lengua fuera de contexto sin tener en cuenta, por un lado, la sociedad donde esta lengua se utilizaba y la cultura asociada a ella, y por otro, las propias motivaciones del estudiante de esta LE, derivadas naturalmente del ámbito de inserción del aprendizaje habitual de las lenguas extranjeras, que salvo en el caso de los viajes o intercambios lingüísticos, tiene lugar en una sociedad y cultura asociadas a la LM y distintas a la del idioma extranjero objeto de estudio.

El tratamiento del error

Restituido tras la llegada de los enfoques comunicativos y puesto en valor de manera oficial por medio de la LOGSE, el error es una pieza clave para el desarrollo de la competencia comunicativa en LE ya que es signo, entre otras cosas, de que se está gestando con éxito el aprendizaje de un idioma. Como manifestación de este progreso, la *interlengua*, a la que hemos aludido anteriormente, es un concepto aparecido por primera vez en el ámbito anglosajón y transcrito como *interlanguage* (Selinker, 1969), siendo analizado y delimitado posteriormente por autores como Corder (1981) o Porquier (1986). Dicho concepto aparece como un sistema intermedio entre la L1 (LM) y la L2 (LE no nativa), conjugando en muchas ocasiones, sobre las estructuras

morfosintácticas de la L1 los elementos léxicos y morfológicos adquiridos de la L2. Así pues, el error producido durante el uso de la misma ha de ser analizado convenientemente para detectar si es fruto de una reflexión lingüística interna o de un simple fallo cometido por dejadez o desinterés. Su tratamiento requiere, pues, de un conocimiento adecuado de la realidad de clase y de un dominio profundo tanto de la L2 que el docente intenta hacer adquirir como de la L1, así como del método didáctico que hemos elegido para nuestra práctica diaria. No incidiremos aquí en el daño que ha causado al estudiante, a lo largo de décadas pasadas, la sanción y castigo por los errores cometidos a la hora de intentar expresarse en LE, pues son de diversa índole: personal, social, cultural, profesional, etc. y requeriría un estudio profundo y pormenorizado de carácter psicológico y socio-afectivo. Expondremos, sin embargo, nuestra visión del error desde un punto de vista positivo tanto para el alumno como para el docente, y cómo estas hipótesis sobre el mismo pueden constituir la espina dorsal de diversas propuestas metodológicas, como pueden ser la comunicativa, la accional o la relativa a la práctica teatral.

Hemos ilustrado en capítulos anteriores, como el que analizaba el método audio-oral, múltiples formas de aprovechamiento del error durante la clase de LE. Si bien es cierto que unas metodologías se prestan más que otras a la consideración positiva del error, en general podemos afirmar que cualquier sistema de E/A ha de beneficiarse del proceso mental desencadenado en el alumno cuando:

- se produce la equivocación
- se señala el error por parte del docente o de compañeros, o bien se alude al mismo mediante pistas indirectas para que sea localizado
- la comisión del mismo se hace natural
- es asumido por el alumno o alumna como parte indisoluble del proceso de E/A
- se discute el porqué del error
- se plantea la posibilidad por la cual ese error en concreto podría no serlo en otro contexto lingüístico o socio-lingüístico

Aparte de la propia cadena de procesos psicopedagógicos arriba descritos, nos interesa especialmente el último punto, durante el cual entra en juego la creatividad del estudiante al plantear nuevas situaciones de comunicación lingüística utilizando y sirviéndose del error. E. de Pablo (1999) manifiesta, en este sentido, que el error consiste en “*un modo no rutinario de mirar las cosas, establecer o encontrar una relación entre cosas que antes no la tenían, dando lugar a nuevos pensamientos, a nuevas experiencias o productos nuevos*” (De Pablo, 1999: 48)

Un fallo muy común en lengua francesa es la distinción entre *pour* y *par*. Véase el siguiente error:

**Merci par tout*, donde el alumno establece las diferencias conscientemente, para la LM y la LE en un proceso mental interior, entre *par > por* , y *pour > para*, de ahí la incorrección de la secuencia. En este caso, dicho error no reviste gravedad alguna, pues no es obstáculo para la comprensión. Es más, la parte positiva de su consideración vendría de un aprovechamiento lingüístico que puede darse al hacer ver al alumno que las partículas *par* y *tout* separadas en el mismo sintagma no significan nada, pero que en conjunción (*partout*) revelan un adverbio de lugar de uso frecuente en francés cotidiano pero difícilmente asimilable por el alumno de francés mediante un aprendizaje explícito.

Las expresiones “*un drôle de + nom*” y “*un(e) + nom + drôle*”, ambas de significado diferente, pueden dar lugar igualmente a confusiones, pero estas mismas confusiones producen por sí mismas situaciones de expresión, descripción o comunicación de gran ingenio y creatividad.

Durante la teatralización aprendemos frecuentemente del error. A niveles de educación secundaria el error forma parte integrante y necesaria de la práctica dramática, pues se erige como un prisma que da lugar a múltiples reflejos/respuestas de nuestros jóvenes ante el mismo. Equivocarse respecto al texto escrito en un ensayo o una representación significa que el alumno ha de poner en juego estrategias de rectificación que le permitan expresar lo que quiere “decir”. Estas técnicas, la mayoría de las cuales favorecemos en clase, se resumen en:

- Repeticiones, reformulaciones o perífrasis
- Solicitación de la participación del interlocutor, que puede tratarse de otro actor participante o incluso del propio público.
- En ensayos, solicitud de la participación de un “apuntador”, lo que da lugar al refuerzo y memorización de las palabras o frases sobre las que se ha cometido error
- Substitución de la palabra o frase errónea por lenguaje gestual
- Improvisación, que haga al alumno salirse de la trama de la obra, saltarse el guión, y dejar volar su imaginación con vistas a la consecución de una escena, acto o incluso la propia pieza completa.

Se han dado además, durante nuestro trabajo, errores paralingüísticos relativos sobre todo al ritmo y la entonación. En este caso, los resultados podrían llevar, durante una representación, a confusión entre el público. Sin embargo, en los ensayos, podríamos beneficiarnos de un particular registro entonativo erróneo en principio, si una vez corregido nos aseguramos de que puede ser utilizado sin problemas en otras partes de la representación dramática.

La progresión en espiral

Tercera piedra angular de los métodos comunicativos tras la consideración del estudiante como "ser comunicador", en el centro del proceso de E/A de LE, y el tratamiento del error, la noción de aprendizaje progresivo en espiral incide en la importancia de los elementos adquiridos anteriormente, que no deben ser almacenados ni abandonados al desuso, sino estar siempre disponibles y reutilizarse habitualmente. Estos elementos incluyen tanto aspectos gramaticales y léxicos como estrategias comunicativas. Por ejemplo, en una unidad didáctica del manual *Essentiel 2* (2004) aparece la función “expresar la opinión y/o sentimiento sobre algo o alguien”. En la unidad didáctica siguiente nos movemos en torno al campo semántico de “la casa y las tareas domésticas”; pues bien, un aprendizaje que valore la progresión en espiral tratará este campo semántico a través del uso de fórmulas de opinión, algo ya estudiado anteriormente y que vuelve de nuevo con la doble finalidad de ser recordado y de servir

a la adquisición de los nuevos elementos lingüísticos, en este caso el léxico de las tareas del hogar cuya realización no entiende de género. El mecanismo de reutilización de elementos y estructuras en los métodos comunicativos ofrece muchas ventajas frente al aprendizaje clásico, como podemos comprobar a continuación:

Aprendizaje clásico	Aprendizaje en espiral
<p>Aprender de memoria la siguiente lista de vocabulario: <i>Passer l'aspirateur, enlever la poussière, faire les courses, balayer, etc.</i></p>	<p>Construir frases oralmente en las que se exprese la opinión sobre las distintas tareas domésticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ce qui m'agace, c'est passer l'aspirateur,</i> - <i>Enlever la poussière, ça m'est égal</i> - <i>J'aime bien faire les courses</i> - <i>Ce que je déteste, c'est balayer.</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Recitar la lista de vocabulario, o copiarla por escrito -Utilizar actividades de carácter asociativo (traducción LE-LM o viceversa, asociación imágenes-vocabulario, etc) 	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar este vocabulario en intercambios orales, con ambos interlocutores realizando preguntas y respuestas, expresando la opinión real sobre la realización de dichas tareas domésticas expresadas . -Apoyarse en la expresión gestual (lenguaje no verbal), ya trabajada anteriormente, para ilustrar el léxico utilizado durante el intercambio oral (expresiones faciales, entonación, gesto imitativo de la acción concreta). Por ejemplo, en “<i>Ce que je déteste, c'est balayer</i>”, la curva entonativa tiene su cima en el centro; el rostro adopta una expresión contrariada, con arqueado de las cejas y movimiento de los brazos indicando la acción de barrer.

Fig. 18. El aprendizaje en espiral frente al aprendizaje clásico

Según los ejemplos citados, la progresión en espiral adquiere más sentido mediante la incorporación de la práctica teatral en el aula. No sólo se repiten y reutilizan los conceptos anteriores, sino también las estrategias de comunicación, que incluyen

recursos y técnicas del lenguaje no verbal ya trabajadas anteriormente en otras simulaciones o actividades. Evidentemente, también se podrían aplicar estas técnicas a un aprendizaje clásico, simplemente memorizando y recitando el nuevo vocabulario y acompañándolo de gestos alusivos. Lamentablemente, el resultado sería frío, antinatural y no conllevaría intercambio comunicativo ninguno, por lo que lo desechamos en la práctica totalidad de los casos.

3.2.6. El enfoque por tareas o accional. Tarea y proyecto teatral

El marco europeo común de referencia para las lenguas⁴⁴ adopta la perspectiva accional⁴⁵ como metodología privilegiada de E/A, considerando

“a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (MCERL, 2001: 24)

Podemos definir “tarea” en educación secundaria a la culminación de un proceso de aprendizaje llevado a cabo por los alumnos y alumnas durante un corto espacio de tiempo, con unas pautas de actuación y temporalización previamente programadas y que es evaluable tanto por el resultado final como por los pasos dados a lo largo del proceso. La tarea reviste la forma de proyectos finales de unidad, en general grupales, que abarcan contenidos tratados recientemente en clase y que buscan un “refresco” y consolidación de todo el bagaje comunicativo adquirido en un determinado lapso de tiempo. Todas las destrezas comunicativas se ejercitan en el enfoque por tareas y el proyecto final de unidad debería incluir obligatoriamente un trabajo de las mismas por parte de los alumnos. Los proyectos a considerar requieren, pues una información previa y búsqueda de información por parte de los estudiantes, haciendo uso tanto de los

⁴⁴ *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Strasbourg: Conseil d'Europe, 2001, o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001

⁴⁵ En este documento aparece mencionado siempre como “enfoque por tareas”

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

recursos de la Biblioteca como de las TIC: la conjunción de la destreza de la comprensión escrita, la competencia lectora y de tratamiento de la información se revelan aquí imprescindibles para el comienzo de la tarea, y serán el primer paso de la misma, para pasar a continuación a la puesta en común, selección de materiales y realización material del proyecto.

En este estadio los intercambios básicos dentro del grupo, pero sobre todo los realizados entre el grupo de alumnos/as y el profesor se realizarán en LE. Preguntas-clichés o frases hechas como *Qu'est-ce que ça veut dire...?* , *Comment on dit.....en français?* *D'accord / Oui, je veux/ Oui, c'est possible, Non, désolé / Je ne comprends pas*, etc., serán de uso frecuente, evitando la expresión de estas ideas en LM. Con la realización de tareas se evalúa, como hemos dicho, el proceso, y una herramienta muy propicia de evaluación es el uso de la LE en situación. Y es situación real de comunicación, pues el alumnado se sirve del francés para transmitir unas ideas al resto de compañeros y recibir una retroalimentación, con la finalidad de llevar a buen puerto la realización de la tarea grupal. En pocas ocasiones dentro del ámbito académico podrán los alumnos utilizar la LE con fines reales de comunicación, por lo que éste será, de nuevo, un buen momento para implementar la práctica teatral en el aula.

En efecto, la tarea perfecta al finalizar un bloque de contenido o unidad de un curso en FLE es aquella que permita la práctica simultánea de las cuatro destrezas de comunicación, así como un aprendizaje o perfeccionamiento de competencias básicas (ver Rosen (coord.), 2009). Un proyecto basado en el teatro proporciona las herramientas necesarias para cubrir estos aspectos esenciales y al mismo tiempo contribuye a la motivación del alumnado al hacer sentir a éste como auténtico protagonista del proceso educativo, en un ambiente donde las habilidades personales de cada individuo son complementarias y responsables de la tarea grupal, y donde los errores cometidos se difuminan o se reciclan en creatividad y dinamismo.

Nuestra tesis, como veremos en próximos capítulos, conforma su núcleo duro a partir de la consideración frecuente de la práctica teatral como una tarea y como un proyecto: una tarea en donde han de integrarse las cuatro destrezas comunicativas y en donde el propio grupo de alumnos utiliza diversas técnicas y estrategias durante el

proceso de aprendizaje y creación, llegando con facilidad y motivación a la culminación exitosa de la misma. El proyecto teatral ha sido para nosotros la agrupación de distintas tareas con vistas a la puesta en escena de todo lo aprendido durante la realización de las tareas, a lo largo de todo el curso académico.

3.2.7. Las TIC y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Entre los nuevos y los viejos tiempos

Con fuerza han irrumpido las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito escolar. Nacidas al mismo tiempo que la mayoría de estudiantes actuales de Educación Secundaria, se han instalado de forma natural en todos los aspectos de nuestra vida. Actualmente es impensable llevar a cabo actividades de E/A en lenguas extranjeras sin el recurso a los medios digitales que la escuela pone de forma natural a nuestro alcance, mientras la inmensa mayoría de centros educativos tienen implantados los Proyectos TIC/DIG + Escuela 2.0, que implican una amplia utilización de los medios informáticos para la realización de tareas en cada una de las materias, por un lado, y en la utilización de éstos como herramienta de comunicación entre centro educativo, profesorado, alumnado y padres y madres. La participación en estos proyectos supone, entre otras cosas, que el profesorado debe hacer uso de los medios TIC en un porcentaje en torno al 40% de la carga lectiva de la materia que imparte, pero la realidad nos demuestra que no es así: un 84% de los docentes encuestados, según el sondeo al que hemos aludido anteriormente, afirman que las TIC sólo han de ser un complemento y servir como apoyo al proceso educativo, no como base.

Sin embargo, tras varios años de utilización efectiva de las TIC en las aulas se ha llegado a la conclusión de que aporta más aspectos positivos que negativos, puesto que a través de Internet, abren una ventana virtual al mundo de la información y de la comunicación global, un inmenso almacén que reúne todo tipo de contenidos al alcance del estudiante y, lo que es más importante, obtenidos de diversas fuentes y expresados mediante distintas ideologías. Frente a la parcialidad de la mayoría de los medios de comunicación tradicionales (prensa, TV, radio), la Red surge como el único soporte que es capaz de contener al mismo tiempo todas las opiniones y puntos de vista por muy

divergentes que sean entre sí. Y de ahí surge un nuevo reto tanto para docentes como para estudiantes: el saber analizar y tratar críticamente las fuentes de información con las que se trabaja cuando éstas proceden de Internet.

Las distintas administraciones educativas han considerado de manera privilegiada este aspecto y por ello formularon dos competencias básicas que el alumno debe haber adquirido al finalizar la etapa educativa y a las cuales cada materia, en este caso la LE, debe contribuir. Estas competencias son la de autonomía e iniciativa personal y la de tratamiento de la información.

Como puntos fuertes a favor de las TIC hemos de decir que han facilitado y apoyado enormemente el proceso de E/A de lenguas extranjeras tanto en el ámbito puramente lingüístico como en el tratamiento de los aspectos socio-culturales inherentes a la LE estudiada, algo de lo que los docentes somos enormemente conscientes (Álvarez González, 2001: 41), y esto gracias a la aportación de los siguientes elementos:

- Buscadores y enciclopedias digitales, que proporcionan información extensa y variada sobre la LE y los países donde ésta se habla, así como las características geográficas, socio-económicas y culturales de cada territorio.
- Diccionarios *on-line*, muchos de los cuales revelan una aceptable calidad (*Linguee, Reverso*, etc.) y contienen tantas o más entradas como un diccionario tradicional, mientras que suponen una mayor rapidez de acceso frente a éste. Desconfiamos, no obstante, de un buen número de diccionarios de dudosa utilidad, así como de los famosos “traductores” ampliamente usados por nuestro alumnado, a pesar de que en la inmensa mayoría de las ocasiones cometen errores y dan lugar a traducciones absurdas y esperpénticas: los diversos matices e interpretaciones con que un humano, ya sea traductor, lingüista o escritor políglota, o bien economista, matemático, físico o periodista, puede construir un texto jamás serán igualados por una máquina. Es por ello que la utilización de dicha herramienta está prohibida y penalizada por la mayoría de profesores de lenguas extranjeras.
- Actividades *on-line* construidas a partir de *software* específico, como *hot-potatoes, web-quest*, etc. Como diremos más adelante, son ejercicios diseñados

especialmente para la práctica de la gramática y el vocabulario de la LE basados en un método estructuralista “digital”, es decir, proponen actividades de tipo sustitutivo, de reordenación, de reconstrucción o de completación de frases o textos, pero desde un punto de vista interactivo e intuitivo muy a gusto del alumnado, que en muchas ocasiones se limita a rellenar un hueco en una frase ya redactada y en la mayoría de veces le basta con manejar y clicar el ratón del ordenador⁴⁶.

- Recursos multimedia: Es ésta una de las minas de oro encontradas gracias a las TIC, ya que nos ofrecen herramientas y materiales que de otra manera sería muy difícil hallar. Música, fotografías, programas de radio y TV, anuncios publicitarios, entrevistas, informativos...prácticamente todos los recursos basados en el uso del sonido y la imagen pueden encontrarse fácilmente en Internet y suponen la inmersión momentánea del alumno en la realidad socio-cultural propia de la lengua estudiada.

- Comunicación gratuita, rápida y directa con cualquier parte del mundo, lo que permite un mayor acercamiento entre culturas y entre los hablantes de lenguas. Aunque el soporte básico de comunicación en este caso es la escritura (*chats*, correos electrónicos, redes sociales, etc), actualmente existen ya programas de comunicación por voz e imagen en tiempo real (videoconferencia), y la capacidad de la banda ancha está aumentando de manera considerable, lo que permite una recepción casi instantánea de los mensajes tanto orales como escritos, a través del ordenador como del teléfono móvil. Esta comunicación global a través de múltiples medios permite establecer correspondencia con alumnos extranjeros, en nuestro caso franceses, cuya LM sea la que nuestros alumnos estudian como extranjera. Ya no sólo se tendrá la posibilidad de entablar contacto con jóvenes del otro lado de la frontera, sino que también será posible relacionarse virtualmente con hablantes francófonos

⁴⁶ En nuestra experiencia no descartamos ni descartaremos estas actividades pero tendremos mucho cuidado de no abusar de las mismas, ya que las concebimos como un complemento prescindible del proceso de aprendizaje de la lengua. Al centrarse en un 80% en actividades de tipo gramatical, pensamos que estos ejercicios no favorecen la interactividad entre los alumnos ni la comunicación efectiva, aunque sí el trabajo en equipo y la reflexión personal. Es por ello hemos utilizado este recurso fundamentalmente como herramienta motivadora para el alumnado y al mismo tiempo como técnica de refuerzo y ampliación de conocimientos, como veremos más adelante, fomentando así la autonomía del aprendizaje en grupos-clase bastante heterogéneos.

pertenecientes a culturas distintas a la europea y que habitan en lugares tan remotos como África, Asia u Oceanía.

- Acceso global a páginas web, de países tanto cercanos como distantes, y de temáticas tan variadas que permiten al alumnado un acercamiento a la sociedad y cultura de asociadas a las distintas variedades de la LE estudiada.

A pesar de todos estos adelantos, que se traducen en ventajas inmediatas para el docente de lenguas extranjeras, no saber utilizar las TIC o abusar de ellas puede acarrear ciertos riesgos, los cuales pueden afectar tanto al alumno como al propio docente, y que se resumen en los siguientes :

- Utilización masiva y dependencia excesiva de los medios digitales
- Reducción del empleo de las destrezas comunicativas productivas
- Acomodación tanto del alumno como del profesorado
- Disminución de la capacidad creativa del alumnado

Con estas circunstancias es momento de plantearnos si las TIC suponen una metodología en sí o bien un apoyo al proceso de E/A en nuestra clase de FLE. No es este el lugar para preguntarnos si sería posible crear o establecer una metodología basada exclusivamente en las TIC, aunque los elementos y la coyuntura actual nos inclinan a pensar que sí es factible una práctica educativa basada exclusivamente en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Otra cosa muy diferente es que sea positiva una metodología en la que los instrumentos para enseñar y aprender una LE pasen de depender directamente de las personas a depender de unas herramientas tanto físicas (*hardware*) como digitales (*software*). Si bien estas herramientas han sido creadas por seres humanos, es cierto que se opera una cierta modificación del mensaje a transmitir cuando nos servimos de ellas; es similar a lo que ocurre cuando hablamos por teléfono, en que nuestra voz y los sonidos de fondo se captan de manera distinta por el receptor y la ausencia física de los interlocutores puede dar lugar a malentendidos o a errores de comprensión.

En el caso de otras disciplinas es posible la implementación de una metodología basada en las TIC, pero no así para la enseñanza de las lenguas extranjeras, pues éstas constituyen un ser, un elemento vivo que varía y cambia de forma a cada momento y

dependiendo de muchas circunstancias, tanto externas (situación de enonciación, aspectos socio-culturales, lugar y tiempo concretos, etc) como internas (características de los hablantes y del código en que se comunican, por ejemplo).

En cuanto al carácter de las actividades creadas para Internet y el uso escolar, predominan las de tipo estructuralista (ordenación y sustitución) y las que emplean elementos audiovisuales, que responden al esquema estímulo (audición)/ respuesta (anotación escrita).

Hablar de actividades basadas en las TIC supone, obviamente, utilizar soportes informáticos para crearlas y proponerlas posteriormente al público. A este respecto, es necesario un conocimiento, si no avanzado, sí ampliado sobre herramientas TIC que nos permitan una cierta autonomía para crearlas, hecho deseable en todo el profesorado de educación secundaria. Posteriormente, se requiere un acceso autorizado a una plataforma, con acceso a Internet, donde colocar dichas actividades para que estén disponibles al público. Por último, son necesarias aulas TIC donde sea posible un acceso rápido y cómodo a dichos recursos, y que sean mantenidas regularmente por un coordinador informático, pues el profesorado suele disponer de poco tiempo extra para la realización de estos menesteres. Las plataformas de creación de actividades como *Hot Potatoes*, *JClic*, *Webquest* o *Wida* suelen condicionar las características de estos ejercicios en línea, que pueden ser, como hemos indicado, de dos tipos:

- De carácter estructuralista, limitándose en un porcentaje cercano al 80% a ejercicios basados en sustituciones sintagmáticas y/o paradigmáticas



Figura 19. Fuente: www.allgemeinbildung.ch y www.lepointdufle.net

De carácter mecanicista o condicionado a través del estímulo audiovisual-escuchar > respuesta-clicar a través del ratón, por lo que apenas se favorece la producción escrita:



Figura 20. Fuente: www.lepointdufle.net

Otros ejercicios son del tipo de comprensión lectora, pero no aportan nada nuevo a lo que se ha estado haciendo durante años: es simplemente trasladar un texto y sus preguntas de comprensión del papel a la pantalla del ordenador.

No es muy distinto, por otra parte, el panorama encontrado, tras nuestra búsqueda, en la mayoría de páginas web elaboradas por centros especializados que cuentan con personal dedicado a la creación de este tipo de actividades (universidades, centros de lenguas modernas, escuelas oficiales de idiomas); podemos decir que son más completas, mejor cuidadas y con un funcionamiento óptimo, por ello los docentes solemos acudir a las mismas, a pesar de que cuenten con contenidos similares a las confeccionadas por los propios profesores de instituto. Aportan nuevos elementos como:

- Actividades de comprensión lectora
- *Software* de reconocimiento de voz, para ejercicios de corte audio-oral.
- Actividades de carácter audio-visual-conceptual basadas en el trabajo sobre campos semánticos.

Las TIC y las prácticas teatrales

La conjunción de las TIC con los recursos audiovisuales permite a los estudiantes de LE, a través de una comunicación unidireccional, compartir sus creaciones con el resto de compañeros y con el propio profesor, que evaluará el proyecto. Estos proyectos, diseñados más bien desde la óptica de tareas trimestrales, ofrecen unas características similares a las tareas teatrales, en el sentido de que son evaluables tanto en forma como en fondo. Aunque en teatro la comunicación se incline favorablemente hacia la interacción alumnos-presentadores y alumnos-espectadores, el concurso de las TIC y otras herramientas audiovisuales junto a las prácticas teatrales da lugar en ocasiones a un empobrecimiento del método dramático, como veremos enseguida. Los medios informáticos y audiovisuales nos permiten realizar una grabación en vídeo de un *sketch* o situación de carácter ficticio, con personajes inventados, y haciendo uso de todo el espectro de elementos comunicativos, desde los puramente lingüísticos hasta los no lingüísticos, pasando por los elementos paraverbales. Estas grabaciones podrán ser editadas a voluntad, con vistas a la supresión de errores, adición de efectos o música. Normalmente, la edición de grabaciones en vídeo se realiza a través del ordenador, lo que puede resultar en ocasiones complejo si

no se dispone del equipo informático adecuado. En nuestro itinerario de trabajo, sin embargo, ha bastado con un simple editor doméstico de vídeo, presente en la mayoría de ordenadores personales tanto del centro educativo como de los propios alumnos. Estos trabajos, evaluables en forma y fondo, presentan la ventaja de la edición y de la corrección de errores, imposible en una representación teatral. Y ahí radican las desventajas de esta tarea de combinación teatro-TIC: es un trabajo no retroalimentado, unidireccional, donde no existe un público simultáneamente presente; es evaluable *a posteriori* (ya sea durante la proyección en clase o en el espacio privado del profesor); y es indirecto. El teatro, sin embargo, es más humano y natural, y nos permite detectar elementos que pasan inadvertidos en una grabación: el objetivo de la cámara ofrece un campo de visión limitado y subjetivo (siempre controlado por la persona que efectúa la grabación), mientras que el espectador teatral tiene libertad de movimiento y visión y es susceptible de llevar a cabo una exploración total, y más objetiva, de lo que está ocurriendo sobre el escenario, para de esta forma evaluar de manera más realista el trabajo de cada alumno.

Siendo estrictos, la conjunción de las TIC, las técnicas audiovisuales y el teatro se contraponen en gran medida, si bien la práctica teatral puede encontrar en las TIC a un aliado esporádico que lo potencie. Es teatro “enlatado”, sí, pero ha pasado por un proceso específico que lo ha convertido en teatro hasta llegar a la “lata”.

Estamos con Mitchell⁴⁷ cuando afirma su oposición a esta metodología, alegando que la comunicación auténtica se da entre personas, no entre máquinas. Trabajar con TIC supone trabajar con herramientas electrónicas y, en el fondo, “comunicarnos” con o a través de ellas. A pesar de algunos intentos fallidos de la Administración Educativa por imponerlas como base del aprendizaje, hemos de considerarlas únicamente como un recurso puntual, insertable en contadas ocasiones en nuestra práctica educativa a través de una programación previamente establecida.

Así, creemos en las nuevas tecnologías por su contribución a la expansión del conocimiento a través de contenidos escritos y audiovisuales. Son una enorme base de datos completamente democrática, ya que cualquier ciudadano tiene acceso a la misma

⁴⁷ Entrevista realizada en Julio de 2011. Universidad de Grenoble

a cualquier hora y en cualquier parte del mundo. Sin embargo, aparte del hecho de que aportan contenidos y materiales, no suponen un aprendizaje efectivo de una LE aunque pretendan hacernos trabajar con unas herramientas y métodos concretos. Por lo tanto, nuestra opinión es que no podemos hablar de “metodología” cuando hablamos del aprendizaje a través de las TIC, o al menos, de metodología “efectiva” para el aprendizaje de una LE.

3.3. Conclusión. El eclecticismo. Bases para un proyecto teatral

El uso de las metodologías eclécticas predomina ampliamente en la actualidad y es el camino elegido por la mayoría de docentes para su práctica diaria de enseñanza de lenguas extranjeras. Esto, por un lado y según Bestard (1994), revela por parte de los mismos una consideración hacia el trabajo de los metodologistas en la búsqueda del método perfecto: los docentes suelen atribuir ventajas e inconvenientes a cada uno, así que toman lo mejor de cada metodología en un esfuerzo de síntesis que consiga los mejores resultados en su práctica didáctica. Por otra parte, sin embargo, este hecho puede dar a entender que exista una actitud conformista y cómoda que les impide buscar por ellos mismos propuestas desafiantes e innovadoras (Bestard, 1994:85-86).

Asumir los aspectos positivos de una teoría mientras se dejan de lado sus carencias o puntos débiles es algo loable y aconsejable en enseñanza de lenguas extranjeras. Especialmente en enseñanza secundaria, el docente debe disponer de los mejores métodos a su alcance para obtener resultados convincentes al final de cada etapa educativa, pero siempre estableciendo un análisis previo de los condicionantes frente a los que se encuentra: número de horas dedicadas a cada grupo, número de alumnos por grupo, nivel o niveles dentro de cada grupo, etc. Las evaluaciones iniciales son, a este respecto, un magnífico instrumento de diagnóstico que nos permitirá sentar adecuadamente las bases de nuestra programación y elaborarla de manera próxima a la realidad. Evidentemente, estas programaciones didácticas se realizarán por niveles educativos, y dentro de ellos, siempre deberían mencionarse mecanismos alternativos de

enseñanza, aprendizaje, evaluación, refuerzo, ampliación y recuperación, debido a la multiplicidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado.

Por otra parte, las directrices de las Administraciones Educativas tienen un peso determinante ya que condicionan nuestra metodología desde el principio hasta el final a través de la creación y entrada en vigor de las Leyes Educativas realizada desde el Ministerio y completada por las CCAA, con la concreción en el Diseño Curricular Base (DCB), el Proyecto Educativo de Centro (PEC), y el Proyecto Curricular (PC). A continuación, la Programación Didáctica tanto general como de Aula permiten al profesorado proponer, siempre basándose en el currículo, diferentes metodologías y orientaciones para el proceso de E/A. Es en este momento cuando el Departamento tiene la posibilidad de experimentar nuevas líneas metodológicas, como es el caso de nuestro departamento de Francés desde 2009. La situación del estudiante, y más allá, la consideración del grupo de estudiantes como clave en el centro del proceso E/A conlleva inmediatamente el rechazo de los métodos clásicos de enseñanza de lenguas extranjeras y propugna al mismo tiempo la puesta en valor de los métodos comunicativos basados en aprendizajes significativos. Sin embargo, el carácter heterogéneo del alumnado y la diversidad de situaciones de aprendizaje a las que nos enfrentamos en la realidad no nos permite ceñirnos a un método exclusivamente, ya que no sería viable ni conveniente, por lo que se impone una revisión de los métodos anteriores y la posibilidad de combinarlos entre sí y con los enfoques actuales, tarea nada fácil debido a la multiplicidad de variables a las que nos enfrentamos (carácter del propio docente, heterogeneidad del alumnado, diversidad de niveles de conocimiento, horarios de docencia de cada grupo, etc.).

La conjunción de las diferentes metodologías lleva aparejada la aplicación de las mismas incluso en un itinerario de E/A basado en el teatro. Los diferentes métodos, estrategias y técnicas se fundirán en un todo en el que *todo* es aprovechable. Según Pérez Gutiérrez (1993), existen dos vertientes para la práctica teatral: una es la que enlaza con los métodos clásicos y estructuralistas (ejercicios de sustitución, memorización, repetición, etc.), que este autor denuesta, y otra es la que conlleva una gran participación creativa del alumnado y que se relaciona más con los métodos comunicativos. En nuestra opinión, ambas prácticas son positivas y necesarias, pues en

ocasiones, para sentar las bases de un proyecto, o simplemente para empezar a trabajar en teatro, es necesario partir de técnicas más seguras e inequívocas, como las clásicas de repetición e imitación, mientras que en otros momentos, la inspiración parte de impulsos creativos del alumnado.

Pérez Gutiérrez (ibíd.: 72 y ss.) propone actividades de preparación (vocalizaciones, calentamiento), propias de la práctica teatral, y de acción, que apelan a la habilidad creativa del participante, siendo ya el *input* lingüístico el texto o documentos a partir de los cuales se ha de elaborar un diálogo o breve pieza teatral, o bien las interacciones alumno-alumno, durante la adquisición de un rol o bien durante la transmisión de información presente en algún documento durante la representación. Esto nos conduce quizás a una excesiva improvisación de la cual no hay que abusar, y es conveniente que el profesor muestre su apoyo durante estas actividades de acción. Dentro de las mismas, el autor destaca los juegos de actuación o de rol, a su vez divididos en:

- juego de personajes (actividad más sencilla, con más improvisación, más práctica de las destrezas orales, más control de los elementos gramaticales y comunicativos)
- juego de simulación (más compleja, necesidad de mayor preparación, integradora de destrezas)
- juego de dramatización, esto es, dotar de contenido dramático (más bien, de forma dramática) a un texto literario, ya sea una narración, poema, noticia, canción, etc. Ésta es la forma más compleja de entre las prácticas teatrales, y supone una creación teatral a partir de un elemento dado, normalmente un texto de contenido sencillo y corta extensión.

Las primeras fases de los juegos de actuación consisten en la elaboración y experimentación en grupos y van precedidas, además, de una presentación de propuestas. Finalmente, se llevan a cabo el análisis, la discusión y la evaluación. Dichas fases han sido desarrolladas durante gran parte de las actividades que estamos describiendo en esta tesis doctoral.

Pérez Gutiérrez propone una fase ulterior, que es la grabación en soporte audiovisual; esta idea ya la hemos puesto en práctica, por nuestra parte, en la última fase de la práctica teatral, en 4ºESO, con la creación de historias en vídeo en las que el componente teatral se mezcla con la novela, el *feuilleton* o "culebrón", o la película, y conecta con los métodos audiovisuales y enseñanza en TIC, puesto que el alumno crea, elabora y edita su propio material audiovisual valiéndose de las herramientas técnicas de que dispone tanto él como el centro. Como afirma Brecht (2004[1933 a 1947]), al establecer las correspondencias entre teatro y cine, "*para que el teatro siga siendo teatro no hace falta desterrar el cine, basta con utilizarlo teatralmente*" (Brecht, 2004:247).

Por otro lado, en su tesis doctoral (1992), considera los fundamentos para la utilización del teatro en la clase de lenguas extranjeras, y reclama finalmente más estudios empíricos que avalen las hipótesis planteadas de conveniencia y "rentabilidad" de un método teatral, tarea que nos atribuimos durante estos años de experimentación y ahora en la exposición de este trabajo.

3.4. El teatro y la enseñanza del FLE. Planteamientos y posibilidades

En este apartado procederemos a verificar la existencia de condicionantes o elementos contextuales, tradicionales o actuales, favorecedores a la creación de un ambiente teatral, en primer lugar, para luego preguntarnos de qué manera introducir estas enseñanzas o métodos de manera experimental tanto en el centro como en el aula. Más que nada, se trata de realizar un tanteo general y de mostrar los primeros pasos de una experiencia cuyo desarrollo se hará efectivo tras el diagnóstico inicial (y que se mostrará en la segunda parte de esta tesis): qué tenemos, con qué contamos, qué disposición general existe, qué podríamos hacer con lo que tenemos, cómo podemos "romper el hielo".

3.4.1. El empleo tradicional. Teatro a nivel de centro

En una entrevista al director teatral Calixto Bietio en la revista *Magazine* de 30 de octubre de 2011 se le preguntaba sobre la conveniencia de introducir más teatro en la

escuela, a lo que respondió que “*se podría hacer mucho más en la educación por las artes. Cuando las conoces, puedes renunciar a ellas si quieres, pero si acostumbras a los niños a oír música, a ir a los museos..., la sociedad es mejor*”

Ya de entrada cualquier forma dramática que irrumpa no sólo en el aula, sino en el ámbito general del centro escolar es bienvenida. Representar o asistir a una obra de teatro en el contexto de la enseñanza secundaria actual es algo que rompe con la monotonía de las clases diarias y sumerge al alumnado en una realidad distinta a la cotidiana. Sin embargo, no se trata aquí de evasión gratuita como cuando los adolescentes consumen horas de su tiempo frente a la consola de videojuegos o frente al televisor para disfrutar de sus series o programas favoritos, de dudosa capacidad didáctica o formativa, sino de entrar en contacto con un género que a cada momento se revitaliza y que transmite una serie de valores sociales y educativos. El teatro, cuando tiene presencia en un centro de enseñanza, no la tiene porque sí, sin motivo. Más al contrario, es un género literario ante todo, que cuenta con una enorme fuerza expresiva al ofrecer un contenido de temática variable bajo una forma de representación viva en la que los actores se hallan en contacto directo con el público y en la que existe consecuentemente una retroalimentación e interacción entre ambos.

En este punto, conviene aludir a la gran cantidad de elementos que se ponen en juego durante una interacción comunicativa. Poyatos (1994a) establece una compleja red de relaciones entre los canales de emisión y recepción “intersomática”, o lo que es lo mismo, entre el mensaje codificado que lanza un emisor utilizando una panoplia de aditamentos conscientes y no conscientes y el mensaje que descodifica un receptor de forma tanto directa como indirecta, condicionado además por su formación personal, académica, social y cultural. En las prácticas teatrales utilizadas en un proceso de E/A de la LE también ha de enseñarse o adquirirse, si no en su totalidad, sí en parte el uso y control de signos de comunicación verbales y no verbales activos y pasivos, o *dinámicos y estáticos* según la terminología de Poyatos (1994a: 66 y ss). En este caso, elementos claramente sensitivos como los relacionados con la vista (distinción, identificación y asociación de formas, colores, volúmenes, etc), el oído (ruidos ambientales, sonidos, música), el tacto, el olfato (olores de una persona, olores ambientales -el famoso “*Spain smells like garlic*” de la ex-Spice Girl Victoria Beckham,

de compleja interpretación-) o el gusto (una interacción producida durante una comida se ve claramente influida, o enriquecida, al menos formalmente, por las características de los platos servidos) son capaces de transmitir de manera mucho más adecuada un mensaje, en el sentido en que se prestan a la formulación de hipótesis de partida sobre el hablante y sobre la cultura en donde éste evoluciona. Todo esto, al ser relevante en una interacción con hablantes extranjeros, lo será igualmente en una práctica teatral a tres niveles:

- entre los alumnos que están actuando
- entre los alumnos que están actuando y un eventual público con la materia de español como LM y con ciertas competencias en FLE
- entre los alumnos que están actuando y un eventual público francés.

El debate sobre la incorporación del teatro en la práctica educativa escolar data desde la época de la Institución Libre de Enseñanza (Fernández y Tamayo, 1976). Posteriormente, unos ochenta años después, la *Ley General de Educación de 4 de Agosto* (1970), que no fue sustituida por la LOGSE hasta 1990, ya plantea la posibilidad de incluir materias como la Educación Artística (Música, Plástica, Dramatización o Imagen) en primaria y los talleres de Teatro en secundaria. Herans y Patiño (1985) afirman, al hilo de la situación de la enseñanza dramática en esta época, que si bien no se buscaba hacer actores de los niños, sí que se pretendía poner en sus manos las herramientas y técnicas interpretativas y de expresión corporal para “*manejar así una mayor cantidad de materiales expresivos y facilitar, en suma, los cauces de comunicación con los demás*” (Herans y Patiño, 1985:14).

La irrupción del teatro en el ámbito escolar ha de llevarse a cabo lo más tempranamente posible, pues el niño, ya desde el comienzo, presenta una enorme facilidad para crear objetos y situaciones dramáticas (Renoult y Vialaret, 1994). Si estas habilidades se explotan cuando el niño es más receptivo y creativo, en su pronta infancia, las trabas producidas por el miedo al ridículo en la etapa de secundaria desaparecerán. El teatro integra, además, cuatro tipos de expresiones (Cervera, 1981) fácilmente explotables a esa temprana edad, como son la lingüística, la corporal, la plástica y la rítmico-musical.

Dentro del teatro en la escuela, o teatro para escolares, coexisten varias ideas o posibilidades (véase Bartolucci, 1975: 12) sobre la utilidad o conveniencia de utilizarlo en el ámbito escolar:

- La que defiende un teatro “puro”, al que el niño o adolescente asista como mero espectador, para que éste entre en contacto directo con esta forma de arte y la disfrute plenamente.
- La que postula un teatro “híbrido”, de corte didáctico, donde al niño o joven se le dé la oportunidad de participar, especialmente en los días previos a la obra (mediante trabajo sobre la obra, el autor, preparación de preguntas a los actores, etc.) y los momentos posteriores (charlas y preguntas a los actores, recuperación de escenas de la obra para revivirlas en clase, etc).
- Teatro “didáctico”, con pleno concurso del niño, en donde éste es partícipe de la obra que se representa, la cual no tiene apenas fundamentos teatrales pero sí un gran potencial pedagógico ya que contribuye a la enseñanza o refuerzo de materias diversas como pueden ser las matemáticas, las lenguas materna o extranjera, la geografía e historia, etc.
- Teatro “creativo”, que parte de una improvisación de los actores contratados según las evoluciones de los alumnos, quienes participarán o no según sus intereses y cuya creatividad marcará el devenir de la obra representada.

El teatro “escolar” y el teatro “en la escuela”⁴⁸ presentan características muy distintas a las del teatro profesional. Partiendo de las diferencias obvias en cuanto a categoría profesional de los actores que toman parte en uno y en otro, nos encontramos con que el teatro en el ámbito escolar, ya sea realizado por o para alumnos, supone una práctica complementaria a las enseñanzas durante la jornada lectiva. El teatro en centros de secundaria suele tomar como materia prima obras clásicas ya conocidas y adaptadas

⁴⁸ Es conveniente diferenciar ambas expresiones basándonos sobre todo en los distintos espacios teatrales y en el tipo de actores que trabajan en éstos: el teatro escolar que realizan los alumnos, como actividad complementaria en horario docente o bien como actividad extraescolar, abarca desde pequeños *sketches* hasta grandes montajes preparados durante todo un año; por su parte, el teatro en la escuela supone el acercamiento de compañías o grupos externos al centro educativo, en cuyas filas se integran actores y directores en parte o completamente profesionales. Por su parte, se llevan también a cabo visitas de estudiantes a teatros de una localidad concreta para asistir a una representación gestionada y contratada por el centro de enseñanza. Cervera (1980) habla, dentro del teatro escolar, de teatro *para niños* frente a teatro *de los niños*, con las diferencias antes apuntadas.

convenientemente a la edad y nivel de los estudiantes, y su integración en la práctica educativa aparece regulada en las programaciones didácticas de diversas materias y en otros documentos como el proyecto educativo de centro o el plan anual de centro, ya sea como actividades complementarias o como actividades extraescolares. Normalmente, las materias que privilegian la incorporación del género dramático en su currículo son las lenguas, tanto la materna como las extranjeras, ya que las tres vertientes de un idioma, como son la lingüística, la literaria y la cultural quedan tratadas habitualmente en una pieza teatral representada en el ámbito escolar.

En el caso de la lengua castellana, los autores más representados en nuestro sistema educativo son Calderón de la Barca, Federico García Lorca, Jardiel Poncela y Antonio Buero Vallejo, mientras que en la enseñanza del FLE se privilegia especialmente a Molière.

El teatro realizado por profesionales y representado en teatros municipales o grandes teatros no va enfocado, casi nunca, a un público juvenil. Las grandes compañías como el Centro Andaluz de Teatro (CAT) o el Centro Dramático Nacional (CDN) enfocan sus obras hacia un público adulto y con un nivel mínimo de formación, mientras que otras compañías, en el lado opuesto⁴⁹, se especializan en teatro infantil. El teatro de autores clásicos adaptado para jóvenes e impulsado por compañías profesionales con finalidades didácticas se circunscribe, pues, al ámbito académico, donde se convierte en “teatro para escolares” o “teatro en la escuela”, con unos objetivos específicos que pueden alterar la esencia de la obra representada y no llegar al espectador con la fuerza y mensaje con que aquella fue concebida por su autor. Entre estas finalidades podemos citar las de:

- Introducir o acercar a los jóvenes al teatro para que éstos conozcan la segunda vertiente o dimensión del género dramático, es decir, la representación de un texto teatral sobre un escenario, con la multiplicidad de lenguajes de los que se sirve esta forma artística.

⁴⁹ Teatro LaPaca ha realizado una magnífica difusión del género teatral en los institutos de enseñanza secundaria en Jaén y otras localidades de la geografía andaluza, a través de sus campañas de teatro escolar, fomentando la creación y representación de piezas por parte del alumnado, si bien la mayoría de sus obras de creación propia, representadas principalmente en escenarios públicos de la ciudad de Jaén, apuntan directamente a un público de entre 3 y 10 años.

- Mostrar a los estudiantes una forma de comunicación audio-visual distinta a las que conocen y consumen habitualmente, entre ellas radio, televisión e Internet.
- Darles a conocer una forma de entretenimiento y de expresión artística diferente, que por sus peculiaridades es inmediata, directa y auténtica ya que admite el error, la reformulación y la improvisación.
- Tratar temas transversales de suma importancia para el desarrollo integral del alumnado, como pueden ser la educación para la paz, la igualdad de género, la educación para el consumidor, la educación vial, etc.
- Animarles a crear o a participar en un grupo de teatro en su propio centro de enseñanza, y de esta forma contribuir al desarrollo de competencias básicas⁵⁰

Estas finalidades, loables todas y cada una de ellas y necesarias para la formación integral del alumno, pueden desvirtuar la obra dramática de alguna u otra manera, pues al adaptarse al ámbito pedagógico, restan fuerza en cierta medida a elementos de la pieza teatral en concreto. Así, los personajes pueden carecer de profundidad, los diálogos perder riqueza, las escenas dejar de entrelazarse adecuadamente, la lectura entre líneas o juegos de palabras desaparecer y, lo que es más grave, que el componente socio-cultural que impregna la obra se difumine a merced del objetivo que pretende alcanzarse, y que en la mayoría de ocasiones, y en nuestra experiencia, es el tratamiento de algún tema transversal.

Sin embargo, el teatro “sobre-adaptado” no es por ello menos necesario. Siendo realistas, es poco conveniente presentar a jóvenes adolescentes de 12 a 16 años una obra de Calderón, Shakespeare, Molière, Corneille o García Lorca “tal cual” porque la mayoría no van a comprender elementos clave de la misma o bien no van a apreciar su aspecto formal. Siempre habrá adaptación, ya sea en la forma o en el fondo, para que el mensaje que la institución educativa o el grupo teatral pretende transmitir llegue al máximo número de estudiantes. Frente a la pérdida de calidad se ganará en cantidad, pero lo importante es la consecución de la comunicación con el alumnado a través del

⁵⁰ Uno de los pilares de esta tesis es, como ya hemos apuntado, la contribución de la práctica teatral en clase a la adquisición de competencias, no ya sólo a nivel de comunicación lingüística, sino también en lo referido a iniciativa y autonomía personal y competencia artística.

lenguaje teatral y que el género dramático impregne en mayor o menor medida las reflexiones del joven público.

Entre ambos teatros, “escolar” (o de los niños) y “en la escuela” (para niños) podemos situar, además, el teatro mixto que surge cuando las compañías que se dedican a representar obras adaptadas para jóvenes deciden atraer a los estudiantes al maravilloso mundo del teatro, a través de cursos o talleres dramáticos. Gracias a ellos serán capaces, tras un curso académico, de ensayar y representar una obra dramática ante un público diverso, fuera del Instituto de enseñanza. Estos talleres son animados y gestionados por la propia compañía profesional. En el caso de edades más tempranas, Cervera (1980:21) alude a esta tercera vía denominándola “teatro infantil mixto” como método muy acertado en la comprensión del mundo teatral por parte del alumno.

Nosotros, desde aquí, nos inclinamos por el término de “teatro híbrido”, siendo el que, según palabras de Bartolucci (1975:12) *“se nos ofrece como una función diferente del teatro y de la escuela”*. En efecto, el teatro que nuestros alumnos practican tanto a nivel de centro como en la clase de LE encuentra su ubicación entre ambos mundos. Es una apuesta por el género dramático como forma de expresión y comunicación, y al mismo tiempo no deja de estar anclado al ámbito didáctico y académico del centro de enseñanza.

Un teatro “mixto” o “híbrido” parte de unos conocimientos adquiridos en cierta medida por el alumno a través de la asistencia previa a obras generales y se convierte, a través de la improvisación, el trabajo de grupo y la participación, en una obra colectiva global, muchas veces partiendo de adaptaciones, otras veces adaptando propiamente y otras veces a través de la creación propia. El texto final será fruto de una escritura colectiva que está entre dos mundos, el del teatro clásico o el “clásicamente representado” y el teatro escolar, en nuestro caso, el teatro dentro del aula de FLE.

Otra posibilidad abierta para los profesionales dedicados a la enseñanza no sólo ya de lenguas extranjeras, sino de la propia LM y de otras materias procedentes tanto del ámbito socio-lingüístico como del ámbito científico-tecnológico a través del mundo del teatro consiste en la creación de sus propias obras. Redactar los textos dramáticos

sobre los cuales se fundamentará el trabajo de nuestros estudiantes en clase supone toda una liberación, una aventura para el docente-dramaturgo, y al mismo tiempo, una inmersión en una espiral de formación continua, de búsqueda y de investigación, aspecto que muchas veces obviamos al centrarnos única y exclusivamente en el alumnado. La formación continua del profesorado en ámbitos externos al propio centro de enseñanza y la auto-formación no sólo va a redundar en beneficio de nuestro alumnado, sino en el nuestro especialmente, ya que cuanto mayor sea el bagaje cultural y pedagógico que poseamos mayor cantidad de habilidades podremos transmitir a los estudiantes, obteniendo así un efecto de retroalimentación por parte de ellos que nos mantenga en un estado de satisfacción por el trabajo bien hecho y productivo.

Como decíamos, redactar textos teatrales propios supone, de entrada, adaptarlos plenamente a nuestros intereses y objetivos. En función de los objetivos, contenidos, habilidades y valores que pretendamos transmitir crearemos un tipo de texto u otro. Este tipo de práctica es frecuente en educación primaria y en los primeros cursos de E.S.O., y fomenta la transmisión de valores transversales como la paz, la igualdad, la solidaridad, el respeto al medio ambiente, la educación ciudadana o la educación al consumo. Lacuey Urío (2000) presenta un corpus de textos destinados a la transmisión de estos y otros valores y al fomento de la capacidad artística en los niños y adolescentes, explicando que

“La dramatización y el teatro llevados a la escuela siempre constituyen un medio de educación: conllevan un trabajo en grupo, suponen un gran autocontrol, armonizan el esfuerzo de cada uno con el de los demás, sensibilizan ante los problemas representados, buscan la calidad artística..., elementos todos ellos altamente educativos” (Lacuey Urío, 2000:5)

Algunas de las obras que este autor ofrece, convenientemente adaptadas (a lo que él mismo anima) y traducidas a una LE, podrían ser también trabajadas en nuestra clase de FLE en el caso de plantearnos la concienciación social y ciudadana de nuestro alumnado a través de la LE. Dejaremos esta puerta abierta, por lo tanto; no obstante, y con vistas a edificar nuestro ambicioso proyecto educativo a través de la práctica teatral, nos habíamos planteado el hecho de integrar en el mismo las cuatro destrezas

comunicativas así como las competencias básicas, incluido el aprendizaje de la “culturalidad”, y ciertos valores transversales. Nuestras obras, de esta manera, habrían de ser creadas *ex nihilo* por los alumnos a través de una especie de tormenta de ideas en la que el docente pudiese participar plenamente, pues su papel, contrariamente a lo que propugnan los métodos comunicativos (y un defecto, a nuestro entender, de los mismos), no va a limitarse al de mero espectador pasivo u orientador. Integrar la práctica teatral en el aula supone que todos y cada uno de sus miembros han de interrelacionarse y suplir carencias de un compañero mientras son capaces de corregir sus propios errores y adquirir nuevas habilidades a través de la observación de sus semejantes. Y el docente no escapa a ello, por lo que su papel habría de ser, al mismo tiempo, de guía, orientador, punto de referencia y, en suma, director del proyecto.

La percepción de estas ideas nos condujo hace varios años a la incorporación de la práctica teatral en lengua castellana como actividad extraescolar a la vida de nuestro centro educativo y, de manera más particular, a la utilización del teatro en las clases de FLE, esta vez ya como actividad complementaria perfectamente integrada en las programaciones y en el proceso de E/A.

Desarrollar un taller de teatro como base para la creación de un grupo estable en el instituto y trabajar paralelamente las técnicas teatrales en la clase de FLE no es tarea fácil y requiere mucho tiempo y dedicación. Sin embargo, nuestro convencimiento del potencial de este género literario, el interés por esta forma de expresión y comunicación y la voluntad de querer acercarla a nuestros jóvenes porque estamos convencidos de que los hará mejores, siempre merece la pena el esfuerzo y el trabajo. Por otro lado, el *teatro escolar*, hecho por y para escolares, es una alternativa necesaria y por qué no, complementaria al *teatro en la escuela* que nos traen grupos “externos” o ajenos al establecimiento educativo, compañías con ánimo de lucro pues viven de acercar este noble arte a nuestro alumnado. A nosotros, sin embargo, nos guía nuestra pasión por el drama y nuestro amor por la *enseñanza total*.

A este respecto, diversas instituciones y fundaciones educativas y culturales (desde el propio instituto hasta otros centros de la provincia y la comunidad andaluza, pasando por algunas Fundaciones culturales como la de *CocaCola*, o los certámenes

convocados por el IES *Sierra Morena* o la Compañía *LaPaca*) fomentan la práctica del teatro a nivel global, a nivel de centro, mediante la creación de festivales o premios de teatro. Esto supone realmente una motivación añadida al trabajo de nuestros alumnos y enriquece las relaciones que se establecen en el seno del grupo, haciendo mejores a todos los estudiantes que forman parte del proyecto. Cuando se trabaja el teatro a nivel de centro, hay que darlo todo, y en este caso hay que proponer a nuestros alumnos la participación en dichos certámenes de teatro⁵¹.

Existen, sin embargo, otros puntos de vista que no compartimos en absoluto, como el de Cervera (1980:12), quien afirma que “*entre los objetivos generales de la dramatización no entra el enseñar ni el aprender; ejercitar y descubrir parece más exacto y oportuno*”. En nuestra opinión, ambos pares de acciones no son excluyentes entre sí, sino que aparecen por fases durante el desarrollo de la práctica teatral. Otros puntos aportados por este autor son realmente de gran valor, como aquel que postula que la dramatización ha de ocupar un puesto permanente en las tareas educativas, ya que potencia la creatividad y desarrolla la expresión comunicativa. Todos estos elementos, de carácter general, fueron tenidos en cuenta a la hora de montar un taller de teatro escolar *al uso* en el que, evidentemente, el factor lúdico estaría siempre presente.

3.4.2. Autores, adaptaciones, creaciones propias. ¿Qué textos seleccionar?

El teatro escolar puede suponer acercarse a un texto dramático, hacerlo propio, trabajarlo y representarlo, o bien crear una base dialogada desde la nada para poco a poco ir construyendo el edificio teatral. En la primera de las opciones podemos hablar de un **proceso inductivo**, de experimentación, ya que podemos ir desnudando el texto original y adaptarlo a nuestras necesidades, pero verificando que no perdemos el sentido primigenio del mismo ni los matices más ricos de lenguaje y rasgos determinantes de los personajes. La segunda alternativa, más arriesgada, implica un **proceso deductivo** en el que construimos nuestra pieza teatral sin planos, desconociendo lo que vamos a encontrarnos cuando finalicemos nuestro trabajo y si gustará o no al público que actuará como juez supremo del proceso, o bien si se logrará la superación de los objetivos

⁵¹ Como la participación de nuestros alumnos en los *Premios Buero* o en el Certamen *María Lara*, tanto en lengua castellana como en francés.

didácticos planteados en relación al proceso de E/A del FLE. Esta opción, a pesar de su dificultad, tiene a su favor una mayor originalidad y, por qué no decirlo a estos niveles, una mayor libertad y relajación a la hora de rectificar sobre la marcha, ya sea sobre el papel o sobre el escenario, pues el público no debería de conocer la obra presentada y por lo tanto no detectaría errores de interpretación.

Desde nuestro punto de vista, la opción correcta para trabajar con estudiantes no es la una ni la otra, sino las dos, pues aportan una visión enriquecedora y complementaria de lo que es o debería ser el teatro: conocimiento, libertad, creatividad e ilusión. De igual manera que uno no debería lanzarse a hacer teatro sin haber leído a los grandes dramaturgos, tampoco podemos persistir durante toda nuestra carrera en la representación de obras conocidas. Un término medio ideal es el que nos da la posibilidad de alternar la puesta en escena de una pieza consolidada con la experimentación y construcción de una obra de creación propia, algo que depende de muchas variables, como el carácter optativo o no de la práctica teatral, número de alumnos, exigencias o condicionantes, nivel del alumno o del centro si las hubiere (Hidalgo, 2012). Así al menos se ha construido nuestro itinerario pedagógico durante todos estos años y los resultados han sido bastante satisfactorios.

Lógicamente, hay materias que se prestan en mayor medida al estudio y puesta en escena de obras de autores consagrados, pues la enseñanza de la lengua lleva implícita la enseñanza de la literatura. En el caso de la enseñanza del idioma materno, a los alumnos les son presentadas, normalmente, obras maestras que demandan un conocimiento extenso previo y relativo al contexto histórico, autor, formas literarias utilizadas y trama. Estas obras son representativas de una época, de un estilo literario y de una lengua determinados. Con la puesta en escena de estas obras, ya sea por parte de compañías profesionales contratadas por una empresa, (*Escenarios Educativos* o *Recursos web*, entre otras) ya sea por parte de los propios alumnos, se pretende acercar la teoría y la práctica del género dramático a los estudiantes a través de personajes representativos de una época, que utilizan una lengua específica (el castellano medieval, el español del siglo de Oro o el español contemporáneo).

Entre las obras más destacadas dentro del ámbito de la lengua castellana podemos citar *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca, *La casa de Bernarda Alba*, *la Zapatera prodigiosa* o *Yerma*, de García Lorca o *El sí de las niñas* de Fernández de Moratín. En inglés, el recurso a Shakespeare es muy habitual a través del propio *Hamlet*, de *Romeo and Juliet* o de *A midsummer's night dream*. En cuanto a obras en lengua francesa, predomina la alta comedia de Molière en *L'avare*, *le Misanthrope* o *le Malade imaginaire*, entre otras. En cuanto a dramatizaciones, esto es, puestas en escena de guiones elaborados a partir de fuentes no dramáticas, *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo han sido ampliamente utilizados.

Las dramatizaciones de obras narrativas fueron también una de las posibilidades consideradas a principios nuestra experiencia educativa. Así, se realizaron adaptaciones a teatro de fragmentos de *el Episodio de los Galeotes*, de Cervantes, que contaron con una amplia participación y motivación del alumnado, logrando integrar el conocimiento de la gran obra cervantina junto a la práctica teatral por parte de unos alumnos durante sus primeros años en un instituto de Secundaria.

Por otra parte, y en el marco de la tradición grecolatina, gozan de gran importancia en nuestro país los festivales de teatro clásico promovidos por docentes y alumnos especialmente motivados y pertenecientes a los niveles de Bachillerato. Destaca especialmente, por su singularidad y carácter pionero, el de Segóbriga en Cuenca, promovido por Aurelio Bermejo. Estas obras, aunque normalmente representadas en LM, sumergen a los actores, docentes y público en una dimensión sociocultural distinta a la acostumbrada, pues suponen un acercamiento a la cultura base de todo el Occidente cristiano. Navarro (1999: 58 y ss.) resume de la siguiente manera los logros obtenidos al introducir el teatro clásico en las aulas de Bachillerato:

- Descubrimiento del lenguaje teatral general.
- Conocimiento de las especificidades del teatro clásico, tanto griego como latino, con sus diferencias y similitudes.
- Ejercitación de la memoria de forma creativa y no mecánica.
- Consideración del texto teatral como base, imponiéndose a los lenguajes no verbales. En la época clásica, hemos de añadir, la fuerza de la palabra suponía la

base de muchas disciplinas como la retórica y la oratoria. Ambas tienen un campo de actuación en el teatro. Así pues, tanto la declamación como la memorización del texto son básicas.

- Iniciación al uso de la música, canto, sonidos y decorados particulares al teatro clásico.
- Trabajo serio, responsable y en equipo.

Algunos de estos elementos, extrapolables a la práctica de cualquier forma teatral en cualquier materia del currículo, son especialmente aplicables a la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, la preponderancia del texto teatral escrito sobre los lenguajes no verbales es algo conveniente para el aprendizaje y enseñanza de los textos clásicos, no de lenguas extranjeras modernas, que integran especialmente y de forma solidaria lenguajes verbales y no verbales, con vistas a expresar funciones comunicativas. Algo que queremos remarcar, por último, es la filosofía de trabajo y de proyecto común que impregna la realización de estas representaciones:

“Todo el grupo realiza un esfuerzo solidario, coordinado, serio, responsable, para convertir en espectáculo un texto que tiene 2500 años de antigüedad en sus letras pero un mensaje absolutamente actual, moderno, contemporáneo, que cala en lo más hondo de jóvenes de 18 años”. (op.cit.:60-61)

Textos dramáticos franceses en centros escolares franceses

Para completar nuestro acercamiento a las prácticas teatrales en medios escolares hemos de apuntar que según nuestra experiencia, en Francia se trabaja de forma similar a España, existiendo talleres de teatro en horario extraescolar y algunas prácticas teatrales en horario escolar, especialmente en las materias de Francés LM y lenguas extranjeras. Los textos seleccionados para lengua francesa parten normalmente de autores franceses o francófonos del ámbito africano (estos últimos normalmente en medios universitarios), extremo éste que habríamos de tener en cuenta en nuestro sistema educativo, pues apenas se trabajan aquí autores originarios de Hispanoamérica, salvo contadas excepciones⁵².

⁵² Como *La Tarima*, nuestra obra de creación propia inspirada de un episodio de *Rayuela*, de Cortázar

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

Un segundo tipo de teatro en el ámbito escolar francés se realiza sobre textos teatrales especialmente diseñados para su puesta en escena, es decir, *ad hoc*. No son textos adaptados, sino textos concebidos para su representación por parte de grupos escolares infantiles y juveniles, similares a los que propone Lacuey Urío (*op.cit.*) para lengua castellana. Entre ellos podemos citar *Jeune Théâtre – Les magiciens* (1997) paradigma de una serie de recopilaciones teatrales enfocadas a su práctica en primaria o en educación secundaria, y cuyas características son:

- Teatro enfocado, es decir, con múltiples indicaciones previas sobre el nivel al que apunta, puesta en escena y personajes
- Simplicidad argumental
- Lenguaje familiar, que huye de complicaciones léxicas y sintácticas, pero que añade vocabulario y expresiones propias de la lengua cotidiana y oral, algo que dificultaría su utilización por parte de estudiantes no nativos
- Predominio de la variante cómica

Así, como venimos de afirmar, este tipo de textos en francés nos parecen más adecuados para niños y adolescentes que estudian su propia LM y quieren practicar teatro; sin embargo, hemos probado a adaptarlos significativamente para nuestra clase de FLE y la tarea nos ha resultado imposible: al simplificar la lengua utilizada y adaptarla al nivel y progreso de nuestros alumnos se perdían juegos de palabras o expresiones significativas claves que mermaban la capacidad cómica de la pieza. Por lo tanto, esta propuesta se desechó enseguida. Es diferente, sin embargo, el caso de recopilaciones como *Théâtre pour rire* (2004) enfocado para niños franceses o francófonos de *sixième* y *cinquième* (11 y 12 años) donde se parte de piezas breves tradicionales (desde farsas medievales hasta parodias o *sketches* de café teatro), mínimamente adaptadas (es decir, fieles a la forma original) y con objetivos más diversificados, como es el de conocer las características y evolución de un subgénero teatral a través de la historia. Estas piezas, como veremos más adelante, se acercan más a la morfología de nuestras adaptaciones y creaciones dramáticas, por lo que suponen uno de los puntos de partida de nuestra experiencia.

3.4.3. ¿Por qué utilizar el teatro en clase de FLE?

Como hemos indicado más arriba, introducir las artes en la educación siempre es beneficioso. Música, pintura, danza o teatro, entre otras, son actividades que contribuyen al aumento del rendimiento tanto académico como personal del joven, no sólo de manera individual sino en la faceta cooperativa, en sociedad. El teatro, como apunta Ubersfeld (1981:36-37), abarca dos mundos: el de la representación o interpretación artística (como la música o la danza) y el de la representación o interpretación puras de la realidad, esto es, las artes imitativas, como la pintura o el cine.

El teatro es algo innato al ser humano cuando éste entra en contacto con la esfera social, y en sus orígenes, la práctica teatral no se daba explícitamente, *ad hoc*, sino que aparecía íntimamente ligada a todos los ámbitos de las sociedades humanas. Pensemos en las prácticas religiosas de la Prehistoria, o en el funcionamiento de las antiguas polis griegas: el chamán, el sacerdote o el orador político se erigían en portadores de noticias y sabiduría, en personas que podían contactar con seres superiores y que, mediante su aparición ante el “público”, abrían una ventana a lo desconocido, al conocimiento oculto, al más allá. Para Lourenzo (1992: 25), el origen del teatro responde al “*acto de congregación dun público diante dunha cerimonia de identificación, de recoñecemento*”, y lo divide en comedia, si es el ser humano quien se refleja en la pieza teatral y mediante sus acciones obtiene un resultado, o tragedia, si son los héroes o dioses quienes toman parte en la historia y frente a los cuales el hombre nada puede, pues está expuesto a los caprichos del destino. Para este autor la comedia es, pues, más directa teatralmente hablando, más humana por así decirlo.

El sacerdote religioso, el político o el docente siempre han hecho un esfuerzo por desdoblar su personalidad. Por ello, al aparecer ante el público solían adquirir una imagen distinta de la que poseían ellos en la vida privada: podemos afirmar, por lo tanto, que los personajes públicos tienen mucho de actores y cuando desempeñan su profesión en realidad están llevando a cabo una pequeña representación dramática cotidiana. Por otro lado, como subraya García del Toro,

“la imaginación y la fantasía van de la mano del deseo de representar, de hacer creer a otras personas una determinada forma de actuar. La capacidad de pensar que somos otros es innata en todos los seres humanos” (García del Toro, 1995: 6)

Ambos aspectos explican el gran éxito del teatro desde sus orígenes: el innatismo en el ser humano y la voluntad de éste de querer abstraerse a la realidad cotidiana y adoptar roles que no son los suyos, es decir, querer convertirse por unos momentos y sobre un escenario en lo que no se puede ser en la vida real.

El género dramático necesita igualmente de la acción de varios seres humanos para manifestarse en todo su esplendor. Si bien la poesía y la narrativa están dirigidos necesariamente a un lector u orador, sin el cual estos géneros no serían nada, pues escapan a la lógica de la comunicación entre un emisor y un receptor cuando éste no está presente, ambas formas de comunicación literaria pueden reposar en las páginas de un libro durante años sin ver alterado su mensaje: sólo se precisaría que un ser humano abriese este libro y leyese (o palpase, en el caso de los libros en *braille*) el mensaje, individualmente, para llegar a una comprensión aceptable.

En el caso del teatro, sin embargo, el mensaje que nos quiere ser transmitido no puede quedarse en las páginas de un libro, sino que requiere una actualización a través de un grupo de seres humanos que le den vida sobre un escenario. Constituye un arte que nace en la mente de un dramaturgo no sólo en forma de palabras, sino también de conceptos que no pueden ser explicados a través de un texto escrito y han de presentarse (de nuevo) ante un público por medio de la adaptación y/o apropiación de esas palabras. Por ello, es necesario el trabajo de unos actores y de un director capaces de interpretar esas palabras adecuadamente y una puesta en escena que, siguiendo las indicaciones del dramaturgo o bien adivinando sus intenciones cuando aquellas sean insuficientes o inexistentes, recree continuamente los conceptos, la pieza teatral que el autor imaginó mientras ésta estaba siendo plasmada en un papel.

Abstraerse, ser otro, evadirse del mundo por unos instantes e invitar a que el público logre en cierta medida una *katarsis* al modo clásico, éstos son algunos de los

objetivos del ser humano al hacer teatro, y ésta es, según nuestra opinión, una forma de acercar la literatura y su vehículo de expresión, el lenguaje humano, a la propia humanidad. Jorge Urrutia (1985) nos reafirma en la idea de que el género dramático y sus lenguajes son algo esencial en la expresión artística del ser humano, ya que “*para que la literatura exista, es necesaria la expresión por medio del lenguaje natural humano, y el hombre aporta a la comunicación la posibilidad de crear y abstraer*” (Urrutia, 1985: 29)

Ese lenguaje natural humano, primitivo, es tanto la palabra como el gesto, y ambos se manifiestan en el teatro, por encima de los otros dos grandes géneros literarios. En la creación de una pieza teatral no está sólo el autor, pues posteriormente, y al cabo de las horas o de los siglos, son necesarios unos personajes de carne y hueso que den vida a los escritos del dramaturgo. La comunicación que va a establecerse entre estos personajes de ficción y el público que asiste al espectáculo, el cual puede o no conocer el texto escrito, permite una re-creación de la palabra escrita, una re-interpretación si queremos por parte de los actores y/o del director. La obra se permitirá, pues, ser actualizada a cada instante, y es esta labor la que diferencia el teatro de otras manifestaciones literarias, pues de un mismo texto dramático pueden llevarse a cabo multitud de adaptaciones, e incluso, en una misma adaptación pueden darse distintas actuaciones dependiendo de la voluntad, de la creatividad o del estado de ánimo de actores y directores.

Por otro lado, el teatro presenta como aspecto positivo la capacidad de transmisión directa al público, a diferencia de otros lenguajes audiovisuales como el cine o la televisión. Törnqvist (2002: 31) expone las consecuencias que derivan de este hecho, entre ellas el hecho de que al representar teatro frente a unos espectadores, el grupo de actores recibe un *feedback* o retroalimentación que condiciona el resto de su representación. Esta afirmación es más factible de ser verificada en grupos de estudiantes (Torres Núñez, 1990) que actúan ante un público constituido por sus propios compañeros, los cuales, a su vez, serán también actores llegado el momento.

El componente lúdico y motivador no es menos importante al aprender una LE (ver Suso, 1998; Silva, 2008), lo que unido a la incontestable capacidad didáctica del

teatro, consigue establecer unos parámetros óptimos para la adquisición de habilidades y conocimientos sobre una LE y su cultura. Además, como escribió Brecht en su día (*op.cit.*:49), a pesar de que se le atribuyan capacidades pedagógicas el teatro no deja de ser teatro, siempre que sea buen teatro, divertido y motivador.

Aún más a niveles aficionados, cada representación teatral es única, y si bien las actuaciones de grupos teatrales profesionales difieren mínimamente unas de otras, las divergencias son más habituales, lógicamente, en el ámbito académico, pues ya hemos dicho antes que no intentamos formar actores sino hacer adquirir a nuestros estudiantes la capacidad de expresión comunicativa en una LE a través de la práctica teatral.

Junto a la verbalización y representación de unas ideas o conceptos a través del empleo simultáneo del lenguaje verbal y del gestual, que nos parecen indisolubles cuando hablamos de comunicación, el teatro supone un acto festivo y de motivación cuando el ser humano se acerca a él, ya sea como actor, como director o como espectador. Algo tendrá esta forma de expresión artística que no suele dejar indiferente a nadie y que suele atrapar durante un tiempo a aquellos que la descubren, a condición de que se acerquen sin prejuicios.

Volviendo a Brecht (*op.cit.*: 45), afirma que no tiene por qué existir oposición entre aprender y divertirse, o al menos esta oposición no ha de ser fatal. De hecho, este dramaturgo trabajó también con escolares, a quienes llevó a salas de teatro a representar, y también con actores en escuelas. (*vid.supra* “teatro escolar” y “teatro en la escuela”)

El teatro proporciona, además, un ambiente adecuado para el aprendizaje de una LE en situación. El “travestismo” que implica el acto teatral supone una motivación suplementaria para el estudiante de educación secundaria quien, resignado a un proceso automatizado de aprendizaje en donde muchas de las materias son trabajadas de forma mecánica y similar, encuentra en la sesión de LE no ya la continuación de las clases magistrales, sino una ocasión para participar plenamente en el desarrollo de la misma y para mejorar sus capacidades expresivas en un idioma. Esta participación se logra porque el mismo alumno llega a ser, alternativamente al profesor y al resto de

compañeros, el hilo director de la sesión de LE. Además, al poseer el teatro un carácter “grupal”⁵³ el alumno queda integrado en el proceso, adquiriendo su función determinada y respondiendo más precisamente a los problemas que se le plantean. La capacidad envolvente del teatro y su potencial para fomentar el desarrollo de la expresión en LE es análoga a la importancia que adquiere el ambiente familiar en el aprendizaje de la LM:

“Le point le plus important est que, puisque tous les enfants doivent apprendre la langue à partir des correspondances forme-sens disponibles dans leur environnement, il faut déterminer comment celles-ci leur sont fournies, et ce qu’ils apportent eux-mêmes” (Lieven, 2009: 130)

En el caso del teatro en LE se establece un ambiente distinto al resto de las materias presentes en el currículo, se plantean unas situaciones y se generan diversas tipologías de personajes, lo que da lugar a la construcción de un mundo aparte. En este mundo, el alumno ha de entender que cada gesto propio o ajeno corresponde a una significación, y que la interacción con sus compañeros del grupo-clase va a corresponder a las interacciones que vivirá en la realidad extralingüística, ya sea en contacto con hablantes de su LM o en contacto con interlocutores de FLE, producido a través de viajes, intercambios lingüísticos o quizás amistad de un tercero. En efecto, aprender o perfeccionar una lengua a través de la práctica teatral pone en marcha todos los mecanismos cognoscitivos del sujeto y obliga a mantener un equilibrio entre los elementos puramente intelectuales y los dinámicos (motrices, verbales y sensitivos). Como sugiere Motos Teruel (1999: 68), en este proceso de práctica teatral

“al implicar simultáneamente aspectos cognitivos, afectivos y motrices del alumnado se le permite tener experiencias simultáneas en diferentes planos de la persona, produciéndose así un aprendizaje integrado y vivenciado”

⁵³ Siempre será necesaria la presencia de alguien para desempeñar la variedad de funciones necesarias para la puesta en escena de una obra dramática: actores, un técnico, un iluminador, creadores de decorados, vestuario, etc)

Lenguajes y signos teatrales como "cautivadores de la emoción"

El teatro transmite una multiplicidad de información no alcanzable por otras formas artísticas. Frente al cine o frente a la literatura escrita, el teatro supone inmediatez, realidad, proximidad. Es una forma de arte en la que tanto el actor como el espectador se sienten privilegiados de saber que la representación ante la cual se encuentran es irrepetible, aunque sea la obra más clásica presentada, fundamentalmente debido al trabajo de los primeros, que no suelen ser calcos exactos de una representación a otra. Estamos con Ubersfeld (1981: 165) cuando señala que

“le comédien est le tout du théâtre.[...] Il est au carrefour des codes: visuel et auditif; -des sous codes: gestuel, phonique, linguistique. Il traverse les codes inconscients, idéologiques et culturels. Tout le jeu des signes visuels s'accroche à lui”.

El teatro cautiva, provoca emociones. Permite a los estudiantes construir una realidad paralela en la que todo es posible y expresarla mediante un lenguaje polifónico que no pueden usar en su día a día. Desde la música, el sonido, la iluminación, el vestuario, el *atrezzo*, la palabra, la simple voz o el gesto, el teatro es un *étalement* de sensaciones que cubren los cinco sentidos: En primer lugar, el sonido de la voz de los actores, la música y los ruidos que llegan al oído, simultáneamente a todo lo que se visualiza en escena. En obras más contemporáneas, también es posible recibir sensaciones olfativas (un fuego, una comida preparándose), gustativas (cuando un actor da a probar algo a algunos espectadores), táctiles (contacto con los actores). Siguiendo a Hjemslev (1971), Ubersfeld (1981) o Kowzan (1986) podemos establecer un conjunto de signos por grupos según el canal (identificables, fisiológicamente, a los sentidos del ser humano) al que pertenezcan y por el que nos son transmitidos:

- **Acústico y visual:** La más habitual de las manifestaciones, se basa en la palabra y el gesto como expresión comunicativa. En muchas ocasiones van acompañadas de otros sonidos no humanos como música o sonidos ambientales o puntuales; el propio decorado, la iluminación y el vestuario son elementos significantes visuales.

- **Olfativo y/o gustativo:** Normalmente se integran en propuestas más contemporáneas y arriesgadas, y parten de elementos que generan un olor intenso, capaz de propagarse por la sala (fuego, perfumes, comida, etc). La compañía Teatro Xtremo de Jaén gusta de recurrir a estos elementos (*San Lorenzo, Mártir; Opus*). En cuanto al sentido del gusto, existen ciertas piezas experimentales donde a una parte del público se le invita a probar alguna bebida o alimento, pero siempre con carácter significativo y que ayuda a la comprensión de la obra.

- **Táctil,** cuando al espectador se le da la oportunidad de manipular elementos significativos presentes en la pieza dramática o, incluso, personajes de la escena (*Res, de la Fura dels Baus*).

En teatro, pues, podemos asistir a una multiplicidad de signos y códigos, una *polifonía* en palabras de Roland Barthes (1981: 258), cuyo sentido es a veces difícil de resolver y analizar por separado en una obra densa. Esta polifonía, sin embargo, se presta a ser descifrada cuando trabajamos con jóvenes estudiantes de LE, debido a que, por razones obvias, el número de signos presentes en obras propuestas a los adolescentes no es excesivamente elevado o bien no suelen darse significados ocultos, como sucede de igual manera en las obras de la Edad Media.

En nuestra opinión, los signos no son a fin de cuentas analizables por separado, previamente a su paso por escena, donde aparecen forzosamente interrelacionados con otros. Un signo puede ser designado, localizado, pero su connotación depende de su situación en escena; más aún si algunos signos representan a otros signos. Por ejemplo, en nuestra obra *Théophile et les légumes*, como veremos más adelante, un papel enrollado es un contrato de venta del alma de Théophile, y la posesión del mismo equivale a la posesión de su alma.

Así pues, el signo teatral tendrá casi siempre un doble sentido, articulado con otros significados, siendo verdaderamente difícil rescatar su connotación exacta. La capacidad de reflexión lingüística o la reflexión conceptual sobre cada objeto o sensación se verán fortalecidas durante la preparación y representación de una obra de

teatro en contexto escolar. No sólo se desarrolla la competencia en comunicación lingüística, sino también las capacidades cognoscitivas del alumnado.

3.3.4. Etapas del desarrollo de la actividad dramática en clase de francés

Diversas obras han tratado, de forma general, las etapas que van liberando la expresión en el niño. Herans y Patiño (1985:14-15) establecen las siguientes:

- a) Percepción y sensibilización, donde se intentan desarrollar las capacidades de observación del niño para conducirlo hacia la libertad expresiva mediante el conocimiento de la realidad externa en todas sus facetas: colores, sonidos, formas, espacios, energías, ritmos.
- b) Expresión, o resultado lógico del desarrollo de la etapa anterior, donde el niño o adolescente utiliza los objetos o conceptos recién descubiertos para inventar un nuevo lenguaje de expresión basado en el juego, la representación y la mímica.
- c) Comunicación, que es *“todo lo que se expresa en conjunto, en presencia y con la colaboración de los demás”*. Efectivamente, el trabajo teatral en clase viene realizado por y para alumnos, fruto de un trabajo colectivo, que busca comunicación entre los miembros del grupo y que va alternando, *à tour de rôle*, los alumnos-actores y los alumnos-público

Cabo Martínez (1993) introduce en su comunicación el concepto de “acción didáctica”, afirmando que tanto teoría como práctica son dos caras de la misma. Por un lado, la teoría teatral se ve validada o revisada por la práctica dramática, como es de suponer, mientras que la práctica teatral *“es un ámbito generador de teoría, configurador de esquemas y constructor de nuevos pensamientos sobre la acción docente”* (Cabo, 1993:69)

Para Ubersfeld, por su parte

“le théâtre est parole; par parole, nous entendons l'ensemble des signes scéniques produits par quelqu'un (paroles, gestes, usage d'un objet), donc des signes qui font l'objet d'une énonciation; les autres signes (non linguistiques) de la représentation sont aussi des dire. Linguistiques ou non, les signes théâtraux sont une parole, c'est-à-dire la manifestation concrète, pragmatique, d'un "langage". (Ubersfeld, 1981: 43)

Lenguaje o discurso, teoría o práctica, o ambos aspectos al mismo tiempo, lo cierto es que antes de llevar a cabo la realización y puesta en escena de un espectáculo teatral en contexto escolar ha sido conveniente ilustrar al alumnado sobre las características básicas del género dramático. Obviando los posibles conocimientos que del mismo hayan podido obtener en la materia de Lengua Castellana y Literatura, el teatro se desprende de la vida misma y realmente forma parte del día a día de cada individuo. La actitud que adopta un alumno a lo largo de la jornada según el ámbito en que se encuentre será diferente en cada momento. Por lo tanto, en varias de estas parcelas temporales el adolescente utilizará un determinado código de conducta y de comunicación lingüística y, por supuesto, no lingüística. A partir de ahí es donde se empieza a trabajar, transmitiendo a los jóvenes la idea de que no sólo deben conocer las características del teatro, sino vivir desde dentro el proceso de creación y representación teatral, hacerlo suyo, siendo capaces de cumplir diferentes funciones dentro de un proyecto grupal que tenga como medio y/o fin el aprendizaje del francés a través de una práctica dramática.

En este sentido, unos pasos previos han sido necesarios para que un grupo-clase de francés haya podido evolucionar hasta un grupo de teatro capaz de representaciones basadas en formatos escritos de creación propia, con autogestión sobre los recursos disponibles y capacidad de repetición en distintos escenarios de la obra puesta en escena.

a) Primeros pasos. Talleres y grupos de teatro escolares como impulsores. Creando un ambiente y un espacio dramáticos

De entrada, la existencia de un grupo de teatro de ámbito general en el centro educativo es un punto de referencia para los estudiantes de lenguas. Aunque no estén interesados en formar parte del mismo, “*algo habrán oído*” al menos, serán conscientes de su existencia a través de testimonios de compañeros o de carteles expuestos por los pasillos del instituto y, seguramente, habrán asistido a alguna representación teatral de final de trimestre, de fin de curso, o durante la celebración de alguna efeméride. Esta atmósfera teatral sirve de estímulo inconsciente para toda actividad teatral en el aula y constituye así un buen punto de partida, más aún cuando alguno de nuestros alumnos forma o ha formado parte del taller de teatro del centro⁵⁴.

Nuestra primera experiencia teatral seria y sistemática con alumnos de secundaria tuvo lugar en un centro concertado de enseñanza, en el marco de la docencia de lenguas extranjeras. El interés de muchos alumnos y las excelentes instalaciones del centro permitieron, durante un trimestre, desarrollar varias sesiones de nuestro itinerario didáctico en el propio salón de actos del centro. La utilización de este espacio, de generosas capacidades y dimensiones, tanto en la zona de escenario como en el área destinada al público supuso un revulsivo en la práctica docente diaria. Ya de partida, el hecho de trasladar a los alumnos a un espacio no habitual transforma la mentalidad de los mismos y crea expectativas en ellos. Además, el grado de motivación e interés aumenta exponencialmente y las habilidades sociales espontáneas se establecen en el seno del grupo, creando un sentimiento de cordialidad, participación y cooperación. Si bien parte de los diálogos que componían cada pieza fueron redactados por los alumnos apoyados en los recursos que propone el método de gramática-traducción, el proyecto se desarrolló amparándonos tanto en métodos audiovisuales, por ejemplo visionado de *sketches* y práctica de los mismos en clase, como comunicativos y directos, tales como tareas grupales donde se reutilizaban conocimientos y no se permitía el uso de la LM.

⁵⁴ Entre el inventario de obras representadas por nuestro grupo de teatro destacan tanto obras y adaptaciones de autores consagrados como otras piezas de creación propia, en las que esporádicamente han aportado su grano de arena los propios alumnos. Citaremos, por ejemplo, una adaptación de *Bodas de sangre*, una adaptación dramática de un episodio de *Rayuela*, obras propias como *El cartero de Muñecas*, *Cuentos Orientales*, Homenajes a autores andaluces, etc.

La noticia de la puesta en marcha de esta actividad se extendió por el centro y fue muy bien acogida por otros compañeros docentes, quienes propusieron nuevas actividades relacionadas con la práctica teatral durante la impartición de sus propias materias, así como la implicación del profesorado en la puesta en escena de una obra dramática.

Toda esta sensibilización externa a la práctica teatral ha de acompañarse por actividades de corte dramático realizadas en el seno de la clase. Siguiendo algunos postulados del método directo, en nuestra experiencia hemos sido capaces de conseguir que determinados alumnos con nivel debutante (*débutant*) en FLE logran, al cabo de dos sesiones, realizar una presentación personal básica frente a sus compañeros. Esto se logró gracias a la técnica de repetición e imitación llevada a cabo los dos primeros días tanto por el profesor como por los alumnos de nivel superior (con dos años de estudio de la LE). Con esta simple actividad, realizada alternativamente por cada uno de los estudiantes, se consigue introducir al alumno, tanto debutante como falso debutante o intermedio, en la dinámica de la práctica teatral y en los fundamentos del teatro, pues se prefiguran tres elementos clave de la actividad dramática:

- **Un escenario:** la zona delantera de la clase, de cierta amplitud con respecto al resto del aula, de espaldas a la pizarra, posible zona de creación rápida de decorado.
- **Un público:** el resto de alumnos, ubicados perfectamente en sus asientos, unos en primera fila, pero otros a unos ocho metros de la zona de actuación.
- **Un *continuum* establecido** (guión o pseudo-guión): partiendo de una presentación de datos personales, gustos y preferencias hasta expresión de sensaciones, impresiones o experiencias.

En este nivel no se hace corrección alguna siempre que no merme gravemente la comprensión final de la intervención. La señalización de errores atañe exclusivamente a los valores propiamente teatrales, esto es, el volumen y la proyección de la voz, la kinésica y la gestualidad. Es conveniente cuidar estos aspectos pues marcarán positiva o negativamente la capacidad posterior de comunicación a través del teatro. Los casos más frecuentes, corregibles desde el primer momento, son:

- Volumen de voz excesivamente bajo, asociado a una nula proyección de la voz (el estudiante se encuentra de espaldas al público, o mantiene la cabeza y boca hacia el suelo), de lo que puede deducirse la presencia de determinados grados de timidez.
- Ausencia de desplazamiento en escena.
- Nula expresividad facial.
- Escasa utilización del lenguaje gestual, en donde la cabeza permanece inmóvil y los brazos habitualmente buscan los bolsillos o bien persiguen juntar las manos tras la espalda.

En estos ejercicios de “presentación” no hemos de alarmarnos ni vacilar al realizar las oportunas correcciones “de forma” a los alumnos, siempre que se hagan “desde dentro”, es decir, haciendo ver al alumno que somos cómplices de la actividad que está llevando a cabo y que no es una tarea fácil. En este sentido, el docente ha de adoptar una disposición plena al trabajo artístico, mostrando a los alumnos cómo proyectar la voz, cómo vocalizar, qué actitud gestual mantener, en suma, iniciarlos de manera práctica en el género dramático mientras aprenden un idioma. El profesor, a modo de ejemplo, comienza con su propia presentación marcando énfasis en la postura adoptada, en el movimiento de todo su cuerpo y, especialmente, en la forma de transmitir el mensaje. En un principio, estos elementos suelen ser imitados y copiados por el alumnado, quien posteriormente se apropiará de los mismos personalizándolos de acuerdo a sus intereses, cualidades artísticas y lingüísticas, e inquietudes.

Los condicionantes internos del joven son otro punto a tener en cuenta, pues el gran obstáculo que supone la inhibición aparece frecuentemente en edad adolescente. Esto se solucionaría si la práctica teatral comenzase desde Educación Infantil y se prolongase de forma regular en primaria, algo que no suele darse. Sin embargo, si el niño no ha tenido nunca un acercamiento al teatro no hemos de pensar que todo está perdido, ni mucho menos. Ya en edad adolescente o adulta, la superación de la inhibición y el acercamiento al lenguaje teatral puede superarse mediante actividades de dramatización colectivas (Eines y Mantovani, 1980; Mantovani, 1997). Muchas veces, por otro lado, el público que se sitúa enfrente, normalmente los propios compañeros de

clase, acentúan el sentimiento de vergüenza de la persona que está actuando. Este sentimiento puede evitarse cuando todos y cada uno de los componentes del grupo pasan por el escenario alternativamente. El uso de máscaras, muñecos o títeres⁵⁵ puede constituir también un instrumento de desinhibición, un elemento de caracterización cuando no se posee la suficiente capacidad de expresión gestual, un elemento de juego y fantasía (Palomo Ruano, 2016). Este elemento, en un primer estadio de aprendizaje, produce la uniformización de roles, las transformaciones de personajes, la alienación del personaje-alumno y su transformación en personaje-actor.

Está claro, por último, que el docente debería poseer una mínima formación en lenguaje teatral verbal y no verbal y en sus distintas manifestaciones (de Pablo, 1999: 47). Por eso traemos a colación otro aspecto importante en la creación de un ambiente teatral en el centro: la formación del profesorado en lenguaje dramático, por un lado, y la participación del mismo en talleres u obras de teatro, por otro. Es esta una experiencia que hemos llevado a cabo en varias ocasiones, primero hace ya casi doce años, como hemos comentado más arriba, un grupo de docentes que ejercíamos la docencia en un Colegio concertado de Jaén. La obra, *Casa de Muñecas* de Ibsen (1984[1879]), resultó un éxito no sólo por la participación del profesorado y la posibilidad de compartir experiencias y cualidades personales, sino también porque supuso una excelente promoción de la práctica teatral entre el alumnado y la puesta a disposición de los docentes, si así lo desearan, de una nueva herramienta didáctica. Posteriormente, y en el marco de los talleres de teatro creados en el IES *Acebuche*, se realizaron las representaciones teatrales mixtas, es decir, integradas tanto por alumnos como por profesorado.

b) La improvisación

Desde este punto y dentro de la primera etapa en nuestro “viaje teatral” nos hemos interesado por el análisis de las funciones comunicativas y de ahí hemos tomado en consideración las siguientes prácticas teatrales: la **improvisación** y el **juego de roles** (*jeu de rôle*). La primera pretende responder al desarrollo en el alumno de la capacidad de respuesta a una situación diferente, por nueva e inesperada, mientras que el segundo

⁵⁵ O el uso de muñecas, actividad de la que hablaremos más adelante y que hemos realizado en 1ºE.S.O.

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

se basa en un establecimiento previo de personajes claramente definidos y de situaciones preconcebidas.

Hemos mencionado en páginas anteriores las posibilidades que ofrece la improvisación teatral en el ámbito pedagógico, pero no es hasta este capítulo en que vamos a desarrollar su estudio, ilustrándolo mediante prácticas realizadas en clase de FLE. Walter Benjamin (citado por Bartolucci, 1975:10) afirma que en el teatro de los niños la improvisación domina, y de ella surgen las señales y los gestos designadores de la realidad. La improvisación corre en paralelo a la imaginación y creatividad infantil y juvenil, y representa una forma de teatro “alternativo”. Como procedimiento pedagógico katárquico, la improvisación actúa de forma similar a una válvula de escape en cuanto a la espontaneidad acumulada en el joven, y se traduce, en la mayoría de ocasiones, en una asombrosa creatividad. ¿Pero cómo se pasa de la espontaneidad sin encauzar a la creatividad ordenada? La creatividad tiene mucho de subjetivo, y mediante un procedimiento intelectual (Hoodgson y Richards, 1982; de Pablo, 1999) consistente en aceptar las ideas del subconsciente como solución a los problemas planteados realmente, llega a ser controlable y utilizable en repetidas ocasiones.

Las dramatizaciones derivadas de la improvisación pueden darse a partir de objetos, de un hecho real o fantástico, de una acción o de un movimiento humano o animal, o simplemente a partir de una o varias palabras, ya sea considerando la palabra en sí o con valores connotativos añadidos (Hethmon, 2009[1965]:82).

La improvisación puede además situarse en relación directa con el componente cultural del aprendizaje de una lengua, pues un inicio improvisado de conversación por parte del emisor, en una lengua determinada, con un registro particular y en un contexto fijado, impone un mensaje equivalente y apropiado a la situación. La fórmula “*¡qué haces!*” utilizada en gran parte de Andalucía para saludar puede chocar a algún estudiante extranjero de español, así como el sentido literal de la expresión francesa “*Ça va?*” entre dos personas que se acercan a saludarse sonrientes, parece ignorado y considerado únicamente su valor formal. Al mismo tiempo, el trabajo con improvisación contribuye al fortalecimiento en el alumno de la competencia tanto social y ciudadana como de autonomía e iniciativa personal. En nuestra práctica de

improvisación, los personajes no están claramente definidos y sólo se les marca una línea de actuación básica que pueden moldear a su antojo y conllevar así la producción de unos resultados insospechados y sorprendentes. Esta forma de improvisación no es “pura improvisación” o “improvisación total”, pero la preferimos dado que no estamos ni ante actores profesionales ni ante alumnos francófonos. La improvisación “pura o total” podría llevarse a cabo si nos lo propusiéramos, pero las posibilidades que ofrece a estos niveles son tan reducidas que hemos renunciado a ellas.

En una ocasión se planteó a dos alumnos la siguiente improvisación: uno viene de un extremo del aula y otro se acerca en sentido opuesto, con prisa. Eso es todo. Ninguna asignación de roles, ni de características físicas o psicológicas. Ninguna indicación espacial ni temporal, y mucho menos ninguna línea de actuación. Al principio fue interesante, ya que hubo un intercambio de funciones básicas (saludarse, presentarse, hablar de la procedencia, etc.) acompañadas de cierta expresividad gestual. Sin embargo, la conversación acabó pronto y los actores observaban a sus compañeros indecisos, mientras preguntaban al profesor “¿y ahora qué decimos?”. Es por lo cual que rechazamos este tipo de improvisación para los niveles de la E.S.O., dejando sin embargo la puerta abierta a la experimentación de esta técnica teatral en otros ámbitos como Escuelas de Idiomas o Universidad. Naturalmente que sería deseable una improvisación inspirada de Vladimir y Estragón en *Esperando a Godot* (Beckett, 1953), pero somos conscientes de nuestras limitaciones y hemos preferido llevar a cabo un tipo de improvisación distinta, que hemos dado en llamar “guiada”. Esta improvisación, en realidad, no deja de ser improvisación de cara a personajes y público. En nuestra opinión, cuando unos personajes no tienen claro desde el principio a qué van a enfrentarse y ofrecen al público un desenlace u otro basándose en sus decisiones inmediatas, nada meditadas y tomadas sobre la marcha, existirá improvisación.

Ejemplo de actividad de improvisación guiada

Centrémonos pues en el tipo de improvisación que hemos elegido para nuestro proyecto: dos o tres alumnos como personajes, a quienes entregamos sendos billetes de tren de la SNCF (los cuales pueden ser auténticos, recreados, usados con anterioridad, o

bien imaginados⁵⁶. Situamos a los estudiantes en el imaginario vestíbulo de una estación de tren. De fondo han de figurarse los andenes y el tren que han de tomar para realizar su viaje. Les dejamos actuar libremente con la condición de que utilicen la lengua francesa como vehículo de comunicación, dando la única premisa argumental de que van a realizar un viaje en tren, aportando pues el máximo de datos posibles a este respecto. Una vez llegados a este punto, el profesor, conocedor de la realidad del país cuya lengua enseña, o bien un alumno previamente aleccionado por el docente, entrará en escena haciendo el papel de *contrôleur* (revisor). Se dirigirá a los actores y les pedirá sus billetes, y al ver que no han sido anotados en los postes de *validation*, les apercibirá y amenazará con una sanción económica. A partir de aquí se pone en marcha la pura improvisación, con la que los componentes lingüístico, paralingüístico, no lingüístico y cultural se entremezclan buscando la resolución al conflicto planteado. Los alumnos, en viaje de intercambio o en viaje de estudios, ni se habrán fijado en la existencia, dentro de los vestíbulos de las estaciones de tren de Francia, de postes magnéticos en donde hay que validar el billete de tren antes de acceder al mismo. De lo contrario, nos exponemos a una multa. Con esta información cultural, explicada por la persona que representa el papel de revisor, y que se ampliará tras el ejercicio de improvisación, los alumnos-actores deberán hallar una salida que, en nuestro caso y en distintos grupos-clase, dio los siguientes resultados:

- Escapar del revisor perdiéndose por el tren
- Utilizar la técnica del “*je ne comprends pas*” y otras muletillas como “*excusez-moi*”, “*pardon*”, “*je ne sais pas*”, “*je ne suis pas français*”
- Escuchar atentamente al revisor y proponerle pagar la multa. Aquí, la expresión más repetida fue “*d'accord*”.

Lógicamente, cada una de estas soluciones implica una respuesta distinta por parte del actor que realiza el papel de revisor, por lo que el ejercicio de improvisación ofrece distintos finales para un mismo planteamiento y resulta exitoso. Proponer estos ejercicios de improvisación conduce a los estudiantes a desarrollar varias competencias

⁵⁶ La capacidad dramática de los alumnos no está apenas desarrollada en general, por lo tanto, será bastante difícil que puedan simular objetos y manejarlos como si existieran, ya que al mismo tiempo deberán buscar estrategias de comunicación, tanto verbales como no verbales, durante la actuación en escena. Esto mermará su capacidad de interpretación, por lo que preferiremos “ayudarles” con la utilización de objetos y documentos auténticos, provenientes del país cuya lengua estamos estudiando.

básicas y a buscar la espontaneidad. Además, y dado que los alumnos espectadores no conocen la trama ni reconocen apenas las situaciones o a los personajes, se mostrarán mucho más atentos a los actores y a todas las estrategias lingüísticas y paralingüísticas, gestuales y culturales desplegadas durante el transcurso de la representación.

Por otra parte, los ejercicios de improvisación permiten a los estudiantes rebuscar en su “almacén lingüístico” y emplear toda suerte de elementos lingüísticos (gramaticales, sintácticos, léxicos) y no lingüísticos asimilados durante el curso o en años anteriores. Digamos que una improvisación aporta libertad comunicativa y permite al alumnado sentirse libre del férreo estructuralismo que puede darse, en ocasiones y a estos niveles, en los *jeux de rôle* o en las obras de teatro.

Las actividades de improvisación son innumerables ya que se nutren, o al menos deben nutrirse, en la práctica de la LE, de la combinación libre de tres elementos básicos:

- Unos personajes débilmente caracterizados
- Un lugar determinado
- Un *culturema* o apunte-porción de una cultura asociada a una lengua y a un momento determinado.

Al hilo de la idea esbozada más arriba sobre la presencia del elemento cultural durante las improvisaciones, la noción de *culturema* fue introducida por Poyatos (1994a), quien la define como “*cualquier porción significativa de actividad o no-actividad cultural percibida a través de signos sensibles e inteligibles con valor simbólico y susceptible de ser dividida en unidades menores o amalgamada en otras mayores*” (Poyatos, 1994a: 37-38). Junto a unos personajes y un lugar concreto (el tiempo nos es ahora indiferente), la noción de elemento cultural analizable es de suma importancia a la hora de plantear una práctica teatral continua que se sirva de improvisaciones o *jeux de rôle* como preparación y/o ensayo, pues en cada actividad de este tipo podemos aislar y reconocer distintos *culturemas* susceptibles de ser “amalgamados” a la hora de lanzarse a una representación teatral de mayor envergadura y que haga un uso bastante recurrente de la comunicación no verbal. Esto es así debido

a que los culturemas se fundamentan especialmente en percepciones sensitivas, muchas de las cuales poco o nada tienen que ver con la comunicación verbal. Volviendo a Poyatos, los culturemas básicos (de fase 1) y los primarios (de fase 2) dependen más de las sociedades en general que de los individuos en particular, no estableciéndose correspondencia alguna con la comunicación verbal. En nuestro caso, el hecho de diseñar, construir o incluso imaginar un decorado en el escenario que sirva como marco para las evoluciones dramáticas de nuestros alumnos puede llegar a condicionar, si acaso de forma subconsciente, la interpretación de la obra así como la actitud de los actores participantes. En la vida real no se da la misma conversación ni se utilizan las mismas estructuras morfosintácticas o elementos léxicos al caminar por una ciudad de la costa andaluza en verano, que durante un paseo por una calle húmeda, bajo la lluvia, de cualquier población del norte de España. Las sensaciones percibidas, aun dentro de la misma noción de país-Estado, son diferentes y condicionan la actuación de los individuos. Así pues, un grupo de estudiantes de un pueblo andaluz no va a comportarse de igual manera en una excursión a Málaga que en una visita de Oviedo. Elementos significativos como el sol, la lluvia, los horarios, el ruido o el silencio no son analizables ni divisibles en unidades más pequeñas, pero sí adquieren su sentido cuando se combinan y dan lugar a los culturemas básicos o primarios. Esto es más evidente si el elemento de comparación lo situamos en una ciudad francesa, donde la brecha cultural se amplía debido a la impronta de una cultura asociada a una LE.

Las improvisaciones, por otra parte, suelen prescindir de los siguientes elementos:

- El guión
- Personajes arquetípicos o fuertemente caracterizados, en lo que a atribuciones psicológicas se refiere.
- Un desenlace previamente establecido.

Estos últimos elementos, aunque representan en realidad la esencia del espectáculo teatral, son al mismo tiempo estructuras rígidas y difícilmente alterables. Sin embargo, para estadios más avanzados o al menos no iniciados, una vez superadas las prácticas de improvisación, serán piezas clave al crear con nuestros alumnos/as una obra de teatro con todos los componentes del arte dramático.

c) *Jeux de rôle*

El *jeu de rôle*, *role-play*, juego de roles, o incluso juego dramático es una técnica que, aun poseyendo en la práctica unas aplicaciones teatrales, hunde sus raíces en la psicología social. Esta técnica parte de la idea de que los roles y los esquemas que se construyen a partir de aquéllos sólo son posibles si se articulan en sociedad. Es decir, no hay esquemas de roles sin grupos sociales, pues el rol, como tal, depende de la percepción de individuos externos al propio sujeto. Según Morales *et al.* (1994),

“una vez que un sujeto es caracterizado en un rol se tiende a atribuirle todas las características de dicho rol, independientemente de las actuaciones y atributos reales de éste. Por ejemplo, basta con que a un sujeto se le aplique la etiqueta de “enfermo mental” para que se le perciba como inadaptado, aunque en realidad sea “normal” (Morales et al., 194: 162)

De ahí, el hecho de que un alumno adquiriera el papel de un policía contribuye a crear ciertas constricciones u obligaciones en el actor y ciertas expectativas en el espectador. El grupo de estudiantes presupone en dicho personaje determinadas cualidades o peculiaridades tanto verbales como no verbales, por lo que si éstas no son proporcionadas por este último, la comprensión puede no ser alcanzada; además, la adjudicación arbitraria de ciertos roles reviste potencialmente, dependiendo del alumno elegido, situaciones incómodas para éste, que parten de la incapacidad de no cumplir con las expectativas asociadas y que pueden llegar hasta sentimientos negativos como la vergüenza, el miedo al ridículo o la negativa a participar. Es por ello que en algunas ocasiones hemos optado por realizar un ejercicio en el que nadie conoce, de partida, los roles de cada actor, pues no aparecen caracterizados de ninguna manera excepto por su forma de comunicación, en la que se engloba la lingüística, la paralingüística y la no verbal. Esto aumenta la concentración de los alumnos espectadores, pues intentan averiguar quién es quién en cada momento. Según Cabo Martínez (1992), el *role-playing* es considerada la técnica más adecuada para romper con la apatía y la indiferencia de los alumnos, para fomentar la creatividad y comunicación entre ellos y para aumentar la cultura y desarrollar la sensibilidad literaria.

A pesar de que en el proceso de *jeu de rôle* parezca evaporarse la figura del docente, mantenemos que su presencia es imprescindible, y aunque situemos al alumno y al grupo-clase como centro del proceso de E/A, el profesor asume habitualmente el papel de “director teatral”.

La cuestión terminológica puede parecer confusa *a priori*. Aunque algunos autores (Vázquez y Carballar, 1999) identifican “juego dramático” y “dramatización”, mientras otros parecen situar el juego de roles dentro del juego dramático otorgando al primero un estatus próximo al de la improvisación (Tejerina, 1997), partiendo de las ideas y técnicas de la *Nouvelle École* de la Francia de los años setenta (Dasté, Jenger y Voluzan, 1977; Beauchamp, 1978 y 1984) para nosotros el punto de partida del *jeu de rôle* es, si no contrario, sí diferente al de la improvisación y con unos orígenes que se remontan a la Edad Media tanto por concepto como por forma. No queremos desarrollar aquí el concepto del *jeu* medieval francés, que será tratado más adelante, pero sí hemos de advertir que la mayoría de autores que han teorizado sobre el “juego dramático” como tal, lo han hecho partiendo del ámbito de la educación infantil y primaria y de una concepción más psicológica del juego. Algunos autores como Tejerina (1994) y especialmente de Pablo (1999) se extienden al ámbito de la educación secundaria y apuntan que, en español, el término “juego” evoca un fin en sí mismo: es un mecanismo de experimentación que permite tanto al niño como al adolescente probar sin riesgos “*porque sus fallos no tienen consecuencias frustrantes*” (Tejerina, 1994: 43), con lo que podemos deducir que la forma teatral más próxima al juego sea quizás la improvisación.

En estos casos, la idea de “juego dramático” está a medio camino entre el “juego” como tal, con todo el contenido lúdico que posee esta palabra, y la representación teatral. Nuestro caso es diferente. No nos atrevemos demasiado a utilizar el concepto de juego dramático en el ámbito de Educación Secundaria, y preferimos el de **dramatización**. Sí que nos parece conveniente hablar de “juego” cuando estamos en estadios iniciales del aprendizaje teatral en clase de FLE, pues son fases de tanteo, experimentación pura, desenfado, sensación de novedad, nervios, risas, etc. Y es aquí que el primer acercamiento por parte del alumnado no ya a las primeras prácticas teatrales, sino a lo que puede ser un *sketch* o mini-pieza teatral lo constituye el *jeu de rôle* o juego de roles. En este sentido, López-Abadía (1992) explica que la

dramatización es más abierta que el *jeu de rôle* pues abre la puerta a la representación teatral de cualquier texto, tanto dramático como lírico o narrativo, mientras que el juego de roles es teatro en sí, origen y fin en sí mismo.

Anteriormente hemos sugerido que el desarrollo del *jeu de rôle* se basa en la atribución de un papel de personaje a cada actor: los personajes están, pues, dentro del concepto estereotipado del grupo social, establecidos y conformados mediante todo tipo de características físicas y psicológicas, sociales, profesionales y culturales. Es normal entonces que la acción se subordine a los personajes o al menos quede determinada por ellos. En la improvisación, sin embargo, la **acción** nos aparece como la linterna en el túnel que va guiando y dibujando poco a poco a los personajes hasta que al final, y según el desenlace de la misma, se convierte en luz del día y los descubre por completo. Para Leblanc (2002) el *jeu de rôle* “*est bien un jeu, c’est-à-dire une interaction fictive à laquelle il convient de participer en inventant un scénario et en s’investissant dans la peau d’un personnage autre que soi*” (Leblanc, 2002: 11). La autora, sin embargo, parece situar al mismo nivel los juegos de improvisación y los *jeux de rôle* ya que, según ella, durante el *jeu de rôle* el alumno “*improvise devant un public qui le regarde*” ya esté formado por sus propios compañeros o por un tercer público (ibíd.:11,47). Otros autores como Cabo Martínez (1992) mantienen que el *jeu de rôle* ha de aunar procedimiento repetitivo y procedimiento creativo, combinándose en clases tanto de LM como de LE que se basen en la práctica teatral.

Nosotros, sin embargo, hemos preferido delimitar y separar los conceptos de **improvisación** (aspecto creativo) y ***jeu de rôle*** (carácter creativo-repetitivo), reafirmandonos en nuestra idea de que la improvisación es aquella actividad que no plantea, de entrada, atribución alguna de roles o comportamientos a los actores que la llevan a cabo. Retomando las ideas que antes hemos expuesto, diremos que el *jeu de rôle* implica dos elementos:

- **Un planteamiento a nivel actancial**, es decir, una adjudicación de roles para que la historia o el argumento pueda desarrollarse. El motor de la acción ya no es la acción por sí misma, sino el propio juego de los personajes presentes en escena.

Una parte de **improvisación** dirigida por la propia disposición de los personajes, pues aunque exista un juego de personajes en escena, el devenir de los acontecimientos irá marcado por la forma en que éstos se articulen, es decir, el rol y la función que adopten durante la representación. El juego gestual, dialogal y kinésico de cada personaje marcará el argumento y el desenlace del *jeu*, según este modelo:

Disposición *horizontal/vertical*:

Si se establece entre los alumnos participantes una igualdad simétrica, el *jeu de rôle* seguramente no funcionará y habrá que volver al punto de partida para adjudicar nuevos roles o intercambiar los que se han propuesto en un principio. Hablaremos en este caso de “disposición horizontal” del *jeu*, en la que el argumento no avanza y no se vislumbra una conclusión del mismo.

Experiencia 1:

Diálogo que se establece entre un alumno a quien le han asignado el rol de Lobo y a una alumna a quien adjudican el papel de Caperucita Azul. Si el carácter de esta alumna o su capacidad artística y/o expresiva es superior a la de su compañero, el rol desempeñado puede resultar tan imbuido de fuerza que lleve la iniciativa frente al rol de Lobo, por lo que la historia puede equilibrarse hasta tal punto que no avance⁵⁷:

LE PETIT CHAPERON: *Bonjour!* [sonriente]

LE LOUP: *Bonjour!* [serio]

LE PETIT CHAPERON: *Qu'est-ce que tu fais là?* [gran expresividad gestual]

LE LOUP: *Manger des personnes!* [Expresada esta respuesta sin gestualidad, sin movimiento y sin entonación apropiada]

LE PETIT CHAPERON: [mira con desdén al Lobo] *Ah? Tu vas me manger?*

LE LOUP: *Bien sûr! Ahhh!* [ningún gesto alusivo, y poca intención de completar la acción]

⁵⁷ Las indicaciones entre corchetes corresponden a observaciones en clase

LE PETIT CHAPERON: *Mais...tu ne vas pas me manger* [se va riéndose del Lobo]

En efecto, la situación de partida no ha evolucionado. Aunque hayamos asistido a un ejercicio dramático de resultados positivos para nuestros estudiantes, tanto para aquellos que actúan como para los que escuchan y observan, teóricamente no ha habido un desarrollo de la acción y únicamente sólo de un personaje, por lo que para extraer el máximo beneficio de este *jeu de rôle* deberíamos intercambiar los papeles previamente adjudicados.

La “disposición vertical” se da cuando un personaje tiene un objetivo claramente delimitado (Greimas, 1966, 1970) o necesita alcanzarlo para satisfacer alguna necesidad (Propp, 1981:46), siendo arrastrado por él e intentando entonces imponer su voluntad al resto de personajes, lo que genera una acción imparable. Algunos de ellos, en un acto de rebelión, intentarán oponerse a que el personaje principal consiga su objetivo. En este caso el progreso de la acción es más evidente.

Experiencia 2: El clásico ejemplo de un ladrón que entra en un banco a robar y es sorprendido por un policía ya es, de partida, más sugerente, puesto que hay dos personajes claramente opuestos, cada uno con sus objetivos e intereses contrapuestos, por lo que el argumento va a avanzar hasta un final incierto en el cual uno de los dos terminará imponiéndose al otro.

Presencia *activa/pasiva* del público

En el *jeu de rôles* damos mucha importancia al público. Como ya hemos referido, resulta indispensable en esta actividad, frente a la improvisación, donde su papel puede no existir. La presencia del público en el *jeu* ha de condicionar el trabajo de improvisación de los personajes en escena, a la manera de los *jeux* medievales⁵⁸. Un público pasivo, mero espectador, o

⁵⁸ Ver Segunda Parte, sección 2.1.4.

ausente de las evoluciones narrativas y dramáticas de sus compañeros, no produce efecto en el trabajo de los actores. Un público participativo, interesado, que no entrometido, moldeará las reacciones de los personajes hasta el punto de llegar a condicionar el desenlace de la historia. Volvamos al ejemplo de nuestra actividad *Le petit Chaperon Bleu et Le Loup*. Un público activo, al tener ante sí la situación antes expuesta, reacciona “presionando” al actor-lobo para que su evolución en escena sea más agresiva y dé lugar a reacciones diferentes en el personaje del Petit Chaperon Bleu. Este público adolescente, a la manera de los corrales de comedias, demandaría más acción, y puede hacerlo tanto en lengua francesa como en LM con vistas a obtener la recompensa del espectáculo, de una historia con argumento y de un desenlace esperado o inesperado.

Con estas ideas se ha de intentar, por parte del profesorado, facilitar los *jeux de rôles* partiendo de la atribución de papeles encontrados y opuestos. Esto es lo que algunos docentes de EOI, siguiendo las recomendaciones del MCERL realizan en sus clases de nivel B1 preferentemente, mediante dos elementos claramente delimitados y potencialmente generadores de la acción:

- Una disposición de los participantes en círculo, que fomenta la interacción gestual, y mejora la recepción y comprensión de información tanto visual como auditiva.
- El soporte físico de la acción, esto es, la distribución de tarjetas a los estudiantes, en las cuales figura un determinado tipo de persona, normalmente de carácter opuesto al resto. Tomemos como ejemplo estas tres cartas de *jeu de rôles*, de uso habitual en clases de alemán en EOIs, que hemos ilustrado además con la imagen o dibujo del personaje al cual ha de dar vida el aprendiz de LE:

1.Herr A



fig.21

Warum muss ich die Fehler der anderen hören? Ich möchte eine Sprache richtig lernen. Meiner Meinung nach muss ein Lehrer alle Fehler korrigieren.

2.Frau B:



fig. 22

Mir gefallen besonders die Spiele. Ich bin eigentlich hier um Leute kennen zu lernen. Wenn ich zudem noch etwas lerne, umso better.

3.Frau H:



fig. 23

Warum fragt ihr mich? Der Lehrer muss es doch wissen, er gibt doch die Stunde.

Estos tres roles, que reflejan distintas opiniones sobre cómo aprender una LE, son encontrados y suscitan implícitamente el debate. Simplemente a partir de estos tres roles se puede establecer una dinámica teatral con un comienzo y un final. Más aún

cuando el número de roles establecido para este juego es de nueve, las posibilidades de conclusión de la dramatización son infinitas. La norma para cada tarjeta es la de un personaje que expresa sus opiniones y pensamientos en voz alta, utilizando el “yo” (*ich*) como centro del discurso. Esta precisión gramatical conlleva a nuestro entender, y en primer lugar, que el alumno poseedor de la tarjeta ha de apropiarse primero del personaje, del rol, estableciendo una serie de hipótesis que se encontrarán posteriormente a las del resto de compañeros. De entrada, no se genera discurso espontáneo, sólo se dará éste al cabo de unos minutos, cuando la persona haya asumido plenamente su rol, no derivado esta vez de personajes arquetípicos, sino de opiniones y afirmaciones. La imagen se muestra como un simple apoyo, pues el alumno no se identifica con ella y, en ocasiones, no coincide ni el sexo del individuo de la tarjeta con el sexo del alumno-actor: diríamos que estos juegos de rol son antes “mentales” y psíquicos que físicos y descriptivos.

Contrariamente a la improvisación, donde la presencia de público puede darse o no⁵⁹, el *jeu de rôles* necesitaría de un público para dar credibilidad a lo que supone un acercamiento al teatro y, al mismo tiempo, para que exista una retroalimentación actores-público con vistas al intercambio posterior de papeles, donde los alumnos que se han situado como público subirán al escenario a realizar su papel. Leblanc señala, en efecto, que “*ce jeu, du fait qu’il est joué devant un public, est en même temps spectacle [...] Il est donc en même temps un entraînement à l’apprentissage de la langue*” (Leblanc, 2002: 11)

Sobre la aplicación del *jeu de role*, no compartimos la concepción que del mismo propugnan los métodos estructuro-globales audio-visuales, ya que nos parecen excesivamente mecanicistas y extraídos de modelos previos, donde “*la situation, les personnages et le scénario étaient déjà suggérés, ce qui obligeait les apprenants à suivre le canevas et à ajuster leurs propos aux actes de langage proposés*” (op.cit.: 14).

⁵⁹ Algunas actividades de improvisación, como sugiere Mitchell (ver Primera Parte, sección 1.11.1.), pueden ser generales y suponer la participación de todo el grupo de alumnos, por ejemplo, cuando se propone a los estudiantes retirar todas las mesas contra las paredes y comenzar a desplazarse libremente y pronunciando frases a voluntad, al mismo tiempo que interactúan con la persona que creen más conveniente en ese momento.

Retenemos, más bien, el punto de vista que aportan los enfoques comunicativos, pues en ellos se ofrecen las características que buscamos en un *jeu de rôle*:

- La interactividad
- La *centration sur l'apprenant*
- Búsqueda de “centros de interés” como temática a partir de la cual establecer los personajes y facilitar la tarea a los alumnos
- Conexión del mundo irreal (en el sentido de “situación artificial de comunicación”) de la clase de lenguas con el mundo exterior, mediante el establecimiento de la comunicación a través de funciones de comunicación reales.
- De ahí, preparación de nuestros alumnos, mediante la simulación, para experiencias lingüísticas reales posteriores en lengua francesa, tales como intercambios lingüísticos en el extranjero o contacto con hablantes de este idioma.

Una vez sentados estos elementos procedentes del enfoque comunicativo, queremos dar un paso más allá y e intentar aplicar a estos juegos las ventajas del uso de técnicas dramáticas accesorias que defendemos en nuestra metodología teatral:

- Adoptar un punto de vista expresivo menos academicista y que incluya recursos paraverbales y no verbales y, dentro de éstos últimos especialmente, la expresión gestual, facial y el movimiento/desplazamiento en escena (kinésica).
- Atribución de características específicas a cada personaje mediante la caracterización a través de vestuario y/o maquillaje.
- Preparación del alumnado para una tarea teatral posterior, más importante y de una complejidad creciente.
- Inclusión de la variable sociocultural, ya sea a través del lenguaje verbal o bien a través de la gestualidad (ver capítulos 1.3. y 1.5., segunda parte).

Siguiendo una gradación desde las consideraciones más mecanicistas hasta las más libres, pasamos a analizar diversos tipos de jeu de rôles, algunos de los cuales se aparentan en efecto con las improvisaciones y que hemos testado en clase de FLE:

- **Interacciones excesivamente dirigidas**, en las que a través de tarjetas de identidad cada alumno sabe exactamente qué hacer: su rol está ya atribuido, así como la situación, descrita con precisión y de la cual se conoce ya el desenlace. Como ejemplo, podemos mencionar “un asesino en la fiesta”. Los métodos audiovisuales como *Archipel* (1982) llevan esa situación al extremo, indicando por escrito y a través de una serie de estructuras inamovibles sobre las cuales trabajar, qué interacciones han de seguir los personajes durante los intercambios comunicativos:

Recherche d'un bureau de poste

- + *Un passant demande le bureau de poste le plus proche*
- + *Le passant 2 ne peut pas le renseigner*
- + *Le passant s'adresse à une autre personne*
- + *Cette personne lui demande ce qu'il veut faire à la Poste*
- + *Le passant 1 veut téléphoner*
- + *Le passant 3 lui répond qu'il y a un téléphone à l'arrêt de bus*
- + *Le passant remercie.*

- **Interacciones moderadamente dirigidas**, en las que se parte de una situación establecida al principio, con los roles previamente asignados, pero con un desenlace desconocido a confeccionar por los actores. Ejemplo: el revisor y el viajero sin billete, el policía y el ladrón del banco, etc.
- **Interacciones libres con personajes**, donde no existe situación de partida pero sí asignación de personajes: Chaperon y el lobo, profesor y alumno, doctor y enfermo, etc.
- **Interacciones libres sin personajes** o improvisaciones⁶⁰, que suponen más bien ejercicios de calentamiento previos a la actividad teatral, por un lado, o

⁶⁰ Sobre las que ya hemos afirmado que no son *jeux de role*

bien pruebas de superación para el propio alumno, concursos... Ej: los ciegos sobre el escenario, los partidos de improvisación de Québec, etc.

Exceptuando las interacciones excesivamente dirigidas, en nuestra experiencia se han implementado todas las formas de *jeu de rôle*, con resultados dispares dependiendo tanto del grupo como del nivel. En algunas ocasiones hemos adaptado situaciones del manual de texto que normalmente utilizamos en los cursos 3º y 4ºE.S.O., *Essentiel 2 y 3* (AAVV, 2007), elegido precisamente porque se adapta adecuadamente a nuestra metodología y constituye, en muchas ocasiones, un recurso material más dentro de la misma para poner en marcha *jeux de rôle*. Entre ellas, podemos destacar, por el éxito y motivación obtenidos, la relacionada con el desempeño de las tareas domésticas, las conversaciones al teléfono entre madre e hija, la discusión entre un cliente y un camarero, etc.

Hasta aquí, una primera aproximación sobre cómo podemos introducir y animar a la práctica teatral en los primeros instantes de una etapa educativa, ya sea a principios de año o de trimestre. Sería deseable que dichos ejercicios se prolongasen posteriormente para sentar las bases de un auténtico proyecto teatral, proceso que explicamos a partir de la segunda parte de nuestro trabajo.

SEGUNDA PARTE
EL PROYECTO DRAMÁTICO
EN CLASE DE FLE

CAPÍTULO 1

EL TEATRO EN CLASE DE FLE COMO EXPERIENCIA. ETAPAS DE PLANIFICACIÓN DE UN PROYECTO TEATRAL. FORMAS TEATRALES PARA LA CLASE DE FLE

1.1. La puesta en marcha de un proyecto teatral. La creación de la pieza dramática

El término “representación dramática” alude a una puesta en escena de un texto base ensayado y/o preparado previamente (“re-presentación”), utilizando en la mayoría de las ocasiones un texto perteneciente al género dramático. Para Ubersfeld (1981: 10-12) el teatro no es representación, sino “presentación”: aunque se trate de la misma obra dramática, siempre va a ser distinta en cada ocasión, por lo que nos es “presentada” por primera vez como tal. En este sentido, afirma que la representación no ha de ser esclava del texto escrito, sino reinventarse a sí misma cada vez, actualizarse conforme aumenta la distancia temporal desde el momento de la creación del texto dramático. También es posible “re-presentar” un texto perteneciente a otro género literario, como el narrativo o el lírico. En nuestro ámbito didáctico, la representación dramática aparece, más que como presentación de hechos, como un medio para potenciar el aprendizaje de contenidos interdisciplinares, que abarcan desde el aprendizaje de idiomas hasta la comprensión de personajes y hechos históricos, pasando lógicamente por el área de Lengua y Literatura Castellana (o de otras lenguas oficiales y extranjeras). El caso es que pocas veces un término es al mismo tiempo tan exacto y tan ambiguo. Si “presentamos” un poema o un fragmento narrativo lo transmitimos directamente al público sin haberle dado cierto toque artístico o de creatividad, lo compartimos de forma neutra, objetiva, aburrida en ocasiones. Incluso una obra teatral puede ser

simplemente “presentada” cuando tanto el tono como la forma son una burda copia o simple adaptación de un clásico, cuando los actores no son buenos y actúan con cierta desgana o cuando la misma puesta en escena (vestuario, iluminación, decorado, etc) no consigue transmitir un mensaje al espectador. Una “representación” implica, sin embargo, la existencia de un trabajo previo a la “presentación” de dicha obra, el diagnóstico de todas las variables comunicativas, lingüísticas, no lingüísticas y extralingüísticas de los elementos presentes en dicha “presentación”, y además la libertad de interpretación y de creatividad tanto a la hora de adaptar el texto como a la hora de ponerlo en escena. Lo importante es que el núcleo significante permanezca, esto es, la idea o el concepto, que ha querido transmitir el autor, a la vez que particularmente lo transmitimos “a nuestra manera”, consiguiendo *“esa mezcla sabiamente dosificada de gesto y palabra, de expresión corporal y expresión oral”* (Renoult y Vialaret, 1994: 21).

En cierta manera adelantado a su tiempo, Bartolucci (1975:14) expone toda una serie de mecanismos que se operan tanto en los alumnos como en el educador cuando se acomete la realización de una tarea teatral. Son mecanismos e instrumentos que desinhiben el proceso y que producen una mejora tanto en el desarrollo intelectual como en la creatividad y cualidades artísticas de los niños y jóvenes, y entre los que citaremos:

- El uso del títere o máscara, esto es, la ocultación del alumno-persona para dar paso al alumno-actor, quien desde el anonimato, generará un personaje.
- El desdoblamiento de la imagen, o enajenación del alumno respecto a su persona y su concentración en el personaje al que está dando vida. Hay que decir, sin embargo, que esto quizás represente aspiraciones artísticas demasiado elevadas para estudiantes neófitos y nos parece, seguramente, una percepción demasiado optimista de lo que pudiera lograr un alumno en estadios iniciales de esta práctica artística.
- Descodificación de la fábula, o hacer propia la historia analizada previamente, para luego transformarla, editarla, ampliarla o, simplemente, crear una nueva apoyándose en lo ya conocido.

- La utilización masiva del lenguaje hablado, de la comunicación oral en clase, como contraposición al lenguaje escrito, a la gramática.
- La creatividad artística.
- La aplicación del gesto, al que nosotros otorgamos una importancia mayúscula durante todo el desarrollo de esta tesis.
- La adhesión al juego, la *détente* o relajación que se percibe en los alumnos cuando, al entrar en la clase, son conscientes de que ese día no se imparten clases convencionales sino que se va a aprender la LE a través de la combinación de juego, palabra y gesto.

Renoult y Vialaret (1994), a pesar de su magnífica exposición sobre las prácticas teatrales en estadios tempranos, concentran bastante su atención en el resultado final, obviando en cierta manera todo el proceso de creación del que hemos hablado anteriormente. No obstante, apuntan cuatro ejercicios básicos de trabajo para que el proceso en sí resulte positivo para el alumno y contribuya a su autovaloración, a la vez que favorezca la utilización expresiva de su cuerpo y de su voz. Estas técnicas son, como no podría ser de otra manera, la expresión corporal, la mímica, la relajación y la expresión oral. En este sentido, los autores asocian en cierta medida la expresión corporal con la mímica. Desde nuestro punto de vista, el establecimiento de dicho paralelismo puede generar dudas en cuanto al uso de de cada una. La mímica, como veremos más adelante, cuenta una historia por sí misma, es una forma de expresión en sí que toma como única herramienta la expresión corporal y facial.

La expresión corporal, a nuestro juicio, es una forma de expresión interdependiente que actúa normalmente en conjunción con la expresión lingüística, y es fácilmente analizable según actúe en solitario, en paralelo a la forma verbal o bien por ausencia u omisión evidente, voluntaria o involuntaria. La mímica, por su parte, es una forma de expresión escénica, enmarcándose igualmente dentro de la representación dramática, analizable aisladamente y, en nuestro caso, útil para ejercicios preparatorios o introductorios.

La segunda parte de nuestra experiencia en el aula ha sido, sin lugar a dudas, la más complicada en cuanto a preparación de alumnado y profesores, de gestión y

organización del tiempo y de los recursos materiales. Supone realmente un “experimento” que, como tal, ha de tener en cuenta unas premisas importantes que describimos seguidamente.

1.1.1. Aspectos previos a considerar dentro de una experiencia teatral

Lo que empezó siendo un "experimento", con material de base elegido al azar, organización aleatoria de subgrupos, ubicación temporal imprecisa y discontinua dentro del curso académico y ausencia de explicitación en las programaciones didácticas, dio paso a una verdadera "experiencia" dramática, cuyas líneas de fuerza y resultados fueron plasmados en los documentos del departamento y del centro, y cuyo desarrollo requirió de una sistematización y organización de participantes, materiales, tiempos y espacios más profunda. Entonces, como punto de partida, se tuvieron en cuenta las siguientes premisas:

a) Es un trabajo en grupo, por lo tanto aumenta la sociabilidad de los alumnos. Hemos detectado una perfecta integración de ciertos alumnos con problemas de timidez o de menor inteligencia emocional.

b) De las dos horas de docencia para cada grupo (1º a 3ºE.S.O), se dedica el 80% de una de ellas a la práctica teatral. La motivación de los grupos aumenta al saber que en esa hora su trabajo será eminentemente práctico y cooperativo. En el caso de grupos que cuenten con tres horas semanales de dedicación a la segunda LE, como 4ºE.S.O., se reserva una de ellas, por entero, a las actividades dramáticas con vistas a una representación de cierto calado. Esto no quiere decir, sin embargo, que en el resto de horas se deje de lado el recurso al teatro, sino que se hará de manera implícita y recurrente, insertada en la práctica cotidiana, frente al carácter explícito de aquella tercera hora de dedicación exclusiva.

c) La utilización de la LM como medio instrumental no debe suponer un inconveniente. En estos niveles es claramente necesaria, sobre todo si hablamos de primer ciclo de educación secundaria. Con la motivación del estudiante como premisa fundamental en

un primer instante, se permite que los intercambios entre alumnos/as se realicen en LM, sugiriendo sin embargo el uso del francés para las interacciones con el profesor. Esta práctica suele ser más habitual en 4ºE.S.O., por razones obvias, pero hemos observado en algunos grupos de 2ºE.S.O., durante el curso 2009-2010, que el porcentaje de utilización del francés alcanza el 40%, ya que todos los intercambios lingüísticos de tipo interrogativo efectuados en la dirección Estudiantes > Profesor se realizan en LE:

- *Comment on dit “.....”. en français?*
- *Qu’est-ce que ça veut dire...?*
- Expresiones de politesse como *merci, s’il vous plaît, d’accord, excusez-moi*, etc

d) Correlativamente, el profesor solicitará la intuición y capacidad de reflexión en los alumnos a la hora de responder a preguntas de tipo lingüístico o de vocabulario. A modo de ejemplo, y en cuanto a:

- **fonética:** Al preguntar *comment on dit...?* se responde deletreando en francés la palabra requerida por el alumno.

- **morfología:** deducción de reglas de formación para adjetivos, formas verbales, etc. Esto es, a partir de la información dada por el profesor para un término, se propone la búsqueda y utilización de otros con reglas similares de formación. Por ejemplo, a la pregunta *“c’est comment « heureux » au féminin?*, se responde : *comme « amoureux »*

- **sintaxis:** preferencia en el uso del orden lógico de las frases, más fácil de establecer en FLE al tener estructuras similares a la LM español. Este hecho es muy importante, pues permite al alumnado construir intervenciones de cada personaje siguiendo un esquema de sujeto + verbo + complementos, huyendo de la traducción español-francés para crear diálogos. En efecto, el nivel de conocimiento y uso de la propia LM no es el que cabría esperar, y se operan muchísimas incorrecciones tanto en la formulación mental de la frase en español como en su posterior traducción al francés. En este caso, nos oponemos a esta estrategia y proponemos a nuestros estudiantes el uso directo de la lengua francesa para crear textos teatrales.

e) En algunos grupos con los que se trabajó, ya desde el año académico 2009-2010, tras explicar el origen de los textos cuyas adaptaciones van a ser puestas en marcha, se

detectan ideas brillantes para el argumento, como son la del uso del francés antiguo como elemento coadyuvador de la acción dramática: en lo referido a la caracterización más exacta de los personajes, la simple aparición de un actante expresándose en francés antiguo introduce súbitamente un universo de connotaciones diversas que ayudan a comprender mejor el argumento de la obra (ver Girard y Ouellet, 1978: 26). Así, las ideas y propuestas de nuestros alumnos, por disparatadas que puedan parecernos, han de ser consideradas y tenidas en cuenta tanto por los compañeros como por el profesor y, en la medida de lo posible, incorporarlas siempre que exista una justificación para su uso y un plan para su inclusión en el proyecto.

En estos primeros acercamientos a la redacción, preparación y montaje de una obra teatral de cierta entidad lo importante es, como estamos viendo y en palabras de García del Toro (1995: 5) “*abrir las puertas y ventanas para dar paso a la imaginación y la fantasía, y con ellas desarrollar la creatividad de los estudiantes*”. Herans y Patiño (1982: 81 y 83) sostienen, sin embargo, que los textos creados han de partir de hechos habitualmente vividos o de temas trabajados en clase, respondiendo así a una necesidad de motivación y autorreconocimiento del alumno en la historia dramatizada. Ambas posturas son compatibles, si bien creemos que la creatividad del alumno ha de estar privilegiada en todo momento aunque se asiente sobre la base de un hecho o experiencia real.

Por otro lado, y sentando bases rigurosas para el desarrollo de nuestro trabajo, conviene fijar los elementos básicos del drama:

- Un tema alrededor del cual surge la historia.
- Un argumento, nacido alrededor del tema-conflicto entre los distintos personajes que conforman la obra.
- Un espacio y un tiempo, claves para situar la obra y facilitar la creación del texto y la comprensión por parte del evaluador y del público.

Partiendo de un punto anterior en donde mencionábamos el enfoque por tareas, pensamos que la continuación natural de los métodos comunicativos ha de ser la realización de una tarea de fin de unidad o trimestre, o bien un proyecto final. Ya a

comienzos de los 80, Herans y Patiño (*op.cit.*: 79 y ss) mencionaban el término “proyecto” como punto culminante o *aboutissement* de todos los procesos de trabajo realizados en el aula, queriendo concretar los estadios de trabajo anteriores (iniciales e intermedios) en una tarea final.

Como premisa inicial, estos autores aluden ineluctablemente a la “*participación activa de todo el grupo de niños*”, siguiendo con una idea, a nuestro entender, modernísima para la época, y es la de “*valorar principalmente el proceso de trabajo*”, dejando en segundo término los resultados (*ibíd.*: 81). Según estos autores, si el proceso no resulta especialmente motivador para los alumnos, habría que abandonar el proyecto inmediatamente aun sin haber alcanzado el resultado final: esto no habría nunca de suponer un trauma. En nuestro caso, nos hemos enfrentado también a errores y fracasos, de los que hablamos en otro capítulo, pero no por ello hemos abandonado la práctica teatral en el aula. Cada grupo de alumnos, cada época del año, cada aula incluso, y cada condicionamiento personal de los participantes establecen unos parámetros de cuya conjunción depende el éxito o el fracaso de un proyecto para el aprendizaje de una LE basado en la práctica teatral, por lo que si no se dan las condiciones idóneas para la realización de un proyecto teatral riguroso que implique la puesta en escena de una obra de cierta entidad, es mejor abandonar y recomenzar.

1.1.2. La sensibilización al texto dramático

Nuestro acercamiento al texto teatral escrito será pausado y progresivo con la intención de que los alumnos descubran por sí mismos la riqueza que encierra una pieza dramática. El hecho de partir, al mismo tiempo, de la comprensión y expresión escrita produce un efecto de retroalimentación cuando el alumno crea a partir de algo que ya está escrito pero que respondería perfectamente a sus propios patrones de redacción. Explicaremos mejor esta idea siguiendo un esquema que muestra esta progresividad

natural, partiendo de dos vías⁶¹ para la creación de textos por parte de un grupo de alumnos:

Vía 1	Vía 2
Mostrar texto modelo	Plantear la creación de un texto original
Explicar texto modelo (personajes, argumento, etc.)	Situación de elementos imprescindibles (espacio-tiempo, personajes y argumento)
Plantear traducción, imitación o adaptación del texto	Asignación de personajes y comienzo de la redacción del texto
Lectura inicial a modo de ejemplo	Lectura de las primeras líneas del texto original / Resumen del contenido de la pieza, en LE
Comienzo de la traducción, imitación o adaptación del texto	Continuación de la redacción textual o reorientación de la historia
Colaboración y/o intervención del profesor (partícipe)	Sugerencias o indicaciones por parte del profesor (guía)
Obtención del texto adaptado	Obtención de un texto original
Re-lectura y reorientación de la historia	Correcciones textuales

Fig. 24. Vías de creación textual

Éstos son, pues, los dos tipos de realización textual que proponemos a la hora de llevar a cabo una práctica teatral de varios meses con vistas a una representación sobre un escenario, con una duración más prolongada y con una puesta en escena que contribuya a valorar más aún el trabajo de los estudiantes.

Como estamos viendo, la creación de textos es una primera etapa de la tarea que será culminada por nuestros alumnos y evaluada por el profesorado de FLE al final del curso académico. Esta etapa, en la que las destrezas más utilizadas serán la comprensión y expresión escritas, constituye además un periodo de observación continuada por parte tanto de alumnos como del docente, y en el que las herramientas de observación y análisis, así como los criterios de evaluación al alcance del mismo serán muy variados:

Funcionamiento de las dinámicas de grupo

⁶¹ Es decir, la basada en la adaptación de obras conocidas, de las cuales tienen preferencia en este estudio las piezas dramáticas medievales, o bien la vía que otorga al estudiante una plena libertad creativa permitiéndole prescindir incluso de convencionalismos como las unidades de lugar, tiempo y acción o la verosimilitud de situaciones y personajes.

- Establecimiento de jerarquías y distribución de funciones entre los participantes de cada grupo
- Utilización de recursos (diccionarios, libros de texto, *portfolio*, internet, etc.) por parte de los participantes
- Eclósion de habilidades grupales más o menos presentes a nivel individual y compensación de carencias
- Interactividad Alumno-Alumno, Alumno-profesor y subgrupo-subgrupo
- Tratamiento del material y presentación de los trabajos (limpieza, claridad, orden, caligrafía, etc.)
- Utilización de la LE como medio o instrumento de trabajo y comunicación, esto es, como lengua vehicular

1.1.3. Fase de creación textual

La precisión ortográfica y la producción de textos son dos aspectos que se retroalimentan. Para adquirir una precisión ortográfica es muy positivo practicar la redacción escrita de textos dialogados que van a ser posteriormente leídos, memorizados y llevados a escena. Estos pasos garantizan, mediante la corrección grupal y por parte del profesor de los posibles errores de pronunciación y escritura, la rectificación de las deficiencias encontradas por parte del alumno, quien vuelve a leer su papel, una vez corregido, con vistas a la memorización. La visualización repetida de las secuencias comunicativas de cada personaje dará lugar a que la ortografía de los elementos léxicos referidos quede fijada en el estudiante de FLE para nuevas ocasiones.

Durante la fase de redacción, por otra parte, es necesaria una mínima precisión ortográfica y morfosintáctica, pues podemos encontrar, fácilmente, errores que lleven a una incompreensión parcial o incluso global de una escena teatral. Una vez cometido el error, y si el alumno no es consciente, puede llegar a influir sobre el contenido y alterar la idea original de la obra. Un fragmento dramático⁶² sin correcciones ortográficas, como el siguiente

⁶²Extraído de *Le chemin*

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

AMI : *Où tu vas ?*

GARÇON : *Je vais a l'université, J'étudié* mathématiques.*

NARRATEUR

Vous avez observé la première histoire, maintenant vous aller observer la seconde histoire.*

GARÇON : *Je ne suis* pas quoi faire.*

puede dar lugar a una mala interpretación en escena, si se memoriza tal y como se ha escrito. El primer error consiste en un desplazamiento del acento ortográfico, cuestión que plantea un verdadero problema a nuestros estudiantes de francés, pues los acentos en esta lengua no tienen siempre la misma función que en español y requieren más un conocimiento de la pronunciación que de la entonación. El presente “*j'étudie*” se pronuncia de tal manera [ʒety'di] que a la hora de ser transferido al escrito por el alumno éste considera que lleve un acento tónico, pero cuya colocación no está clara para él. De esta manera, esta ubicación de la marca ortográfica da lugar a un error de pronunciación, pues lo asemeja a la forma de *passé composé* [ʒe etydje']. El segundo error señalado, no importante para la comprensión oral del mensaje, es típico de los propios estudiantes franceses, pues se trata de una confusión de formas verbales homófonas. Ya menciona este punto Fayol (2008) al resaltar los problemas que podemos encontrar en esta lengua, cuyas marcas de identificación de la morfología del número, género y verbo son normalmente silenciosas o inexistentes en la lengua oral, en comparación con otras lenguas como el español o el inglés. A efectos de pronunciación directa no es pertinente porque no induce a error, pero sí cuando se reproduce oralmente a partir del escrito. Es necesario que exista una cierta identificación de los infinitivos de los verbos más usuales, por un lado, y por otro, las formas de futuro próximo, y ésta queda facilitada por los usos fonológicos. En cuanto al último fallo ortográfico, que también necesita su corrección y justificación, lo explicaremos aludiendo al desconocimiento del verbo *savoir* y la confusión de éste con el auxiliar *être*. A pesar de todo, Fayol defiende la idea de que una concentración exhaustiva del aprendiz sobre el aspecto ortográfico puede influir en su capacidad de producción textual, causando normalmente una merma en las variables de estructuración y extensión, por lo que se ha de buscar un equilibrio entre ambos componentes de la destreza escrita a través de una evaluación procedimental del trabajo realizado. Siguiendo este adecuado razonamiento,

sólo intervendremos cuando la secuencia escrita producida por el alumno induzca a error o pueda conllevar un aprendizaje negativo de elementos clave de la LE.

Durante todo el proceso de redacción textual el estudiante de FLE ha experimentado la creación y el conocimiento profundo de un género literario, el dramático, pues el grupo de alumnos se torna partícipe de la creación teatral, desde el nacimiento del texto hasta la representación del mismo. A pesar de contar con algunas nociones previas sobre los fundamentos de dicho género, no va a ser hasta ahora cuando hayan conocido los entresijos de esta mágica actividad que tan fácilmente les motiva, predisponiéndolos positivamente al aprendizaje de la LE. Términos como “diálogo”, “acotaciones”, “actos”, “escena” y otros tantos cobran sentido para ellos durante el desarrollo de esta etapa. Antes de enfrentarnos al proceso de producción de la pieza teatral, somos partidarios de dotar al alumnado de un léxico teatral bilingüe de base, pues son muchas las referencias relativas a elementos del proceso teatral con las que es necesaria una familiarización. Junto al propio texto dialogado, un elemento más que caracteriza al texto escrito son las descripciones y las acotaciones, muy útiles para ilustrar el texto de base y para dotar al alumno de la práctica sobre otro ámbito de expresión escrita, como son las descripciones de lugares y personajes, y sus acciones (acotaciones). Si bien Fernando Poyatos (1994c) habla de acotaciones irrealizables o, al menos, imperceptibles por el espectador en su realización, nosotros hemos pretendido únicamente utilizar aquellas acotaciones pertinentes para el desarrollo de la obra, es decir, aquellas portadoras de significado en el conjunto de la historia representada. Dejamos, para otras ocasiones, las acotaciones de tipo no-verbal no pertinente como pudieran ser un “*sonrió dulcemente*”, fácilmente reemplazable por “*sonrió*”, o las acotaciones poéticas tan al estilo de Valle-Inclán, de múltiples interpretaciones y significados. Pensamos, por otra parte, que este tipo de acotaciones contribuyen a que una obra dramática encuentre su modo de expresión no sólo sobre el escenario, sino también sobre el papel, a través de la lectura.

La evolución pedagógica en esta experiencia permite que el alumnado asocie conocimientos teóricos sobre el teatro en clase de Lengua Castellana y Literatura y habilidades prácticas durante el desarrollo de las sesiones dramáticas en clase de FLE. Esta relación de interdisciplinariedad, que desde aquí reivindicamos y que sólo produce

resultados positivos, se manifiesta en varias facetas: desde la creación del soporte textual hasta la puesta en escena de la obra, pasando por un análisis y ensayo de pronunciación y entonación, expresión facial y corporal, estudio de decorados, vestuarios, música y luminotecnia. Por poner un ejemplo, nociones como “escena” o “acto” quedan automáticamente asimiladas desde el momento en que escuchamos preguntas como: “¿qué escena ensayamos ahora? ¿en cuántos actos vamos a dividir la obra?”

La libertad otorgada y permisividad se extiende igualmente a la división o fragmentación del manuscrito en actos o escenas, no dedicando tiempo extra al hecho de que una obra se haya desarrollado en un solo acto, en dos, en tres, en cuatro o en cinco. Fundamentos básicos del género dramático como la división en tres o cinco actos no son pertinentes en nuestro proyecto, más aún cuando desde las creaciones profesionales se trabaja en ocasiones y desde hace varios años con obras en un solo acto. Los alumnos y alumnas no han de conocer, porque no les es necesario a estos niveles, las convenciones que las normas clásicas hacen pesar sobre cada pieza teatral, empezando por la tradicional separación de la obra en Acto I > Presentación, Acto II> Nudo y Acto III> Desenlace.

Desde nuestro punto de vista, la “regla” inmediata que hemos transmitido a nuestros estudiantes sobre cómo dividir una obra en actos es simple y básica, y utilizando un lenguaje próximo y accesible hemos incidido en el hecho de que se tratará de un acto diferente cuando hayan de cerrar el telón debido a un cambio argumental importante que afecte a decorados o a personajes, o bien cuando sea necesario apagar las luces para descansar unos segundos y preparar al espectador para otro momento más importante dentro del progreso de la acción teatral que ellos están llevando a cabo sobre el escenario. Consignas como ésta forman parte del "ideario teatral" compartido con la clase a principios de la experiencia.

Curiosamente, en muchas ocasiones la división que ellos han llevado a cabo de manera instintiva coincide con la distribución de las acciones en actos según el teatro clásico. Otorgar libertad creativa a los alumnos partiendo ya de la misma división de la obra conduce a una mejor redacción del texto dramático, puesto que las *contraintes* de

limitación y de espacio ya no existen. A pesar de esta libertad creativa durante la plasmación sobre el papel de unos acontecimientos que han de narrarse posteriormente sobre un escenario, hay que tener siempre en cuenta un mínimo de criterios de corrección textual para estos guiones teatrales, que nos aseguren la comprensión de los mismos y en donde vamos a intentar que la pieza teatral **exprese y comunique**:

- a nivel sintáctico no se harán correcciones siempre y cuando se mantenga la comprensión e inteligibilidad del texto. Por lo tanto, el orden de la frase se dejará tal cual, así como las estructuras sintácticas originales que libremente hayan sido construidas por los alumnos/as. Nos interesa especialmente este tipo de construcciones y pensamos que en una metodología teatral en niveles básicos nunca deberían ser menospreciadas o corregidas, ya que son un claro indicio de la existencia de la *interlengua*, de la que hemos hablado anteriormente.
- A nivel morfológico se realizarán las correcciones oportunas cuando la palabra esté mal escrita (ortografía, acentuación, etc) o mal derivada (conjugaciones verbales, concordancia en género y número, artículos, pronombres, etc), siempre que nos situemos en cursos superiores y que los errores puedan inducir a error.
- En cuanto al aspecto léxico y lexicográfico, y siendo conscientes de la utilización inadecuada que los alumnos/as realizan tanto de los diccionarios tradicionales como de los diccionarios bilingües *online*, cuya precisión no es siempre todo lo exacta que desearíamos, velaremos especialmente por que la entrada lexicográfica escogida por el alumno corresponda al concepto buscado, de lo contrario procederíamos a su sustitución ya que supondría una merma en el sentido de la pieza dramática.
- Puntuación: Se aplicará cuando el sentido del texto pueda verse alterado durante la transposición al oral.
- En lo relativo al ámbito del propio texto dramático, actuaremos como sigue:
 - Identificación de personajes: Se aconsejará a los alumnos/as que cada intervención venga precedida del nombre del personaje en mayúscula, si bien hemos detectado que los alumnos/as comenzaron a redactar así desde el principio, sin explicación previa. Esto es debido, seguramente, a las prácticas lectoras que se realizan en el centro educativo y que incluyen la lectura de fragmentos teatrales con la atribución a cada personaje de unas líneas de diálogo, y que se suelen

llevar a cabo en voz alta y en muchas ocasiones de forma dramatizada.

- En cuanto a los “apartes”, normalmente afirmaciones que buscan al público y su complicidad o bien no tienen destinatario fijo, no aparecen en prácticamente ninguno de los textos analizados, pero a nivel de guión no serán considerados, ya que frente al documento escrito nos interesa la realización del aparte en escena. Aquí, este recurso será habilitado por los propios personajes-actores aunque no figuren en el texto.
- Las acotaciones, como hemos dicho, suponen indicaciones de puesta en escena. Explicitan todo lo relativo a decorados, iluminación, actitudes, entradas y salidas, movimientos, etc., por lo tanto los alumnos serán previamente aleccionados sobre la conveniencia de incluirlas. Nos es indiferente que vayan escritas en francés o en español, de igual manera que tampoco es importante que vayan o no entre paréntesis o utilicen o no letra cursiva. Sí se intentará que se encuentren diferenciadas del resto del texto.

1.1.4. División de la pieza teatral: criterios

Debido al carácter breve de las obras teatrales preparadas por el alumnado, no hemos impuesto un formato que les sirva de modelo. No obstante, hemos aconsejado la división de la pieza en tres actos, pues corresponden a tres momentos básicos de la acción teatral: la presentación de los personajes y el planteamiento de la historia, en primer lugar; la acumulación de acción y la complicación de la acción (nudo), posteriormente; y el desenlace o final de la historia, positivo o negativo, en el tercer acto. La mayoría de los grupos han seguido este esquema pero otros, por confusión con el concepto de “escenas”⁶³, o por comodidad y libertad a la hora de redactar, han

⁶³ El concepto de escena ha sido explicado a nuestros alumnos como cualquier cambio significativo en la configuración del espacio escénico, especialmente en lo relativo al número de actores presentes sobre el escenario.

preferido obviar la división de la pieza teatral, manteniendo un único acto que, a modo de narración dialogada, presenta un planteamiento, un nudo y un desenlace. Para el resto de composiciones, fuera ya de estas tareas finales, preferimos no sugerir el uso de esta división, pues a nuestro entender no tiene sentido. Si bien la forma más sencilla de estructurar la obra dramática es, en efecto, aquella que condensa los tres momentos de la historia en un todo continuado ¿qué hacer cuando debido a la existencia de un único acto el planteamiento se omite, por descuido o por comodidad, durante el proceso de redacción? Evidentemente la comprensión de la misma se torna más difícil, más aún tratándose de una LE. Sin embargo, algunos grupos de alumnos han llegado a una solución ingeniosa para situar la acción, como es la presentación de los personajes y la situación de partida antes de que comience la obra propiamente dicha:

FEMME : *Elle est riche ; elle est drôle ; elle est belle ; elle est très bonne ; elle est grande ; elle est indépendante ; elle est brune. elle s'appelle Sophie.*

HOMME RICHE : *Il s'appelle Henry. il est méchant ; il est grand ; il est beau ; il est riche ; il est intelligent ; il est indépendant.*

HOMME PAUVRE : *il s'appelle Pepe. il est pauvre ; il est très beau ; il est petit ; il habite dans la rue.*

(Homme riche, homme pauvre – Inspirado de Aucassin et Nicolette)

Para la puesta en escena del texto dramático la noción de acto sí ha venido a la mente de nuestros estudiantes, de forma intuitiva y natural. Si observamos las capturas de vídeo siguiente nos daremos cuenta de que un simple gesto al público, una mirada o señal de complicidad al profesor o una transición de oscuridad demuestran que el alumno posee de forma innata la noción de división de la pieza en actos, pues únicamente se ha explicado una vez esta cuestión y de forma superficial. En las siguientes imágenes, pertenecientes a la transición del Acto I al Acto II de un ensayo de *Théophile et les légumes* se realiza una mirada indicativa al profesor / público, por parte del alumno, a propósito de la finalización del acto I, mientras que en la siguiente, un actor-narrador informa al público de la continuidad de la obra con el Acto II.



Fig. 25. Última escena del Acto I, *Théophile et les légumes*. Ensayo



Fig. 26. Primera escena del Acto II, *Théophile et les légumes*. Ensayo.

Nótese, además, la distinta disposición de los actores en el espacio, ubicándose a la izquierda de la imagen, bajo un cartel indicativo del Acto II que constituye una referencia para la posterior creación de los decorados (a la hora de la representación oficial) y parcelación del escenario según los actos. Soluciones ingeniosas, en efecto, inventadas por los propios estudiantes para estructurar la obra teatral que están representando.

1.1.5. Preparación del texto teatral. Observaciones en clase

Existen modelos de fundamentación del proyecto de producción escrita como el de Flower *et al.* (1980), que empiezan con una planificación (contextualización, generación de ideas y organización), siguiendo con una etapa propiamente de redacción o textualización y culminan con la fase de revisión. Este modelo, aparentemente tan obvio, encierra multitud de incógnitas cuando las variables habituales se ven condicionadas por la preparación colectiva del texto en grupos heterogéneos de alumnos y por la propia consideración del texto a redactar como texto dramático.

La formación de grupos heterogéneos, que muchas veces se constituyen entre alumnos y alumnas con afinidad entre ellos pero con distintas capacidades, y otras se lleva a cabo por el propio profesor, produce además distintas formas de trabajar, distintos procedimientos encaminados hacia la consecución de la primera fase de la creación de la obra, la fase escrita. Estos procedimientos son tanto o más observables y evaluables que el resultado textual final. En nuestro cuaderno de observación hemos recogido las siguientes anotaciones, correspondientes al segundo trimestre del curso 2012-2013, en 3º de E.S.O.:

Ejemplo grupo 1:

a) Establecimiento de los pasos a seguir (resumen de la historia) en LM, oralmente

b) Redacción del texto directamente en francés. Utilización de *smileys* o emoticonos sobre el texto escrito para expresar indicaciones a los actores

Ejemplo grupo 2:

Inseguridad y frecuente petición de ayuda al profesor para expresar todo el torbellino de ideas que se proponía desde cada integrante del grupo

Ejemplo grupo 3:

Ideas en español, escritas en boceto, luego texto escrito en francés

Ejemplo grupo 4:

a) Curiosa utilización de símbolos (líneas, flechas, marcas ortográficas y de puntuación) para marcar el paso del tiempo de la historia y los silencios producidos durante la representación. Esto sustituye a las acotaciones.

b) Utilización de presentaciones de los personajes, recurso espontáneamente revalorizado además por alumnos de otros cursos y para distintas historias.

c) Utilización de un metalenguaje francés (acompañado de fórmulas de cortesía) para preguntar dudas al profesor.

Se observa sobre todo, y es algo que nos esforzamos continuamente en hacer ver y corregir a los alumnos, una tendencia imparable de la búsqueda de la traducción exacta de la LM a la LE. Partiendo de que nuestros alumnos tampoco dominan su propia lengua y que la utilizan con frecuentes errores, hemos establecido las siguientes medidas correctoras:

- Redacción de la obra directamente en francés, con estructuras y oraciones simples y vocabulario trabajado durante el proceso de E/A.
- Reformulación de la idea preconcebida, en español, depurándola y construyendo frases simples que puedan ser adaptadas fácil y rápidamente al francés, para aquellos a los que la primera medida les supone un mayor esfuerzo.

Podemos citar un ejemplo de actuación cuando un grupo de 3ºE.S.O. se encuentra frente a la siguiente idea: *“el personaje A no quiere estar a solas con el personaje B puesto que tiene miedo de él y desconfía”*. La mitad de los grupos construye estas intervenciones en LM a partir de la idea preconcebida propuesta:

Personaje A: *¡No quiero que estés conmigo!*

Personaje B: *¿Por qué? ¿Es que ya no me quieres?*

A continuación, el grupo de trabajo realiza la traducción directa de estas frases, de manera artificial y errónea:

Personaje A: *“Je ne veux pas que tu es avec moi!*

Personaje B: *“Pourquoi? Est-ce que déjà tu ne m’aimes pas?”*

Ni la forma de subjuntivo ni la negación restrictiva *ne...plus* se han trabajado aún a estos niveles. Por lo tanto, el grupo de alumnos rebusca entre lo que conoce, y así en el personaje A emplea el presente de indicativo en lugar del subjuntivo, y en el personaje B, sólo conocen en francés la traducción del “ya” adverbio en contexto afirmativo (*ya ha venido*). En ambos casos, la comprensión del texto verbalizado, delante de sus compañeros o del público de alumnos de francés en general, podría verse mermada debido a esta errónea traducción. Es por ello que, sugiriendo la idea de más arriba, les es propuesta la creación, bien de un sintagma que recubra el concepto expresado, bien una traducción de una frase simple en español. Normalmente, y en estos casos en que el nivel de lengua no es elevado, optamos por la primera opción:

Personaje A: *Je ne t’aime pas // Je ne veux pas ta compagnie // Je ne veux pas que tu m’accompagnes* (dependiendo del contexto y aprovechándonos de la coincidencia de conjugación entre el presente de indicativo y el presente de subjuntivo en francés) *// Tu ne peux pas être avec moi!*

Personaje B: *Pourquoi? Tu ne m’aimes pas? // Notre amour est-il terminé? // C’est fini, notre amour?*

Con esta adaptación y simplificación conseguimos dos objetivos principales:

- La comprensión del mensaje teatral frente a un público.
- La “radicalización” del mensaje, entendiendo este concepto como la puesta en valor de cada frase, de cada intervención, de cada palabra, y partiendo del hecho de que una idea es mejor expresada breve y correctamente que de manera extensa e incorrecta.

Como afirman M. K. Burt y C. Kiparsky (1974), el tratamiento de los errores globales, es decir, los que alteran la coherencia del discurso afectando a la interconexión de los elementos principales de la frase simple o bien a la de dos frases subordinadas dentro de la oración compleja es fundamental, pues influye en la comprensión del mensaje. En este sentido, y aunque estos autores también hablan de los errores locales, han de realizarse las correcciones pertinentes cuando surjan, durante la producción, los

errores globales que conlleven una incomprensión por parte del lector, del interlocutor o del receptor.

1.1.6. Preparación escénica del texto dramático. Ensayos y evaluación del proceso

Una vez concluidas las fases de revisión del texto escrito hay que pensar en cómo va a ser vectorizado a través de los propios actores y de la puesta en escena. El trabajo actoral es la base de nuestro proyecto, ya que constituye un trabajo de doble dificultad para el estudiante: por un lado, supone un desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (comprensión y expresión oral), y por otro, el aprendizaje y desarrollo de la competencia artística. Al alumnado cuyo papel asignado sea de gran calado (papeles protagonistas o numerosas apariciones) le será requerida una cierta apropiación del rol y una tarea ulterior que consistirá en la memorización y/o adaptación del mismo a sus capacidades expresivas, mientras que al alumnado que participe con breves intervenciones o se ocupe de elementos técnicos se le exigirá una adecuada capacidad de comprensión oral del mensaje producido en escena por los alumnos, para así poner en marcha los elementos técnicos precisos en el momento justo.

Sobre la “apropiación” del papel, no se pretende una aplicación exhaustiva del mismo de manera similar al método Stanislavski, aunque sí que el actor o actriz “se crea” lo que dice el personaje: palabras entre llantos, o el ejemplo de la actriz que dice que tiene frío y realmente lo expresa, etc. No hay que llegar, sin embargo, al extremo de directores como Calixto Beitia, que propone una escena en la que la actriz que encarna a la hija del rey Lear se orina encima, en la propia escena, por miedo a su padre.

Siguiendo de nuevo a Ubersfeld (1981: 31) y su distinción entre el *texto de representación* (el texto dramático tal como fue concebido y escrito, considerado en su literariedad) y los diversos *textos de representación* (por un lado, las diferentes versiones que cada director de escena, o incluso cada actor principal, aporta sobre el texto base, y por otro, los distintos valores semióticos o "roles" significativos que proporciona cada elemento humano, material o técnico presente en una representación teatral), tenemos claro que cada elemento de la puesta en escena tiene su propio texto,

especialmente los pertenecientes a los actores. El del actor A se enfrenta, solapa o superpone al del actor B. La iluminación X puede condicionar el conjunto de textos de forma distinta a una iluminación Y. Esta multiplicidad de “textos” se da en un sentido: Emisor > Receptor. En este caso, el emisor abarca todos los agentes teatrales que transmiten o contribuyen a la transmisión de la obra teatral, mientras que el receptor no se limita a una recepción pasiva de la obra, sino a una labor de descodificación y conjunción de los distintos textos teatrales, para dar lugar así a la obtención de un mensaje teatral único, completo y cargado de sentido. Hay ocasiones, sin embargo, y sobre todo para los espectadores más avezados o preparados, en que los distintos textos teatrales son descubiertos individualmente durante la representación. Por ello, un artista plástico puede extraer individualmente el sentido de cada elemento del decorado, o un espectador formado puede reconocer el lenguaje gestual de un comediante, etc., mientras que al mismo tiempo están percibiendo conscientemente la graduación e intensidad de la iluminación o el volumen de la voz del actor o de la música. En este sentido y sobre la distinción entre los distintos lenguajes, Brecht (*op.cit.*: 240) afirmaba que *“un lenguaje es gestual cuando se basa en el gesto, anuncia determinadas actitudes del que habla, y que éste adopta frente a otras personas”*.

En nuestra práctica de clase, la distinta visión de la puesta en escena que puede tener el docente con respecto al alumno no supone un enfrentamiento, sino un enriquecimiento. El docente formado en la práctica teatral aporta su conocimiento y experiencia, mientras que el alumno aporta su creatividad. En cuanto a la adecuación de papeles y su puesta en escena, durante la creación del texto dramático los alumnos ya consideran en mente la adjudicación provisional de papeles. Sin embargo, no es hasta el primer ensayo cuando los roles se establecen sólidamente, pues saltan del papel a la realidad, a la tridimensionalidad. Estamos con Ubersfeld (1977: 106) cuando afirma que *“la détermination des acteurs et des rôles dans le texte et la représentation théâtrale est relativement facile si l'on s'en tient à une étude intuitive et artisanale”*, y creemos por lo tanto que la tarea de poner en escena un texto escrito por los propios alumnos no es complicada, pues parte ya de un pre-texto, una representación conceptual en la mente de los estudiantes. Como cada concepción mental es diferente, los ensayos servirán para poner en común los elementos imaginativos de cada integrante del grupo e ir dando forma a la representación escénica.

En los ensayos se asume como tarea la buena preparación del rol: no sólo a nivel verbal (texto) y paraverbal (entonación, ritmo y volumen), sino además gestual y no-verbal (texto de representación). Los dos primeros requieren únicamente la presencia del alumno implicado, mientras que el tercero precisa del concurso de todo el grupo clase. Hethmon aboga por unos ensayos en la “intimidad” (Hethmon, 2009 [1965]: 95), y efectivamente, para nuestro alumnado, y como hemos comprobado durante las primeras sesiones de ensayos, la intimidad es muy importante en la preparación del papel. No obstante, existen en nuestro caso dos tipos de intimidad: la personal y la grupal: el hecho de que un ensayo haya tenido éxito en la intimidad de la clase no quiere decir que este éxito se repita en el momento de la actuación ante el gran público. Así, nuestros estudiantes se muestran ligeros, desenvueltos y desenfadados actuando en clase, pero la cosa se complica al proponerles actuar ante compañeros de otros cursos. En ocasiones, y para solucionar esto, las grabaciones en vídeo crean una atmósfera de intimidad y ayudan a mantener la creatividad y la expresividad de nuestros actores y actrices.

Como hemos sugerido antes, la evaluación del proyecto teatral ha de basarse fundamentalmente en la observación de los procesos antes que en la consideración del resultado. Aunque de un buen resultado final podría inferirse un buen proceso, en nuestra experiencia hemos evaluado todos los aspectos posibles desde el inicio (el propio *brainstorming* o tormenta de ideas, es decir la creatividad) hasta el final (esto es, la propia representación) pasando por las fases intermedias (participación y motivación del alumno, utilización vehicular de la lengua francesa, calidad y creatividad en la redacción textual, etc.). Para la evaluación del proceso se tienen en cuenta las siguientes herramientas de evaluación:

- observación en clase y anotación en cuaderno, si procede, de las impresiones obtenidas.
- entrevistas personales y grupales
- notas individuales al finalizar los ensayos, apoyándonos en una *grille d'évaluation*⁶⁴.

⁶⁴Ver anexo II

Para el análisis del resultado final del proceso, nos apoyaremos en una grabación en vídeo de la representación, cuyo análisis y resultados plasmaremos en otro apartado de la *grille d'évaluation*.

1.1.7. La representación

Se trata del momento culminante del proceso de E/A a través del teatro. No es ni mucho menos decisivo a efectos de evaluación, puesto que ya hemos dicho anteriormente que consideramos principalmente el proceso. Sí lo es, sin embargo, a efectos de la propia consideración y autoestima del alumno: si el resultado general es satisfactorio, el estudiante de FLE se sentirá muy motivado para proseguir con el estudio de esta materia y con la práctica teatral como vía de adquisición de una competencia comunicativa en LE.

En estos instantes de nervios o vacilaciones del alumnado sobre la forma en que han de actuar por primera vez ante un público ciertamente ajeno al propio grupo-clase, aún tenemos dudas, al igual que Ubersfeld (1981: 180) sobre si el joven actor o actriz debe ceñirse a los rasgos distintivos del texto dramático en lo referido al orden particular del texto (didascalias y discurso que el texto presta a los personajes), o si por el contrario el propio actor debe buscar más rasgos identificativos en experiencias pasadas, en modelos actuales o en creatividad espontánea. Creemos que esto depende tanto del nivel de capacidad interpretativa del individuo como de su conocimiento y habilidad para utilizar, en contexto, fórmulas y expresiones de la LE. Igualmente, tiene mucho que ver con las características y finalidad de la obra representada.

No obstante lo anterior, lo fundamental del actor es la “*ilusión de la primera vez*” (Hethmon, 1965: 50), es decir, debe parecer que el actor que sale a escena a representar por enésima vez una obra no la ha llevado nunca antes a cabo. Por eso nuestra actividad ha de ser continua, mantener el gusto por la actividad dramática y alimentarla a lo largo de nuestra práctica docente diaria. No vale preparar una obra durante meses, representarla una vez y luego detener el *continuum* teatral. Hay que volver a la misma en varias ocasiones, representarla en lugares diferentes y ante

públicos distintos y, lo que es más importante, es necesario mantener la práctica teatral en clase, en toda su variedad de formas, como hilo conductor del proceso de E/A de la LE.

De igual manera, durante la representación, en donde el profesor deja de ser director para convertirse en puro espectador-coordinador o guía, nos resulta conveniente observar el trabajo del adolescente en estas prácticas teatrales completas, porque una vez que la obra ha empezado, éste se siente ya libre, cómodo, relajado. Es como los instantes previos a la realización de un examen, donde todo son nervios hasta que la prueba comienza. Es conveniente, sin embargo, realizar las primeras representaciones delante de (por este orden) sus compañeros de clase, de nivel y de instituto, para luego pasar a las representaciones en otros centros educativos y culturales.

Siguiendo a Hethmoth (*op.cit.*: 64), quien se apoya en Stanislavski, “*la tensión es la enfermedad profesional del actor*”. Hay que buscar la naturalidad, la relajación; esto es lo que hace buenos a los actores.

1.1.8. ¿Y después de la obra? Implementación de la práctica teatral continua. Condicionantes de trabajo e inventario de actividades dramáticas realizadas en clase de FLE

Siendo conscientes de nuestro rechazo al estancamiento en una única práctica teatral con punto y final, a pesar de que haya tenido excelentes resultados, hemos pretendido experimentar con otras técnicas y actividades dramáticas que no comporten necesariamente la preparación y representación de una única pieza a finales de la etapa educativa. Insistimos, antes al contrario, en impregnar nuestra práctica diaria de clase con el recurso habitual al género dramático y a las casi infinitas posibilidades que nos ofrece. Podríamos pensar, por un lado, en la planificación de obras más breves en las que la redacción textual pase a un segundo plano y sólo consista en un apoyo esporádico para la puesta en escena. O quizás sería conveniente mantener la redacción de textos teatrales no necesariamente enfocados a un aprendizaje memorístico, sino a la lectura a

través de un narrador-conductor de la obra o bien a una readaptación, reinterpretación o improvisación de los mismos.

a) Condicionantes

Esta segunda etapa responde, pues, a la necesidad de desarrollar nuestra metodología teatral desde el comienzo de curso, una vez que hemos despertado en nuestros alumnos la motivación y las ganas de participar en este proyecto. No es menor el reto al que nos enfrentamos en esta parte de nuestra experiencia, puesto que las premisas de las que partimos en cada curso académico ya no son válidas, entre otras razones porque la configuración y características de cada grupo-clase varía de un año para otro. Asimismo, hemos de mencionar el programa de intercambios escolares, que llevamos realizando durante varios años y al que, por su relación con nuestra experiencia didáctica y por su contribución al desarrollo de los objetivos generales expuestos en esta tesis doctoral, dedicaremos un breve capítulo⁶⁵. Como decíamos, la consideración de variables modificadas anualmente es necesaria pues éstas condicionan el desarrollo del proyecto:

- De 2º a 3ºE.S.O., por ejemplo, el número de alumnos/as cursando segunda lengua extranjera francés suele aumentar considerablemente, pasando por ejemplo en 2010-2011 de 9 alumnos en 2ºA a 18 en 3ºC y de 9 en 2ºB a 14 en 3ºB. Estas cifras de alumnado van en aumento año tras año y contrastan espectacularmente con el número de alumnos con el que contamos a partir del curso 2012-2013, que pasa de 30 en 2ºA/B a 37 en 3ºA/B, con lo se impone una revisión metodológica y de organización espacio-temporal.
- No suelen darse bajas ni traslados de alumnos de un curso para otro en nuestro centro, por lo que se mantienen los mismos integrantes que en años

⁶⁵ Nos referimos a la magnífica posibilidad que tenemos de aunar los dos métodos extraordinarios de aprendizaje de las lenguas extranjeras que son la práctica teatral y los intercambios lingüísticos. El alumno que toma parte en las actividades de carácter dramático que enriquecen y dan sentido a nuestra Programación de Lengua Extranjera Francés y, al mismo tiempo, tiene la suerte, el interés o la curiosidad de participar en los intercambios lingüísticos con países francófonos, habrá adquirido una importante competencia lingüística en este idioma y, al mismo tiempo, sentará las bases para el desarrollo pleno del resto de competencias del currículo educativo.

anteriores. Esto nos otorga una sensación real de cohesión dentro del grupo-clase.

- La mayoría de los nuevos alumnos que se incorporan presenta, por lo general, un nivel de conocimientos y de competencia comunicativa inferior a lo esperado, por lo que se prevé una serie de adaptaciones y refuerzos tanto en el plano comunicativo y artístico como en el estrictamente gramatical. Para estos alumnos se contemplan las medidas de apoyo y refuerzo a las que nos hemos referido, entre otros, en los apartados 1.2.1. y 1.2.2., primera parte.
- En cuanto a los espacios, el hecho de no disponer de un aula específica (laboratorio de idiomas, sala de usos múltiples o salón de actos) no supondrá un impedimento real para una práctica continua del teatro en el aprendizaje del FLE. Sólo en los años de 2011-2012 a 2014-2015, en que la ratio aumentó debido a reducciones de profesorado por parte de las administraciones públicas, ha sido necesario prever la utilización de espacios alternativos a la hora de subdividir el grupo para la realización de tareas, pues hemos constatado problemas de concentración y alteración del orden y del trabajo cuando dividimos por grupos una clase de 36 alumnos dentro del mismo espacio.
- Como ya hemos expuesto en el capítulo 1.10., primera parte, sobre la programación didáctica y de aula, es indudable que un trabajo continuo basado en la metodología teatral requiere una confección y mantenimiento específico de una programación didáctica que lo justifique y apoye. Igualmente, esto exige una labor de revisión y actualización constante de la programación de aula, que refleje aspectos como el cumplimiento de la programación didáctica, la adecuación temporal, la evaluación, la valoración de logros y fracasos, y las propuestas de mejora.

b) Aplicación metodológica y sistemática del teatro en clase de FLE. Actividades desarrolladas

b.1 Curso escolar 2009-2010. Primeros acercamientos

- Lecturas expresivas (De 1º a 3ºE.S.O.)
- Memorización y recitación de diálogos (1º y 2º E.S.O.)
- Audición e interpretación de canciones, recitación de poemas (1º, 2º y 3ºE.S.O.)
- Redacción de breves diálogos en situación, con vistas a su exposición inmediata (realizado especialmente, con distintos grados de dificultad, en 1ºESO, 2º ESO y 2ºBach)
- Presentación personal simple (normal, interrogatorio, por parejas, etc). En cualquier nivel, con dificultad variable según el mismo.
- Juegos para la adquisición “de confianza mutua”: *l’aveugle, le cadavre, la poupée*, etc. (4ºE.S.O. y Bachillerato)
- Integración en el espacio: preposiciones de lugar en la clase (3º y 4ºE.S.O.)
- Expresión gestual y comunicación: “insultos” utilizando nombres de verduras o colores en francés, presentación de una marioneta con sus atributos (físico, de carácter, de ropa, etc.)



Fig. 27. Presentación con muñecas. Juego de adquisición de confianza para el alumnado no iniciado en prácticas teatrales. 1ºE.S.O.

Para el trabajo con muñecas nos hemos inspirado, entre otras ideas, de las aportaciones de Cabo Martínez (1992), quien sugiere, entre otro tipo de prácticas, el trabajo con guiñoles. Para la autora, la práctica teatral tiene mucho de dinámica de grupos y aprendizaje social, y en el transcurso de la misma adquiere gran importancia el uso de guiñoles a tempranas edades con la finalidad de realizar la transmutación de la propia identidad a un soporte físico (el muñeco de guiñol) en escena. Este *alter ego* podrá recoger, sin temor ninguno, todas las impresiones y vivencias del alumno de carne y hueso. Ya en la Edad Media existía algo similar, las *algarabías*, que consistían en parodiar a profesores de la Universidad a través de muñecos o de los propios estudiantes. La técnica de los guiñoles puede ser utilizada en los primeros estadios de E/A a través del teatro, ya que sitúa al alumno tras la protección de un muñeco, de una marioneta, para posteriormente pasar a la máscara, a la peluca y finalmente al maquillaje sobre el propio rostro.

b.2. Curso escolar 2010-2011

- Presentaciones evaluables (evaluación de la competencia oral en la evaluación inicial) y concienciación sobre el espacio escénico. Es ésta una de las actividades teatrales iniciales en 3º E.S.O., donde muchos de los alumnos son debutantes en el aprendizaje de la lengua francesa. En cuanto a los demás, supone una vuelta, al mismo tiempo, a la práctica dramática y a la utilización oral de la LE, abandonada parcialmente durante las vacaciones de verano o de Navidad. Esta modalidad, pues, se utilizará preferentemente a principios de trimestre y tendrá dos partes claramente diferenciadas:

-Presentación personal e individual, esto es, exposición de datos reales y carta de presentación del alumno.

-Adquisición básica de un rol, normalmente el de un profesional de alguna área concreta (médico, albañil, bombero, policía, etc) o bien el de un docente de una materia específica.

Ambas presentaciones se realizan en el escenario natural del aula, es decir, la zona frente a la pizarra, delimitada por la posición de las primeras bancas de alumnos, por un lado, y de la mesa del profesor, por otro. Tras una clarificación de los términos

scène, coulisses, quatrième mur, public, etc., los alumnos realizan instintivamente su entrada en escena por el lateral derecho de dicho escenario (mirando desde la zona de pupitres de alumnos), área normalmente coincidente con la puerta del aula. Los resultados obtenidos en esta actividad son muy buenos, pues hasta el alumnado menos dotado es capaz de realizar una presentación básica comprensible para el resto siendo consciente de su ubicación en escena y frente a un público.

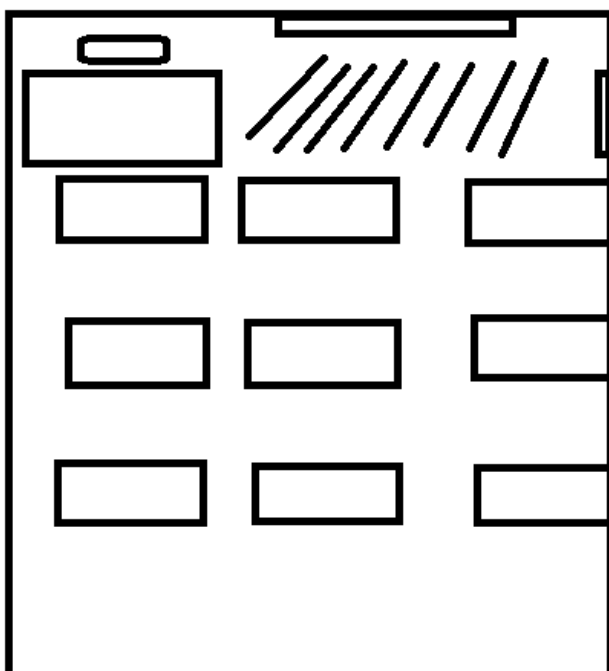


Fig 28 . Área de desarrollo de las prácticas dramáticas menores.

Las zonas rayadas en la imagen indican el área-escenario propia del aula, donde tienen lugar prácticamente todas las actividades dramáticas previas o menores. La identificación de este lugar con el escenario real de un aula de usos múltiples, un salón de actos o un teatro municipal se da con relativa facilidad, debido al evidente paralelismo de ambos espacios. Sin embargo, esto no sucede así con el público que va a asistir a uno de estos grandes espacios escénicos. En el caso del aula, el público son los alumnos, los propios compañeros, mientras que en estos grandes lugares de teatro estamos hablando ya de un público heterogéneo, que va desde compañeros de distintos cursos del centro educativo, pasando por profesores, padres, madres y demás familiares, hasta amigos y por último gente desconocida que acude al teatro a pasar un buen rato.

Otra posibilidad de estructuración escénica reside en la ubicación en torno a un espacio central donde evolucionan los actores mientras el público se sitúa alrededor, de pie o sentado y apoyado contra las cuatro paredes que circundan el exiguo escenario. La

conexión actor-público se logra hasta tal punto que las emociones sentidas por este último se ven acrecentadas y producen reacciones en el actor, lo que conlleva, en cierta manera, una participación en la historia. La visión de los actores a escasos centímetros produce en el público una fusión con los mismos y con el espacio de representación y, por lo tanto, mejora la comprensión de la historia y la apreciación de todos sus matices, así como del trabajo actoral. A este respecto, podemos seguir las ideas de Brecht (*op.cit.*: 267), quien afirmaba que el personaje del actor surge gracias al establecimiento de relaciones con otros personajes y en interacción con su público. Esta fórmula es utilizada por los creadores del *Microteatro* (Madrid, 2009) y consiste en agrupar a un máximo de 15 espectadores por sala, la cual no supera los 15 metros cuadrados. Las obras, igualmente, no deben superar los 15 minutos y el número de actores máximo suele ser de tres. No tratándose de improvisaciones ni de *happening*, sino de obras con guión previo y temática acordada, suponen una adaptación del teatro convencional en cuanto a formas y contenidos, y una vuelta a las primeras representaciones medievales al aire libre, en las plazas, en cuanto a disposición escénica. La técnica del microteatro es factible en clase de FLE pero un tanto arriesgada, pues la disposición del alumno-público en círculo en torno a los alumnos-actores puede llegar a cohibir la actuación de estos últimos y podría ser contraproducente. No obstante, sí podría ser aconsejable a niveles de 4º E.S.O., Bachillerato o universitarios.

- Improvisaciones, cuyo análisis hemos realizado en el punto 3.4.4. de la primera parte y que contienen amplias y variadas posibilidades de realización.



Fig.29 . Improvisación a partir de un planteamiento y funciones comunicativas básicas (actividades de ocio y aceptar o rechazar una invitación, justificando cada intervención con parece que...) Nótese la inseguridad de los alumnos en este tipo de actividades de improvisación. La escasa o nula expresividad gestual de esta actividad (obsérvense las manos en los bolsillos y la actitud facial neutra) contrasta con las de otras actividades que cuentan con preparación y guión previos.

- *Jeux de rôle* y juegos de situación:

Se han realizado durante el primer trimestre en los cursos de 2º, 3º y 4º de E.S.O. Se trataba de la adquisición de un papel con connotaciones evidentes (*le policier, le pompier, le père, la mère, l'élève, le professeur*, etc), dándose unas pautas de actuación para representar un breve suceso o historia. El final estaba cerrado en 2º curso, siendo abierto en los cursos superiores.

En cuanto a los “juegos de situación”, se solían poner en escena un mínimo de tres personajes con características definidas, se daban las líneas básicas a seguir y cada personaje evolucionaba en función del otro y en función de la situación general (ej: *la rencontre des inconnus, la rencontre de trois personnes qui ne voudraient jamais se rencontrer, l'ascenseur en panne*, etc). El desenlace estaba abierto, por lo que la complejidad es mayor y únicamente se ha realizado en 4º de E.S.O. y en algunos subgrupos de 3º E.S.O.



Fig.30 . *Jeux de rôle*

- *Sketches* o piezas breves

Realizados fundamentalmente durante el 2º trimestre en la mayor parte de los cursos y a lo largo de 3º de E.S.O. Consistían en la puesta en escena de *sketches* variados utilizando elementos dramáticos diversos, desde los puramente actorales (gesto y palabra) hasta los recursos técnicos. En ellos, los alumnos se han encargado de todo (texto, iluminación, sonido, vestuario, espacios, etc), y el elemento clave ha sido la reutilización (método en espiral) de formas verbales anteriores, elementos fonéticos, morfosintácticos y vocabulario. De esta manera, estas pequeñas piezas han servido para enfocar la tarea dramática de forma comprensiva, dándole en efecto una utilidad a ojos del alumnado.

Ha sido éste un teatro de rápido cambio de decorados y de juego con las luces, manejadas de forma adecuada por nuestros estudiantes y dotadas de valor significativo en muchas de las piezas representadas.

A partir de la fusión y ampliación de dos *sketches* (*La Théophile* y *Marisilda et les Légumes*) se crearía la obra completa *Théophile et les Légumes ou La plus méchante du Monde*, de la que hablaremos más adelante.

- Exposición dramatizada de recetas gastronómicas, llevadas a cabo durante el tercer trimestre y en 3ºE.S.O.



Figs. 31 y 32. Dramatizaciones relacionadas con la gastronomía

Esta tarea presentaba un elevado grado de dificultad, pues la estructuración de la misma se realizaba sobre tres aspectos a la vez:

- la preparación del plato en sí y su adecuación (ingredientes, preparación, cantidades, etc.) a la descripción que el alumno va a realizar posteriormente durante la dramatización.
- El trabajo actoral, que implica una vertiente memorística, otra lingüística y otra gestual.
- El aspecto cultural, pues solían elegirse recetas propias de la cocina francesa, por un lado, y espacios adecuados a la situación (restaurante o bar francés).

No obstante, el proyecto gastronómico-teatral es especialmente interesante pues se acerca a los denominados *centres d'intérêt* del alumno, especialmente cuando éste parte a Francia u otros países europeos de lengua francesa en viaje de estudios o en intercambios lingüísticos. Durante su estancia en el extranjero, el estudiante se muestra escéptico ante la nueva comida propuesta, y no para de hacer preguntas relativas a los ingredientes o preparación. En este sentido, dicha tarea les prepara para estas situaciones, reforzando además su capacidad de uso de las expresiones de cortesía.

- Obras completas

Creación desde cero, adaptación de obras de autores reconocidos o fusión de *sketches* preparados en meses anteriores por el alumnado. Los objetivos de este último modo de proceder han sido los siguientes:

- Mantener la idea de “práctica teatral continua” y “teatro reciclable”, es decir, poner de nuevo en escena obras que ya han sido previamente representadas pero de las cuales quizás no se ha obtenido todo el rendimiento esperado, y en donde el alumno se muestra orgulloso y entusiasmado de participar

- Presentar dicha obra a un certamen de obras teatrales en LE, con requerimientos y bases particulares, y en donde nuestra pieza fue la única representada en lengua francesa.



Figs. 33 y 34 . Escenas de *Théophile et les Légumes ou La plus méchante du Monde*, obra presentada en el Certamen de Teatro en Lengua Extranjera de Andújar y en donde nuestro I.E.S. obtuvo el tercer puesto.



b.3. Curso académico 2011-2012

Durante este año ya se hacen habituales los proyectos que implican el correlato creación textual > puesta en escena, ya sea a nivel básico, como en la creación de diálogos o pequeños *sketches*, o a nivel avanzado, como en la construcción de verdaderas historias en 3º y 4º ESO o 2º Bach..). Las instrucciones a seguir una vez planteada la historia que se quiere contar pueden resumirse como sigue:

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

- definir los personajes a través de la lectura dramatizada sobre un texto base, a modo de ejemplo. Posterior reparto de guiones similares, no adaptados, para la elección del texto a trabajar.

- revisión y redacción definitiva del guión (fase creación textual pura): a partir del texto base, de experiencias propias, de trabajos previos del alumno (de inglés, lengua castellana, de otras materias, etc), de noticias, de sucesos, mitos o leyendas.

- lectura dramatizada definitiva y memorización

En caso de texto no creado, completamente original, este itinerario se vuelve algo más complicado, pues entran en conflicto los procesos de construcción del guión y de elección previa de los personajes. Éste ha sido, sin embargo, el método seguido para la adaptación de las obras medievales o bien para *Le jeu des Planches*.

- *Sketches* y piezas breves de creación propia (proyectos de fin de unidad didáctica)



Imagen 35. La voyante



Imagen 36. Les saisons

- *Lip-Dubs* teatrales sobre canciones francesas (con 1º y 2ºBach.)



Imagen 37. *Lip-dub* sobre La mécanique du coeur

- Cortometrajes derivados de breves piezas teatrales. Teatro y cine

Esta tarea supone un paso más en la utilización de las técnicas artísticas, que requieren utilización del lenguaje tanto verbal como paraverbal. El cine clásico es, en

realidad, una derivación del teatro. La dicción en las grandes obras cinematográficas clásicas está altamente cuidada y la proyección de la voz suele ser exquisita. Por otro lado, el lenguaje no verbal se usa en el cine clásico de forma análoga al teatro, es decir, los intérpretes utilizan los recursos gestuales de manera evidente, marcando claramente los movimientos de extremidades, así como las expresiones faciales. La evolución del cine ha cambiado estos parámetros, alejándose de las formas dramáticas hasta tal punto que la semiótica cinematográfica actual se suele centrar más en contar historias reales de forma altamente verosímil en donde el contenido llega a ser más importante que la forma, que el significante.

Contrariamente al teatro, el trabajo del actor de cine suele ser más relajado, pues el máximo interés es que dicha interpretación sea verosímil, esto es, que logre introducir al espectador en la historia, consiguiendo hacerle creer unos hechos por medio de la interpretación. Las mejoras técnicas relativas a sonido e iluminación, así como los efectos especiales, terminan de redondear la obra cinematográfica. Sin embargo, las propias características del cine o, en este caso, de la grabación en vídeo, ofrecen a los alumnos una serie de ventajas:

- Posibilidad de corrección y repetición
- Posibilidad de edición y supresión de imágenes no válidas
- Multiplicidad de escenarios.
- Transmisión *a posteriori* del mensaje. El hecho de no representar ante sus compañeros les transmite confianza y hace desaparecer el posible sentimiento de vergüenza o miedo al ridículo.
- Utilización de recursos técnicos de forma más precisa que en el teatro.
- Posibilidad de situar en el mismo eje paradigmático, mediante indicaciones en *off* o rótulos, varios eventos simultáneos, algo que en teatro es más complejo de llevar a cabo.

A modo de ejemplo, en el curso 4ºE.S.O hemos tomado como elemento de inspiración un *feuilleton* del manual *Essentiel 3*. De ahí se elaboran, en proyecto general o por grupos, los materiales convenientes para un guión de telenovela dramatizado, que

posteriormente se grabará en vídeo. Hay que destacar que esta actividad ha tenido mucho éxito durante los años en que se ha puesto en práctica, porque permite a los alumnos escoger el modo de expresión preferido: teatro en vivo o teatro televisado. Si bien nuestro interés se inclina más por el primero, el segundo proporciona un encuentro del joven con el teatro, aunque sea en diferido, y sin la presencia, muchas veces incómoda, de otros compañeros o del propio profesor. En este caso las indicaciones o rectificaciones solicitadas por el estudiante al docente se impartirán en clase y tendrán una aplicación “diferida”, no inmediata, como sí lo es la práctica teatral. Dado que no pretendemos formar actores, sino acercar al alumno al mundo del teatro y de la expresión verbal y gestual artística, la idea de crear un vídeo no nos parece inadecuada.



Imagen 38. Teatro en vídeo. L'assaut



Imagen 39. Tratamiento de temas transversales a través del teatro en vídeo. Le recycle

- Lecturas dramatizadas y mimadas sobre historias y cuentos



Imágenes 40 y 41 . Lecturas dramatizadas cuyo tema provenía de una elección libre de los integrantes de cada grupo. Trabajados en todas las líneas de 3ºE.S.O., en subgrupos de 3 a 6 actores, durante Marzo de 2012

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

b.4. Curso académico 2012-2013

Además de la repetición y mantenimiento de otras actividades realizadas en cursos anteriores y descritas más arriba podemos destacar, este año, la puesta en marcha de:

- Jeu des lieux

Apto para grupos numerosos (en este caso, la fusión de 3ºA +B), en torno a 36 alumnos. La mayoría de actividades seguían el patrón de la división en subgrupos para un óptimo desarrollo de cada tarea, la cual era imposible de llevar a cabo en gran grupo. Este juego consistía en situar en el espacio de la sala de clase al compañero a través de preposiciones y locuciones prepositivas.

- Le Feuilleton

Trabajo de vídeo que no dio muy buen resultado en esta ocasión debido a cuestiones más ligadas al aspecto técnico, como el escaso volumen de voz percibido, la pobre vocalización y pronunciación o la baja calidad de los dispositivos de grabación, aunque tampoco se siguieron exhaustivamente las consignas establecidas.

- Canciones rimadas

Actividad realizada en los grupos de 4ºE.S.O., bien en círculos bien desde sus bancas si el grupo es muy numeroso. En esta actividad se sintetizan los tres lenguajes presentes en las interacciones orales: verbal en las propias construcciones, paraverbal en cuanto al ritmo y entonación, muy importantes en esta actividad, y lenguaje no verbal (gestual) asociado a las construcciones verbales que expresan órdenes o acciones diversas.

- La vitrine

Tarea apta para ejercitar las expresiones de opinión, en este caso sobre las prendas de vestir (*je trouve que...je pense que...à mon avis... + secuencia*): Dos o tres alumnos/as hablan entre sí, dos hacen de maniqués. Esta actividad tuvo un gran éxito y

favoreció una extensión llamada *Le défilé des mannequins*, en que uno o dos alumnos o alumnas desfilaban por el corredor central del aula y un compañero explicaba las prendas que vestían durante la exhibición frente al resto de alumnos.

- Juegos de mímica que integran la *politesse*

Realizados tanto en 2º como en 4ºE.S.O., conllevan la utilización de estructuras dialogadas basadas en la expresión gestual (mímica) seguida de alusiones verbales a la acción realizada. Por ejemplo, en 4ºE.S.O, dos actores pasan delante de un tercero que hace el gesto de escupir, a lo que comentan: *je déteste qu'on crache dans la rue*. En 2º, por otra parte, se realizan juegos dramáticos (*la clase*, *malentendidos*, *el empresario*, etc.) cuya finalidad es el buen uso de los pronombres *tu* y *vous*.

- *Sketches* temáticos, cuyo carácter es de “elección libre” dentro de un campo semántico concreto

Se han llevado a cabo, especialmente, en grupos de 1ºBach. durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013: vocabulario de viajes, medio ambiente y reciclaje, internet y las nuevas tecnologías, etc. En cuanto al formato, se trata de situaciones o *jeux de rôle* en los que nuestros estudiantes han de preparar una historia utilizando vocabulario aprendido en clase (agencia de viajes, orientarse en un país extraño, normas de reciclaje, puntos limpios, protección y cuidado del medio ambiente, la informática, etc.).



imagen 42. *Sketches sobre limpieza y reciclaje*



Imagen 43. Sketches sobre degradación, restauración y protección del medio ambiente

Estos ejercicios dramáticos tuvieron un desarrollo y representación exitosos, tanto en el aspecto de expresión (por parte de los actores) como en el de comprensión oral (por parte del público).

- Obras completas

Desarrolladas bajo forma de proyectos trimestrales o final de curso, se han realizado en el nivel 4ºE.S.O. Si bien la primera experiencia partió de un texto de creación propia entre alumnado y profesor, las siguientes se han inspirado en piezas de autores franceses contemporáneos. En el caso de *Le Jeu des Planches*, ha sido adaptada por el profesor, pero analizada y sometida al consenso y a las sugerencias, opiniones y modificaciones del grupo de alumnos. Además, actos y escenas completamente originales han sido añadidos a la obra inicial.

En nuestra adaptación, *Le Jeu des Planches* aglutina lenguaje verbal, paraverbal y no verbal, además de escenas con títeres y sombras, con lo que la conjunción aquí de los distintos lenguajes dramáticos se eleva a la máxima expresión.



Imágenes 44 y 45. Escenas de Le Jeu des Planches

c) La atención a la lectura en la práctica teatral continua

La lectura ha sido un aspecto aparentemente poco considerado a lo largo de este trabajo, cuando simplemente hemos tratado de posponerlo. En LE preferimos un acercamiento a la lectura gradual y que implique de inicio una práctica de los sonidos y entonaciones propias de la lengua. En nuestra orientación teatral, la imbricación de la

lectura se hace de forma natural, gradual: en un primer momento, cuando concebimos la preparación de obras de creación propia por parte del alumnado, éste se servía de la lectura para memorizar la propia pieza dramática con vistas a su posterior representación. Posteriormente, sin embargo, la lectura ha de tener una finalidad comprensiva, es decir, que dote al alumno de la capacidad para ser consciente de lo que está leyendo o para descubrir al menos las ideas principales, que sepa omitir las palabras *gênantes* o difíciles pero siempre manteniendo el sentido original. En general, nuestra práctica lectora a través del teatro es significativa y está abierta a contemplar, como sugiere García Madruga (2006: 173), “*intervenciones tendentes a mejorar el propio texto, y aquellas que tratan de mejorar los conocimientos, estrategias y motivaciones del sujeto y su puesta en funcionamiento durante la lectura*”.

En efecto, el estudiante ha de comprender lo que está leyendo porque esto es lo que ha de transmitir posteriormente a sus compañeros durante la siguiente fase de la creación dramática: el teatro leído. Ubersfeld, sin embargo, apuesta claramente por el teatro representado y parece dejar en la marginalidad al teatro leído, al afirmar que el teatro no es género literario, sino práctica escénica (Ubersfeld, 1981: 9). En nuestra opinión, a pesar de que el teatro haya nacido para ser representado, no hemos de cerrarnos a la idea de que también pueda existir un teatro leído. En efecto, un teatro leído de forma creativa, que fomente la imaginación, convirtiendo al lector en *metteur en scène*, tarea quizás difícil para el lector no preparado.

Ya expusimos nuestra técnica de las “tarjetas vivas” al revisar críticamente el método directo, y es de esta actividad de donde vamos a partir para sentar las bases de una profundización en el teatro leído. Si la técnica de las tarjetas vivas puede parecer adecuada para un público de primaria y de niveles *débutants* o *faux débutants*, difícilmente podemos hacer un uso más extensivo de ella puesto que, precisamente, está diseñada para estadios iniciales de aprendizaje. A edades y estadios de aprendizaje más avanzados conviene un trabajo más sistemático y complejo, sobre todo en los siguientes aspectos:

- Contar con un argumento definido, una sólida trama dramática con presentación, nudo y desenlace.

- Incorporar un elenco apropiado de alumnos-actores que cubran los distintos actantes de la literatura y que, a partir de la lectura dramática, sean capaces de crear por sí mismos el personaje que actuaría en escena, valiéndose de sus vivencias personales.

En este sentido, tendremos en cuenta tanto los postulados de Greimas (1966) como de Ubersfeld (1981: 177) en lo referido a la creación del personaje. Según estos autores, el personaje es una unidad lexicalizada cuyos rasgos distintivos son individualizantes. Es al mismo tiempo un conjunto de semas y una unidad léxica. Un personaje, frente al simple actor, es ya

“un ensemble de propositions scéniques, autrement dit de traits distinctifs virtuels: on pourrait définir le personnage comme un monde possible actualisé et déterminé par le comédien: le travail du comédien étant de faire passer d’un monde possible à un monde concret” (op.cit.: 178)

En nuestro caso, pues, hemos intentado crear el personaje de esta manera:

- a partir del texto
- a partir de referencias o construcciones en el pasado
- a partir de la propia construcción del personaje por parte del actor

En este sentido, la técnica del actor-narrador (ver Ubersfeld, 1981: 188) ha sido frecuentemente desarrollada por nuestros grupos de alumnos de 3º E.S.O., manteniendo un equilibrio entre la palabra contada y el gesto representado, y con los objetivos siguientes:

- Practicar un teatro mixto, fundamentado en el lenguaje gestual pero apoyado en la palabra.
- Contar con el recurso a la narración dentro del teatro, como una técnica que disminuye el estrés y la presión de nuestros jóvenes actores y que al mismo tiempo otorga diversos roles a cada estudiante en función de sus posibilidades. A un alumno se le dará mejor la lectura mientras que otro tendrá más capacidad comprensiva, y un tercero mayor habilidad expresiva y artística.



Imagen 46. Lectura dramatizada apoyada en elementos visuales y sonoros

- Diversificar el trabajo del narrador, que normalmente suele recaer en una sola persona, para ampliarlo a dos o más sujetos.
- Utilizar el juego lectura-expresión gestual como una suerte de actividad de *écoute* o audición, en donde en lugar de realizar un *output* por escrito, éste se haga a través del lenguaje gestual.



Imágenes 47 y 48. Ejercicio de lectura-expresión dramatizada en el que los alumnos acompañan su lectura con gestos que ilustran el contenido del texto leído. En este caso, el alumno A está leyendo “J’ai faim”, y posteriormente



es la chica quien realiza un gesto alusivo al decir “j’ai froid”

Es interesante, a este respecto, la pequeña pieza *Noche de Brujas*, incluida en *Dramatizaciones para el aula* (Lacuey Urío, 2000: 68). En ella, para inculcar los valores de respeto a la naturaleza, se ha optado por un teatro leído, a modo de presentación o narración, combinado con una representación “muda”, visual, a la que después siguen fragmentos de teatro “hablado”:

NARRADOR I: *Aprovechando la oscuridad de la noche, las brujas se trasladaron al lugar convenido cabalgando en sus mágicas escobas.*

NARRADOR II: *Llegó primero Monivolta, la bruja del Norte. (Hace su aparición de un modo espectacular. Saluda a la Gran Bruja)*

NARRADOR I: *Luego las del Oeste, Brujilda y Casilda (Ídem)*

NARRADOR II: *Después las del Este, Mabel y Ethel (Ídem)*

NARRADOR I: *Y finalmente la espectacular bruja del Sur, Ajilda (Ídem)*

NARRADOR II: *La Gran Bruja las fue llamando una a una, y les pidió un poco de su magia para preparar la gran cena.*

MONIVOLTA: *Sesos de conejo y riñoncitos de cerdo...*

BRUJILDA: *Ancas de rana y víboras asadas*

CASILDA: *Sapos machacados y pimientos picantes, picantes.*

MABEL: *Ratas de río y pirañas disecadas*

ETHEL: *Setas venenosas e higos chumbos*

AJILDA: *Y ajos, ajos podridos...*

Dejando a un lado la corrección o no de esta escritura teatral, en lo tocante sobre todo a la forma y estructuración de las acotaciones, diremos que nos parece bastante acertada en cuanto a la combinación de palabra y gesto. El trabajo memorístico ha sido escaso y en realidad no es necesario para contar una historia sencilla; por otro lado, la práctica lectora se ve fortalecida y, como consecuencia, se desarrolla un trabajo gestual que responda a los planteamientos de la lectura efectuada por los narradores. Existe una buena compenetración entre ambos narradores, y éstos con las propias actrices encargadas de dar vida a las brujas y que constantemente, a través del lenguaje gestual, han de mantener una tensión dramática que resulte creíble al público.

Por nuestra parte, hemos querido seguir dos vías distintas en torno a la incorporación de la práctica lectora en el teatro, y realizamos por tanto dos experimentos: uno en que los alumnos construyen la obra, con resultados dispares según los grupos, y otra en que recurrimos al elemento sorpresivo. Se tratará de poner en situación, a todos los niveles (decorados, vestuario, ubicación inicial en el escenario, etc.), a los actores-alumnos, quienes sólo actuarán siguiendo las indicaciones de los narradores. Será esta una especie de escucha comprensiva en la que los estudiantes parten de una situación inicial conocida pero sólo comienzan a actuar paralelamente al discurso de los narradores y utilizando el lenguaje no verbal como herramienta de comunicación privilegiada. Es lo que presentamos en nuestras clases como *dictée d'actions* o *dictée d'acteurs*.

Las fases de desarrollo para una preparación lingüística y vocálica de nuestros estudiantes partiendo de la lectura dramática pueden establecerse de esta manera:

- Recitación de fragmentos dramáticos o líricos en dos partes: la primera consiste en la lectura directa a un público presente y condicionador de la misma, quien hará objeciones relativas tanto a la forma como al contenido del fragmento leído, por una parte, y a la forma en la cual el lector ha transmitido el mensaje, por otra. Es decir,

será interesante observar si se ha captado más el contenido o si la belleza de las palabras nos ha cautivado hasta tal punto que ha dificultado la comprensión del mensaje: esto es disfrutar de la lectura también, de los sonidos y musicalidad de la LM o la LE. En un segundo paso, elegimos a dos alumnos para que realicen un tándem de proyección de la voz, esto es, los situamos a los dos extremos de un espacio determinado (el aula, por ejemplo) y les proponemos la lectura de un poema corto o brevísimo diálogo en un tono suficientemente elevado para que sea audible en cada extremo. Una vez finalizada la serie, ésta se retoma pero con los interlocutores situados un metro más cerca entre sí, y así sucesivamente. El volumen que se estableció al comienzo del ejercicio de voz no variará en todo el transcurso de la actividad. Por supuesto, hay que insistir a los participantes en que no se trata de “gritar” la voz, sino de proyectarla, es decir, aprovechar todos los elementos de resonancia de nuestro cuerpo para producir más y mejor volumen de voz con menor gasto energético y menos repercusiones para nuestra garganta. Esta cuestión es de gran interés para el colectivo del profesorado, que en ocasiones presenta dolencias de garganta y dificultades en la voz debido a no conocer el funcionamiento correcto del aparato fonador⁶⁶

- Narración y mímica, de las que hemos hablado antes, a modo de cine o teatro “mudo”, en donde algunos alumnos, *à tour de rôle*, presentan o leen el contenido de lo que previamente se ha gestualizado o posteriormente va a gestualizarse.

- Mejora de la pronunciación, a través de actividades de diferenciación y discriminación de sonidos y de exploración de las diferentes tonalidades y entonaciones de nuestra voz, es decir, trabajo con el elemento paraverbal de la lengua meta. No sólo hay que dominar las principales características fonológicas de la LE, para hacer así el mensaje comprensible, sino que además hay que adecuar la entonación del mismo a la situación dramática puesta en escena.

⁶⁶ Tanto la propia Administración Educativa como las Secciones de Formación de los distintos sindicatos elaboran documentos y realizan cursos de forma periódica para instruir al profesorado sobre el manejo eficaz de la voz y evitar lesiones y dolencias vocales. En nuestros talleres de teatro tanto en lengua española como francesa consideramos de gran importancia el trabajo sobre el elemento vocal de la comunicación e invitamos al profesorado a la participación en los mismos.

La lectura dramática

Para practicar teatro en LE es imprescindible el dominio de la voz, realizándose seguidamente ejercicios de vocalización y articulación. Con posterioridad es conveniente realizar una actividad de lectura inexpressiva colectiva (centrada únicamente sobre pronunciación y articulación), expresiva individual y de contacto visual. Estos son los pasos previos a la lectura colectiva, puesta en común y memorización del texto dramático.

La lectura en clase de textos dialogados, no necesariamente teatrales, se revela en ocasiones como una fuente de placer, diversión y motivación para el alumno. La enseñanza y posterior práctica de la entonación, el ritmo y las variables expresivas según la edad, condición social, sexo y origen suponen un paso más allá en el aprendizaje de la lengua francesa a través del teatro.

Podemos establecer dos tipos de textos para incorporar a la lectura dramática en la clase: por un lado, hablamos de textos pertenecientes al género dramático propiamente dicho, mientras que por otra parte, trabajaremos con extractos dialogados de libros de lectura graduada que habitualmente utilizamos en clase para practicar la pronunciación, entonación y comprensión lectora. Este proceso consiste en cuatro fases que se encadenan como sigue: lectura neutra o de calentamiento > lectura expresiva (teniendo en cuenta la pronunciación y entonación) > memorización o adaptación personal del fragmento > dramatización por parejas o grupos de tres o cuatro alumnos.

1.1.9. Otras actividades dramáticas en clase de FLE. La utilización del componente paraverbal y no verbal de la comunicación

a) Juegos de mímica

Constituyen la primera experiencia teatral auténtica para muchos alumnos, tanto de 1er. como de 3er. curso de E.S.O. en lo concerniente al proceso de E/A de la LE a través de la práctica dramática. La realización de estas actividades basadas en la mímica supuso un gran éxito, pues el nivel de motivación, participación y aprendizaje por parte del alumnado fue más alto de lo esperado. El mimo es tan antiguo como el hombre, ya que presenta una expresión o concepto mental únicamente a través del gesto y prescindiendo de la palabra.

El lenguaje mímico artístico conoció un gran esplendor en Italia con el *Teatro dell'Arte*, esplendor que fue apagándose posteriormente en toda Europa a causa de la gran importancia que empezó a adquirir el teatro clásico, basado en la fuerza expresiva de la palabra y los diálogos. Pero como indica Urrutia (1985), a finales del s.XIX y principios del XX fueron adquiriendo fama los pequeños teatros o salones donde el espectáculo se basaba en el gesto, la acción y la mímica, que realzaba, complementaba o hacía descubrir el sentido del texto venido a menos.

La mímica es, según el diccionario Robert, "*l'art de l'expression ou de l'imitation par le geste*" (a2 - 1) y, más generalmente, "*ensemble des gestes expressifs et des jeux de physionomie qui accompagnent ou remplacent le langage oral*" (a2- 2). El DRAE se inclina también por una primera definición más específica al hablar de "*arte de imitar, representar o expresarse por medio de gestos, ademanes o actitudes*" (a1 - 1) exponiendo a continuación una definición general poco precisa: "*Disposición a adaptar las opiniones y actitudes propias a las de los otros*" (a1 2). Ubersfeld (1981: 224-228) se inclina por una definición de la mímica que afecta especialmente al rostro, a la expresión facial. Para la autora, la mímica se centra en la cara, y más concretamente en la boca, la cual es el punto de unión entre la palabra y el cuerpo, una suerte de mediación entre la palabra fónica y la expresión gestual. Herans y Patiño (1985: 45), siguiendo a Barrault (1949) y desde un análisis centrado en el aprendizaje infantil,

sostienen que “*el mimo es la forma más primaria de juego que desarrollan los grupos de niños*”, ya que opera con capacidad simbólica, haciendo de lo real objetos imaginarios. Cervera (1980: 22) afirma, por su parte, que dentro de la “realidad vaga” que es la mímica, la considera un “*conjunto de gestos, unas veces corrientes y otras ligados a la expresión artística*”. Yendo más allá, la mímica “facial” es un instrumento de traducción de valores semánticos que el cuerpo no es capaz de producir o que éste produce pero que el espectador es incapaz de comprender. A pesar de esta interesante asociación, nosotros nos inclinamos por una definición de la mímica más abierta y extensiva, que abarca la utilización de todas las partes del cuerpo.

Como hemos indicado anteriormente, la asociación de palabra y gesto como formas comunicativas da lugar a una comunicación completa, rica en matices y, por supuesto, capaz de transmitir el componente cultural de la lengua de referencia, especialmente en el marco de una experiencia dramática. Existen varios momentos en el desarrollo del lenguaje kinésico y gestual en el alumno, que empiezan, de forma natural, con la actitud del profesor en clase de LE. El enseñante de esta materia, prácticamente más que ningún otro, es y debe ser actor ante todo. Ha de ingeniárselas para mantener el interés de su particular y difícil público y al mismo tiempo transmitir una enseñanza, que no es otra que el funcionamiento y el uso del idioma del que es especialista. Todas las nociones que se asocian al aprendizaje de una lengua (cultura, civilización, lenguaje paraverbal, etc.) vendrán “solos” si el profesor o profesora es un buen actor o actriz. Desde el mismo momento en que entramos en el aula (en ocasiones también por los pasillos del centro, o incluso en plena calle) de idiomas, el profesor actúa. El primer *bonjour!* o un *comment allez-vous?* nace de la boca del docente, y va acompañado por una entonación específica y un lenguaje gestual particular que los estudiantes irán adquiriendo por imitación y repetición. Comienza entonces un intercambio comunicativo durante el cual el profesor rara vez abandona su papel, aunque acuda al uso de la LM del alumno si la comprensión por parte de éste peligra.

En un primer momento, estamos hablando de una mímica apoyada en la comprensión oral de enunciados básicos, si bien el paso natural de ésta es combinarla inmediatamente con la producción de enunciados sencillos en LE. En el caso de que estemos enseñando (o revisando) a nuestros estudiantes la construcción de “*ALLER* ó

VENIR + artículo contrato”, serán miembros del público, es decir, alumnos o profesor, los que se transformen en una voz en *off*⁶⁷ en que se basará el alumno-actor para realizar su representación. Véanse estos ejemplos:

- alumno(s) de entre el público: *je vais au cinéma*
- alumna actriz mima la acción de caminar, señalar a lo lejos hacia delante, sentarse en una butaca, comer palomitas frente a la pantalla y construir expresiones faciales correspondientes a diferentes sensaciones que se obtienen mirando una película.
- alumno(s) de entre el público: *nous venons de la Bibliothèque*
- los alumnos actores caminan, señalan a lo lejos pero hacia atrás, miman la acción de leer un libro y de trabajar, etc.

Posteriormente, diversificamos este ejercicio de tal manera que sea el alumno-actor o alumna-actriz el que realice una acción que deberá ser adivinada por el público. Entonces, el estudiante o estudiantes que lo hayan logrado habrán de expresarla en LE una vez descubierta.

A continuación, el actor o actriz combina la gestualidad con la palabra. En este punto situaremos a dos actores haciendo el papel de dos amigos que se encuentran y que se preguntan de dónde vienen y a dónde van. Es entonces cuando el alumno interrogado responderá a la vez con elementos lingüísticos y con elementos no lingüísticos, integrando a la vez estas dos formas esenciales de comunicación, y conformando una técnica capaz de formar a nuestros alumnos en el aprendizaje de la no verbalidad de la LE.

b) Ejercicios de expresión lingüística

Siguiendo algunas de las propuestas sugeridas por Cervera (1981), pensamos que un trabajo previo de carácter formal sobre la LE, esto es, basado únicamente en la

⁶⁷ Esta interactividad público-actores, de la que hemos hablado antes y que se pretende sea capaz de invertir los roles, es una de nuestras aspiraciones durante la realización de actividades dramáticas.

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

sonoridad y en la adecuada construcción estructural sin tener en cuenta el contenido, debería practicarse en los primeros estadios de desarrollo de la competencia comunicativa en LE a través del teatro. El uso de los siguientes ejercicios está bastante extendido en diversos métodos de aprendizaje y supone además para nosotros una excelente manera de catapultar al alumno hacia la práctica teatral:

- Repetición de refranes y proverbios, trabalenguas (*dictons, virelangue*)
- Improvisación de frases, absurdas o no, a partir de palabras dadas al azar.
- Juego a ciegas, en el que el alumno con ojos vendados ha de adivinar qué objeto está tocando y nombrarlo en LE, mencionando características físicas del mismo.
- Lectura o discurso declamativo, en el que se utilice tanto la exageración como los gestos reforzando a las secuencias puramente lingüísticas.
- Imitación de voces y personajes, animales, ruidos de objetos, sonidos de la naturaleza, etc.
- Diálogos sin contenido basado en interacciones a través de palabras “vacías”, como por ejemplo los números, las afirmaciones y negaciones, los colores, etc., acompañados de una correcta pronunciación y entonación variable según la situación:

- Alumno 1: Un!
- Alumna 2: Deux...
- Alumno 1: Trois quatre, cinq?
- Alumna 2: Six...
- Alumno 1: Sept...Huit neuf, dix onze douze treize.
- Alumna 2: Quatorze, quinze.

- Trabajo con la *liaison*, de manera próxima a como sugiere Ubersfeld (1981: 218). La *liaison* en FLE constituye realmente un elemento tanto de cohesión fonológica como de estructuración del mensaje teatral, en la medida en que si enseñamos a los alumnos la pronunciación de una secuencia abundante en *liaisons*, la cual han de repetir en la puesta en escena, entonces la memorización de la misma será más fácil y natural.

- Comprensión: Permitir que tanto el contenido como la sonoridad de las palabras en una secuencia dada en LE, con fondo musical, produzcan relajación corporal.

c) La creación del ser mágico

Esta actividad verbal-gestual vino desarrollada por parejas debido a que la distribución de las tareas se ejecuta de forma natural y correlativa y cada participante se limita a una función expresiva. En este momento, la conjunción del actor “verbal” y del actor “no verbal”⁶⁸ en un solo individuo no se da todavía puesto que existe poca o nula experiencia previa. Hemos pedido a las parejas de alumnos que redacten una presentación para describir, de forma breve y concisa, a un ser inventado por ellos mismos. En esta descripción son imprescindibles datos alusivos a nombre, edad, hábitat, aspecto físico y actividades del ser inventado. En una primera etapa, esta tarea consta de dos fases paralelas: la redacción del borrador textual, de carácter simple, en el que figura la presentación del ser inventado y su recreación gráfica a través de un dibujo. En una segunda etapa los alumnos procederán a la exposición oral, ante el resto de compañeros, de la apariencia y atributos del ser que han creado. La exposición se desarrollará como sigue:

- Saludo y presentación de los componentes. Se muestra el dibujo del personaje y se dice su nombre.
- Se procede a la descripción del mismo, durante la cual un alumno lee o comenta las atribuciones y características de dicho ser mientras que el otro componente mimará las que sean posible de forma paralela. Tomemos algunos ejemplos:

⁶⁸ Esto es, aquel alumno que se expresa exclusivamente a través de la expresión gestual.

Descripciones verbales (alumno 1)	Acciones (alumno 2)
<i>Bengui a trois poils sur sa tête</i>	Señala el propio cabello y con la otra mano realiza el gesto de “tres”
<i>Il saute trois cent mètres</i>	Da un salto y señala, con un brazo, una gran altura mientras su mirada apunta a lo alto.
<i>Le soir, il devient un pois chiche</i>	Hace el gesto de acostarse, pero inmediatamente se acurruca intentando adoptar un aspecto esférico.

Figura 49. Descripción verbal-gestual del ser mágico

A primera vista estas atribuciones pueden parecer algo desmesuradas, pero en realidad se trata de verificar, a través de un ejercicio de “calentamiento dramático”, la capacidad creadora del alumno, que se pondrá realmente a prueba a la hora de preparar un montaje que abarque varias sesiones y que implique la participación global de la clase o, al menos, de un grupo de alumnos. Por otro lado, esta tarea supone el paso previo a la creación de personajes. Como veremos posteriormente, a la hora de preparar un montaje teatral nos decantamos por una génesis de la pieza teatral basada en la idea clásica de las tres unidades: espacio, tiempo y acción/personajes, en torno a una configuración de la representación basada tanto en la palabra como en el gesto.

1.2. Teatro e interacción desde una perspectiva de análisis conversacional. El par adyacente como base para la creación de textos teatrales por parte del estudiante de lenguas

Las interacciones comunicativas que se dan en el día a día muestran un extenso repertorio de fórmulas de apertura, mantenimiento y clausura del diálogo. A su vez, todas ellas se encuentran condicionadas por múltiples factores relativos a elementos ambientales y a los propios de los participantes, como es la consideración o la imagen preconcebida que pueden tener tanto de sí mismos como de su interlocutor. Poyatos (1994a: 232) presenta una multiplicidad de fórmulas verbales, paraverbales y no verbales relativas tanto a las conductas iniciales de hablante y oyente, como a las de cambio de turno, a la retrocomunicación, a las pausas acústicas y visuales, etc. En la vida real la conversación ni es esquemática, ni es simétrica.

En teatro, sin embargo, y en un uso destinado a la clase de FLE, los intercambios comunicativos están más planeados y son más previsibles. Y a eso hemos de tender, a la utilización de fórmulas previamente estructuradas, básicas, sencillas y simétricas que aseguren un éxito de inicio y finalización del intercambio comunicativo. Se trata de transmitir y recibir un mensaje, y tanto en teatro como en el aprendizaje de lenguas extranjeras éste ha de quedar asegurado, a través de la simplicidad y mediante el uso de elementos verbales y no verbales.

La doble consideración del trabajo de un actor, textual y gestual, ha sido analizada hasta la saciedad (Hethmon, 1965; Ubersfeld, 1977, 1981; Artaud, 1978; Urrutia, 1985; Motos Teruel, 1999, entre otros) ya que son dos componentes que se derivan naturalmente de la propia consideración del género dramático como género que ha nacido escrito pero cuya razón de ser es la de ser transferido sobre un escenario, en un lugar y tiempo determinados.

En efecto, en la mayoría de obras dramáticas las estructuras formales *afirmación-réplica-(contrarréplica)* o *pregunta-respuesta* no suelen variar mucho, ni sobre el texto escrito ni sobre el texto representado. Así, el análisis conversacional sitúa el cambio de turno de palabra (Duncan, 1972) como el objeto primordial de análisis. En su descripción del sistema de alternancia de los turnos de palabra, Bange (1992, citado por Colletta, 1995), considera el **par adyacente** como la unidad mínima de interacción. El par adyacente está condicionado a su vez tanto por elementos lingüísticos como extralingüísticos, y su configuración condiciona a su vez los siguientes pares adyacentes, de forma que una dramatización de carácter improvisado puede tener distintos desenlaces según el planteamiento de los primeros pares adyacentes. En este sentido, cada par adyacente es indivisible, puesto que en teatro, la interacción entre los personajes no se da si no existe dicha unidad mínima conversacional. Esta interacción, por otro lado, puede comportar réplicas verbales o no verbales, pero siempre significativas para provocar en el interlocutor una reacción y el paso al siguiente par adyacente. En el caso de elementos verbales, se ha sugerido a los alumnos la articulación de sus textos teatrales mediante la construcción de pares adyacentes pregunta-respuesta o afirmación-réplica para dar lugar así a una interacción

perfectamente comprensible y de carácter evolutivo. La puesta en escena da sentido a este juego interactivo:

MOGAMBO- *Où sommes nous, León?*

LEÓN- *Je ne sais pas. Je ne connais pas cette ville.*

MOGAMBO- *Je pense que nous sommes dans le passé...*

LEÓN- *Je pense que nous sommes à Paris parce que, regarde, c'est la cathédrale de Notre-Dame.*

MOGAMBO- *C'est vrai, nous sommes à Paris. Alors, nous sommes dans le passé.*

LEÓN- *Je crois que oui.*

(Mogambo, 3ºE.S.O.)

Aparentemente, el lector de esta pieza teatral no comprenderá la relación existente entre “estar en París” y “estar en una época pasada” y posiblemente no encuentre justificación alguna en este intercambio comunicativo. Sin embargo, con la puesta en escena y la consideración de elementos no verbales y otros elementos propios del lenguaje teatral, el sentido queda más especificado. Las anotaciones siguientes son nuestras y realizadas *a posteriori* para explicar dicha hipótesis, y reproducen por escrito los aspectos semióticos dados en escena:

MOGAMBO-*Où sommes nous, León? [encogiéndose de hombros y abriendo ambos brazos]*

LEÓN-*Je ne sais pas. Je ne connais pas cette ville. [encogiéndose de hombros]*

MOGAMBO-*Je pense que nous sommes dans le passé...[observando a su alrededor, en escena hay un soldado ataviado a la manera medieval]*

LEÓN-*Je pense que nous sommes à Paris parce que, regarde, c'est la cathédrale de Notre-Dame. [Señala una parte del decorado donde se reproduce, dibujada, la catedral de Notre-Dame a medio construir]*

MOGAMBO- *C'est vrai, nous sommes à Paris. [observa la cathedral de Notre-Dame y reflexiona. Pausa. Observa ahora los detalles de la construcción] Alors, nous sommes dans le passé.*

LEÓN-*Je crois que oui.*

En el caso siguiente, un gesto sustituye completamente a una intervención verbal:

À la maison de Sophie...

HOMME RICHE : Tu as déjà une réponse ?

FEMME RICHE : Je ne peux pas me marier avec toi.

HOMME RICHE : Pourquoi ?!

FEMME RICHE : Tu veux mon argent.

HOMME RICHE: *(La coge del brazo)*

FEMME RICHE : Mon bras! Mon bras!

(Homme pauvre, homme riche 3ºE.S.O.)

Este gesto, marcado por los alumnos en el texto dramático por medio de una acotación en LM que reproducimos tal cual, se encuentra plenamente integrado en el tercer par adyacente que integra esta secuencia comunicativa, correspondiente en lenguaje teatral a la “escena”. Si bien las dos primeras se basan en el mecanismo pregunta-respuesta (requerimiento-reacción), el último se compone de un elemento gestual que desencadena una respuesta. No vamos a detenernos tampoco en la consideración de si es o no correcta esta forma de redacción de textos dramáticos. Lo que sí está claro es que el estudiante concibe la interacción teatral como un juego de preguntas-respuestas que van normalmente acompañadas de otros signos semióticos y en ocasiones reemplazadas por lenguaje no verbal, el cual hace las veces de afirmación o réplica:

1er. Par adyacente (pregunta-respuesta)	-H.R. : Tu as déjà une réponse ?
	-F.R. : Je ne peux pas me marier avec toi.
2º. Par adyacente (pregunta-respuesta)	-H.R. : Pourquoi ?!
	-F.R. : Tu veux mon argent.
3er. Par adyacente (acción /requerimiento-reacción verbal y paraverbal)	-H.R.: <i>(La coge del brazo)</i>
	-F.R. : Mon bras! Mon bras!

Figura 51. Encadenamiento de pares adyacentes

En este caso, en el primer par adyacente se ha observado exclusivamente un intercambio lingüístico carente de otros elementos significativos. No sucede así en el segundo par, donde la intervención del “hombre rico” conjuga elementos verbales (“*Pourquoi*”), paraverbales (una entonación con carácter al mismo tiempo interrogativo y exclamativo) y no verbales (movimiento de brazos, cambios en la expresión facial). Igualmente, la respuesta verbal del personaje de la “mujer rica”, va acompañada del elemento kinésico que supone el desplazamiento del personaje en un intento por alejarse de su pretendiente. El tercer par adyacente está basado en el lenguaje no gestual, pues se produce una acción en respuesta al último elemento del anterior par adyacente. Esta respuesta parece tomar un carácter violento, ya que responde en última instancia a un planteamiento tanto verbal como kinésico del personaje principal (en este caso, la mujer rica que no ama ya al hombre rico), y requiere, por parte del personaje afectado, una respuesta enérgica que posiblemente no podría proporcionar el lenguaje verbal. Se ha observado, además, un cambio en la expresión facial de la actriz que encarna al “hombre rico”. Por último, la reacción que cierra el tercer par adyacente y, a su vez, la secuencia comunicativa, incluye elementos pertenecientes a los tres ámbitos, esto es, verbal (“*Mon bras!*”), paraverbal (entonación exclamativa) y no verbal (se observa en la actriz la adopción de una nueva expresión facial que sugiere dolor y una llamada de ayuda, así como un desplazamiento que busca la liberación respecto a su antagonista).

No puede existir teatro, pues, sin interacción ni lenguaje no verbal, igual que es muy difícil que exista comunicación oral correcta y precisa si prescindimos de gestos, movimiento y expresiones faciales (Poyatos, 1994a, 1994c). Podría rebatirse esta afirmación con el hecho de que las conversaciones telefónicas suelen terminarse con éxito pese a no requerir elementos no verbales. En este caso, la ausencia de dichos parámetros ha de verse compensada con una precisión y exactitud máxima en el mensaje verbal transmitido, y aun así se necesitan de reformulaciones o repeticiones, a riesgo de que el contenido del mensaje no llegue a su totalidad o con la calidad esperada al receptor. Esto es claramente demostrable en nuestras clases de LE al ofrecer a nuestros alumnos audiciones (actividades de *listening* o *écoute*) que siempre les cuesta trabajo comprender, y frente a las que se observa un cierto ambiente de nerviosismo y rechazo. Dichos sentimientos pueden ser debidos a la ausencia del elemento visual,

como soporte de la comunicación y como garante de una buena comprensión por parte del receptor.

Las consideraciones de Ubersfeld (1977) sobre diálogo teatral y las referencias extralingüísticas nos llevan a indagar sobre la posición discursiva de los diferentes hablantes, a los cuales puede atribuirse valores claramente emanados o sobreentendidos en su discurso. Por ejemplo, en *Le Miracle de Théophile*, el lector/espectador intuye parte de la personalidad de Saladino al dirigirse éste a Teófilo de manera tan cortés y mediante promesas, puesto que quiere obtener algo de él y acercarlo a su maestro, el Diablo, o igualmente es notable la presencia de aspectos “presupuestos” por el conjunto del público potencial, como el egoísmo, la codicia y el individualismo del ser humano. Ambos elementos marcan el desarrollo del discurso teatral en esta obra y proporcionan al lector/espectador indicios suficientes para establecer el puesto que ocupa cada personaje, dentro de la propia historia como dentro del propio modelo actancial, en cada obra dramática.

Siguiendo a Ubersfeld y su concepto del “genotexto” o *géno-texte* (1977: 16) como origen mental del texto teatral, ya sea escrito o representado, el diálogo escrito no presupone condiciones (externas) de enunciación y no revela el sentido implícito o *sous-entendu*. La teoría del genotexto, del que puede derivar tanto el texto físico como la representación, es perfectamente aplicable al trabajo que hemos realizado con nuestros alumnos. Normalmente, en la elaboración y puesta en escena de proyectos se intenta acceder a una actividad total, que integre tanto la concepción previa de la obra (genotexto) como la redacción textual y en último lugar, como culmen, la representación dramática. Sin embargo, cuando hablamos de tareas más breves, cuando buscamos la espontaneidad y la evaluación de la competencia en comunicación oral, es el genotexto que pasa directamente a ser representado. La concepción del genotexto parece presuponer que existe, en nuestra mente, un desarrollo lineal de los intercambios comunicativos que se dan entre los actores.

En este sentido, una vez que se ha planteado el tema, se han sentado las bases del proyecto y se han establecido las consideraciones previas sobre la acción, el lugar, el tiempo y los personajes de la historia, nuestros alumnos formulan hipótesis de partida y

generan expectativas a todos los niveles, desde el propio texto dialogado hasta cuestiones relativas a decoración o vestuario. Las propias hipótesis también contemplan un cierto desarrollo del diálogo en LM, pero que no puede denominarse aún “discurso”, pues éste sólo se dará, en LE, durante los ensayos y/o representación de la obra:

Enunciado >	Discurso
Pares adyacentes del diálogo escrito >	Condiciones de enunciación, uso real del diálogo.

Figura 52.

En este punto convendría recordar la definición de diálogo teatral que da Ubersfeld (1977; 1981):

“Le dialogue théâtral est moins une série de couches textuelles à deux ou plusieurs sujets de l’énonciation que l’émergence verbale d’une situation de parole comportant deux éléments affrontés” (Ubersfeld, 1977: 256)

Así, el texto teatral adquiere sentido cuando los signos se convierten en discurso, esto es, cuando el escrito toma carta de naturaleza en la representación teatral. El diálogo puesto en escena viene a darnos información de dos tipos: una, sobre el contenido del propio discurso; otra, sobre aspectos extralingüísticos que atañen sobre todo a las condiciones de producción de este discurso. El mismo texto del *Miracle de Théophile*, recreado libremente por nuestros alumnos en clase muestra, en uno de tantos fragmentos, relaciones de superioridad y de igualdad, relaciones de apego o *attachement* a la divinidad, personajes adyuvantes como Saladino, etc.:

Ici parole SALATINS
Biau sire, vous dites que sages;
Quar qui a apris la richece
Molt i a dolor et destrece
Quant l’en chiet en autrui dangier
Por son boivre et por son mengier:
Trop i covient gros mos oïr
 [...]

THEOPHILES

Salatin frere, or est ensis.

Se tu riens pooies savoir

Par qoi je péusse ravoir

M'onor, ma baillie et ma grace,

Il n'est chose que je n'en face

SALATINS

Voudriiez-vous Dieu renoier,

Celui que tant solez proier,

Toz ses sainz et toutes ses saintes?

Et si devenissiez, mains jointes,

Hom à celui qui feroit

Qui vostre honor vous renderoit:

En el análisis de las fórmulas fáticas “*Biau sire*” y “*Salatin frere*” pueden verse, por ejemplo, estos dos niveles de los que hablamos. Efectivamente, en un primer estadio podemos deducir que ambas fórmulas van situadas a comienzo de cada intervención y sirven para mantener la tensión dialogal, para dar el turno de palabra. Sin embargo, ambas fórmulas, las cuales y otras similares se repiten a lo largo de todo el texto, nos aportan un dato muy a tener en cuenta: las relaciones establecidas entre ambos personajes. Mientras que Saladino se dirige a Théophile con la fórmula propia de la nobleza “*biau sire*”, haciendo uso del “vous”, Théophile intenta mantener la horizontalidad, esto es, la relación de igual a igual a través de un “*frere*” y el pronombre personal “*tu*”.

En otro eje de relaciones, y una vez que se ha establecido la relación horizontal entre ambos personajes, se sitúa la relación vertical hombre-divinidad a través de frases como “*celui qui solez proier*”. Esta relación de obligada sumisión del hombre ante Dios será puesta en duda por Saladino, el cual contribuye, a través de sus propios dichos e intervenciones, a derribarla y reemplazarla por otra nueva relación vertical, la de Théophile con el Diablo, volviendo así al *statu quo* inicial.

El teatro se revela, pues, como comunicación basada en un texto conformado de pares adyacentes e interpretado por unos personajes que, por medio de la palabra y el gesto, transmiten un mensaje a un receptor. El intercambio comunicativo, especialmente

el que se da entre hablantes de distintas lenguas, es una forma de hacer teatro, por lo que ya no es sólo aconsejable, sino necesario, establecer una metodología de enseñanza que prime la práctica teatral sobre otras técnicas o estrategias. Alonso de Santos (2007: 300-307), hablando de la formación del actor y el doble trabajo al que se enfrenta, afirma la existencia de buenos y malos actores, según su capacidad de apropiarse de un texto y de darle una “naturaleza artística”. En nuestro caso, la mayoría de los alumnos y alumnas con quienes hemos experimentado las técnicas dramáticas directamente en LE, carecían de formación teatral previa, lo que no supone, sin embargo, inconvenientes graves. El acercamiento de estos alumnos al teatro se hará como cuando entablen contacto con unos hablantes nativos durante un intercambio lingüístico: será todo un descubrimiento, progresivo y natural.

1.3. Las interacciones y las acotaciones dramáticas. Consideraciones de Poyatos sobre el lenguaje paraverbal y no verbal. Aplicaciones en el proceso de E/A del FLE a través del teatro

Poyatos (1994c) describe la mecánica de las intervenciones teatrales, al analizar las acotaciones del texto dramático, en cuatro niveles distintos dentro de los intercambios léxico-morfológico-sintácticos:

- Descripciones paralingüísticas (“*presuroso*”, “*aplacador*”)
- Descripciones paralingüístico-kinésicas (“*les saluda despectivamente*”)
- Transcripciones paralingüísticas (mediante signos de interrogación o exclamación, o mediante interjecciones)
- Descripciones kinésicas (“*parándose*”, “*le hace señas para que se calle*”)

En un principio podríamos parecer tentados a diferenciar los intercambios estrictamente “léxico-morfológico-sintácticos” del resto de descripciones paraverbales y no verbales, lo cual es comprensible si leemos textos de carácter neutro. Pero si nos enfocamos a un texto dramático cuya realización primordial ha de tener lugar en escena, las descripciones paraverbales y kinésicas acompañan a las verbales, cuando no las sustituyen, adquiriendo carta de naturaleza lingüística y comunicativa.

Las acotaciones escritas sobre personajes (comportamentales) no son de siempre. Apenas existían en el teatro clásico y no fue hasta el siglo de oro en que empezó a generalizarse su uso.

En su análisis, Poyatos (*op.cit.*: 51 y ss; 87 y ss.) aísla los distintos elementos que sirven para transcribir ortográficamente, sobre todo en la narración, los calificadores referidos a los elementos paraverbales y no verbales, especialmente faciales y kinésicos. En teatro escrito la deformación ortográfica de ciertos vocablos no se suele dar pues esta función la realiza el actor en escena. Sin embargo, ciertos adjetivos presentes en las acotaciones dan ideas de cómo se articulan paraverbalmente las secuencias estrictamente lingüísticas, referidas tanto a la voz como a la actitud de la persona (“*seca*”, “*airada*”, “*despectiva*”, etc.). En este sentido, el trabajo de nuestros alumnos en lo relativo a construcción de textos dramáticos no suele profundizar en este tipo de calificadores, ya que las acotaciones empleadas se limitan normalmente a indicaciones kinésicas o proxémicas neutras (“*sale*”, “*entra*”, “*la coge del brazo*”, etc). Sin embargo, una de las obras redactadas por un grupo de nuestros alumnos ha sabido plasmar acertadamente, en su texto dramático *La courge et les fruits*, varios indicadores-calificadores paraverbales para matizar las intervenciones de los personajes:

- MARÍA: Bonjour
- ANA: Salut
- VERO: Comment ça va?
- MARÍA: Ça va très mal
- ANA: Pourquoi? (*preocupada*)
- MARÍA: Parce que je suis bleue (*llorando*)
- VERO: Nous pouvons aider (*con mucho sentimiento*)
- ANA: D'accord
- MARÍA: Merci (*muy alegre*)

Es curioso que las acotaciones calificadoras no se refieran únicamente a la tonalidad de voz empleada, sino en general a la actitud del personaje, lo que nos lleva a probar que la construcción del personaje en el adolescente se produce mentalmente y antes de cualquier puesta en escena. Lógicamente, en el momento de la lectura dramática, ensayo o representación estas acotaciones serán automáticamente detectadas

por el alumno o alumna, y adquirirán su razón de ser como calificadores del mensaje lingüístico transmitido. De igual manera, los silencios han de ser siempre utilizados de forma clara, denotando su función en cada momento en que aparezcan.

Por otro lado, las conductas kinésicas aparecen implícitas en la propia voz de los personajes, sin necesidad de acotaciones. En las piezas de nuestros alumnos aparecen, por ejemplo, estas intervenciones que indican desplazamientos en escena: “*Allons-y*”, “*venez*”, “*par ici!*”, “*Tu vas venir avec nous dans une rivière orange*”.

En este marco, los retos principales u objetivos para nuestros alumnos-actores son:

- Aprender a dominar el lenguaje paraverbal (entonación, intensidad, volumen, diferenciadores como la risa, el llanto, etc), incluidos los silencios, los cuales poseen un enorme potencial comunicativo.
- Aprender a dominar los aspectos kinésicos, entre los que podemos hablar de una proxémica racional según cada momento de la obra, o una velocidad adecuada de desplazamiento sobre el escenario, cuando éste se da, o bien la forma de abandonar la escena.

Poyatos realiza a continuación un estudio sobre los signos de puntuación, asociándolos a los distintos valores paralingüísticos y kinésicos. En este sentido, podemos analizar también las obras de nuestros alumnos sirviéndonos de esta clasificación. En este fragmento, cada signo tiene una función paraverbal clara, desde los signos de interrogación hasta los de exclamación, pasando por los puntos suspensivos:

FEMME RICHE : Je m'appelle Sophie, et toi ?

HOMME PAUVRE : Je suis Pepe.

FEMME RICHE : Où tu habites ?

HOMME PAUVRE : Je n'ai pas de maison. J'habite dans la rue.

FEMME RICHE : Mm ! Tu veux rester chez moi ?

HOMME PAUVRE : Non, parce que...

FEMME RICHE : S'il vous plaît.

HOMME PAUVRE : Oui.

(*Homme riche, homme pauvre, 3ºE.S.O.*)

En el caso de nuestros alumnos, hemos detectado durante los ensayos que cuando no existe palabra interrogativa al principio de la secuencia, no pocos de ellos tienden a pronunciar una frase afirmativa, sin entonación interrogativa aunque el signo aparezca al final. En la mayoría de lenguas extranjeras, los signos de puntuación iniciales (¿ ¡) no existen o no se usan, por lo que para nuestros estudiantes resulta difícil discernir, durante la lectura dramática continua, si han de pronunciar una interrogación o una afirmación. Hemos de situarnos mentalmente en el lugar de los jóvenes y ser conscientes de que a niveles de E.S.O. su dominio del lenguaje paraverbal en LE es precario. Esto conlleva un acercamiento erróneo al texto dramático, el cual se articula, en su construcción más simple, en forma de pares adyacentes⁶⁹ normalmente constituidos por una pregunta y una respuesta. Si la pronunciación de las interrogaciones no se realiza, el intercambio comunicativo puede fracasar, especialmente en casos como breves piezas improvisadas u olvidos del texto.

Teniendo en cuenta estas circunstancias y para mejorar la capacidad de comunicación paraverbal de nuestros alumnos, les hemos sugerido la utilización de otros recursos para indicar la interrogación o la exclamación, presentes en las lenguas extranjeras y especialmente en el francés. Estos recursos atañen, fundamentalmente, al uso de la partícula interrogativa *Est-ce que* y al uso de la inversión verbo-sujeto (*Veux-tu me raconter quelque chose?*); en el caso de la exclamación, las muletillas “*Ô*” (‘oh’) o “*Mais*” situadas en cabeza de la frase exclamativa marca el camino para que el alumno pronuncie bien la frase, aportando el correcto sentido al texto dramático que está leyendo o interpretando.

- Uso de *est-ce que*:

MARISILDA: D'accord. **Est-ce que** je peux jouer avec vous?

LÉGUMES: Oui!!!

- Uso de *Ô* u *Oh* al principio de la exclamación:

MARISILDA: **Oh**, non, silence, s'il vous plaît!!

TOMATINA ET COURGE: **Oh**, pauvre Marisilda!!

⁶⁹ Ver apartado 1.2., segunda parte

En cuanto a la inversión para marcar la interrogación continúa sin ser apenas asimilada en la construcción del texto teatral por parte de nuestros alumnos. Creemos que en FLE es conveniente que el alumno sea capaz de utilizar ya a niveles de 3ºE.S.O. varias estructuras de interrogación. Para conseguir esto a través de la práctica teatral propusimos un *sketch* muy simple:

EMPLOYÉ: Bonjour, monsieur!

SOURD-MUET le regarde

EMPLOYÉ: Est-ce que vous pourriez changer de banc, s'il vous plaît? Je dois nettoyer celui-ci (*señalando*)

SOURD-MUET le regarde sans rien comprendre

EMPLOYÉ: Pouvez-vous changer de banc, s'il vous plaît? Il faut que je nettoie celui-ci (*señalando*) *SOURD-MUET le regarde en faisant signe de ne pas comprendre*

EMPLOYÉ: (*haussant la voix*) Je dois nettoyer ce banc, je me demande si vous pouvez le laisser libre! (*sourd muet ne comprend toujours pas*)

EMPLOYÉ: (*augmente son volume de voix, articule doucement et accompagne ses paroles de gestes clairs et éloquents*) Monsieur, je dois nettoyer ce banc. Vous pouvez changer de place?

La pieza terminaría con la comprensión del mensaje por parte del sordomudo y la respuesta de éste, a través de gestos, al empleado. Con este ejercicio se han utilizado variantes lingüísticas del mismo mensaje, acompañadas y/o sustituidas por lenguaje gestual, con lo que nuestros alumnos han aprendido a desarrollar su competencia comunicativa oral al utilizar simultáneamente el lenguaje verbal, paraverbal y no verbal, así como a interpretar las distintas acotaciones del texto dramático.

En el caso de piezas o espectáculos dramáticos que no pertenecen ya a nuestro ámbito occidental, pues superan el límite espacial de nuestra concepción lingüística y cultural (Asia, culturas oceánicas, etc), es muy arriesgado poner en escena una obra perteneciente a dicho mundo, pues en general ni poseemos conocimiento de las lenguas asiáticas (hindi, chino, japonés, balinés, etc.) ni nos hemos acercado suficientemente a su cultura como para ser capaces de interpretar cada rasgo, cada gesto, cada movimiento, cada elemento paraverbal emitido por unos actores y actrices nacidos en esa misma cultura y que son los únicos aptos para traducir sobre el escenario las sutilezas de la misma. Brecht (*op.cit.*: 301) ya señalaba que el teatro chino mostraba “doblemente”, es decir, valía “doble”, pues era capaz de distinguir y poner en valor,

sobre escena, la enorme riqueza del personaje interpretado, por un lado, y a los actores y su excelente trabajo, por otro. Artaud (1967) hizo una aproximación al teatro oriental para rescatar algunos de sus elementos utilizables en la escena occidental, pero nunca se atrevió a proponer la adaptación de una obra balinesa por parte de europeos. Creemos que sólo un grupo de grandes especialistas, conocedores de la lengua autóctona y sus sistemas paraverbales y no verbales, y de la cultura y sociedad locales, estaría legitimado para traducir, adaptar y poner en práctica una obra dramática procedente de la cultura asiática.

Hay que tener cuidado también, dentro de las acotaciones, con la traducción de elementos sonoros extralingüísticos de una cultura a otra, pues en la lengua meta estos conceptos pueden ya no existir o no ser frecuentes; sonidos que sí pueden resultar muy familiares en la lengua de partida, como el repartidor de leche, el repartidor de pan en su furgoneta, ciertas clases de aves, etc. pueden haber dejado de serlo en la lengua meta. En este sentido, Los sonidos extralingüísticos utilizados en el teatro en FLE no serán objeto de consideración en esta tesis doctoral por motivos de extensión, aunque su presencia sea notable durante los ensayos y representaciones.

1.4. El rol del docente

El docente es un personaje de la obra que se representa cada día en los centros de enseñanza de todo el mundo. Y si bien se conviene en que el protagonista del proceso educativo es el alumno, los maestros y profesores son piezas irremplazables en el proceso de E/A de una materia, especialmente si esta materia es una LE. Si no existe la posibilidad de inmersión lingüística en el país cuya lengua se está enseñando, la alternativa más eficaz (y aún más completa que la propia inmersión temporal) es la clase presencial de LE. Los métodos a distancia pueden tener su utilidad a niveles elementales o incluso para refuerzo de lo ya aprendido, pero no pueden competir con el contacto directo de un profesor de lenguas extranjeras y con la interacción que se establece entre el estudiante y él mismo.

Con estas premisas es necesario hablar, sin ambages, del buen profesor, que es aquel capaz de transmitir unos conocimientos o destrezas, de facilitar la adquisición de competencias y al mismo tiempo de fomentar la participación y motivación de las personas a quienes enseña. Esto es crucial en clase de LE, ya que una clase impartida de modo magistral o unidireccional carecerá de sentido en el marco de un desarrollo en nuestros estudiantes de la capacidad de expresarse y entender un idioma. La comunicación auténtica y cotidiana es la que se establece entre un emisor y un receptor, y la que permite que los roles de ambos se inviertan continua y sucesivamente al mismo tiempo que permite y fomenta el uso de estrategias comunicativas no verbales.

Consecuentemente, y como ya señalamos anteriormente en superficie (capítulo 1.1.9. de esta segunda parte), un estudio del proceso de transmisión de ideas por parte del docente-actor debe tener en cuenta los siguientes elementos:

- El elemento puramente lingüístico, esto es, el tipo de lengua que el docente utiliza (registro y/o modalidad lingüística), la vocalización, uso de una sintaxis y de terminología apropiada para cada nivel educativo, utilización significativa de muletillas, claridad en la exposición, etc.

- Elementos paralingüísticos, como una correcta entonación, un ritmo y/o *débit* del discurso controlados, la proyección y el volumen de voz, una utilización apropiada de pausas y silencios, etc. Todos estos factores condicionan en gran medida el éxito o el fracaso a la hora de transmitir un mensaje (o durante un intercambio comunicativo), especialmente a un público adolescente.

- Elementos gestuales, desplegando una utilización significativa o enfática de brazos, manos, dedos, expresiones faciales, etc.

- Elementos kinésicos, entre los que son necesarios una postura de pie, en la que cualquier estudiante en el aula tenga acceso a una visión completa de la figura del profesor, y a lo que han de añadirse desplazamientos en el espacio de la clase, hacia la pizarra, hacia los alumnos, de atrás hacia adelante, de izquierda a derecha, etc.

- Gestión del tiempo (cronotopia), por ejemplo, para la parcelación de cada sesión pedagógica.

- Gestión del espacio: la disposición circular o “en U” de mesas y asientos, los “decorados” en el aula, posters, diccionarios, aparatos audiovisuales, etc., son elementos que asocian el espacio con la actividad que en él va a realizarse, por lo que podemos denominarlos “elementos de adecuación”.

Todos estos factores son, en realidad, una transposición del género dramático a nuestra realidad educativa, al que añadimos el aspecto de la interacción público-espectador, raramente usado en el teatro contemporáneo si no es por grupos de teatro alternativo o representaciones de *happening*. Nuestra aula es un pequeño teatro, con su decorado, sus personajes, un argumento (los docentes de secundaria somos a menudo interpelados, al entrar en el aula, con un “*qué vamos a hacer hoy, maestro?*”), unos diálogos, un compendio de intercambios comunicativos tanto lingüísticos como no lingüísticos o de ambos a la vez, una temporalidad, una iluminación, música en ocasiones, etc.

Myrtha Liberman (1992) ha puesto el acento en este tema desde hace ya varios años, a lo largo de una vida profesional ligada a la formación del profesorado en FLE. En este sentido, y a pesar de las posibles trabas administrativas o prejuicios a la hora de trabajar el teatro con otros docentes, ha llevado a cabo interesantes experiencias que figuran en su artículo “Techniques théâtrales et formation” y que suponen una concienciación del profesorado en lo referente a la utilización y aprovechamiento de elementos propios del ámbito dramático, como pueden ser “*l’espace, la gestualité, le mouvement, le rythme, la voix, le silence, la mémoire sensorielle et les images mentales*” (Liberman, 1992: 146). Son éstos los aspectos que ha de considerar un profesor de FLE previamente a cualquier actividad teatral con sus alumnos. Si él quiere convertirse en el punto de partida de un proceso teatral imbricado en su práctica docente diaria, de forma continua, ha de convertirse él mismo en actor antes que nada.

El rol del educador debería ser casi siempre el de un guía o animador, no de un director absorbente, pues en la vida como en el teatro, todo sale mejor si ambas partes

establecen puntos de acuerdo con los que sentirse en relativa comodidad. Por ejemplo, un profesor que fundamente su práctica docente en el teatro no puede obligar a un grupo de alumnos a dramatizar “cualquier cosa”. Buscando casi siempre el consenso con ellos y partiendo de la premisa de que la adolescencia es una etapa difícil para nuestros jóvenes, hemos de buscar situaciones dramáticas que reúnan los siguientes requisitos:

- Que eviten provocar rechazo, humillación o ridículo en el alumno.
- Que presenten una capacidad pedagógica evidente, ya sea de forma inmediata o a medio plazo.
- Que establezcan una complicidad entre actores y público.

En otras situaciones, sin embargo, este rol del profesor podría variar en función de las características del grupo, de la escuela, etc. Especialmente interventor es el rol del docente en el tratamiento del texto dramático, como vamos a ver en próximos capítulos. Herans y Patiño (1985) convienen en que el profesor no ha de impartir teatro como se imparte una clase magistral, sino por el contrario potenciar las capacidades del alumno, descubrir junto a él y proponerle todos los materiales, temas o juegos que constituyan el punto de partida del trabajo a realizar. Acertadamente, afirman que el profesor debe *“crear estímulos y motivaciones variados, sugerir juegos, sintetizar y canalizar las propuestas de los niños, buscar los métodos de hacer avanzar los trabajos, etc”* (ibíd.: 19). Como en nuestro caso, queremos que el docente sea el motivador y animador de la práctica teatral en el aula, fomentando y dando libre cauce a la creatividad del alumno. En el caso de los niños de primaria o infantil, este rol se consigue creando un ambiente de juego en el que el profesor se erige como experto conocedor. En el caso adolescente, el profesor seguirá siendo un experto motivador, pero mostrando una mayor autoridad para la buena marcha de la tarea, dentro de la libertad concedida a los jóvenes en sus propuestas.

La docencia y el teatro nacieron de la mano y así deben continuar, pues los elementos comunes a ambos son muchos. Desde la capacidad didáctica del teatro medieval, que nos enseñaba la vida y obra de Jesús y los santos y otros preceptos cristianos, la ganancia y pérdida del honor, la forma de actuar en el mundo de las

relaciones amorosas o ciertos retazos de la historia de los países⁷⁰, el género dramático se ha esforzado hasta nuestros días en “mostrar” vivamente unas situaciones de las que hemos de extraer un provecho y unas enseñanzas para hacer mejor nuestras vidas y el progreso personal y académico del alumno de secundaria.

1.5. Comunicación no verbal y dimensión sociocultural. Estudio de experiencias concretas y su repercusión en la adquisición de la competencia cultural tanto en FLE como en otras lenguas desconocidas

La expresión corporal subraya, completa y en ocasiones sustituye al lenguaje. En la mayoría de las ocasiones, además, resalta el componente cultural asociado a la lengua hablada, la cual de otra manera no lograría transmitir el mensaje de forma precisa, restándole riqueza y expresividad a la intervención.

El reconocimiento del propio cuerpo, aparte de fomentar la autoestima, es clave en la planificación y ejecución de actividades de expresión corporal, pues sólo desde la toma de conciencia por parte del joven de la existencia de cada una de las partes de su cuerpo se puede expresar adecuadamente un mensaje rico en contenido. Por ello, proponemos desde el principio una serie de conceptos y actividades previos destinados al dominio y autoconciencia:

- Reconocimiento del cuerpo: Palpación de extremidades (piernas, pies, brazos y manos; cabeza). Reconocimiento del rostro mediante palpación y mediante observación ante un espejo. Dictado “gestual” sobre partes del cuerpo. Ejemplo: “*Touchez votre tête, vos jambes, vos doigts...*”

- Reconocimiento de sensaciones que llegan al cuerpo: Relajación de extremidades, respiración controlada y consciente. “Sucesos” extraños durante el instante de relajación: algo caliente o frío sobre el cuerpo, una gota de agua, un algodón,

⁷⁰En la pedagogía de la institución jesuita el recurso al teatro constituía una práctica habitual, tanto en el ámbito colegial como en el universitario, incluso cuando este tipo de manifestaciones escénicas fue puesto bajo sospecha y vigilado en buena parte de Europa, cuando no prohibidas algunas de sus obras (ver Menéndez Peláez, 2000).

un papel de lija, etc. Formulación de sentimientos por el alumno tras estos “sucesos”:
“*j’ai froid, chaud*”, “*C’est agréable/désagréable*”, etc.

- Toma de conciencia de las capacidades del cuerpo: Trabajo individual con el cuerpo para formar objetos, figurar acciones, plasmar movimientos. Por ejemplo, representar una ola, un huracán, un feto, un animal, un vuelo, un aterrizaje, etc.

- Comunicación del cuerpo: Trabajo colectivo con otros compañeros para conformar objetos complejos, figurar y narrar acontecimientos o acciones. Por ejemplo, el juego del espejo, el juego de la marioneta, los cuadros vivos, etc.

Aparte de las generalidades que venimos de citar, en las siguientes secciones se proponen grupos de actividades para el tratamiento de la gestualidad como motivador y explicitador de la cultura asociada a una LE.

1.5.1. Una voz de fondo para la mímica

Se trata de mimar acciones simultáneamente a la narración de las mismas en *off*, para así descubrir aspectos del día a día de estudiantes de diversa procedencia. En este sentido, hemos trabajado con la representación muda del día a día de estudiantes españoles, franceses y británicos, incluyendo en cada una las diferencias propias a cada cultura y que se fundamentan en los horarios, los alimentos y el sistema escolar. Estas actividades dieron muy buen resultado en el nivel de 3º E.S.O.: los alumnos mostraron una gran motivación y su voluntad de realizar en lo sucesivo actividades similares.

1.5.2. La mímica y lo cultural

Estas actividades se llevaron a cabo especialmente en 1ºE.S.O. con la intención de iniciar a los alumnos en aspectos socioculturales inherentes y asociados a la lengua francesa, enfrentándolos de forma gradual a su propia concepción cultural andaluza/española, como ya sugería Rousseau hace doscientos años “*tout auteur qui veut nous peindre des mœurs étrangères a pourtant grand soin d’approprier sa pièce aux nôtres*” (Rousseau, *op.cit.*: 126). Por ejemplo, la noción de *politesse*, que abarca

funciones como “*demander avec s’il vous plaît*”, “*toujours remercier*” “*demander toujours pardon*”, “*se faire la bise à chaque fois*”, etc., fue activada mediante una sencilla actividad en la que se situaba a dos o tres alumnos en escena, con una ciudad francesa de fondo, y con los roles repartidos entre estudiante extranjero y estudiante francés. En la simple conversación de presentación mantenida habían de utilizarse, no obstante, expresiones lingüísticas y gestuales dadas que se refiriesen a dichas funciones.

1.5.3. Expresión facial

La transformación o evolución natural de estudiantes en FLE a actores amateurs no queda exenta de dificultades. Tanto en los tiempos de trabajo como en los de representación no les es exigible la incorporación de técnicas dramáticas propias de un actor profesional, sobre todo si éstas se dan simultáneamente durante la representación. Es sumamente difícil, aunque se nos haya dado ya felizmente algún caso, que un alumno de secundaria sea capaz de realizar al mismo tiempo tareas como la proyección de voz, el desplazamiento pausado y estudiado sobre el escenario o la comunicación a través de la expresión facial y gestual mientras está expresándose en LE. Se nos revela inevitable el hecho de que alguno de los elementos propios de la comunicación teatral desaparezca o haya desaparecido en el transcurso de la actuación, pues el alumno no es perfecto y tiende a suplir alguno de ellos que no domine por otro en el que esté más versado. En muchas ocasiones, el aspecto más difícil de controlar por algunos y sin embargo dominado por otros es el de la comunicación a través de los elementos significativos que posee nuestro rostro: en particular ojos, boca, cejas y frente. Todos estos elementos, a los que ocasionalmente se añade el movimiento del mentón o barbilla, orejas o pómulos, representan “morfemas faciales” que aisladamente pueden no decir nada, pero que combinados entre sí dan lugar a unidades significativas completas, las cuales reemplazan, complementan o enriquecen la información dada por la palabra (ver Peace, 1981).

El estudio de la expresión facial como complemento a la comunicación lingüística y como elemento semiótico revelador de una cultura merece una atención especial, pues una vez superados los nervios, el trabajo y el esfuerzo, tanto por parte de del alumnado como del docente, de crear, adaptar y poner en escena una pieza

dramática durante cursos pasados, una vez ya relajados tras la gran experiencia, es el momento de seguir introduciendo técnicas y herramientas teatrales mientras impartimos nuestra clase de LE. Éste es el caso de la expresividad a través del rostro, por el que dejamos definitivamente de recurrir a aditamentos como las máscaras o abultados sombreros.

Al utilizar el *sketch* o pieza breve en situación como marco de trabajo, los elementos dramáticos sobre los que concentrarnos pueden ser variados, como antes hemos señalado. No obstante, nos centraremos en esta ocasión en actividades que trabajen la expresión facial supliendo o acompañando la comunicación lingüística:

- a) La expresión de las sensaciones
- b) La fijación y mantenimiento de la mirada
- c) El rostro y la sinceridad
- d) Actitudes de asombro observadas en hablantes franceses

Estos ejercicios suponen en realidad una abstracción generalista de sensaciones y situaciones, que ha de ser reinterpretada por el joven estudiante y dotada de personalidad, pues la propia fisionomía del rostro constituye un elemento significativo más y condicionante del mensaje. En efecto, un hombre que nos hable bajando la mirada en un principio y luego sea capaz de mantenerla sobre nosotros supone una evolución significativa en las circunstancias personales del mismo, un giro en la narración, un cambio de función del lenguaje o una modificación del contenido del mensaje.

1.5.4. La adopción de la pluriculturalidad

La “pluriculturalidad” en nuestro sistema de trabajo puede ser entendida como trabajar en una LE “X” actitudes o comportamientos propios de la cultura asociada a una LE “Y”, siendo “Z” la LM. En estos casos la LE “X” se disocia y se desprende de su culturalidad manteniendo sin embargo características morfosintácticas y léxicas que un día nacieron de forma paralela a la realidad extralingüística propia de esa lengua. Así pues, queda como un mero instrumento de comunicación en el ámbito cultural de la LE

“Y” y se basa en presupuestos adquiridos originalmente a través de la LM “Z”. Esto puede darse con el francés dentro de la misma Europa al existir diferencias culturales entre franceses y suizos francófonos, o en América las abismales diferencias comportamentales entre haitianos y los canadienses de Québec. Sin embargo, el ejemplo del inglés como *lingua franca* es el caso paradigmático de la pluriculturalidad o culturalidad múltiple. En el ámbito de educación secundaria, las movilidades COMENIUS representan un caso temprano de adopción de la pluriculturalidad por parte de los alumnos ya que, en la fase 1, partiendo de una LM “Z” persiguen la adquisición de la lengua meta LE “X” (inglés o francés) y la cultura meta asociada a dicha lengua, es decir, C 1 (por ejemplo, cultura estándar del Reino Unido o de Francia) y en ocasiones C 2 (cultura de Estados Unidos o Bélgica). Mientras, en la fase 2, persiguiendo igualmente la adquisición de la lengua meta LE “X” han de aprender ciertos comportamientos y habilidades sociales propias de una cultura extraña C “Y”, en un país cuya lengua no han trabajado ni comprenden (Italia, Polonia, Hungría, Alemania, etc).

Los ejercicios teatrales diseñados para la adquisición de pautas culturales diversas, esto es, expresarse en una lengua X mientras uno “vive” en una cultura extraña C “Y” requieren una mentalización mayor por parte de los alumnos participantes ya que supone la utilización de la técnica del teatro dentro del teatro, el teatro de lo cultural o muñecas rusas: el alumno, partiendo de su condición como tal, ha de situarse en un doble papel. Por un lado, se convierte gracias al trabajo actoral en hablante nativo de LE en situación, en nuestro caso el francés, y por otro, ha de adaptarse a la cultura del país no francófono que visita, o de personas no francófonas cuyas costumbres y hábitos difieren en pequeña o gran manera de las suyas propias, tanto las ficticias francesas como las propias andaluzas o españolas. A partir de una lectura, en apariencia poco explotable desde el punto de vista teatral, recreamos situaciones en las que los choques culturales entre personas de distintos países pueden dar lugar a malentendidos o a situaciones de incomprensión o incomodidad:

- a) Hacer la cola en una parada de autobús en Inglaterra.

Esta dramatización improvisada comienza con una actitud tan normal en un adolescente español o francés como es el de no darse cuenta, al esperar el

autobús, de que hay que situarse al final de la cola, incluso aunque el autobús no haya llegado aún. “Suponemos” que los hablantes ingleses hablan un poco de francés y reprenden al joven o jóvenes estudiantes extranjeros. La transcripción de dicha improvisación quedó así:

(llega el joven, que se sitúa ante el público, tapando a los ingleses que esperan el autobús)

JOVEN: Bonjour

SEÑORA 2: Eh...bonjour.

SEÑORA 1: Oh, qu'est-ce que vous faites?

JOVEN: Nous prenons l'autobus

SEÑORA 1: Non, il faut faire la queue!

JOVEN: Oh, pardon, pardon, excusez-moi *(el joven se sitúa a la cola)*

SEÑORA 2: Merci.

b) Pedir la comida en un restaurante portugués

Esta actividad intenta reconstruir una imagen común en varias zonas de Portugal, como es la del gran tamaño de los platos servidos. Si bien en la primera dramatización no existían objetos algunos de apoyo, en esta hemos considerado utilizar una papelera y un rollo de papel higiénico que realizarán, a su vez, un papel determinado.

SERVEUR: Bonjour madame

CLIENTE: Bonjour

SERVEUR: Qu'est-ce que vous voulez?

CLIENTE: Je prends un café et un biscuit.

(al cabo de un momento vuelve el camarero con una papelera, que hace las veces de vaso de café, y de un rollo de papel higiénico, que representa a una gran galleta)

SERVEUR: Oh, qu'est-ce que c'est?

CLIENTE: Le café et les biscuits

SERVEUR: Oh, je veux mon café!

(el camarero se extraña y va a buscar un vaso pequeño)

A través de la hipérbole hemos revelado un hábito cultural del país luso utilizando la lengua francesa como si se tratara de la propia LM.

c) *Mamma mia!!* o hablar francés a la italiana

Un estereotipo muy extendido sobre los italianos, bastante cierto por otra parte, es la utilización de los gestos al hablar. El lenguaje gestual completa y enriquece de esta manera la comunicación exclusivamente lingüística. A pesar de que nos hemos centrado en este caso en el ámbito italiano y, por ende mediterráneo, lo cierto es que cada vez más existe la tendencia, en otras lenguas y culturas no necesariamente del sur de Europa, a incorporar signos no lingüísticos a la lengua hablada, haciendo del lenguaje hablado un lenguaje multimodal. Es por ello que consideramos particularmente útiles para nuestro proceso de enseñanza la práctica de un tipo de *sketches* basado en la adopción de la biculturalidad por parte del alumno, esto es, lengua francesa a nivel hablado y “expresión gestual” propia del italiano, lo que genera este lenguaje multimodal y bicultural.

La dramatización es muy sencilla. Un estudiante italiano y una estudiante francesa se saludan, se hacen preguntas y hablan un poco de todo. Ambos utilizan el francés en este intercambio comunicativo, pero recurriendo a los gestos (lenguaje gestual y kinésico) de manera ostentosa y un tanto exagerada.

A nivel ya universitario, un trabajo parecido fue llevado a cabo por Calbris y Montredon (1992). Se partía en primer lugar de un punto de vista analítico, estudiando no sólo situaciones reales de uso del lenguaje no verbal, sino también de viñetas satíricas en las que se recogía un gran inventario de gestos. Posteriormente, basándose en un diario de clase en donde recopilaban los gestos aparecidos durante la experiencia realizada, los estudiantes pasaban a la producción colectiva de textos en los que no sólo intentan “trasladar” los dichos de una lengua a otra una vez que conocen su significado, sino además ilustrarlos con todo un repertorio de expresiones gestuales para ayudar a fijar su significado.

d) *Quand je veux dire "oui"...*

Un curioso hábito por parte de griegos y búlgaros, entre otros, es mover la cabeza de manera opuesta a como se hace en otras partes de Europa cuando se quiere afirmar o negar. Los habitantes de estos países suelen mover la cabeza de arriba abajo cuando dicen sí y giran la cabeza a un lado cuando pretenden negar, mientras que en Bulgaria y Grecia se hace a la inversa.

Nuestros alumnos exponen dicha costumbre realizándose preguntas à *tour de rôle*, a las que tienen que responder siempre *oui* o *non*. Lógicamente, se trata de preguntas del tipo A (que pediremos, aunque no sea obligatorio, que encabecen con la expresión *est-ce que*).

Este tipo de ejercicio ayuda a disociar, por otro lado, la comunicación lingüística de la no lingüística y contribuye a despertar en el alumno el interés por la expresión gestual tanto en el teatro como a la hora de expresarse en LE con hablantes nativos.

Estos ejemplos de improvisaciones basadas en el elemento cultural suponen un gran reto a pesar de su aparente simplicidad y de su brevedad. Nuestros alumnos han de comunicarse en LE pero siendo conscientes al mismo tiempo de que deben seguir unas pautas socio-culturales de actuación dependiendo del país en que se hallen o dependiendo del hablante o hablantes con los que comuniquen.

1.6. El género dramático en didáctica de las lenguas extranjeras

Nuestra tarea didáctica partió de una concepción del teatro como **tarea total**, en donde nunca se ha construido un texto dramático sin tener en mente su potencial de representación. Esto se da no solo en nuestra experiencia, sino también por parte de los alumnos, los cuales, aun recién comunicada la tarea a realizar que ha de partir de un texto escrito creado por ellos mismos, ya están planteándose acciones y soluciones para la puesta en escena.

Carlson (1990), por su parte, enfoca su estudio hacia las relaciones entre lector y su respuesta frente al texto leído, y espectador y su respuesta frente a la representación observada, en un sistema de alguna manera complicado, pero interesante, pues se preocupa sobre la pieza indispensable de la representación teatral: el público, aspecto normalmente obviado o desconsiderado. En su trabajo, Carlson se plantea de qué manera el imaginario del autor o del director de escena, al concebir un drama o al llevar a las tablas una obra teatral respectivamente, se sienten influidos por la posible respuesta del lector o del espectador. Está claro que, en teatro leído, la recepción del texto está condicionada por el trabajo mental del lector, más claramente incluso que en narrativa o lírica. Por su parte, el espectador teatral tampoco es pasivo, pues su contribución al desarrollo de la obra se fundamenta en las expectativas que se va planteando tanto antes del comienzo de la representación como durante el desarrollo de la misma. En este sentido, el *metteur en scène* prevé ciertas situaciones y sentimientos que van a darse en el público, lo que condiciona previamente su trabajo. Es más, algunas obras contemporáneas o experimentales, tanto de carácter cómico como dramático, incluidas las obras infantiles y teatro de guiñol, basan su desarrollo escénico en la respuesta del público, el cual puede incluso llegar a determinar el desenlace de la misma. La Fura dels Baus, por ejemplo, en su obra *Res*⁷¹, sitúa un único personaje en escena, sentado sobre una silla, con la consigna de permanecer inmóvil. El tiempo transcurre y el público, impacientándose, comienza a susurrar, luego a hablar en el patio de butacas, hasta que un espectador, seguido de otros, sube al escenario y, haciendo gala de una espontaneidad decidida, interactúa con el resto del público preguntándoles qué pueden hacer a continuación, y la obra continúa con la manipulación, desplazamiento, incluso burla y humillación del actor en escena, fiel a su consigna de mantenerse estático. Carlson admite que

“Theatre history provides many examples of audiences that have not at all responded to a performed work in the expected manner; and the frequency of such disjunctions should provide clear evidence that the community of readers assembled for a theatre event may apply very different strategies from those of the model readers assumed by the performance” (Carlson, *op.cit.*: 13)

⁷¹ Obra representada en la UPMJ, Marzo de 2011

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

Al proponer a nuestros alumnos adaptaciones experimentales de obras sugeridas en clase, entre ellas *Le miracle de Théophile*, nos sorprendió el hecho de que llegamos a obtener tres versiones distintas del mismo texto dramático, cada una con sus peculiaridades pero partiendo de la misma idea que presenta la obra medieval. Evidentemente, el texto del *Miracle* no fue leído en francés antiguo a nuestros alumnos de secundaria, pero sí se les mostró, se les hizo un resumen tanto en francés como en español y a partir de ahí se dejó volar la imaginación de los alumnos. Si bien en los primeros estadios, los de redacción, el profesor se mostró colaborativo y ofreció su ayuda, nos preocupamos verdaderamente de la realización final y la obtención del “texto espectacular”, en donde no queda huella de la ayuda prestada por el docente (a nivel de corrección en la redacción, sugerencia de ideas, etc.) pero donde sí adivinamos el texto dramático medieval de donde procede la representación, esto es, el tópico del alma vendida al diablo que tantas y tantas obras artísticas ha producido a lo largo de la historia reciente de la humanidad.

Utilización del teatro clásico en clase de FLE

¿Por qué se usa tanto Molière en el ámbito didáctico? Las diferentes posibilidades de un texto para ser representado dependen en gran parte de sus características internas. Según éstas, a lo largo de los tiempos se ha venido en establecer varias pautas que condicionan la representabilidad o no de una obra:

En función del género al que pertenecen destacan sobre todo, y por evidentes cuestiones de adaptabilidad y *readiness to use* (Torres Núñez, 1990), los textos propiamente teatrales o dramáticos. Los textos de origen narrativo o poético requieren un trabajo suplementario de dramatización y adaptación. Tenemos, no obstante, la posibilidad, también practicada en nuestro centro educativo, de recitales poéticos dramatizados en los que se conjuga la declamación poética y la expresión gestual que apoya y facilita la comprensión del mensaje lírico, o mejor dicho, aporta una interpretación subjetiva del mismo por parte del coordinador y de los actores y actrices implicados.

- En función de las secuencias textuales, las obras representadas en la actualidad en los centros de enseñanza, debido a su carácter eminentemente pedagógico (prevenir contra el alcohol o las drogas, educar en seguridad y formación vial, enseñar idiomas, historia o literatura), suelen anclar, sobre un hilo narrativo, secuencias de tipo descriptivo por un lado, unas veces mostradas simplemente de forma explícita en escena, a través del decorado, y otras puestas en boca de personajes. Y por otro lado, este hilo narrativo soporta también secuencias de tipo instructivo, que incluyen órdenes, consejos o instrucciones para conseguir un objetivo.
-
- En función del contenido o subgénero dramático observamos una predilección por las comedias y, en menor grado, las tragicomedias. Las tragedias suelen representarse en el marco de obras de la antigüedad clásica, especialmente por alumnos de Bachillerato.
- En función de las voces presentes, se dan sobre todo los textos polifónicos, siendo raras las producciones monologadas.
- En función de su dimensión, la mayoría de los textos presentan una dimensión argumentativa, frente a la poética, pues suelen denunciar defectos, criticar el poder establecido y sus prácticas injustas, desenmascarar a impostores o restaurar el bien.

Así, unos textos y unos autores se prestan más que otros a ser utilizados en el ámbito pedagógico. La facilidad de adaptación y moldeabilidad es otro factor que influye a la hora de seleccionar un texto dramático para la puesta en escena. Los autores y obras más representados suelen ser, como hemos comentado anteriormente, Calderón, Molière, Shakespeare, Corneille, García Lorca, etc. siendo justamente Molière el que acapara mayor número de versiones en escena. En ocasiones, se han propuesto también dramatizaciones sobre la obra de Victor Hugo.

A veces hemos intentado utilizar textos dramáticos provenientes del ámbito escolar francés. Se trata de textos creados específicamente para alumnos franceses o

francófonos de LM que pretenden acercarse al mundo del teatro, pero no por ello son recomendables para estudiantes de francés como LE. Entre otros, ha sido considerado distinto material como *Jeune théâtre* (1997) y *Théâtre pour rire* (2008). Sin embargo, el trabajo sobre estas recopilaciones ha debido ser abandonado a causa de la dificultad de los textos propuestos, ya que contenían numerosos juegos de palabras o expresiones familiares para un hablante de francés LM, pero no para estudiantes de francés segunda lengua extranjera de secundaria. Por lo tanto, se presentaban dos opciones: una, eliminar los fragmentos donde aparecieran dichas expresiones, lo que restaría bastante contenido y sentido lúdico-cómico a la historia; dos, renunciar a su puesta en escena, que es lo que finalmente acordamos.

Un reto interesante, no obstante, y que aún no hemos intentado, sería trabajar con textos clásicos sin adaptar. Esto lo dejaremos para el ámbito universitario, pues es realmente difícil, como matiza Ubersfeld (1977), decidir cómo vamos a hacer pronunciar frases de teatro digamos “clásico” o construido sobre rimas. En el ámbito de educación secundaria se nos antoja harto complicado interpretar correctamente a Molière, Racine o Corneille, puesto que estamos exigiendo un triple esfuerzo a nuestros alumnos: pronunciación, dicción-acentuación y gestualidad. A este respecto hemos propuesto ejercicios de lectura dramatizada partiendo de fragmentos de estos autores, como aquella de “*Le jour / n’est pas / plus pur // que le fond / de mon coeur.*” (Racine, 1993[1677]: 4.2.1112, p.139), no siendo satisfactorios los resultados debido a la complejidad de estas estructuras.

¿Qué hacer entonces? Teniendo al teatro clásico francés que representan las compañías profesionales como un modelo a seguir únicamente a efectos de aprendizaje para nuestros alumnos (cómo vocalizar, cómo moverse en escena, etc.), nos quedaban, por una parte, las obras de creación propia, que utilizamos preferentemente en piezas breves y *sketches*; por otra parte, considerando el gran potencial didáctico que atesoran, un arsenal enorme de obras pertenecientes a tres ámbitos distintos de la literatura francesa y francófona y que serán adaptadas convenientemente por y/o para nuestros alumnos: el teatro medieval, el drama de origen africano y las formas teatrales contemporáneas, tres formas dramáticas cuyo estudio abordaremos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 2

FUENTES DE INSPIRACIÓN PARA PROYECTOS TEATRALES EN FLE

Como ya anunciamos en el preámbulo, la creación escénica en clase de FLE puede darse bien a partir de ideas o de material no teatral susceptible de ser dramatizado o bien recurriendo a fuentes establecidas, las cuales ilustran en ocasiones el camino a seguir (cómo se redacta un texto dramático, cómo se transmite en escena) o, aún mejor, invitan al "juego" con ellas mismas mediante la adaptación, la modificación o la creación paralela, en un continuo proceso de "viene y va" o *va-et-vient* desde y hacia el texto base cuyo resultado más inmediato es el contacto directo con una lengua francesa variada y rica en matices tanto por lejanía temporal (teatro medieval francés) como por distancia cultural (teatro francófono) o por registro lingüístico y de innovadoras propuestas dramáticas (dramaturgos franceses actuales). Estas tres propuestas, al no ser habituales en el ámbito de E/A del FLE en Andalucía o España, pudieran parecer en principio arriesgadas y desencaminadas, pero lo cierto es que constituyen un elemento motivador del aprendizaje y en nuestra experiencia han producido excelentes resultados tanto a nivel lingüístico como a nivel sociocultural.

2.1. El teatro medieval francés: un mundo inexplorado en la didáctica de lenguas extranjeras

El teatro originado en la Francia de la Edad Media nos parece el más valioso de la época en toda Europa. Con un desarrollo mayor que en otros países como Inglaterra, Castilla o el Sacro Imperio Romano Germánico, supo evolucionar desde el ámbito religioso y, una vez fusionado con los academicismos de las primeras universidades francesas, dio lugar a una eclosión de formas dramáticas variadas y novedosas. En absoluto se puede hablar de época oscura para el teatro, menos aún para el francés, si bien en otras zonas, como la Castilla medieval, este género apenas se cultivó y no

tenemos muestras representativas. Las guerras y avances cristianos sobre territorio árabe peninsular supusieron un freno evidente para el desarrollo cultural de Castilla, adonde llegaban pocas influencias francesas y en donde se utilizaba el rito mozárabe para la impartición de misa. Dicho rito, contrariamente al rito romano utilizado en Francia y difundido por la orden cluniacense, no favorecía la inclusión de tropos (Morales, 1968; citado por Huerta Calvo, 1984: 16), los cuales constituyen el germen, como es sabido, del teatro religioso que posteriormente saldría a las plazas y calles.

Como docentes de lengua francesa, poseedores de ciertos conocimientos sobre cultura, historia, civilización y literatura asociadas a dicha lengua, hemos considerado apropiado e importante utilizar las ideas y textos franceses de la Edad Media y aplicarlos a nuestra práctica diaria en clase. No sólo nos hemos servido de un material apto para la educación, sino que además estamos transmitiendo unas nociones de cultura e historia que casi siempre pasan desapercibidas al impartir una LE.

Hasta la fecha no nos consta utilización didáctica alguna de los textos dramáticos medievales en clase de secundaria. Lo que más se le acerca, quizás, son las puestas en escena de algunas compañías profesionales que trabajan para ciertas empresas (Escenarios Educativos, Recursos, etc.) dentro de lo que llamamos teatro “en la escuela”, y que presentaron hace un tiempo la obra *Le Tour de France en farces* (Escenarios Educativos, 2007-2009). A pesar de que la farsa es un subgénero que obtuvo gran éxito en la Francia de la Edad Media (Faivre, 1993; Menéndez *et alii*, 1993), en este caso, y con finalidad didáctica, abarca usos y costumbres de todas las épocas, por lo tanto no podemos hablar de una verdadera utilización del teatro medieval en la escuela. Por otro lado, es éste un teatro “en la escuela” (y no un teatro “escolar”), no elaborado por alumnos, algo que aleja este tipo de obras de nuestros intereses pedagógicos.

En general y en el ámbito de la clase se ha venido trabajando más bien con adaptaciones de clásicos y autores contemporáneos, debido a su mayor reconocimiento por parte de docentes, alumnos y público, y porque su adaptación y representación supone un punto de referencia seguro en lo concerniente tanto a resultados positivos en el proceso de E/A como en el éxito de la representación ante un público. Está claro que

cuando se pone en escena la obra de un autor reconocido los actores se sienten más seguros, tranquilos y motivados, ya que están seguros de lo que tienen que hacer, cómo hacerlo y en qué momento hacerlo. Por el contrario, al querer representar un auto-sacramental, un misterio, una tragicomedia de moral cristiana o una pieza primitiva de carácter profano se corre el riesgo de que los alumnos no comprendan el “mensaje” que se pretende transmitir, y menos aún la forma en que está contada la historia. No es culpa de ellos, ya que estamos hablando de una distancia en el tiempo de más de un milenio la que separa la sociedad, cultura e idiosincrasia de nuestros alumnos con respecto a los primeros textos dramáticos que conoció el occidente cristiano. Podría, por lo tanto, parecer algo temerario el hecho de presentar a los estudiantes de lenguas extranjeras un guión basado en textos antiguos que ni siquiera cumplían aún con ciertas máximas y normas del teatro convencional.

En un segundo momento hemos de hablar de la idoneidad de los textos seleccionados y de su predisposición a ser traducidos, adaptados, reinterpretados y/o representados, puesto que se trata de actualizar unas formas de expresión primitivas en el tiempo presente y supone, por lo tanto, un cambio de mentalidad y una visión distinta del hecho teatral. La mayoría de las ediciones de los clásicos franceses de la Edad Media son filológicas, es decir, realizadas para el estudio profundo de los elementos lingüísticos, literarios e históricos por parte de investigadores, profesores o estudiantes universitarios. No están concebidas para estudiantes de secundaria franceses y menos aún para estudiantes extranjeros, pero no nos importa ya que en nuestro estudio hemos asimilado una doble posición y realizado una doble tarea: ser al mismo tiempo profesores de lenguas extranjeras modernas e investigadores del hecho teatral en la Edad Media. Esto se compagina sumergiéndonos de lleno en los textos tal cual fueron transcritos a pergamino, conociéndolos a fondo, leyéndolos y releyéndolos en francés antiguo y buscando paralelismos entre la función didáctica que poseían en aquella época y la finalidad didáctica que con cuya adaptación y representación queremos darles en la época presente y en nuestra clase de FLE. Pero dejaremos estas consideraciones para más adelante, ya que requieren un análisis más extenso teniendo en cuenta la doble solución que hemos dispuesto para trabajar a partir de estos textos: la adaptación por parte del profesor y la redacción guiada por parte del alumno.

En este punto, Grotowski (2000 [1976]: 50) sugiere un trabajo sobre el texto que consista en la utilización del mismo como un “*pretexto* para hacer interpolaciones y cambios”, aunque esto suponga no cumplir con “el deber de artistas”. Como nuestras aspiraciones son eminentemente didácticas, no nos parece inadecuada esta medida, a la que añadiríamos también, en un siguiente nivel, previo al de la representación, las “interpretaciones, las adaptaciones y las asimilaciones”.

Como bien resume Alonso de Santos (2007), existen dos vías de transmisión hasta nosotros del teatro primitivo. Una es la clásica, abierta por la cultura griega y continuada en el teatro romano. El teatro griego se basaba más en la recreación de las relaciones entre dioses y humanos a través de la tragedia mientras que el romano incorporó elementos etruscos para crear una forma genuinamente latina como es la comedia. Otra vía es la medieval, de carácter religioso en un principio pero que pronto fue diversificándose en sus temas a medida que iba abandonando el interior de las iglesias para pasar a representar sus dramas en las calles y plazas de las villas europeas. Ambas corrientes no se “conocieron” hasta bien entrado el s.XII con la creación de las primeras universidades, los viajes de peregrinos, las cruzadas y los intercambios culturales por toda la cuenca mediterránea. Por nuestra parte, vamos a considerar fundamentalmente los textos que proceden de la segunda vía, es decir, la vía vernácula, y que fueron representados y redactados en lengua vulgar una vez emancipados del ámbito religioso en donde la forma de expresión preferente era la clásica, esto es, el latín, como lengua más pura y próxima a la verdad cristiana. De otra parte, nos inclinamos por las comedias y tragicomedias de tinte religioso y amoroso, ya que su representación es muy factible y su capacidad de adaptación a los tiempos actuales está enormemente demostrada. No hay más que fijarse en las innumerables historias y relatos que han dado lugar a películas de éxito y a *best-sellers* basados en, por ejemplo, la relación amorosa entre dos personas de distinta condición social o en la relación entre un individuo que vende su alma al diablo para obtener ilícitamente lo que no puede conseguir de forma natural.

En otro orden de cosas, la influencia de la comedia latina fue mínima o no existió en el teatro primitivo vulgar (ver Huerta Calvo, 1984; Payen 1990), ya que éste presenta particularidades en fondo y forma (simplicidad, ingenuidad en la narración, en

el desarrollo, etc) frente a las piezas clásicas, y que nos han parecido de gran interés y utilidad en nuestro estudio y trabajo con alumnado de Educación Secundaria.

Aunque existen muchas obras aptas para su adaptación y representación actual en todo el ámbito románico tenderemos lógicamente a considerar las que se han producido en el ámbito geográfico y lingüístico de la lengua francesa. Es cierto que el francés actual difiere enormemente del fránico o francés medieval en el que se redactaron varias de las mejores piezas dramáticas de la época, por un lado, y son notables las diferencias con la lengua *d'oc* que se utilizó más al sur para tratar dramáticamente temas más mundanos, por otro lado. Sin embargo, porque existe conexión, nos va a interesar más adaptar obras francesas que obras castellanas o italianas. Y esta conexión no es sólo lingüística, sino también histórica y cultural, pues ofrece una nueva visión de la civilización francesa para nuestros alumnos. Como bien observa Gómez Moreno (1991), muchas de las piezas dramáticas francesas medievales muestran escenas de la vida cotidiana que nos dan pistas sobre la sociedad y cultura de la época. Tomemos como ejemplo la escena de taberna de *Le Jeu de Saint Nicolas*, donde aparecen lugares (la calle, la taberna) y actividades (beber, charlar, jugar a dados) propias de la vida real.

LI TAVRENIERS

Chaiens fait bon disner, chaiens!

Chi a caut pain et caus herens,

Et vin d'Aucheurre a plain tonnel.

[...]

CLIKÉS

Qui veut un parti a che caup,

Pour esbanier, petit gieu?

Estos guiños del dramaturgo al público nos interesan en la medida en que demuestran que las primitivas formas teatrales ligadas a la liturgia han evolucionado hasta salir de la iglesia y tratar otros temas. Así pues, las obras producidas en este periodo son las que adoptaremos como paradigmas a la hora de adaptar o crear piezas dramáticas de inspiración medieval, pues suponen el primer acercamiento al público en general por parte de los autores dramáticos. De igual manera, para gran parte de nuestro alumnado, la preparación, montaje y puesta en escena de una obra en FLE ha supuesto la primera actuación ante un público y su estreno como actores y actrices.

La extraordinaria *Farce de Maistre Pathelin*, de finales del siglo XV, supone, por su parte, la culminación de la comedia teatral de la Edad Media, contando con personajes, situaciones y *leit motive* propios de la comedia clásica francesa o española. Esta obra, por lo que representa, y por lo que puede recordarnos a Molière (autor utilizado con preferencia en las obras de teatro para escolares en lengua francesa), es perfectamente apropiada para ser trabajada con alumnos de secundaria. Útiles son las fórmulas de exclamación e interjección, que nos sumergen de inmediato en el mundo de las querellas medievales. A modo de repetición, las siguientes expresiones pueden ser tratadas para facilitar aspectos como la entonación o pronunciación, por un lado, o la comicidad teatral:

GUILLEMETTE

Par Saint Jacques, non! de tromper
vous en estes ung fin droit maistre

PATHELIN

Par celluy Dieu qui me fist naistre
mais de droite advocasserie

GUILLEMETTE

Par ma foy, mais de tromperie
combien vraiment je m'en advise

Dicho fragmento, adaptado a un francés actual y manejable por nuestros alumnos dio el siguiente resultado:

GUILLEMETTE: Par Saint Jacques, vous trompez tout le monde!!

PATHELIN: Mon Dieu qui m'a donné la vie!! Trompeur comme le sont les avocats!

GUILLEMETTE: Ma foi! Je dois toujours être avertie!

Ejemplo de que no es complicado realizar adaptaciones de clásicos medievales, siempre que se tenga un cierto bagaje filológico, empeño y ganas de trabajar. En este sentido buscaremos simplificar el mensaje, pero manteniendo la esencia y sometiendo el texto a cualquier rectificación o *remaniement* que consideremos oportunos, tanto por nuestra parte como por parte de los alumnos.

2.1.1. ¿Por qué la Edad Media?

El interés por revitalizar unos textos no considerados en la práctica docente de secundaria y normalmente analizados en el terreno filológico depende de muchos factores que en un primer momento podrían pasar desapercibidos. Los textos medievales no se trabajan en ámbitos escolares ni son leídos por el público generalista debido a dos motivos aparentemente contrapuestos: su simplicidad y su complejidad. Simplicidad en el sentido de que se trata de un teatro primitivo, no muy rico en matices, con personajes pobremente caracterizados y argumentos cuyo desenlace se conoce de antemano (Menéndez *et alii*, 1993: 315). Y complejidad en cuanto al lenguaje utilizado, que puede resultar arcaico las más de las veces, a pesar de las sucesivas traducciones y adaptaciones, oscuro en unas ocasiones y tan evidente en otras que nos lleva a creer que existen significados ocultos sin los cuales no podemos acceder a la riqueza que encierran.

Las formas dramáticas prehistóricas no eran concebidas como espectáculo sino como manifestación vital. Los rituales de mímica y gestualidad desplegados por chamanes o jefes de tribu no tenían finalidad dramática ni forma artística, sino intenciones mágicas. Creían que las invocaciones bajo forma de diversas danzas, expresiones faciales y gestuales, lenguaje paraverbal y aditamentos corporales (máscaras, trajes grotescos) contribuían al bienestar de la tribu o de la microsociedad en que habitaban, la cual recibía ayuda, gracias a estos ritos mágicos, para actividades tan concretas como la caza, la agricultura, la fecundidad o los exorcismos (Berthold, 1975:12-13). Es lícito argumentar, por lo tanto, que las primeras manifestaciones teatrales no tenían ni intención didáctica ni lúdica. Posteriormente, conforme la humanidad va expandiéndose desde África hasta el interior de Asia y Europa y el tiempo transcurre, surgen nuevas civilizaciones que emplean el teatro con intención eminentemente distractiva. Así, el teatro primitivo indio, chino o japonés buscaban, especialmente, divertir a la audiencia. Sin embargo, no encontramos utilización puramente didáctica en la cuenca mediterránea hasta el advenimiento del teatro clásico.

En la antigua Grecia nació un género nuevo, cuyos postulados son la base de lo que denominamos actualmente género dramático (Deonna, 1941) y que sería

transmitido a la Europa Occidental a través de la cultura romana y, posteriormente, las primeras universidades. No obstante, la segunda vía, la religiosa, que mencionábamos en el epígrafe anterior, nos proporciona una gran originalidad creativa, puesto que podemos decir, sin miedo a equivocarnos, que el teatro medieval de origen religioso “partió de cero”, pues tuvo lugar cuando el ritual cristiano se trasladó a la calle, a la plaza anexa a la iglesia o catedral. Es en este momento, y no en otro, cuando el teatro propiamente europeo toma carta de naturaleza y comienza a existir; cuando la misa, o las historias contadas en ella, se “representan” visualmente; cuando el ritual se convierte en espectáculo con la intención de moralizar al público.

Hemos apostado por trabajar con teatro medieval ya que supone la fusión entre espectáculo y didactismo, y porque enfrenta, por primera vez en nuestra civilización occidental, al actor con su público. Por otra parte, acercarnos a dichas formas dramáticas supone un reto en nuestra labor investigadora y docente, analizando y estudiando de las mismas algunos defectos como su monotonía, su simplicidad y oscuridad, algo que hemos intentado transformar en virtudes. A este respecto, son elocuentes las palabras de Berthold (1975) cuando afirma:

“La Edad Media no fue más oscura que otras épocas, ni su teatro fue tampoco gris y monótono. El que alcanzara otras formas de expresión “no clásicas”, casi totalmente distintas de las antiguas, la hace tan difícil de clasificar. El que su dinámica no se atuviera a una simetría, sino que se desbordara en multiplicidad de aspectos, le reportó en el certamen universal del teatro un juicio despectivo” (op.cit.: 204)

Diversos son los factores, los cuales detallaremos a continuación, que nos han llevado a seleccionar algunas piezas medievales francesas como fuente de inspiración para la creación de obras dramáticas en clase.

Estableciendo un paralelismo diacrónico y geográfico con el contexto socio-educativo de nuestro alumnado, también el condestable Lucas de Iranzo se apasionó por los espectáculos teatrales, tomando presupuestos tanto medievales franceses y

castellanos como italianos. Paralelamente a los estudios de Oleza (1986), Teresa Ferrer (1993: 18) subraya que

“algunas de nuestras piezas teatrales más primitivas surgen al amparo de señores, herederos del espíritu de aquel condestable Miguel Lucas de Iranzo que, a mediados del siglo XV, había promovido todo tipo de entretenimientos más o menos teatrales en su corte fronteriza de Jaén”,

en los cuales participaban además autores y escenógrafos italianos. Se representaba en esta primera época desde piezas religiosas a comedias, pasando por églogas o dramas alegórico-políticos. La dimensión fundamental de estos textos parece haber sido la de la palabra, la gestualidad, y la elaboración de vestuario. Por otro lado, cada día se daba más importancia a la imagen y al gesto. Esta consideración era muy del gusto de los espectadores, normalmente nobles y cortesanos, que adoran la dimensión visual, por lo que estas representaciones están más cercanas a la fiesta, al fasto.

a) El factor del distanciamiento. Una realidad diferente

El acercamiento al teatro puede encararse desde la más precisa verosimilitud hasta el más incongruente de los absurdos. Como hemos sugerido antes, la libertad creativa y la imaginación del estudiante de lenguas será un elemento a privilegiar cuando afronte la creación y puesta en escena de una obra dramática. Sin embargo, tampoco es conveniente sumir nuestra práctica teatral y el resultado de la tarea final en un despropósito total en el que nuestros alumnos no consigan comunicar nada con su obra. Muchos montajes, a fuerza de buscar la creatividad y alejarse de la realidad por medio del sinsentido, llegan a perder la noción de la realidad y la capacidad de establecer una comunicación acertada con el espectador. Una vía intermedia, entonces, es proponer al estudiante de FLE una serie de textos que, dentro de un orden y una lógica aparentes, se presten a distintas interpretaciones y propicien el alejamiento cultural entre el estudiante contemporáneo de francés y un texto que fue creado hace más de quinientos años. La adopción de esta perspectiva diacrónica permite abrir aún más las posibilidades de participación del alumno, el fomento de su capacidad creativa y de improvisación y su transfiguración en actor de forma mucho más fácil y realizable.

Un aprendiente de lenguas que se acerca por vez primera a las tablas del escenario va a sentirse más seguro si interpreta una obra ambientada en la Edad Media, donde podrá utilizar un vestuario y unos complementos impropios de nuestra época con los que se sentirá más tranquilo y motivado. Esta “máscara” le permitirá centrarse más en la realización de su papel y en el desarrollo de todos los aspectos ligados a esta acción, es decir, pronunciación, vocalización, gestualidad o movimiento. Por el contrario, la adopción de un rol actual, en el que un chico o chica tenga que interpretarse a sí mismo, no nos parece la forma más adecuada de acercar a nuestros estudiantes a la práctica teatral, al menos por vez primera, pues no se opera una distanciación entre la clase “normal” y la práctica teatral, disminuyendo por consiguiente su grado de motivación y participación.

Un texto medieval, donde aparecen pobres mendigos, hombres de Dios, grandes señores, damas, ángeles, demonios o soldados supone un escaparate muy apetecible para nuestros jóvenes, pues les ofrece la posibilidad de imitar, mediante tonos de voz, gestos o aspecto físico, el carácter que puedan tener dichos personajes arquetípicos extraídos de piezas dramáticas con casi un milenio de antigüedad. Por otro lado, la ambientación mediante decorados, luz y música puede suponer un reto para el conjunto de la clase: la recreación de un tiempo y un lugar desconocidos para la mayoría, que deberán reconstruir por medio exclusivamente de informaciones puntuales obtenidas bien a través del profesor, bien a través del tratamiento de la información (Biblioteca y TIC), supone ciertamente una actividad motivadora.

Junto a la perspectiva diacrónica, el análisis sincrónico de las piezas teatrales se centrará en el *topos*, es decir, el estudio sobre los lugares donde la obra ha sido creada y/o ambientada. Aparte de adoptar un punto de vista histórico, nuestros alumnos habrán de ser conscientes de que la utilización verosímil y real de la lengua francesa deberá darse en espacios donde ésta se use. No sería conveniente, por ejemplo, representar un drama religioso en una sucia calle del primitivo núcleo histórico de París, o situar un trío amoroso formado por un gran señor rico, una gran dama rica pertenecientes a la nobleza parisina y un amante pobre, en un mercado andaluz o castellano, sino que habrá que buscarles escenarios acordes a su estatus social y cultural, como un palacio o una

ópera⁷² de una próspera ciudad francesa. Por otro lado, tampoco podemos ambientar una historia de mendigos, que buscan algo que echarse a la boca cada día, en la sala de armas de un castillo feudal.

Por su parte, Portillo García (2004) expone las dificultades para definir y acotar la Edad Media, dividiéndola en tres partes y señalando que es en la Baja Edad Media (s.X-XIII) durante la cual surge el primer teatro de texto. Con el fin de Roma se fue pasando, según el autor, de un modelo teatral claramente establecido a una fase en cierto modo oscura, ya que los pueblos germánicos invasores del decadente imperio romano no hicieron de las artes escénicas un modo preferente de expresión artística, a pesar de que ciertos pueblos germánicos, como los ostrogodos, gustaran de celebrar representaciones dramáticas durante almuerzos o festividades. Sea como fuere, el teatro clásico romano, tal y como se conocía, fue barrido casi por completo y las manifestaciones teatrales posteriores originadas a comienzos de la Baja Edad Media responden a tres ámbitos de inspiración:

- Celebración de festividades paganas, relacionadas con la agricultura, el paso de las estaciones, etc. Posible fuente de inspiración para *jeux* como el de *Robin et Marion*, de Adam de la Halle.
- Celebración de festividades religiosas.
- Creatividad o inspiración de actores profesionales que, con pocos recursos y valiéndose de lugares públicos como centros de representación, se intentan ganar la vida en pueblos y ciudades.

Los escenarios donde se desarrollaban estas festividades eran, en un primer lugar, el templo, lugar preferente para la representación de los dramas litúrgicos, y posteriormente, la plaza, con los asistentes en disposición circular alrededor de los actores. La celebración de distintos pasajes de la vida de Jesucristo fue siendo enriquecida por diálogos dramáticos entre personajes sacros, posteriormente encarnados en la vida real por clérigos actores. Éste es el ejemplo de uno de los primeros *tropos*, el *Quem quaeritis*, localizado en un monasterio benedictino en Sant Gall, Suiza, y

⁷² Véase en anexo III, sección 2, algunas obras creadas por nuestros alumnos en las que la integración de los personajes con el espacio y el tiempo está perfectamente lograda.

considerado uno de los gérmenes del teatro actual europeo, pues se le van añadiendo escenas, diálogos y personajes hasta desembocar en obras diversas, como todo un drama sobre la natividad. Posteriormente, el teatro profano se fue originando al contacto con las universidades y con el tratamiento de temas de índole moral o doctrinal proveniente de textos dramáticos latinos conocidos por monjes o monjas de ciertos monasterios europeos, como la monja Hildegarda (ca. 1098-1179).

Dentro del propio templo también se puede hablar de una evolución de los microespacios. Así, se pasó del altar al crucero, del crucero al claustro y de aquí al *parvis* o explanada ante la iglesia o catedral. Con la salida del teatro al exterior, se va enriqueciendo con elementos profanos que cambiarían para siempre la concepción del mismo.

Las primeras obras teatrales que incluyen rasgos profanos en teatro religioso son el *Auto de los reyes magos* (s.XII), en castellano, y el *Jeu de Saint Nicolas* (s.XIII), de J.Bodel, en francés. Dichas obras fueron representadas, en un primer momento, en el interior del templo. Por su parte, el *Jeu d'Adam* (mitad del s.XII), escrito en anglo-normando, es sumamente importante al expresar ya cierta profesionalidad y teatralidad, con largos diálogos y acotaciones escritas en latín. En el momento de representación del *Jeu d'Adam*, la hibridación templo-vía pública y latín-lengua vernácula está en su zénit, pues la representación de este drama se da en ambos espacios al seguir las instrucciones dadas en las acotaciones:

“Tunc vadet Figura ad ecclesiam et Adam et Eva spacientur, honeste delectantes in Paradiso” (p.18)

“Tunc tristis et vultu demisso, recedet Adam et ibit usque ad portas inferno, et colloquis habebat cum alliis demonis. Postea vero discursum faciet per populum” (p.34)

En el *ordo representaciones* se explica que los distintos espacios se disponen frente al templo, el cual actúa propiamente en la representación como “cielo” o casa de Dios

(iglesia). Los demás espacios (Paraíso e Infierno) se sitúan en torno a la puerta de la Iglesia.

Desde mediados del s.XIII el teatro comienza a abandonar definitivamente el templo y se hace callejero, tanto estático como itinerante, e incluyendo, para llamar la atención del público y aumentar su carácter lúdico y moralizante, el uso de efectos especiales. Posteriormente el teatro se representará en las grandes plazas. La influencia italiana deriva en una profesionalización del hecho escénico y un mayor cuidado de vestuario y decorados. Por último, al término de la época medieval, a partir del siglo XVI las representaciones comenzaron a llevarse a salones de la aristocracia y burguesía, y aun a los primeros teatros públicos comerciales.

Así pues, ¿cómo servimos de estas consideraciones diacrónicas y espaciales en el marco de la creación dramática para la mejora del proceso de E/A de lenguas extranjeras en educación secundaria? Preferentemente, adoptando la misma evolución en el espacio de representación, al mismo tiempo que siguiendo una evolución temática. Ambos aspectos parten del entorno próximo al alumnado como se refleja en las tablas siguientes:

Figura 53 Evolución de espacios

EVOLUCIÓN DEL ESPACIO EN EL TEATRO CON ESTUDIANTES	EVOLUCIÓN DEL ESPACIO EN LA EDAD MEDIA
Propias bancas, pupitres; trabajo en tándem	Altar
Frontal de la clase, junto a la pizarra, ante los compañeros	Crucero y nave transversal
En el centro de la clase, rodeados por los compañeros de clase	Claustro o patio frontal (<i>parvis</i>) de la catedral
En el salón de actos, frente a otros compañeros del centro	Plaza del pueblo

En escenarios exteriores e interiores ajenos al propio centro educativo, ya sea para representación teatral estándar, como forma de participación en concursos o actuaciones, ya sea para grabación de imágenes de la misma	Itinerante: <i>pageants</i> o carrozas (especialmente en Inglaterra) Fijos: Plazas de pueblos y ciudades, salones privados, primeros teatros comerciales.
---	--

Figura 54. Evolución temática teatro escolar/teatro medieval

TEATRO ESCOLAR EN LE	TEATRO MEDIEVAL
Situaciones inmediatas de clase. Denotación y designación	Ilustraciones sobre la vida y pasión de Jesucristo
Situaciones próximas al alumnado. Centros de interés. Connotación	Representaciones sobre vidas de santos, cuentos y fábulas doctrinales y moralizantes. Comienza la inserción de temas profanos.
Textos dramáticos de origen conocido o textos de creación propia	Temática religiosa + profana. Componentes trágicos y cómicos. Moral y doctrina cristianas, críticas sociales, pequeñas obras de corte histórico.

b) Factores mediáticos

Los alumnos y alumnas muestran preferentemente una tendencia a situar muchas de sus creaciones o fábulas en momentos cronológicos lejanos que casi nunca suelen coincidir con la contemporaneidad. En su infancia, estas niñas y niños crecieron viendo películas que, con el sello de Disney u otras productoras, se basaban en la recreación de novelas o de cuentos e historias populares ambientados en épocas pasadas. Tenemos, por ejemplo, a *La Cenicienta*, situada en torno al s.XIX, época de romanticismo, o a *El Jorobado de Notre-Dame*, en la Edad Media. Esto es paralelo a la teoría de la distanciaci3n, pero con un componente subconsciente que permanece en la mente de

nuestros alumnos y que los empuja a desarrollar sus historias en otras épocas. Numerosos videojuegos y películas de éxito están ambientados en la Edad Media y son no pocos los alumnos que pasan bastantes horas ante la fascinación de escenarios fantásticos recreados por ordenador en una supuesta Edad Media.

c) El componente didáctico

Tanto el teatro clásico grecolatino como el primitivo europeo asumían en su génesis el objetivo de transmitir ciertas enseñanzas a los espectadores que asistían a las representaciones. Estas enseñanzas, de carácter moral, religioso o cultural, se dieron en principio a través de ceremonias de carácter religioso en las que, una vez transmitida la enseñanza, se pretendía acercar la divinidad al creyente. No hay que decir que el objetivo moralizante y evangelizador era alcanzado exitosamente por parte de la Iglesia.

El teatro en clase de FLE intenta transmitir valores sociales y culturales propios del ámbito al que pertenece la LE meta, bajo una forma sencilla y próxima a las primeras representaciones teatrales. De esta manera, a través de la creación de una obra en LE inspirada de las formas y temáticas medievales se contribuye a la adquisición de la misma, mientras que por otra parte se transmiten nociones sociales, lingüísticas y culturales útiles para el espectador, que no es otro, la mayoría de las veces, que el propio alumnado compañero de los que están realizando la obra. Se trata, pues, de llevar a cabo una actividad en forma y fondo, de carácter global, que participe en el desarrollo de las competencias básicas cuya adquisición se desearía fuese completada por el alumno al término de la etapa educativa⁷³.

d) El factor formal: la simplicidad de argumento y la conexión oral-escrito

El teatro de la Edad Media no es, ni mucho menos, el teatro del Siglo de Oro español o el teatro francés del clasicismo. Es un teatro joven, prácticamente recién nacido y creado con fines didáctico-religiosos. Su evolución fue lenta y durante mucho

⁷³ Lo que nos acerca a la evaluación por tareas y proyectos sobre todas las competencias básicas, ya sea utilizando formas dramáticas francesas medievales o contemporáneas, en nuestro caso, teatro castellano o teatro clásico representado en festivales.

tiempo mantuvo sus objetivos básicos, como hemos dicho, enseñar y moralizar a las clases más humildes de la sociedad, que en realidad eran la masa más numerosa; incluso una vez dado el paso al ámbito universitario de las primeras escuelas europeas, no se perdió la intención última del teatro aunque se añadiera el componente lúdico y de entretenimiento (Menéndez *et alii*, 1993: 312). Con estas premisas, es de esperar que las tramas fuesen simplificadas al máximo y condujesen a la consecución del objetivo común: la enseñanza. Una obra de teatro medieval es sumamente fácil de comprender, pues no se pierde normalmente en divagaciones y mucho menos en tramas secundarias que puedan desviar la atención del argumento principal, como sí ocurre en la poesía y prosa narrativa de la época. Especialmente en el caso de la materia artúrica, las historias principales se adornan continuamente de episodios secundarios que, imbricados en la trama principal, afectan a personajes secundarios y pueden producir en el lector una cierta desorientación y desasosiego, hasta el punto de perder el hilo de lo que se está contando desde el principio⁷⁴.

En el teatro medieval, sin embargo, esto no suele ocurrir. Las tramas tendrán sus defectos en ocasiones, o estarán cargadas de inconexiones o inverosimilitudes, debido en parte a que se trataba de un género relativamente nuevo. De lo que no se puede acusar a las piezas de la Edad Media es de romper con la norma aristotélica de la unidad de acción teatral, pues sólo una acción se da y sólo una acción percibimos. Gracias a esto, nuestra interpretación moderna del drama medieval, una vez superado el problema (o el reto) de la comprensión del texto original en francés o castellano antiguo, deviene sumamente fácil pues es una única acción con la que vamos a tratar.

Por otra parte, esta única acción no es descrita de forma tortuosa ni inconexa, al menos en las obras analizadas, sino de forma clara y concisa, con unas intervenciones alternativas de cada personaje que, además de ser breves, respetan el turno de palabra y suelen concluirse en cada frase, como en el *Jeu de Saint Nicolas*, de Jean Bodel (ss. XII-XIII):

RAOULÉS

J'ai non Raouls qui le vin cri:

⁷⁴ Como ocurre de manera frecuente en el *Lancelot* o en el *Amadís de Gaula*

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

Si sui as homes de le vile

CONNARS

Fui, ribaus, lai ester te gille.

Car tu cries trop a bas ton;

Met jus le pot et le baston,

Car je ne te pris un festu.

RAOULÉS

Qu'est che, Connart? Boutes me tu?

Raoulet houspille Connart.

CONNARS

Oïl, pour poi je ne te frap;

Met jus le pot et le hanap,

Si me claime le mestier quite!

En el *Miracle de Théophile*, de Rutebeuf (siglo XIII), las acotaciones precisan aún más quién transmite el mensaje a quién, por lo que el lector o el adaptador del texto para su representación tendrá claras las intervenciones de cada personaje:

PIERRES *respont*

Theophile, sont-ce manaces?

Dès ier priai-je mon seignor

Que il vous rendist vostre honor,

Et bien estoit droiz er resons

THÉOPHILES

Ci avoit dures faoisons

Quant vous m'aviiez forjugié.

Maugré vostres, or ler ai gié.

Oublié aviiez le duel

PIERRES

Certes, biaus chiers sire, à mon vuel

Fussiez-vous evesques eslus

Quant nostre evesques fu féus;
Mais vous ne le vousistes estre,
Tant doutiez le rey celestre!

(or tence Theophiles à un autre)

Thomas, Thomas! Or the chiet mal
Quant l'en me r'a fet seneschal
Or leras-tu le regiber
Et le combatre et le riber.
N'auras pior voisin de moi.

THOMAS

Theophile, foi que vous doi!
Il samble que vous soiez yvres.

Asimismo, la *Farce de Maistre Pathelin* (hacia 1460) incluye una serie de acotaciones simples pero efectivas, sentando las bases de las indicaciones escénicas de la comedia moderna, ya que aparecen independientes de la forma métrica:

PATHELIN

Par Saint Jean, voire,
Il fredonne:
“A la foire, gentil marchande...”
[...]
En contant sur ses dois:
Pour vous, deux aulnes et demye,
et, pour moy, trois, voire bien quatre,
ce sont...
Gardez tout.
Il part

Por otro lado, como podemos observar en ambos ejemplos, especialmente en el *Miracle*, la estructuración de la pieza en verso facilita la buena construcción lógica de la frase, pues prácticamente cada línea de diálogo de cada personaje cuenta con un sujeto claramente definido acompañado de una forma verbal. Tenemos, pues, simplicidad de argumentos pero riqueza en la narración de los mismos. La información dada a través de

la palabra, incluyendo las acotaciones, es máxima, y sólo se requiere un cierto acompañamiento gestual para que la comprensión de estas obras por parte del público sea total.

El dialogismo, y en muchas ocasiones, la musicalidad característicos en la obra medieval nos lleva a apreciarla enormemente en la docencia diaria de una LE. Zumthor (2006 [1984]), al explicar la difusión de la literatura en la Edad Media a través del elemento oral, tanto en poesía como en teatro, afirma que las pruebas irrefutables sobre la utilización de la gestualidad y, especialmente la música, son la presencia de notaciones musicales sobre la línea de texto, como en la *Passion* y el *Saint Léger* del manuscrito de Clermont, o bien no sobre la línea de texto, sino en otro lugar del manuscrito, como en *el Jeu de Robin et Marion*. Al margen de esto, existen pruebas internas en el propio texto, como ya he comentado anteriormente, que consisten en el uso de determinados vocablos y formas verbales denotando interacción, interpelación o transmisión oral. Rey-Flaud (1973: 21) sitúa en villas como Namur el nacimiento del concepto “*chanteur de geste*” como portavoz público cuya función, definida por esta apelación consistía, según todas las apariencias, en monumentalizar todo discurso. Con esto nos referimos a que el texto no puede ser sino oral, que su transmisión privilegiada ha sido la oralidad, y que cada intérprete del mismo buscaba otorgarle una veracidad inédita, un impulso creativo especialmente a través del texto. De ahí al espectáculo teatral hay un corto camino. Como dice Zumthor, aludiendo a la diferencia *performance* oral / lectura pública,

“La lectura pública, por tanto, es menos teatral, cualquiera que sea, por otra parte, la actio del lector, pues la presencia del libro, elemento fijo, frena el movimiento dramático al tiempo que introduce unas connotaciones originales”.

(op.cit.: 80)

Estas connotaciones incluyen la atribución, por parte del público, de la autoría de la historia narrada al propio libro y no al “lector”. En una *performance* pública, sin embargo, el cantor lo es todo, y es él quien aparece, a ojos de la audiencia, como el verdadero creador del texto transmitido. En este sentido, “*la performance es la acción*

compleja por la cual un mensaje poético es simultáneamente transmitido y percibido, aquí y ahora” (ibíd.: 33).

La *performance*, así, transforma una comunicación oral en un objeto poético, confiriéndole la identidad social en virtud de la cual es percibido y reconocido como tal. Superficie lingüística (texto) y forma (superficie lingüística + sonido, gesto, instrumentación, decorado) se combinan en la *performance*, y la forma termina imponiéndose y modificando al texto. Estamos con Zumthor (ibíd.: 35) cuando sugiere que la representación de una obra teatral medieval por parte de un grupo de personas, ya se trate de un grupo de estudiantes de LE o de un equipo profesional, ha de partir de un proceso de interiorización, semantización e integración en nuestras valoraciones y decisiones metodológicas, pues es realmente otro fin, el didáctico, el que perseguimos cuando en clase de FLE proponemos a nuestros estudiantes la representación de este tipo de piezas. El texto medieval transmitido oralmente, y dentro de él la pieza teatral, nunca llegará a convertirse en una “certeza” de sí mismo, ya que no pertenece ni a nuestra dimensión histórica ni a nuestras coordenadas culturales.

Zumthor enumera varios elementos propios de la *performance*, que coinciden con los del teatro: partiendo de la voz como núcleo de la misma, tenemos el atuendo, el instrumento musical o el accesorio. Pero como elemento clave que imprime fuerza a la *performance*, la ética gestual representa el binomio perfecto junto a la voz, y supone el impulso definitivo tanto para la poesía como para el teatro profano medieval, alejado de la tutela de la iglesia, la cual recelaba de la práctica gestual durante las manifestaciones literarias en la calle.

Como en un círculo, Zumthor demuestra una “teatralidad” de la poesía oral, entendiendo poesía como el conjunto de narraciones, declamaciones, canciones o cantares de gesta proferidos por un juglar o un trovador. Esta teatralidad conlleva la puesta en escena de un espectáculo total durante la recitación de las formas poéticas. Para el autor, la historia de las mentalidades y de los modos de razonamiento (cultura) está determinada por los medios y los modos de comunicación (ibíd.: 52). En este sentido, la escritura está siempre subordinada, durante la época medieval, a la oralidad, teniendo la primera el papel básico de “recordatorio”. De ahí también otra de las

confusiones y polémicas en cuanto a la autoría de las piezas y composiciones recitadas en público, es decir, el concepto de “autoría” en la Edad Media, tan lejano de nuestra concepción actual. Porque...¿cómo no hacían nada los autores por salvaguardar la autoría de sus obras? Simplemente porque la concepción mental era distinta a la nuestra actual, más egoísta e individualista. Antaño, la figura del copista era casi más valorada que la del creador, que en realidad podría ser un simple recopilador. De ahí, el copista “multiplicaba” la difusión de la obra primigenia, añadiendo en ocasiones detalles accesorios, suprimiendo fragmentos a su juicio innecesarios o indecorosos o realizando anotaciones de carácter musical o lingüístico. Posteriormente, puestas estas obras en circulación a través de los mismos copistas (normalmente hombres de iglesia), transferidas a ámbitos nobles, llegaban a propagarse al pueblo, donde el público asistente a la recitación o representación tenía como referencia creadora al intérprete de la pieza, una persona con una voz y una gestualidad característicos, que había hecho el poema suyo.

No es fácil, sin embargo, determinar qué vino antes en el teatro, si la oralidad a partir de textos escritos o la escritura (la transcripción) a partir de fragmentos orales. Nos inclinamos, con Zumthor, a establecer varias tipologías según la procedencia culta-cristiana o profana de los textos. Zumthor distingue el “documento” del “monumento” (1960: 5-19; 2006[1984]: 64), siendo este último la puesta en valor, la “escenificación” o *performance* del primero, pero el cual bebe de ambas manifestaciones. Casos extremos de inadecuación de uno a otro pueden darse cuando el “monumento” se reduce a simple “documento”, como nos puede ocurrir cuando leemos la *Chanson de Roland* (ca.1170), la cual nos resulta, sobre el papel, en su envase librario, un tanto abstracta, expresionista y exagerada, sin pararnos a considerar que esta obra fue, desde un principio, concebida para ser “escenificada”. Zumthor añade que las propias características de la lengua vernácula en que fueron puestas por escrito las composiciones orales imprimieron, a su vez, un carácter distinto cuando éstas “vinieron de vuelta”, esto es, cuando salieron de la copistería para ser de nuevo puestas en valor:

“El impacto de los hábitos expresivos y de las mentalidades escriturarias pudo dejarse sentir, de una forma más o menos acusada, sobre la producción, la conservación o la reproducción del poema” (Zumthor, 2006[1984]: 65)

Así pues, todo gira en la puesta en escena del texto escrito, en conferirle expresividad a través de la oralidad, en suma, a hacer teatro continuamente:

“la complejidad buscada consiste entonces sin duda en combinar con énfasis lo lingüístico, lo vocal y lo gestual. La estructuración poética, en régimen de oralidad, opera menos por medio de procedimientos de gramaticalización que por medio de una dramatización del discurso.” (ibíd.: 88)

La representación del *Cantar de Roldán* incluiría, por deducción a partir del texto, la puesta en escena dramatizada del discurso. Los errores métricos del texto son supuestos indicios de oralidad dramatizada, la misma que necesitaría de la voz y el gesto al narrar estos cantares, pues son los que persuaden y establecen una evidente proximidad entre teatro y poesía. Las huellas del dialogismo de la literatura medieval se perciben en el tejido lingüístico y son puestas en escena de la forma más llamativa posible, para resaltar, dentro del didactismo, los valores morales y religiosos de la época.

En la clase de FLE, esta fácil conexión entre oral y escrito que se da en el drama medieval nos proporciona un aliciente a la hora de seleccionar las obras para representar: durante la lectura dramatizada de los textos medievales, muchos alumnos consideran, e imaginan, la disposición de actores y escenarios de forma más sencilla que en las obras actuales y contemporáneas.

e) Unicidad del código

Frente a la mayoría de las obras dramáticas desde el siglo XVI hasta nuestros días, las cuales hacen uso de una gran diversidad de signos comunicativos y despliegan una multiplicidad de valores connotativos, el teatro de la Edad Media prefiere la simplicidad y la claridad en la transmisión del mensaje; es por ello que existe especial interés en evitar la contradicción de las ideas, y esto se consigue al limitar la significación al binomio: **un signo > un significado**. Evidentemente se da en este teatro la cuidada caracterización de actores y la ornamentación de espacios escénicos, lo que

aporta de hecho un significado suplementario a la comunicación tanto verbal como no verbal que realiza el personaje, o bien un complemento en ocasiones necesario para la comprensión global del mensaje. No obstante, como puede demostrarse en una grabación experimental realizada en nuestro centro educativo sobre la obra de creación colectiva *Théophile et les légumes*, inspirada a partir del *Miracle de Théophile* y en la que no se han utilizado elementos decorativos, luces ni sonido, el mensaje se transmite con pocas interferencias semióticas: el argumento, al tratar una de las grandes cuestiones de la Humanidad, como es la lucha entre el bien y el mal, es entendido por el público sin necesidad de aditamentos, algunos de los cuales son relativamente modernos y han convertido al teatro en simple espectáculo de entretenimiento.

En efecto, el carácter del teatro medieval se revela muy apto para ser aplicado a nuestra clase de FLE donde, más que formar actores, guionistas o directores de escena, se persigue el desarrollo en el alumnado de una competencia comunicativa en la misma. Ubersfeld (1981: 12-15), por su parte, apunta a la necesidad de reescribir a los clásicos a través de un nuevo código, y aunque este sea unívoco, en nuestro caso lo adaptamos al contexto histórico y sociocultural actual.

f) Carácter de los personajes

Correlativamente a la simplicidad de argumento, la escasa profundización en la psicología de los personajes es determinante cuando lo que importa no son ellos, sino el mensaje que se quiere transmitir.

Los personajes de los dramas y comedias medievales no son ricos en matices, por lo que ni el profesor ni el alumno buscarán una caracterización ideal, sino más bien el acto comunicativo. Somos conscientes de que a este nivel el estudiante busca comunicarse en FLE, por lo que resulta difícil que el alumno permanezca también pendiente y alerta sobre las posibilidades interpretativas del mensaje que está transmitiendo, o al realismo o capacidad de convicción artística de su interpretación. Intentar que un alumno de esta edad logre desenvolverse en FLE frente a un público y con una representación digna de un autor profesional supondría presionarlo en exceso,

por lo que nuestro objetivo de hacer comunicar en francés correría el riesgo de fracasar y no habríamos conseguido ninguno de los dos objetivos ideales.

En este sentido, no hemos considerado factible la apropiación de personajes ricos en matices, con contradicciones interiores o con un pasado lleno de aventuras y vicisitudes, por parte de nuestros alumnos. Más coherente nos pareció la selección de tipos o caracteres básicos que sean “llevados” o “movidos” por la acción y no unos personajes cuya fuerte personalidad y caracterización sea el motor de la pieza teatral. (de Santos, 2007: 66 y ss).

2.1.2. Vías de traducción y adaptación de textos

Trabajar con textos medievales, redactados en francés antiguo, nos da la posibilidad de manejarlos y modificarlos a nuestro antojo, máxime cuando nos movemos en la enseñanza de una LE a estudiantes de secundaria. En este ámbito, no importa la precisión ni de la forma ni del contenido, tampoco la diversidad de matices que pueda transmitir la obra original. Así, se pretende proponer al alumnado un texto básico, provisional, sobre el cual construir la obra definitiva. Una de las características de los dramas medievales es que en ellos subyacen multitud de modificaciones o *remaniements* sucedidos a lo largo del tiempo, como resultado de una transmisión primeramente oral y luego escrita y a través de copistas sucesivos. Por otro lado, como sostiene Törnqvist (1991: 30), nos encontramos en una situación de ventaja con respecto a las traducciones o adaptaciones de textos modernos y escritos en lenguas más extendidas, como el inglés, el alemán o el francés moderno. Adaptar un texto medieval es emprender algo que se ha hecho repetidamente en el pasado, en numerosas ocasiones, y no siempre respetando la obra que era copiada o adaptada. Cada copista suprimía, añadía o modificaba fragmentos según sus gustos, intereses o necesidades. Por nuestra parte, en el trabajo diario con alumnado de idiomas de secundaria, nos hemos sentido perfectamente libres al realizar varias versiones divergentes de piezas medievales como *Le miracle de Théophile*, *Aucassin et Nicolette*, o de *Le Jeu de Saint Nicolas*, entre otros.

López-Abadía (1992) relaciona aspectos de la traducción de textos teatrales como condicionantes de la representación dramática en el aula, ya que dependiendo de cómo traduzcamos esos textos podemos o no incluir otros elementos para- o extralingüísticos, como son las normas de comportamiento, las fórmulas de cortesía o el uso de funciones comunicativas diversas no estrictamente lingüísticas (valores ilocutorios, perlocutorios, metalingüísticos, etc.).

Poyatos, por su parte (1994c: 244) apunta varias razones para la existencia y relativa abundancia de las traducciones inexactas en todos los ámbitos literarios, y en el caso del teatro, tanto en el propio texto como en la puesta en escena de documentos teatrales:

- Traducción de sistemas paralingüísticos (llamar a alguien a distancia, por ejemplo, donde en castellano se suele usar “*hey, eh, oye*” mientras que en francés se prefiere el “*ohé*”

- Traducción de elementos culturales incomprensibles muchas veces para el lector o espectador (marcas de productos del país, canciones, hechos históricos propios, etc.)

- Consideración diacrónica y espacial de elementos paraverbales y no verbales. En este caso hemos de ser conscientes de que se pierden bastantes elementos y cierta riqueza cultural y lingüística al traducir o adaptar textos antiguos o clásicos; en nuestro caso asumimos la importante pérdida de información que se produce al representar en nuestros días una adaptación o traducción de obras medievales, más teniendo en cuenta que elementos del texto dramático imprescindibles hoy en día, como las acotaciones o didascalias, no existían prácticamente en aquellos tiempos. El componente creativo e imaginativo es muy importante aquí, pues siempre hemos de jugar con hipótesis al poner en escena un texto inspirado en el medievo.

Algunas experiencias de trabajo han propuesto en nuestro caso la adaptación de otro tipo de creaciones artísticas de la Edad Media y Renacimiento, no necesariamente dramáticas, pero susceptibles de reformularse para su conversión en teatro. Estamos hablando de poemas, libros de bestiarios, como *Li Bestiaires de Richart de Fournival*, u obras pictóricas, como los bodegones, cuyo origen concreto hemos de buscarlo en las obras de Van Eyck, Petrus Christus o Durero.

Con todo lo dicho, hemos optado por dos caminos bien diferentes, y que arrojan resultados diversos:

a) Traducciones libres y adaptaciones

Como hemos sugerido antes, la utilización de textos medievales adaptados se ha revelado bastante eficaz en 8 subgrupos (pertenecientes a 3 niveles distintos) que han formado parte de esta experiencia. Evidentemente, no se ha presentado al alumnado dichas adaptaciones de textos en francés antiguo, sino que se han propuesto los argumentos de dichas obras, junto a un *corpus* de personajes adaptados tanto al número como al carácter de los alumnos. Cuando nos hemos enfrentado, por ejemplo, a la adaptación del *Miracle de Théophile*, de Rutebeuf, nos hemos basado en el texto medieval, pero de ninguna manera se ha intentado realizar una traducción previa formal de dicho documento, ni en francés estándar ni en castellano, ya que esta actividad pertenecería a otros ámbitos de trabajo⁷⁵, no tratados en esta tesis doctoral. En este sentido, y como apunta Törnqvist (2002), estamos enfocando el texto original con vistas a su puesta en escena y no para ser leído. Por consiguiente, no adoptaremos aquí el rol de traductores de obras dramáticas que han de “*tratar con dos lenguas y también con dos públicos*” (ibíd.: 29), sino de traductores-adaptadores, pensando sobre todo en una representación tridimensional y espectacular de la obra según la propia subjetividad tanto del profesor como de sus alumnos. En nuestra experiencia, podemos decir que la obra ha ido desarrollándose sobre el papel al mismo tiempo que lo hacía en el imaginario escénico de los estudiantes. Éstos, con la orientación del profesor, van conduciendo el “texto verbal” paralelamente al “texto espectacular”, imaginando todos los recursos y técnicas teatrales a utilizar mientras van anotando y construyendo cada intervención o conversación entre los personajes. Como hemos visto anteriormente (ver capítulo 1.6. de esta segunda parte), el texto espectacular, expresión ésta utilizada por no pocos autores (Ubersfeld, 1981; Bobes, 1986; Maestro, 1999), remite al conjunto de indicaciones que jalonan el texto dramático, tanto en el diálogo (indicaciones de entradas y salidas, actitudes, apartes, etc.) como en las propias acotaciones

⁷⁵ Como ya hicimos en nuestro trabajo de investigación sobre *Li Bestiaires* de Richart de Fournival (no editado)

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

(descripciones, vestuario, decorados, iluminación, etc.) y que sirven para efectuar la puesta en escena del primero y dar lugar a la representación global (Ubersfeld, 1981: 13). Hay momentos en que es necesario crear realmente el texto espectacular *ad hoc*, pues a veces no aparece indicación alguna dada por didascalias, deixis o intervenciones de los personajes (información insuficiente del texto).

De forma paralela a lo dicho antes, tampoco existe la representación teatral sin texto de base, pudiendo ser éste explícito o implícito. Ubersfeld expone varios ejemplos como *Acte sans parole* de Beckett (1970 [1957]), pero más curioso nos parece el caso de *Res*, de la Fura dels Baus, que presenciamos hace unos años en la UPMJ, y que ni siquiera comporta una mínima línea de contenido o argumentativa y deja el desarrollo de la obra en manos de los espectadores.

También Motos Teruel (1999), siguiendo a Bobes (1997), establece esta distinción y pretende aplicarla a la clase de Lengua Castellana y Literatura, incidiendo sobre el hecho de que el texto “teatral”, compuesto esencialmente por diálogo y acotaciones, es mensaje transmitido por el autor, mientras que el texto “escénico” o “espectacular” es transmitido por el director, en este caso por el grupo de alumnos y su profesor, bajo una multiplicidad de códigos verbales, no verbales (gestuales) e icónicos (extra-lingüísticos, como decorado, iluminación, vestuario, etc.) (Motos Teruel, 1999: 66). Asimismo, y dentro también del ámbito educativo, emplea el término de “dinamización” con fines didácticos, para referirse al proceso por el cual se traslada el contenido del texto dramático (tanto el texto como el subtexto, esto es, las imágenes e implícitos a él asociados) al “lenguaje dinámico”, en donde el lenguaje paraverbal y no verbal son esenciales, con el fin de “vivenciarlo” y experimentarlo desde dentro hacia fuera.

En el caso del *Miracle de Théophile* y según la experiencia exterior, teniendo en cuenta los conocimientos o acervo socio-cultural y audiovisual de los integrantes de cada grupo, se recurre a la **intertextualidad** para enriquecer el texto base. La importancia del elemento audiovisual es patente en estos trabajos, pues ya contamos, únicamente en el *Miracle de Théophile*, con dos alusiones por parte de los alumnos a

material audiovisual, una serie y una película⁷⁶, ambas constituyendo una interpretación libre de dicha obra. Al sernos, pues, más útil el texto espectacular, ya que integra todas las competencias a adquirir por parte del estudiante y supone en realidad el fin de la tarea, el texto base nos sirve únicamente para tareas de apoyo y memorización. En él se anotan tanto las acotaciones como los apartes que previamente no han sabido utilizar los alumnos, si bien en algún caso han tenido conciencia de su valor e importancia y lo han sabido reflejar sin ayuda externa:

A: Salut

V: Comment ça va?

M: Ça va très mal

A: Pourquoi? (*preocupada*)

M: Parce que je suis bleue (*llorando*)

V: Nous pouvons aider (*con mucho sentimiento*)

A: D'accord

M: Merci (*muy alegre*)

Este fragmento, extraído de *La courge et les fruits-Les légumes*, una obra muy subjetiva procedente de la imaginación de nuestros alumnos y en sintonía con la estructura de las fábulas medievales (*Roman de Renart*, *Ysopets*, o el mismo *Ysopet* de Marie de France), muestra la presencia de acotaciones, las cuales han podido ser visualizadas sobre texto pero no han sido explicadas como tales a nuestros estudiantes. Si acaso, ellos han considerado interesante realizar una serie de “anotaciones” con vistas a la planificación del texto escrito para su representación posterior, lo que explica que nuestros alumnos mantengan en mente una muestra del resultado final, y lo que justifica plenamente que dichas acotaciones se hayan redactado en lengua española y no en francés. Como apunta Törnqvist,

“puesto que las traducciones de las obras de teatro normalmente se llevan a cabo con una representación en mente, resulta igualmente importante que en la traducción el diálogo sea natural, representable y que esté relacionado de forma coherente con el entorno visual (las acotaciones escénicas)” (op.cit.: 29).

⁷⁶ El capítulo de *los Simpsons* “The devil and Homer Simpson” (Groening ,1993) y el largometraje *Pactar con el diablo* (Hackford, 1997)

No obstante, es conveniente fijar unos parámetros de actuación antes de comenzar la fase de redacción de textos, la cual será dirigida por el profesor. Su rol no será la mera dirección magistral, sino más bien tendrá la consideración de un guía que aporte sugerencias, o solucione problemas que se puedan plantear concernientes a argumento, sentido de la obra o aspectos lingüísticos (morfología, sintaxis, vocabulario, etc). Los pasos previos consistirán, pues, en:

- Elección de la temática tras una presentación de varias alternativas.
- Elección de tiempo y espacio, que normalmente no suele sufrir variaciones con respecto a la obra elegida.
- Elección del argumento, de acuerdo al número de actores implicados, una vez seleccionado el tema sobre el que se va a trabajar. En este sentido, dos grandes grupos temáticos han sido considerados en nuestro trabajo teatral durante esta fase de redacción. Uno está inspirado en textos medievales mientras que el otro responde al imaginario del alumnado, en cuyos intereses, temperamento y personalidades se basa tanto el argumento como la forma de la pieza dramática que trabajan (cfr. “claves psicolingüísticas y pedagógicas”, cap 2.1., tercera parte). En ambos bloques, no obstante, planea la idea de la francofonía de alguna u otra manera, ya sea a través de la situación, el espacio, el tiempo o los personajes o ya sea a través del componente cultural.

Un problema que ha surgido durante el proceso de traducción/adaptación de textos en francés, especialmente francés medieval o francés francófono (de África o de América), es de qué manera íbamos a ser capaces de transmitir las diferencias sociales y culturales durante la representación, así como otros datos como la ubicación temporal y espacial. En otra obra de nuestros alumnos, basada en *Aucassin et Nicolette* y situada en la misma época, estos conceptos no quedaron suficientemente aclarados debido a la utilización de un vestuario moderno, no acorde a la época ni a la historia representada.

El lenguaje verbal podría haber bastado para aclarar la situación frente a un grupo de profesores de francés, pero no para alumnos de FLE quienes, de hecho, eran el auténtico público frente al cual se representó la pieza y que seguramente no comprendían ciertas intervenciones de los actores. Estos errores de comprensión o

contextualización pueden tener dos orígenes: bien el grupo de alumnos-actores, que han cometido errores de pronunciación u olvidos del texto base, bien algunos sectores del propio alumnado-público, que no ha sido capaz de comprender el lenguaje utilizado en escena.

Mayor es, así, el reto al que nos enfrentamos, como veremos más adelante, al intentar trabajar con obras dramáticas de origen africano, donde el director-profesor ha de llevar a cabo la aguda tarea de incorporar, durante la puesta en escena, informaciones clave para una comprensión del texto espectacular cuya base verbal no garantiza el entendimiento ni la “traducción” socio-cultural de la obra, como apunta Törnqvist al declarar que

“la falta de sensibilidad hacia el subtexto es presumiblemente una de las razones principales por las que muchas traducciones teatrales “correctas” parecen estar tan desprovistas de tensión, de vida” (op.cit.: 30)

El subtexto, o lo que es lo mismo, lo que un traductor puede deducir subjetivamente de una obra, es un aspecto a cuidar y que hemos tenido en cuenta a la hora de adaptar y representar una obra de estas características, especialmente las pertenecientes a la Edad Media y las aglutinadas bajo el espacio francófono no francés. El subtexto será siempre subjetivo, por lo que nos hemos tomado siempre ciertas libertades en la adaptación de las obras medievales, unas libertades que emanan en gran medida de nuestra voluntad de pretender que el alumno sea el verdadero creador de la obra que va a mostrar posteriormente en escena.

b) Traducciones literales

Una traducción literal no implica que el contenido semántico y cultural del texto base llegue al lector/espectador transferido de forma análoga a como recibiría el texto original si dominase la lengua en que dicho texto fue escrito. Más allá, toda traducción implica una sustitución de códigos que de hecho afecta a todos los estadios de descodificación, desde el dramaturgo al espectador (Poyatos, 1994c).

En los niveles de E/A que contextualizamos, casi nunca es posible el trabajo con traducciones literales de obras dramáticas en LE. Las traducciones fieles al original son útiles cuando el texto dramático está enfocado a la lectura, y se intenta que durante la misma todos los matices que ofrece el original sean trasladados a la traducción. Esto puede lograrse a través de una versión que recoja, palabra por palabra, las distintas construcciones sintácticas en las que se basa la obra original, apoyadas en notas al pie o comentarios cuando ciertas expresiones sean intraducibles o no tengan sentido al ser vertidas a la lengua meta.

Sin embargo, en nuestra perspectiva de análisis el texto dramático no es percibido como fin en sí mismo, sino como medio y parte de la tarea global. Por ello, ha de constituirse como una herramienta de consulta y apoyo que adquirirá su razón de ser sobre el escenario. En este sentido no nos interesan traducciones exactas de la obra original, sino como ya hemos dicho antes, textos adaptados de la misma, modificables y flexibles.

Pudiera ser que a niveles más elevados, como ocurre en facultades de filología, necesitáramos otorgar una mayor importancia al texto dramático original y a una buena traducción del mismo. En este caso sí es pertinente preguntarse de qué manera podemos acometer la traducción y/o adaptación de una pieza teatral. En primer lugar, si se trata de una obra de teatro de la Edad Media, en lugar de mantener una distancia con la misma, hemos de aceptarla como es, obviando errores de continuidad, abuso de personajes o excesivo recurso a fórmulas solemnes, y animando a que estos fallos o “diferencias” se reproduzcan en escena siempre que nuestro objetivo sea filológico y no espectacular. Una ligera revisión del texto, sin grave alteración de la estructura, nos permite llevarlo ante un público más amplio, con finalidades más lúdicas que literarias.

2.1.3. Personajes y arquetipos

Stanislavski (2014[1957 póstumo]) propuso, como hemos comentado anteriormente, un método de apropiación sistemática del personaje escénico por parte del actor que iba a darle vida. Éste y otros muchos de los principios elaborados por el gran ideólogo ruso del teatro son perfectamente válidos en nuestra práctica, como por ejemplo conocer y entender, desde el principio, al personaje cuyos atributos y simbología van a presentar en escena, o bien, aquel que dice que todo actor ha de escuchar atentamente las réplicas del otro y asumirlas como reales, no como fruto del guión, ya que esto facilita, por ejemplo, la improvisación. Así, nuestros estudiantes han intentado desde el principio hacerse con el personaje al cual han dado vida.

Como trabajo previo en la construcción del personaje y de cara a la apropiación del mismo, se ha considerado oportuno en muchos casos la definición del personaje por parte del alumno tanto en la vertiente física como en la psicológica, que será redactada individualmente o en binomios (siguiendo el juego de las adivinanzas del tipo *Qui suis-je* o el de las atribuciones de características a los arquetipos) y presentada al resto de la clase. Se primará la utilización de determinantes calificativos para cada personaje, ya que es imprescindible tener clara la caracterización de los mismos con vistas a definir la línea de trabajo sobre los elementos verbales y no verbales, los aspectos prosódicos (Girard y Ouellet, 1978: 33-34), la kinésica o el vestuario:

NARRATEUR (à l' HOMME RICHE): Il s'appelle Henry. Il est méchant ; Il est grand ; Il est beau ; Il est riche ; Il est intelligent; Il est indépendant.

Extracto de *Homme riche, homme pauvre* (alumnas de 3ºE.S.O.)

Previamente a la caracterización de los personajes, la consideración de las tres unidades ha sido planteada por medio de tres preguntas:

Quel endroit? > Le lieu de l'action.

À quelle époque? > L'unité de temps

Que se passe-t-il? > L'unité d'action

Algunos grupos de alumnos plasman estas directrices de forma explícita, ya sea en LM o en LE:

ACTO 1 [En un bosque]

(Extracto de *Le Chemin*)

Época – 1408

Lugar – Cuisine dans un château

Parte del día – Nuit

(Extracto de *Marisilda et les légumes*)

Una vez sentadas estas bases, pasaremos a la elección y caracterización de personajes, que en el ámbito de las obras medievales ha respondido a los siguientes arquetipos:

- El diablo
- El ángel
- El cura
- Señor o señora rico y poderoso
- Señor pobre
- El soldado
- El joven campesino

Otros personajes elegidos libremente por los alumnos y situados extrañamente en obras de ambientación medieval han sido éstos:

- Un indígena africano
- Unas frutas
- Un joven actual

Para terminar, la caracterización de los mismos, que figura al inicio de la mayoría de las piezas, no deja tampoco de ser curiosa cuando es el propio personaje quien se presenta al público una vez comenzada la obra:

HOMME RICHE : Bonjour... ! Je m'appelle Henry de Alta Roca, et j'ai vingt-trois ans. Je suis très beau, riche, drôle. En définitive, je suis parfait.

(Extracto de *Homme riche, homme pauvre*)

2.1.4. Semiótica de las relaciones actanciales en los textos dramáticos medievales y relaciones actores-público. Transferencia en clase de FLE. Jeux medievales para jugar en clase

La palabra *jeu* responde a la noción recogida por el latín *ludus* y tiene un sentido genérico, ya que se aplica tanto a obras de carácter religioso como a obras profanas en un momento posterior. Con este término solía referirse a la puesta en escena o dramatización de los textos sagrados, es decir, lo que venía a ser el teatro litúrgico (Rey-Flaud, 1980). Si bien en las lenguas germánicas el concepto de “juego” se mantiene (*play* en inglés, *Spiel* en alemán), no así en las lenguas de origen latino, siendo extraño el caso del francés, donde en la Edad Media el término *jeu* se convirtió en la palabra clave para designar cualquier representación dramática sobre un escenario. Se mantiene en el francés, sin embargo, el concepto de “*jouer un rôle*” para referirse al desempeño de un papel tanto en cine como en teatro, mientras percibimos que, actualmente, el “*jeu*” se aplica más al ámbito didáctico mientras que la “*pièce*” o “*œuvre dramatique*” es preferida en los ámbitos teatrales profesionales, es decir, en un nivel superior de transmisión de la pieza teatral. A pesar de todo, está claro que el teatro, al salir de la iglesia y flexibilizar las ataduras que lo unían a la liturgia cristiana, adquiere un componente festivo y de juego, en el que los actores interactúan con los espectadores. Éstos, a su vez, animan, aplauden o increpan a los comediantes, en una ceremonia bastante distinta a lo que hoy estamos acostumbrados y más próxima a las obras representadas durante el s.XVI y XVII en los corrales de comedias castellanos o en los teatros de opereta franceses.

Como indica Pauphilet (1951), en un principio los *Jeux* aparecieron fundamentalmente para festejar la Pascua, y así tenemos el *jeu* del sepulcro, verdadera pieza de transición entre la liturgia y el teatro. Posteriormente aparecen las escenas del nacimiento, el portal o los magos y los pastores. Paralelamente se explota además los temas provenientes de la historia sagrada antigua. Poco a poco, el pueblo llano, el público laico se interesaba en estas manifestaciones, pues del latín se fue pasando a la lengua vulgar tanto en las creaciones escritas como en las representaciones. Vinieron enseguida las anotaciones para los primitivos “directores de escena”, dadas en latín y que luego pasarían a llamarse “acotaciones” y serían redactadas ulteriormente en lengua vulgar. Con ello podemos afirmar que el teatro estaba ya cerrando su proceso de conformación esencial. El teatro, como tal había nacido a partir del *jeu*.

La práctica teatral implica en muchas ocasiones una desconexión con la realidad. El discurso teatral, en su doble vertiente, o mejor dicho, en sus dos componentes lingüístico y no lingüístico, se nos antoja “juego” al margen del mundo concreto (Ubersfeld, 1981: 44), juego donde parecen difuminarse los convencionalismos y normas sociales que rigen la vida cotidiana y donde todo parece ser posible, como sugiere Jardiel Poncela en *Eloísa está debajo de un almendro* (2001 [1940]) al hacer otro “juego” de ruptura con la realidad, un teatro dentro del teatro en el que los locos parecen actuar para los cuerdos:

MICAELA.—(*Que se halla contemplando a Edgardo y moviendo la cabeza pesarosamente*)
Hace falta estar más loco que un molino para viajar de esa manera... (*Deteniéndose delante de Leoncio*) ¿A usted qué le parece? A éste (*Por Fermín*) ya no le pregunto, porque, de cinco años de servir a mi hermano, se ha vuelto tan majareta como él...
FERMÍN.—(*Arrugando el entrecejo*) ¿Eeh?
MICAELA.—Pero usted, que viene de refresco, ¿qué me dice?... ¿Está en su sano juicio un hombre que se marcha así a San Sebastián?
LEONCIO.—(*Sin saber qué decir*) Yo, señora... Yo creo... En mi modesta opinión...
MICAELA.—¡Y esta noche! Cuando los ladrones van a llegar de un momento a otro...
LEONCIO.—(*Sorprendido*) ¿Eh? (*acordándose de que Micaela está igual que Edgardo, por lo menos*) ¡Ah, sí! Claro, claro... En esta noche es una imprudencia

Eloísa está debajo de un almendro, Acto I

El teatro, desde sus orígenes, es espectáculo. Contrariamente a sus otros dos hermanos literarios la narrativa y la poesía, el género dramático parte de una variante textual para ofrecer una variante representativa que actualiza a cada momento el contenido de la primera. Se podrá aducir que también el género lírico posee esta

capacidad cuando los poemas pasan a ser recitados o declamados en público, pero la gran diferencia es que en este caso estamos reproduciendo unos sentimientos y una visión de la vida que un autor ha plasmado en una forma textual, mientras que el teatro supone un despliegue de recursos humanos, técnicos y artísticos único en la literatura e incluso en el mundo del arte. Tampoco el cine llega a la perfección y complejidad del género dramático, ya que es un arte no actualizable, es decir, una película se rueda y graba una vez para ser posteriormente emitida en innumerables ocasiones, sin posibilidad de rectificación o actualización⁷⁷.

En el teatro, de lo contrario, se sitúan las características de ambos mundos, el mundo literario, el de los textos por un lado y el mundo real, el del espectáculo, por otro. Aunque el texto mantenga siempre su integridad, la representación viva ante un público nos da la posibilidad de reinventarnos, de adaptarnos a las circunstancias, de rectificar errores. Cada representación es orgánica, viva, única y supone un auténtico reto para actores y directores, por lo que también estamos expuestos a errores de interpretación derivados de nervios, fallos de memoria o fallos técnicos. En realidad, hacer teatro es como una aventura de comienzos establecidos pero de inciertos finales, de forma opuesta a cuando nos encontramos en el patio de butacas y donde parecemos sentirnos más relajados porque creemos que todo lo que va a suceder sobre el escenario tiene que ocurrir realmente. De ahí la magia del género dramático, como un juego de inteligencias, un juego entre público y actores, un juego de apuestas: los autores teatrales han de apostar por propuestas innovadoras pero no descabelladas, por contenidos sorprendentes pero no absurdos, todo con vistas a emocionar a un público que viene a disfrutar a un espectáculo. Los actores y director, por su parte, han de esforzarse en mantener el interés, la intriga, el espectáculo en suma, mientras que el director de escena debe crear los ambientes más propicios para lograr sumergir de lleno al espectador en la historia que se recrea, y lo que es más importante, que este espectador la crea y disfrute con ella.

En la Edad Media, las primeras representaciones teatrales supusieron toda una novedad para los ciudadanos. En una época carente de la tecnología y de las

⁷⁷ Excepción hecha de las remasterizaciones o digitalizaciones de clásicos, en donde suele añadirse minutos de metraje extra.

comunicaciones actuales, cualquier celebración religiosa o profana, cualquier actuación de carácter musical o literario, o comunicación o notificación civil o política, suponía un acontecimiento al que pocos estaban acostumbrados. No en vano, la mayoría de contactos con el mundo literario o musical estaban vedados al pueblo llano y sus manifestaciones se limitaban a los ámbitos cortesanos, por lo que era de esperar que las iglesias o las plazas de pueblos y ciudades se llenaran cuando una de estas representaciones primitivas tenía lugar.

En el interior de las iglesias, la escenificación de misterios o milagros se produjo precisamente al “saltar” de la mera declamación poética unipersonal por parte del oficiante a la pluralidad de voces e intervenciones que se hallaban realmente en los textos sagrados. La iglesia se iba convirtiendo en un inmenso escenario donde todos eran actores y espectadores: los clérigos y el coro reproducían las frases de los personajes sagrados, mientras que el público asistente a la ceremonia se encargaba, como se hace aún actualmente, de los responsos. Esta “comunidad” entre público y actores permitía un mayor acercamiento de los fieles hacia Dios, ya que los hacía partícipes del hecho religioso que se celebraba en cada ocasión festiva.

Poco a poco, con el desplazamiento progresivo de estos rituales religiosos a los claustros, patios y explanadas de las iglesias y catedrales en un primer momento, y posteriormente a otros lugares más “profanos” como plazas, montes o campos cercanos (con ocasión de los *via crucis* o estaciones de penitencia), tanto personajes como público empezaron a mostrar signos de mayor naturalidad, de espontaneidad, lo que permitió que los actores pudieran improvisar y desarrollar su capacidad creativa y que el público pudiese practicar activamente de este *jeu*, juego o espectáculo. Girard y Ouellet (1978) hallan las nociones de *fête* y de *jeu* en la actividad dramática, que se presenta como

“Activité festive, avons-nous dit, en ce sens qu’elle renferme la mixité de la fête simultanément religieuse, cérémonielle, donc rituelle et récréative, libre, inventive, c’est-à-dire ludique. La fête se définit comme rite producteur de liberté, de spontanéité collective. [...] Elle se rapproche ici du “jeu” dramatique et du jeu tout court.” (ibíd.: 12)

Y más adelante, hacen alusión a esa interacción que se estableció, y que siempre debería mantenerse, entre creadores/actores y público, tomando también la noción de “pulsión” tan presente en el teatro clásico:

“Mais le jeu théâtral n’est pas pur jeu refermé sur lui-même et les joueurs: il montre; il n’est pas seulement manifestation de pulsions intérieures mais signe projeté vers des spectateurs.[...] La “participation” peut bien impliquer le spectateur dans le “jeu”; cette implication n’est pas du même ordre que celle des protagonistes qui sont vus et entendus. On trouve certes des cas limites comme dans les improvisations collectives; mais si tout le monde joue, si personne ne “voit”, il y a répétition, fête, jeu tout court ou psychodrame. (ibíd.: 12-13)

La aparición de las primeras representaciones de tema profano abrieron aún más la puerta a la participación del público, pero cuando se daban casos extremos de “invasión de escena”, de molestias hacia los actores o de ruido ambiente excesivo, existía el riesgo de que la actuación se detuviera o se cancelara, por lo que el juego había transgredido unos límites. Entonces, o bien se debía expulsar a los que habían perturbado su normal desarrollo o bien se debía buscar otro momento y otro escenario para su representación.

Es cierto que, tanto antaño como actualmente, ha de invitarse y se invita al público a participar en este *jeu*, aunque siendo conscientes de la existencia de normas a respetar. Los mecanismos de invitación que ponían en marcha los actores medievales se materializaban en llamadas mediante voz, música y gestos. Expresiones y locuciones de llamada de atención como las siguientes

Qui vauroit bons vers oïr
Del deport du viel antif
[...]
Se il l’oït, ne soit garis
Et de joie resbaudis,
Tant par est douce

Aucassin et Nicolette

Oiiés, oiiés, seigneur et dames,
Que Diex vous soit garans as ames!
De vostre preu ne vous anuit;
Nous volommes parler anuit
De saint Nicolai, le confés
Qui tant biaux miracles a fais

Jean Bodel, *Le jeu de Saint Nicolas*,

Aqui se rreçitara,
Audittorio sublimado,
Un autto que se os dara
El contento deseado
A aquel que lo entendera

Auto de acusación contra el género humano

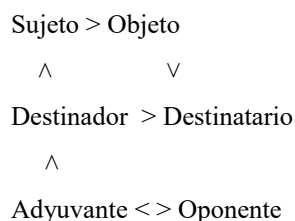
iban seguramente acompañadas también de notas musicales simples y, por supuesto, de gestos. No podemos imaginarnos a un juglar o a un figurante realizando estas apelaciones sin hacer uso del lenguaje gestual y kinésico (Payen, 1990: 154, 160), antes al contrario, existía toda una parafernalia paralingüística y no-lingüística acompañando a la palabra que incluía variaciones de volumen de voz y entonación, fórmulas expresivas gestuales y faciales y desplazamientos cortos y largos en escena, así como piezas musicales de carácter breve. En épocas posteriores, como el Siglo de Oro, este movimiento escénico se terminó de trasladar también a espacios como los corrales de comedias, lugares que bullían de actividad no sólo sobre las tablas, sino más aún en el corral, donde la gente charlaba, gritaba, conversaba, se movía, incluso se peleaba y, cómo no, participaba de la historia representada, exponiendo su opinión, criticando el trabajo de los actores y aventurando el final de las intrigas. Además, tras las celosías, los espectadores más pudientes de la zona no sólo seguían con interés la trama sobre el

escenario, sino que a ratos se dedicaban a observar y comentar todo lo que sucedía abajo.

Cerca de nuestra época, con el advenimiento del clasicismo primero, y el romanticismo posteriormente, la evolución en las formas y contenidos viene acompañada de la construcción de los grandes teatros y óperas en cuyo diseño se basan los mejores de la actualidad. Esta época empezó a marcar la decadencia del público como elemento dramático a tener en cuenta por actores y directores, y quedaba relegado a la posición, valga la expresión, de simple y mero “espectador”.

No fue hasta las tesis de Artaud (1978[1938]) que el público volvió a adoptar un papel participativo y de gran importancia, pero sus efectos no duraron mucho y ya hoy en la actualidad el teatro ha vuelto a ser, en general, un espectáculo más que un “juego”, si exceptuamos algunas salas de teatro alternativo repartidas por muchas ciudades de la geografía nacional e internacional.

La semiótica de las relaciones actor-espectador ha sido considerada en nuestra clase de FLE para adaptar como base ideas procedentes del teatro medieval. El teatro, como herramienta de aprendizaje pero también como juego, permite la participación del alumno ya sea a uno u otro lado de la escena: unas veces como protagonista que intenta ganarse a su público, desarrollando técnicas de expresión oral y gestual, otras como espectador que participa plenamente de la historia recreada, afinando el oído y el resto de sentidos, tomando parte en la historia, interesándose por las vicisitudes de los personajes, riéndose con ellos, pero también haciendo crítica, positiva o negativa, del trabajo de sus compañeros. Nos vienen a la cabeza las representaciones con títeres, especialmente aquellas dirigidas al público infantil, en las que el público toma parte activa en el desarrollo de la historia al ser “solicitada su ayuda” por parte de algún personaje principal. El público adquiere entonces el rol actancial de **adyuvante**, con relación opuesta a **oponente** en terminología original de Michaud (1957), retomadas más tarde en el modelo actancial de Greimas (1966) por el cual establece seis categorías sintáctico-estructurales que pueden ser aplicadas al texto literario, ya sea narrativo o teatral:



Según el sentido de las flechas, que aplicamos nosotros, se crea un engranaje básico y perfecto que se pone en marcha cuando el destinador “convoca” al sujeto para la realización de una acción que debe redundar en el beneficio del destinatario a través de la obtención de un objeto, y gracias a la mediación del adyuvante, quien va a tener enfrentado al oponente, cuya misión consistirá en que el sujeto no consiga su objetivo.

Otros esquemas de explicación de las relaciones entre personajes y personajes, y entre personajes y público sugieren (Maestro, 1999) que los personajes presentan signos dinámicos modificables a lo largo del discurso y que, por lo tanto, implican una dimensión actancial cambiante de secuencia (escena) a secuencia. Esta delimitación de funciones en el teatro puede constituir un punto de partida como otro cualquiera para la creación de textos dramáticos por parte de nuestros alumnos, y simplemente puede hacerse partiendo de una oración simple que contemple el concurso de los seis actantes principales: "*Théophile cherche à récupérer ses biens pour retrouver son poste dans la société grâce au diable et malgré l'opposition de l'ange, représentant de Dieu*".

Esta frase fue presentada a nuestros alumnos de 3ºE.S.O. como planteamiento de una posible puesta en escena de *Le Miracle de Théophile*, de Rutebeuf. En ella, se pidió a los estudiantes que analizaran cuidadosamente cada elemento de la frase, y que lo situaran en cada una de las seis categorías de actantes explicadas. Así, el resultado fue el que sigue:

Sujeto: Théophile
 Objeto: ses biens
 Destinador: la perte des biens.
 Destinatario: La société
 Adyuvante: Diable
 Oponente: Ange

De igual manera, una vez asignados los roles y enfocando la historia desde el punto de vista de Mephisto (cuyo papel en nuestra representación fue encarnado por una alumna de extraordinaria valía artística y fuerte carácter), llegamos a observar que dicho papel adquirió mucho más peso que el resto de personajes, por lo que reformulamos la frase de partida de esta manera: *“Le diable veut bénéficier de la convoitise et de la faiblesse de Théophile pour obtenir son âme en échange d’une somme d’argent, dans sa lutte éternelle contre les anges, représentants de Dieu”*.

Y el análisis de actantes quedó de esta manera:

Sujeto: Le diable

Objeto: L’âme de Théophile

Destinador: Le désir de vaincre Dieu et ses anges

Destinatario: Son honneur, sa réputation de Diable dans le monde.

Adyuvante: Le déshonneur, la pauvreté et la convoitise de Théophile

Oponente: L’ange, Dieu, le public.

El estructuralismo, por lo tanto, puede resultar útil en su transposición teatral aunque sólo sea para poner en marcha nuestro “juego” en estadios iniciales de creación dramática. Apoyándonos en la descripción de los actantes estamos dando las líneas maestras del funcionamiento de la obra y nuestros alumnos adquieren una información global sobre la misma. Al mismo tiempo, y volviendo a la consideración del público al estilo “medieval”, la función que éste puede adquirir como “adyuvante” es un aspecto que sería deseable desarrollar con frecuencia en nuestros estudiantes cuando les toca situarse en el lado de público, pues de esta manera se logrará un elevado nivel de creatividad (por la retroalimentación continua o *feedback*) y participación. Esta participación por parte del público, que normalmente será de tipo “adyuvante”, puede cambiar al papel de “oponente” en determinadas circunstancias (Ubersfeld, 1977: 65), dentro de las cuales podemos citar, en nuestro caso, que lo que se está desarrollando en escena no sea del gusto del público, por lo que éste puede llegar a condicionar el transcurso del *sketch* o de la pieza dramática. Un bostezo, una expresión de indiferencia o aburrimiento, o incluso un abucheo, podría condicionar que los actores que están realizando en escena una improvisación cambien el sentido de la misma.

La distribución de los personajes en la tarea teatral ha de tener en cuenta, así, la relación entre los actantes, atendiendo si es posible a posibles afinidades dentro del grupo, sin forzar la asignación de roles. En otro sentido, y como apunta Ubersfeld (1981: 172), en lenguas como el francés se suele hacer la distinción entre comediante (le *praticien scénique*) y actor (el sujeto de un proceso). El problema es que en español la palabra “comediante” suele cubrir otros sentidos, y por ello es predominante el empleo de las palabras “actor” o “actriz”. Siempre son “sujetos de un proceso” en mayor o menor medida, ya que un actor siempre es el profesional o el aficionado que sube a escena y representa un espectáculo ante un público, por lo que cuando queramos especificar lo haremos dentro de la propia obra teatral y utilizaremos términos como personaje principal, secundario, terciario, etc.

Los juegos iniciales en clase de FLE inspirados del teatro medieval incluyen la utilización de todas aquellas expresiones con valor ilocutorio, es decir, las usadas para llamar la atención del interlocutor y asociadas a la propia función de tomar la palabra. Éste no sólo las recibirá, sino que contestará a las mismas de forma apropiada teniendo en cuenta el contexto. Muchas de estas fórmulas son las usadas con carácter básico en clase de LE y responden a funciones básicas de comunicación: saludar, presentarse, identificar algo o alguien, describir, llamar la atención, etc. En niveles iniciales, Cervera (1981: 24) describe el juego dramático como “*actividad lúdica a que los niños se dedican colectivamente para reproducir acciones que les son tan conocidas que las convierten en la trama de su juego*”. Otras funciones más complejas, en niveles posteriores, tienen carácter exhortativo, de sugestión o invitación, e implican la utilización de verbos en imperativo, de interjecciones y de elementos no verbales, entre otros.

a) *Jeux* o “juegos” de iniciación dramática

Parten de un primer nivel y avanzan en dificultad, tanto verbal como no verbal. En nuestro archivo constan las siguientes dramatizaciones realizadas a modo de juego o presentación, donde el público adopta un papel fundamental.

Nivel inicial

Ejemplo 1. Juego introductorio. *Le public dans la place*

A partir del estudio de las fórmulas de apelación en el teatro de la Edad Media (*oïiez ; seigneurs ; qui vauroit bon vers oir*), el juego se organiza dividiendo el grupo en tres subgrupos, S1, S2, S3, T1 y T2. Los componentes de T1 y T2 adquieren los papeles de comediantes que deben encontrar a su público en la plaza del pueblo, por medio del uso de estas fórmulas vocativas y de la expresión gestual. Los componentes de los subgrupos S, espectadores, se sienten atraídos por el grupo de actores más eficaz, por el que haya “vendido” mejor su espectáculo teatral. En esta actividad, ya que todo el mundo participa, es el juego el elemento de aprendizaje predominante aunque implique una derivación hacia el espectáculo teatral (Girard et Ouellet, 1978 : 12-13)

Ejemplo 2

PERSONAJES: Alumno 1 y alumno 2 + público

- 1: *Bonjour, Fernando, bonjour la classe!*
- 2: *Bonjour, Manuel, salut la classe!*
- TODOS: *Bonjour!*
- 1: *Comment ça va?*
- 2: *Ça va bien, merci*
- 1 (dirigiéndose al resto de alumnos) *Et vous, comment ça va?*
- TODOS: *Très bien, merci!*
- 1: *Au revoir, Fernando*
- 2: *Au revoir, Manuel et (saludando a la clase) toute la classe!!*

Ejemplo 3

PERSONAJES: Profesora, alumno + público

- Alumna: *¿puedo ir al servicio?*
- Profesora: *Je ne comprends pas*
- Alumna: (mirando a sus compañeros en el público) *Est-ce que...?*
- Alumno o alumnos del PÚBLICO: (en voz baja) *...je peux aller aux toilettes...*
- Alumna: (volviendo a la profesora) *Est-ce que je peux aller aux toilettes?*
- Profesora: *Oui, vas-y*
- Alumna: *Merci*

Ejemplo 4

PERSONAJES: Alumna 1 y alumna 2 + público

- Alumna 1: (enseñando el contenido de su estuche a Alumna 2) *Qu'est-ce que c'est?*
- Alumna 2: (si lo sabe responde con *C'est.../Ce sont...*; de lo contrario, se vuelve al público y repite la pregunta: *Qu'est-ce que c'est?*)
- Público: *C'est un bâton de colle!*
- Alumna 2: (a alumna 1) *C'est un bâton de colle*
- Alumna 1: *Et...qui est-ce?* (señalando a alguien del público)
- Alumna 2: *C'est Mónica*
(a partir de aquí, introducen a Mónica en la representación, haciéndola venir a escena y preguntándole por su edad, ciudad, familia, etc)

Nivel inicial-intermedio

Ejemplo 5

PERSONAJES: Padre, madre y alumno + Público

- Padre: *Qu'est-ce que tu veux manger?*
- Alumno: *Je veux manger une salade au chocolat*
- Madre: *Une salade au chocolat? Ce n'est pas possible!*
- Alumno: *Alors...un sandwich aux poivrons*
- Padre: *Un sandwich aux poivrons? Ce n'est pas possible!*
- Alumno: (al público) *Qu'est-ce que je peux manger?*
- Público: (proponen al personaje una serie de platos, ya sean perfectamente comestibles o también inventados, raros, etc. Los padres van repitiendo alternativamente las expresiones “*Oui, d'accord*” o “*Non, ce n'est pas possible*” a cada propuesta)

Ejemplo 6⁷⁸

PERSONAJES: Profesor(a) + Alumno 1 y 2 + Alumna 1 y 2 + Público

- Profesor: *Bonjour! Comment ça va?*
- Todos (inc. Público): *Bonjour! Ça va bien, merci!*
- Profesor: *Ouvrez le livre* (todos abren el libro)
- Alumno 1: *Quelle page?*
- Profesor: (señala la página concreta del libro) *C'est à quelle page, Natalia?*

⁷⁸ Texto dialogado bastante útil para trabajar cuestiones lingüísticas como el imperativo y sus connotaciones sociales, y en otros contextos, elementos socio-culturales como la división en clases, algo que veremos más adelante en piezas como *Homme riche, homme pauvre*

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

- Alumna 1: *Je ne sais pas!*
- Público: (tras unos titubeos) *Page quarante-six!*
- Profesor: *Très bien, très bien. Regardez le dessin*
- Alumna 2: *Oui...*(pensativa, señalando el dibujo) *qu'est-ce que c'est?* (mira al público)
- Público: *C'est un bateau!*
- Profesor: *Lisez le texte en silence!*
- Alumno 2: (al público) *Quelle heure est-il?*
- Público: *Il est midi et quart.*
- Profesor: *Viens ici!* (señala su mesa) *Assieds-toi!*
- Alumno 1: *Oh, il est méchant!*
- Profesor: *Bon, écoutez le texte* (conectando la radio)
- Todos: *D'accord...*

Nivel intermedio

Ejemplo 7. Actividad kinésico-mímica

PERSONAJES: Profesor/a + público.

En este caso el profesor encarna el papel de sí mismo al entrar en clase de francés. Saluda, sus alumnos responden, pasa lista y a continuación guarda silencio. Sin embargo, no cesa toda actividad, pues su mirada se pasea por la sala de clase, escrutando tanto a personas como a objetos. Acompañará sus intervenciones verbales con gestos, repitiéndolas si es necesario

- PROFESOR: *Alicia, lève-toi, s'il te plaît!* (Alicia duda, pero se levanta, animada por compañeros) *Viens là, au tableau* (Alicia acude) *Écoute...*(el profesor o alumno en papel de profesor le indica, en LM, algunas instrucciones)
- ALICIA: (a toda la clase) *Levez-vous!* (los alumnos se levantan) *Juan José, ferme la fenêtre!*

Ejemplo 8. El interrogatorio.

Esta actividad se basa en algunos presupuestos formales del teatro medieval, como veremos adelante, aunque no tiene nada que ver en el plano conceptual. Dicho ejercicio, llevado a cabo en un estadio avanzado de los talleres de teatro impartidos hace unos años, en LM, debería ser trabajado especialmente con alumnos de 16 a 18 años, debido al ambiente de tensión y violencia que evoca, así como a la temática que trata (la guerra). En este caso hemos querido desmarcarnos del subgénero cómico tan en boga en

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

la vida teatral actual, y preferimos decantarnos por un *sketch* de tintes trágicos, con dos personajes medianamente definidos y una trama establecida como punto de partida, pero con un final abierto, pues el mismo será forjado por los propios alumnos/actores.

Para acentuar el tono trágico y marcar la transición de unos ejercicios cómicos a este ejercicio de carácter más dramático, creemos necesaria una mínima ambientación. Una sola lámpara, en la oscuridad, ilumina al personaje del prisionero, que se encuentra atado y que lucha contra la presión psicológica, e incluso, violencia física que llega a ejercer el captor. Por otra parte, se han utilizado algunas prendas y accesorios de carácter militar para que los propios alumnos encuentren más verosímil el papel que están llevando a cabo.



Imagen 55. L'interrogatoire

Fuera de esto, las condiciones de esta actividad, tan simples como las del teatro medieval, son:

- Utilización de pares adyacentes pregunta-respuesta.
- Utilización de los silencios como elemento comunicativo.
- Variedad entonativa en los personajes, que puedan expresar distintas reacciones y estados de ánimo.
- Uso elocuente de la proxémica y kinésica por parte del personaje que hace de captor, es decir, desplazamientos continuos alrededor del preso, lo que da lugar a la creación y mantenimiento de la tensión dramática.

b) Posibilidades pedagógicas de otras piezas y farsas medievales.

Análisis de elementos

Aparte de *Le miracle de Théophile*, que ya comentaremos en el capítulo 3.5., segunda parte, existen algunas obras susceptibles de ser adaptadas en clase de FLE y llevadas parcialmente a escena a lo largo de nuestra experiencia. Entre ellas, por su calidad, por su capacidad descriptiva de usos y costumbres y registros lingüísticos diversos, enumeraremos las siguientes y sus características pertinentes en nuestro estudio:

b.1. La *Farce de Maistre Pathelin*

- utilización de técnicas ciertamente modernas en lo referido a tratamiento de personajes, división formal y conceptual de la pieza y uso del lenguaje dramático.
- utilización de acotaciones y apartes (“*a part*”, “*seul*”), de manera alternativa oponiendo dos personajes principales de la obra: Pathelin y Le Drappier.
- expresiones temerosas por parte de la mujer cuando ve que su marido ha perpetrado, en cierta manera, un robo. Sus expresiones nos dan a entender que el castigo por robar era muy grave en la época.
- gran comicidad
- facilidad de adaptación a educación secundaria
- introducción del estilo directo reportando intervenciones anteriores: “*Ha*”, *fais je*, “*frere, qu’estes vous de bon parteinage, vous estes*”, *fais je*, “*du lignaige d’icy entour plus a louer*”
- introducción de fábulas, estableciendo un paralelismo entre las acciones de Pathelin y las del zorro astuto.
- teatro dentro del teatro como forma de engaño a uno o varios personajes de la historia, técnica que sería utilizada posteriormente por grandes dramaturgos como Molière.

Maistre Pathelin es una obra que puede ser perfectamente seccionada, es decir, contiene escenas que son un todo en sí mismas y que pueden representarse aisladamente. La carga humorística es tan grande, y el juego de personajes tan preciso,

que escenas como las de la visita del traperero a casa de Pathelin, con la intención de cobrar, o las del juicio, donde el pastor se transmuta en oveja, poseen un potencial didáctico excepcional, contando además con un componente lúdico muy al gusto de los estudiantes.

Comprobando el éxito que tienen ante nuestros alumnos las representaciones teatrales de Molière realizadas por compañías profesionales (*Escenarios Educativos, Transeduca*, etc), no es atrevido decir que el recurso a esta gran comedia de finales de la Edad Media francesa supondría un éxito en ambos aspectos, como pieza representada a la que asisten los alumnos, o bien como pieza que el docente abrevia y adapta para ser trabajada por el estudiante de FLE. En este caso, y debido al carácter divisible de *Maistre Pathelin*, las distintas escenas pueden ser trabajadas por grupos diferentes y con versiones distintas, con lo que nos aseguramos una participación de gran parte del alumnado:

Parte I: Escena de la trapería + visita del traperero Guillaume a casa del supuestamente enfermo Pathelin: Personajes: 3 (Pathelin, su mujer Guillemette y el traperero Guillaume)

Parte II: Juicio contra el pastor que trabaja para Guillaume. Personajes: 4 (Pathelin, el Pastor, el traperero Guillaume, el Juez) Posibilidad de incluir a personajes secundarios asistentes al juicio, dotándoles de intervenciones durante el juicio.

Parte III: El engañador engañado. Pathelin reclama sus honorarios al pastor. Personajes: 2 (Pathelin, el pastor)

Curiosa es también la escena donde Pathelin finge estar enfermo y volverse loco ante la visita del Traperero. En ella, el personaje realiza intervenciones en varias lenguas, para dar credibilidad a su carácter de loco. Hemos retomado y mantenido este interesante recurso escénico, utilizando, aparte del francés, las otras dos lenguas conocidas por los alumnos, esto es, inglés y español.

b.2.El *Jeu d'Adam*, del que hemos expuesto las líneas maestras en el capítulo 2.1.1. ofrece, ya de partida, los elementos esenciales para ser considerado teatro, si bien se encuentra en el momento de transición hacia la representación escénica. El autor,

anónimo, no se separó en su concepción narrativa de las santas escrituras, lo que demuestra que es posible basarse en un relato para construir una pieza teatral.

El *Jeu d'Adam* está escrito en francés, aunque todas las indicaciones destinadas a la puesta en escena, así como el *dramatis personae* y algunas intervenciones del coro, se encuentran redactadas en latín. La indicación primera nos recuerda a una gran descripción, por su longitud. De forma análoga a *Maistre Pathelin*, los siguientes aspectos ofrecen gran potencial pedagógico para nuestra práctica teatral en FLE:

- Simplicidad morfosintáctica y repeticiones o anáforas:

FIGURA (dios)

Je t'ai doné bon compaignon,
ce est ta femme, Eva a nom
ce est ta femme et ton pareil,
tu lui dois estre ben feel
tu aime lui, e ele ame toi.

[...]

Ja n'avrais faim, por besoiing ne bevras,
ja n'avras froit, ja chalt ne sentiras

- Utilización de pares adyacentes preguntas y respuestas a partir de la aparición del Diablo:

DIABOLUS

Que fais, Adam?

ADAM

Ci vifen grant deduit

DIABOLUS / ADAM (comienza una serie de intercambios o pares adyacentes)

Estas tu bien? / Ne sen rien qui m'enuit

Vols le tu saver? / Por quoi non? / Rien ne me valt / Creras me tu? Oïl molt bien / Del tot en tot? / Fors d'une rien....

Este diálogo se extiende durante varias páginas de alternancia preguntas/respuestas a través del uso de pares adyacentes por parte de Adán y del Diablo.

b.3. *Le Courtois d'Arras*

Pieza igualmente de transición, pues no se conoce verdaderamente si se trataba de una composición dramática o narrativa. A pesar de no haberse demostrado que esta composición estaba destinada a su puesta en escena, los índices (diálogo, encabalgamiento rítmico en las réplicas, alguna indicación sobre decorado, etc.) nos llevan a pensar que este texto se representó en alguna ocasión, bien como polifonía, es decir, con varios personajes, bien como monólogo. Esta obra tiene similitudes estilísticas con el *Jeu de Saint Nicolas*, y ya la simple fórmula de entrada se basa en un imperativo repetido (“*jetés, jetés vos bestes fors*”) que nos recuerda a la famosa “*oiiéz, oiiéz*” presente en el teatro medieval, como forma de llamada al público que sirve para introducir de forma alegre y optimista la pieza. La presencia de acotaciones del tipo

Or s'est Cortois mis a la voie
n'a talent que nus le convoie
sa borse emporte bien enflée

sugieren de alguna manera indicaciones escénicas, y la intervención del chico que sirve en la taberna lleva asociados lenguajes paraverbales y no verbales propios del teatro:

LE GARÇON
Çaienes est li vins de Soissons!
Sor l'erbe verde et sor les jons
on i boit a hanapt d'argent;
çaiens boivent tote la gent,
çaiens boivent et fol et sage,
e se n'i laisse nus son gaje!
[...]

así como las réplicas:

Manchevaie, verse del vin:
car on doit boire apriés laver

2.2. El teatro francófono y el componente cultural

Los orígenes de la palabra “francofonía” se remontan al geógrafo Onésimo Reclus, quien designa con este término al “conjunto de los pueblos que hablan francés” (1886: 410, y ss). Esta definición comporta, al mismo tiempo, una idea lingüística y geográfica (territorios donde se habla francés). Pero no es hasta 1962, con los procesos de descolonización prácticamente concluidos, que la palabra francofonía vuelve a retomar importancia como el conjunto de pueblos que comparten la utilización de la lengua francesa alejados ya de la mentalidad opresora del colonialismo, como dice Senghor:

« Nous, politiques noirs, nous, écrivains noirs, nous nous sentons, pour le moins, aussi libres à l'intérieur du français que dans nos langues maternelles. Plus libres en vérité, puisque la liberté se mesure à la puissance de l'outil, à la force de création. (...) Il est question d'exprimer notre authenticité de métis culturels, d'hommes du XXe siècle. Au moment, que par totalisation et socialisation, se construit la civilisation de l'universel, il est, d'un mot, question de se servir de ce merveilleux outil, trouvé dans les décombres du Régime colonial. De cet outil qu'est la langue française » (Senghor, 1962: 844)

La mayoría de autores francófonos, especialmente procedentes del movimiento de *La Négritude*, cultivaron casi en exclusiva el género lírico, el narrativo y el ensayo. No obstante, el teatro empezó a ser impulsado desde las propias administraciones, sobre todo en el ámbito africano, convirtiéndose en un excelente vehículo transmisor de ideas y sentimientos de los antiguos territorios coloniales, con sus traumas históricos y sus problemas sociales actuales, pero también con enormes esperanzas de un futuro más prometedor.

2.2.1. Perspectivas de estudio y trabajo

Al trabajar con una metodología teatral intentamos no sólo que los estudiantes desarrollen un grado determinado de competencia lingüística en una LE, sino que además sean capaces de identificar ciertos componentes culturales, presentes de forma

explícita o implícita en la obra que visualizada o considerada. Consecuentemente, se espera sean capaces de detectarlos, seleccionarlos y ponerlos en evidencia a la hora de llevar a cabo una tarea teatral, tanto en la redacción y preparación del texto dramático como en la puesta en escena del mismo. En este sentido, siguiendo a Marie-Thérèse Ambassa (2010),

“L’approche sociologique des créations théâtrales observées, rapportées à des milieux spécifiques, fait que l’étude reconnaît à chaque scène un enracinement dans un substrat culturel précis et différent [...] Le cadre géo-culturel mis en place, la répartition des cultures selon les régions permet de mieux comprendre les pièces qui s’y réfèrent” (Ambassa, 2010: 7)

El teatro francófono nos sirve en este caso de inspiración al utilizar como vehículo la lengua francesa pero situándonos en otra dimensión del aprendizaje, que es el de conectar, a través de la palabra representada y la semiótica gestual, con culturas más alejadas de la mentalidad europea. A este respecto, nos interesa mucho analizar, siquiera superficialmente, las formas de expresión en el teatro africano por encontrar en ellas puntos de conexión, elementos comunes si se quiere, con el teatro medieval europeo. No dejaremos de lado otras dramaturgias en lengua francesa, como la producida al otro lado del Atlántico, en la provincia canadiense de Québec, una región que reafirma constantemente su identidad cultural frente al marco geocultural anglófono, a través de sus manifestaciones sociales y artísticas en lengua francesa.

El teatro francófono, al ofrecernos además la expresión de culturas diferentes, se adentra en otras dimensiones de la práctica teatral. El drama africano, por ejemplo, puede mostrar contradicciones en sus argumentos, pero la consideración de estas contradicciones suele darse cuando visionamos sus piezas a través del prisma inadecuado, con ojos demasiado occidentales y convencionales, ya que *“la concepción de lo verosímil es de origen cultural. A diferente cultura, diferente concepción. Los hábitos socio-culturales limitan las posibilidades de realización (de hacerse algo real)”* (Urrutia, 1985: 31).

En una obra pueden parecerse inverosímiles ciertos acontecimientos que ahí se narran, pero deberíamos preguntarnos si no responden en realidad a la lógica interna de la cultura en la que el texto ha sido creado. La realidad propia de una obra puede estar en contradicción con la realidad “general”, la que presuponemos “verosímil”, pues es a la que estamos acostumbrados y sobre la que la cultura occidental se asienta. Sin embargo, puede no ser así cuando cambiamos de cultura aun manteniendo el medio de expresión, en este caso, la lengua francesa.

Algunos autores dramáticos cuyos orígenes están arraigados en la multiculturalidad ponen en duda, no obstante, el verdadero sentido de la misma y se preguntan si es factible en el mundo actual. En una entrevista realizada por Cristina Carrillo de Albornoz⁷⁹, la autora Yasmina Reiza proclama, en un primer momento, “*que el multiculturalismo es sin duda el futuro del arte porque con las fronteras abiertas es una tendencia que se acentúa cada vez mas*”

Sin embargo, matiza a continuación:

“Lo que no estoy tan convencida es de cómo funcionará o si será para bien porque creo que una cultura aplastará a las demás. En el fondo no creo en la multiculturalidad porque creo que siempre hay una cultura que predomina sobre la otra; el peligro es que si no es profundamente original, todo resulta de una insipidez general. Todo es igual. Sólo será un enriquecimiento si se produce de forma natural y no una cuestión de modas; no hay nada más formidable que la expansión de una cultura propia que resiste”

Sylvie Chalaye (2001), en esta línea, presenta una visión más pesimista de la realidad africana francófona, restándole componentes identitarios, tales como el concepto de “antepasados” o el de una identidad propia cultural africana. Para la autora, los dramaturgos africanos de lengua francesa suelen encontrarse normalmente en el exilio, por lo que jamás podremos hablar de un teatro propiamente africano que exprese la cultura y la sociedad africanas. La relación que mantienen los autores de teatro africanos con la lengua francesa ha evolucionado, ya que “*c’est une langue que ces*

⁷⁹ En la web www.elcultural.es

nouveaux dramaturges travaillent de l'intérieur et qu'ils entreprennent de faire sonner autrement" (Chalaye, 2010: 90)

La lengua francesa ya no es algo que determine el estatus social del hablante colonizado frente a la élite colonizadora, es un producto útil que el dramaturgo africano pretende "*faire sonner autrement*" a través de su adaptación a la realidad cotidiana que se quiere contar, manipulándola, estirándola, en un intento de escapar a la herencia colonial y a sus limitaciones lingüísticas y culturales, reivindicando no ya la imagen de una África mítica de leyenda, sino la contemporaneidad de las formas de expresión africanas de las cuales destaca un teatro que intenta poner al espectador en situaciones incómodas, un teatro "*qui cherche à mettre en crise le public*" (*op.cit.*: 92)

2.2.2. Antropología y teatro

Como bien apunta Ubersfeld (1981: 203) a propósito de las formas dramáticas asiáticas, el gesto es absolutamente un código, y cada gesto es el equivalente de un lexema o de una frase, a la manera de los ideogramas chinos. En este sentido, el movimiento circular de una mano en el teatro occidental seguramente sea un ademán que acompaña a la expresión lingüística del actor, mientras que en el teatro oriental pueda tratarse de un contenido polisémico difícil de alcanzar si uno no está iniciado en la cultura que ha desarrollado dicho gesto para la escena.

En un principio, antes del colonialismo, el teatro africano autóctono presentaba unas formas y contenidos muy similares al occidental medieval. Mezclaban representación y ritual, y la cultura de los antepasados impregnaba toda la representación. Era éste un teatro que, a la manera de las misas católicas, tan cargadas de expresión simbólica y elementos gestuales, hacía participar al público en la ceremonia que estaba llevándose a cabo. La entronización de un jefe de tribu africano no dista mucho de la consagración de un obispo, o la ceremonia de entrar en contacto con los antepasados guarda muchos elementos en común con la consagración del cuerpo de Cristo.

Durante el colonialismo, y especialmente cerca de la época de las independencias empezó a germinar lo que podemos llamar, siempre con cautela, las representaciones dramáticas de expresión francófona. Estas manifestaciones tomaron, según Chalaye (2001), la forma de teatro de calle, teatro para el desarrollo, teatro de marionetas, teatro ritual, cuentos dramáticos y más adelante teatro de autor. Las primeras formas teatrales guardaban un estrecho lazo con las tradiciones y ritos africanos, para ir posteriormente evolucionando hasta el internacionalismo, tanto de formas como de contenidos. A este respecto, existen dos tendencias críticas a la hora de referirse a las formas dramáticas africanas:

- Los que defienden la *spécificité africaine*
- Los que ponen en cuestión esta simplificación de su teatro y no quieren permanecer encerrados en el folklorismo con el que desde Occidente se contemplan las manifestaciones artísticas africanas.

Sin embargo, y como matiza Chalaye (ibíd.: 20), el hecho de elegir la “escritura dramática” como punto de partida para un teatro africano ya es elegir algo no específico africano, algo importado, aunque sea posteriormente adaptado de acuerdo a los usos, costumbres, visión del mundo y lenguas de este continente. Recordemos que el teatro medieval occidental no contó con un soporte escrito contrastado hasta el siglo XI, y si nos remontamos más atrás en el tiempo, el teatro clásico griego pasó por una etapa claramente oral y ritual antes de adoptar su forma escrita. Es por ello que pensamos que no hay que adoptar posturas radicales en esta cuestión. Huimos de ambos extremos y nos quedamos con la idea de que los teatros francófonos han de ser un reflejo del ámbito geográfico en donde han sido creados, de la sociedad en la que han nacido, han de reflejar usos y costumbres, sociedad y cultura propias, pero abriéndose a influencias externas y sobre todo a la experimentación. Al mismo tiempo, han de aprovecharse de la capacidad de expansión que puede dar el utilizar una misma lengua vehicular común a 300 millones de personas y extendida, en menor o mayor medida, por los cinco continentes. Esto no quiere decir que haya que servirse de usos academicistas de la lengua francesa, antes al contrario, debe impregnarse de las manifestaciones y usos lingüísticos y paralingüísticos procedentes del país o países de procedencia.

Efectivamente, dado que la mayoría de creadores teatrales africanos se han exiliado por razones políticas, profesionales o académicas, sus obras no beben sólo de sus orígenes africanos, sino especialmente del ámbito en donde se mueven y trabajan en la actualidad. Esto sucede hasta tal punto que existen autores francófonos procedentes de África que, a fuerza de establecerse en la antigua metrópoli o bien en los Estados Unidos, producen un teatro que rompe completamente con las formas y contenidos tradicionales africanos y se centra en temáticas occidentales, por lo que un lector o espectador poco avezado y ávido de folklorismo podría decepcionarse al leer o contemplar una obra de estas características.

Muchos otros autores han optado por abordar una síntesis de ambas culturas, la propia africana y la que llegó a través del acontecimiento dramático que supuso la colonización. De esta manera, podemos hablar de “dramaturgias africanas de expresión francófona”, más que de expresión francesa, puesto que el lenguaje utilizado no será más el francés academicista sino un francés africano salpicado de elementos de otras lenguas y dialectos propios de la región en donde han nacido. En efecto, “*que ce soit dans les textes africains, maghrébins, antillais ou québécois apparaît une langue traversée par les langues africaines comme le kikongo ou le wolof, l’arabe, le joual, le créole ou l’anglais*” (Toubiana, 2010: 247), lo que nos lleva a nuevas posibilidades como el “teatro de improvisación”, típicamente francófono del Québec y creado por Robert Gravel e Yvon Leduc en torno a 1977, donde dos grupos de actores son sometidos a un sorteo en donde deben representar las situaciones que un árbitro les propone. El grupo que mejor vaya respondiendo a las situaciones planteadas obtiene puntos otorgados por el público. Este teatro utiliza un francés específico, nada academicista, con anglicismos evidentes y frecuentes. En nuestra opinión, es una de las manifestaciones más relevantes de la simbiosis entre varias culturas, en este caso la original francesa (recordemos que la colonización del Québec se produjo mucho antes que el reparto de África) y la envolvente y cada día más amenazadora (lingüística y culturalmente hablando) civilización anglosajona.

El éxito de este teatro, por otro lado, dio lugar a la creación de una liga internacional francófona de teatro de improvisación en la que participan países como Suiza, Francia, Bélgica o Luxemburgo. Esperamos que pronto se abra a los países

francófonos subsaharianos y del Magreb, como un intento de integrar las culturas francófonas occidentales y africanas.

Volviendo a Toubiana, quien ofrece también un enfoque positivista sobre los aportes de la francofonía a la creación literaria de los pueblos que la comparten, insiste en que la lengua francesa no es el enemigo a batir, sino la herramienta que puede facilitar a unos pueblos su desarrollo cultural y su diferenciación frente a otros países de expresión francesa, ya que *“lié en grande partie à l’utilisation de la langue française, on s’aperçoit que le statut de la francophonie veut rester un concept unificateur et un outil privilégié dans la recherche de l’identité culturelle”* (op.cit.: 12).

Otros autores van más allá y llevan el análisis antropológico hasta tal punto que adaptan obras clásicas romanas a la realidad cotidiana africana. La tragicomedia musical *Moi, veuve de l’empire*, del congolés Labou Tansi (1987), hace coincidir las aspiraciones, ambiciones, recelos e impulsos propios de la tragedia clásica con los deseos más bajos de las clases acomodadas africanas, mostrando así que el ser humano tiene más puntos en común que diferencias a pesar de la distancia que los separa, y ofreciéndonos una visión del mundo y de la especie humana bastante negativa.

Fatima Gallaire, en *Témoignage contre un homme stérile* (1987), emplea enormemente las acotaciones para precisar al máximo la situación teatral, para describir con los máximos detalles a los personajes que forman parte de la obra y narrar, a la manera de las acotaciones pero de forma mucho más extensa, los diferentes gestos y actitudes de cada personaje. El contenido, por su parte, supone un alegato contra los abusos del hombre en la sociedad argelina, una sociedad que debería ser igualitaria, pero que sigue sometiendo a la mujer a las tareas más duras, apartándola de los puestos de responsabilidad en la administración y culpándola sin motivo de diversos problemas que afectan al núcleo familiar (esterilidad, adulterio, cuidado de los niños, etc).

En Costa de Marfil, Koffi Kwahulé, autor de *Cette vieille magie noire* (1993), piensa que el teatro africano es un teatro en movimiento y en continua evolución, dentro de una identidad plural y universal, buscando *“trouver une écriture qui ne soit africaine ni occidentale, qui émane peut-être de ces cultures, mais qui soit autre chose”* (1997).

Kwahulé pertenece, junto a Caya Makhélé en el Congo, Kossi Efoui en Togo, y Michèle Rakotoson en Madagascar, por citar a algunos de sus máximos representantes, a una generación que practica un teatro comprometido con los problemas de la sociedad actual.

Finalmente, y enmarcado en la tradición del teatro *yoruba*, Ousmane Aledji, de Benín, afirma que es la tradición narrativa plural africana la fuente que alimenta su teatro. En África, por consiguiente, más que una sociedad en cada país, hablaremos de “sociedades” (Betoko, 2010), ya que se relacionan íntimamente con las etnias. Según el grado en que éstas estén occidentalizadas hablaremos de un tipo de producción oral más “africano” o más “internacional”.

2.2.3. Componentes social, lingüístico y cultural

La mayoría de autores antes citados se muestran de acuerdo al afirmar que el teatro francófono bebe al mismo tiempo de fuentes sociales, históricas y culturales. Algunas regiones de expresión francesa, como Nueva Caledonia, han creado formas de expresión, como el *jeu* escénico kanak, que hacen alusión a estos elementos situándose claramente en un contexto sociocultural determinado. Sin el conocimiento de estos conceptos es muy difícil extraer el sentido profundo de estas dramaturgias, de ahí que para el espectador no instruido en historia, cultura o sociedad caledonias, la percepción del espectáculo se limitará a una visualización continua de manifestaciones folklóricas sin sentido aparente. Esto es algo parecido a lo que ocurre con determinadas expresiones de teatro asiático (de Bali, de Japón o de la India):

“L’espace joue sur l’ubiquité ou le rêve, l’histoire nous transporte d’un lieu à un autre. Quant au temps, il se déploie non comme durée linéaire, mais il prend souvent la forme du cycle, autorisant l’action à se déplacer librement sur la ligne du temps. Cette liberté renoue parfois avec le rythme de l’épopée et en rupture avec le réalisme du récit, produit un effet de distance” (Toubiana, *op.cit.*: 29).

El *jeu* escénico kanak se sirve, por otro lado, de improvisaciones lúdicas, danza y música, lo que le acerca casualmente a otras dramaturgias de expresión francesa: es lo que Toubiana llama la “transversalidad” (ibíd.: 258) mediante la cual encontramos puntos en común en todos los teatros producidos en el ámbito de la francofonía, desde el Québec hasta África pasando por las Antillas.

El componente cultural es como un *boomerang* que debe impregnar continuamente la práctica teatral en lengua francesa y ha de impulsarnos a la utilización de todas las técnicas y lenguajes dramáticos disponibles, partiendo de la expresión gestual y llegando hasta el uso de danza, música y títeres. En nuestra experiencia, previamente a la transmisión de cualquier tipo de contenido lingüístico o cultural, se habla a los nuevos alumnos y alumnas que inician su aprendizaje en FLE sobre la situación geográfica y social de los países que comparten la lengua francesa como vehículo de expresión. Esto supone la primera novedad para muchos de ellos al inicio del proceso de su aprendizaje del FLE: el francés no se circunscribe a Francia, y se habla en países donde ni ellos mismos se imaginaban que pudiera utilizarse. En el caso de Canadá, solemos presentar al alumnado un mapa donde figura, en rojo, la provincia francófona de Québec e, ilustrado en verde, el resto del país, cuya lengua principal es el inglés. La coyuntura de Québec es complicada, situada entre la primera potencia del mundo, cuya lengua de uso principal es el inglés, y el resto de Canadá, una de las grandes economías mundiales y anglófono antes que francófono. Esta situación hace reflexionar a los alumnos sobre las condiciones particulares de vida y sobre la situación lingüística de Canadá, preguntándose lógicamente qué tipo de culturas pueden darse a un lado u otro de Québec.

Estas nociones geográficas, socioculturales y lingüísticas, impartidas en 1ºE.S.O., volvieron como un *boomerang* del fondo de la memoria de un grupo de alumnos cuando se les propuso como proyecto final de 3ºE.S.O. la creación y representación de una obra teatral que recogiera la máxima cantidad posible de componentes lingüísticos y socioculturales tratados durante el año académico. Uno de los requisitos indispensables para todos los trabajos, como antes hemos apuntado, era situar la obra dramática en un espacio francófono determinado. Un subgrupo eligió

Canadá, y más concretamente su capital, Ottawa, ciudad multicultural bilingüe y próxima a la frontera con Québec, que reúne las dos sensibilidades presentes en este enorme país.

Con el docente en papel de guía, los alumnos buscaron información sobre dicha ciudad y la alinearon mentalmente con lo aprendido en estadios anteriores. El resultado fue una pequeña de carácter cómico, muy lograda, y con pasajes que muestran la penetración de otras lenguas, en este caso el inglés, en el teatro francófono:

NICOLA Oh! Je suis perdu.
 Qu'est-ce que je peux faire? (à un passant, JOHN)
 Oh? Monsieur, je suis perdu.
 Est-ce que vous pouvez m'aider?

JOHN Ey! I can't speak Franch
 Wait!
 I'm going to phone my friend (*téléphone sonne*)

ATAÜLPHE Hello

JOHN Can you come to my house?

ATAÜLPHE Ok. I'm going to your house.

NICOLA C'est votre copain?

JOHN Wait!

(des instants passent; apparaît ATAÜLPHE)

ATAÜLPHE What happens?

JOHN This person is lost.

ATAÜLPHE Tu parles français?

NICOLA Oui, oui, je le parle. *(Le voleur)*

Nos encontramos aquí con tres personajes, que vamos a analizar *a posteriori*, tras la representación de la obra, y sin querer que los alumnos nos proporcionen más información que la que han mostrado en el escenario:

- *Nicola*, francófono, que aparentemente no habla inglés. Posiblemente venga del Québec profundo o de la misma Francia. O incluso, como sugiere su nombre, es italiano y sólo habla francés
- *John*, anglófono, no habla francés. Como indican los diálogos, es canadiense o afincado en Canadá, pero aparentemente sólo domina el inglés.

- *Ataülphe*, bilingüe, representa la conjunción de ambas culturas. Habitante de Ottawa, es el reflejo de la sociedad de esta ciudad, abierto, cosmopolita, bilingüe. Su nombre, de origen germánico, significa “lobo noble”. Nos preguntamos el porqué de la elección de este nombre por parte de los alumnos, seguramente sea por búsqueda de originalidad, pero lo cierto es que es un nombre más elaborado que el arquetípico *John*.

Tres personajes, tres culturas, son los protagonistas de esta historia cómica y absurda en parte, en donde más elementos sorprendentes pueden ser extraídos tras su lectura. Concretamente, en este fragmento, el uso de la lengua francesa nos aparece aquí “parasitado” por un inglés que, a todas luces, se revela más tosco, simple y rudo que el francés. Hay que decir que los alumnos tienen un nivel similar en ambas lenguas, al menos en el nivel oral, por lo que esperaríamos una utilización más “educada” y “refinada” de la lengua de Shakespeare. No obstante, consciente o inconscientemente, los alumnos han querido definir al personaje anglófono como inculto y brusco por un lado, pero por otro servicial y dispuesto a ayudar. Así, las expresiones puestas en boca de este personaje aparecerían rudas a nuestros oídos, especialmente a los oídos de un hablante francés:

“*Ey! I can’t speak french!*”, primera intervención, obviando cualquier saludo o expresión de disculpa.

“*Wait!*”, repetido por dos veces, puede resultar en parte grosero y fuera de lugar, pues no va acompañado de términos propios de la *politesse*, como un “*please*” o un “*for a moment*”.

Frente a esta utilización de la lengua inglesa por parte de los alumnos, el uso del francés aparece “adornado” con expresiones de cortesía que vuelven el mensaje más apropiado: “*Oh, Monsieur... / Est-ce que vous pouvez m’aider?*”. /) Nos choca, sin embargo, que Ataülphe tutee inmediatamente a una persona que acaba de conocer: “*Tu parles français?*”

Sea como fuere, en una lengua donde el uso de “*you*” abarca tanto el “*tu*” como el “*vous*” francés, tanto en pronombres como en formas verbales, sería más conveniente

hacer uso de fórmulas en inglés que suavicen la brusquedad de su empleo, tales como “*sorry*” “*please*”, “*can you...?*” Creemos, por lo tanto, que los alumnos perciben la cultura asociada a cada lengua de forma distinta, incluso en casos donde aparecen simultáneamente varios sistemas lingüísticos. ¿Y por qué en francés la perciben de forma más acertada que en inglés aunque lleven estudiando esta lengua desde hace más años? Es posible que el componente cultural no se está enseñando adecuadamente en nuestro sistema educativo y siga siendo separado, consciente o inconscientemente, del contenido comunicativo o, lo que es peor, lingüístico, cuando esto nunca debería suceder.

Con una metodología de E/A basada en la práctica teatral, sin embargo, el estudiante casi siempre va a ser capaz de utilizar un registro u otro de lengua, pues adoptando diferentes roles teatrales a través de tareas (simulaciones, *jeux de rôle*, dramatizaciones, etc.) o intercambios lingüísticos, será capaz de poner en juego, posteriormente, todo un abanico de posibilidades de expresión en lengua francesa, empezando por la distinción entre la interrogación y la afirmación y terminando por la distinción entre “*tu*”/“*vous*” o el uso de formas de cortesía.

En este sentido, no es lo mismo realizar un *sketch* en el que los protagonistas son amigos que poner en marcha una dramatización en donde la situación de partida nos muestra a personajes desconocidos o alejados unos de otros a causa de su diferente estatus social, económico o cultural. Por otra parte, la consciencia de “hablante en sociedad” hace que el mismo estudiante reaccione de una u otra manera al expresarse en LE. Según su interlocutor sea hablante de su propia LM o no, pondrá en juego diferentes estrategias para que la comunicación tenga éxito. Por ejemplo, durante todo el tiempo que ha durado nuestra experiencia con este grupo de alumnos en concreto, se les ha invitado a expresarse comúnmente en lengua francesa durante las horas de impartición de dicha materia, es decir, se les ha sugerido la utilización del francés como lengua vehicular en clase de francés y muy especialmente durante la realización de tareas y proyectos de grupo. La mitad de los alumnos lo consigue, en parte, gracias a la puesta en marcha de las siguientes técnicas:

- Perífrasis o sustitución en lengua francesa: para significar “*montrer*” en una frase como “*je veux lui montrer une photo*” han utilizado “*je veux qu’elle regarde une photo*”, con lo que reemplazan el término desconocido
- Obtener directamente del profesor la traducción del término desconocido, a través de un metalenguaje: “*Comment on dit “enseñar” en français?*”
- Calco inventado o galicismo impropio, a nivel léxico o morfosintáctico: “*je veux mostrer-lui une photo*”

Estas técnicas son utilizadas por los jóvenes cuando tienen delante a su profesor, pues se supone que éste domina ambas lenguas. Pero cuando se encuentran en situaciones reales de comunicación como pueden ser los intercambios lingüísticos (de los que hablaremos más adelante), con hablantes extranjeros con poco dominio del español, la situación cambia radicalmente y la técnica privilegiada de nuestros alumnos pasa a ser la expresión gestual o el recurso al inglés, mientras que los alumnos franceses optan más por la perífrasis o por el hispanismo impropio.

Volviendo específicamente al teatro francófono africano, detectamos que posee en general unas características propias, algunas de las cuales encontramos también en las producciones de nuestros estudiantes de FLE :

- Utilización de frases y estructuras simples
- Supresión habitual de artículos, cuando no generalizaciones (uso de “le” por “un”)
- Interrogaciones frecuentes
- Yuxtaposición de lenguas francesa y hablas locales (como en *La fille du bar*, de J.M.Kankan, o *Le sida ne passera pas*, de Daniel Ndo)
- Supresión de ciertas conjunciones como “*que*”, preposiciones como “*à*” y, en otros casos, abuso de las mismas.
- Desorden sintáctico
- Particularidades semánticas, como la creación de expresiones difícilmente entendibles fuera de contexto (“*fermer l’accouchement*”)
- Uso y abuso de interjecciones, en lengua africana

- Préstamos, composición y derivación que siguen unas reglas *sui generis*, fuera de las reglas de formación establecidas por el francés académico.
- Utilización frecuente de símbolos y de la música.

Todos estos recursos suponen, como hemos dicho antes, un esfuerzo de reapropiación del francés por parte de las lenguas y los hablantes nacionales del continente africano. De nuevo, dicho sistema intermedio entre el francés académico y las lenguas africanas nos hace pensar en la **interlengua**, a cuya construcción sigue contribuyendo el trabajo que realiza el estudiante de FLE durante la lectura de estos textos y la posterior producción de piezas dramáticas inspiradas del ámbito africano.

Véase, a este respecto, un fragmento del lenguaje sencillo utilizado por Labou Tansi en *Je soussigné cardiaque* (1981), inspirado de ritmos populares y trasladando el punto de vista del actor de primera a tercera persona:

MALLOT: Mon papa
 A raté
 Sa Nelly (repetición)
 Ma maman
 Est restée
 Pour Nelly
 Mais Nelly
 A raté
 Son papa (repetición)
 Ô c'est triste
 De rater un papa
 NELLY: Où va mon papa?

Las distintas visiones existentes sobre la culturalidad asociada al hecho teatral pueden interpretarse desde un punto de vista más asociativo y positivo y menos excluyente y radical, esto es, teniendo en cuenta la relación del componente cultural con el conjunto de las artes y, especialmente, con el teatro. Por un lado, la presencia simultánea de varias culturas en el hecho teatral es positiva, pero siempre habrá una cultura que impregne más la manifestación teatral. Esto puede ser negativo y positivo al mismo tiempo: negativo porque una sola cultura puede imponerse a las demás, y

positivo, puesto que para imponerse, deberá hacer alarde de una gran originalidad tanto en la expresión de contenidos como en la creación de formas. En este sentido, la cultura que termine por predominar en una manifestación artística habrá de hacerlo por méritos propios, de forma natural, huyendo de cualquier imposición y capricho del creador.

Urrutia (1985) también trata brevemente el tema de la incompreensión de una obra si no se es un lector o espectador avezado, avisado e instruido en la cultura de referencia del texto. Es preciso contar con un mínimo de conocimiento sobre la cultura-marco de referencia de la obra que estamos presenciando si queremos captar su sentido exacto. En caso contrario, será nuestra imaginación la que complete el sentido, pero a costa de perdernos detalles que pueden resultar de capital importancia. La culturalidad, no sólo la que entendemos por “conocimiento cultural elevado”, sino además la relacionada con el conocimiento de lo cotidiano, de las circunstancias socio-históricas y, por supuesto, del lenguaje de un grupo humano, es imprescindible para la interpretación y posterior expresión de una obra (ibíd.: 31, 152 y ss). Es por ello que consideramos que un traductor nunca podrá proporcionar el sentido de una obra completa al director y/o director de escena. Así, cuando éstos pongan la obra en marcha, ésta habrá perdido parte de la riqueza que atesoraba en cuanto fue creada en su lengua original. Se puede adaptar una obra teatral, pero nunca se podrá traducir artísticamente de una lengua a otra. Para ello, el traductor habría de ser el mismo director, o bien el director tendría que tener un amplio conocimiento de la lengua en que ha sido escrita la obra y, por supuesto, de la cultura asociada a ésta.

Urrutia concluye esta cuestión refiriéndose a un fragmento de un poema aparecido en *Campos de Castilla* (Machado, 1927), de interpretación aparentemente sencilla pero con un fondo de gran dificultad para un desconocedor de las circunstancias sociales y culturales de la época, afirmando que

“las premisas culturales necesarias para entender los versos machadianos no corresponden a una cultura selecta, a una cultura elevada. Se trata de una cultura popular, apenas recogida en nuestros libros usuales, y de un exacto conocimiento del sentido de las palabras dentro de esa cultura” (Urrutia, 1985: 157)

Poyatos (1994a: 37 y ss), como ya señalamos al inicio de este trabajo, utiliza la noción de “culturema”, aplicable para el análisis y tratamiento de “porciones de una cultura” asociadas a una lengua determinada. En nuestra práctica teatral es posible desglosar el aspecto cultural en cada *sketch* o acto teatral, si bien no somos partidarios de extraerlo y analizarlo de forma aislada, separadamente de la forma verbal de la que depende. Puesto que está ahí, de manera implícita, habría de ser percibido en conjunto, en el ámbito general de la pieza representada.

Según Poyatos, los culturemas son analizables en escenarios modelo, tanto exteriores como interiores. Existen, por un lado, los culturemas básicos o características culturales del hablante, denominados también por Cestero Mancera (1999) “culturemas primarios”, siguiendo a Poyatos (1994a). No estamos de acuerdo con esta autora, sin embargo, en su interpretación de los mismos, puesto que su apreciación es simplista y enormemente generalizadora al usar y abusar de prejuicios y lugares comunes.

Sí nos parece apropiada la forma en que Cestero, partiendo de Poyatos, pretende “enseñar” la culturalidad, pues prefiere que se integren con los contenidos gramaticales, funcionales y léxicos. Nuestra experiencia con los contextos situacionales franceses (por ejemplo, piezas ambientadas en boleras, en cines, en centros de enseñanza, etc.) revelan que los espacios, por sí mismos, a pesar de estar cargados ya de una cierta culturalidad (los propios carteles de cine en francés, incluyendo producciones francesas, los distintos horarios en los institutos franceses, la *cantine* anexa a todo centro educativo, etc.) no tienen por qué crear productos arquetípicos ni situaciones preconcebidas. El alumno-actor ha de evolucionar en escena, efectivamente partiendo de la situación en la que se encuentra⁸⁰, pero sin forzar actitudes o comportamientos ni adoptar una actitud arquetípica de su propia cultura que entre en confrontación con la cultura-marco.

Siguiendo a Cestero Mancera (*op.cit.*), la enseñanza de la cultura extranjera al hablante-estudiante ha de realizarse en un primer momento de manera implícita, para progresivamente transmitirla de forma explícita. Nosotros, sin embargo, consideramos que los culturemas básicos han de enseñarse en educación secundaria de manera

⁸⁰ De forma paralela a lo que ocurre durante los intercambios lingüísticos.

explícita y posteriormente incluirlos en nuestras actividades de *jeu de rôle* y piezas teatrales. Es más, en las enseñanzas universitarias existen materias denominadas Civilización Francesa o Historia y Cultura francesas que llevan a cabo la transmisión de contenidos socioculturales de forma explícita.

El teatro francófono nos aparece como un ejemplo ideal de esta cuestión, pues supone un solapamiento de culturas occidental y autóctona basado en la combinación de una lengua de origen europeo como vehículo de expresión y comprensión y la representación de una historia próxima a los intereses y costumbres del país francófono donde esta obra ha sido creada. Marie-Thérèse Ambassa (2010), analizando el teatro francófono camerunés, insiste en la idea de que para un conocimiento de la obra es importante conocer el marco cultural y social en donde ésta se sitúa. Para ejemplificar este aspecto, analiza el teatro de Guillaume Oyono M'bia (Eddy-Njock), quien bebe de los ritos tradicionales y técnicas de trance, llevando al espectador a una dimensión espiritual que sería seguramente comprendida por la población autóctona pero difícilmente por el espectador occidental. Casi todo el teatro camerunés contemporáneo está orientado a su representación, raramente a la lectura, fundamentalmente porque la lengua utilizada no es un francés académico, sino una lengua oral “reapropiada” por la sensibilidad africana.

Por otra parte, el teatro popular camerunés, y por extensión, el africano, prefiere formalmente los *sketches* y piezas cortas, fácilmente entendibles por un público no instruido. Ésta es la idea que nosotros también hemos intentado introducir en nuestra práctica teatral: huimos de largas obras dramáticas y preferimos la tranquilidad que da el trabajar con obras de corta duración pero cargadas de significado y que comportan, aunque no se perciba, un gran trabajo de preparación y una gran dedicación por parte de los alumnos.

La temática del teatro africano está evolucionando, no obstante, hacia planteamientos más actuales y cotidianos. Ya se han dejado atrás el recurso al folklorismo y a la narración del mito, y los dramaturgos vuelven su mirada a temas que afectan el día a día del pueblo africano, esto es, los problemas sociales y económicos, la situación de la mujer o la propagación del SIDA (Ubersfeld, 1981: 177, 254). En Chad

son habituales las representaciones teatrales en aldeas africanas por parte de actores venidos de la ciudad más próxima, y a su vez, en el mismo espectáculo y normalmente delante de personalidades venidas del núcleo urbano, constatamos actuaciones de los propios habitantes que representan situaciones de la vida cotidiana, como una forma de mostrar a la Administración sus problemas diarios y que apuntan a la salvaguardia de sus señas de identidad.

El francés sigue utilizándose como lengua vehicular y el espacio predilecto vuelve a ser la calle, tal y como ha sucedido en el teatro occidental. Mauron (1968) y Cheniki (2010) nos proporcionan algunas claves sobre los espacios de representación del teatro africano, del cual subrayan tanto su esencia popular como su riqueza y profusión en elementos verbales (Mauron, 1968: 23). Sus planteamientos nos sirven para confeccionar la siguiente tabla comparativa junto a la evolución de los espacios teatrales europeos:

	Edad Media/Época precolonial	Siglos XVI-XX	Actualidad
Teatro europeo	Parvis de las catedrales, plazas de la villa	Corrales de comedias, burgueses, salas de espectáculo, corte Real.	Repartición de los espacios teatrales entre los tradicionales y los espectáculos de calle (<i>happening</i> , desfiles, improvisaciones, etc)
Formas dramáticas africanas	Centro de reunión de las aldeas	Escuelas administradas por la metrópoli, salas de teatro acondicionadas.	Al aire libre, en calles y plazas, predilección por los espectáculos de calle.

Fig. 56. Evolución de los espacios teatrales

3.2.4. El teatro escolar en Camerún. Sugerencias para la enseñanza/aprendizaje del FLE en Educación Secundaria partiendo de la especificidad africana.

Ya hemos hablado en el capítulo 1.7., primera parte, sobre la importancia que tuvo la Escuela de Roches (sección 1.7.1) en el desarrollo del teatro en el ámbito escolar. Muchas veces una institución educativa comienza a implementar la práctica teatral a lo largo del proceso educativo por la iniciativa de una sola persona, normalmente los propios docentes. Es el caso del primer teatro escolar camerunés, y nos atreveríamos a decir que africano⁸¹, si bien autores como Cheniki (2010) afirman que las escuelas de William Ponty y Bingerville supusieron el germen de las primitivas creaciones teatrales sobre suelo de este continente. De esta manera, las primeras prácticas dramáticas regladas se basaron en los gustos formales y preferencias conceptuales de los colonizadores franceses. Ya un poco antes de 1960 se practica un teatro escolar con piezas clásicas enseñadas en clase y representadas en las fiestas escolares. Esto es el germen de lo que supondría posteriormente el *Théâtre d'Essai* y el *Théâtre-École*, que conllevarían la floración de múltiples escuelas (Ambassa Betoko, 2010).

El éxito del teatro escolar camerunés hay que buscarlo, por un lado, en la riqueza de su tradición oral y, por otro, en la infraestructura cultural y universitaria, herencia de la época colonial y que se mantuvo tras la independencia del país en 1960 (Doho, 2006). El hecho de inculcar el amor por el género dramático en este país en particular se lo debemos al Padre Reverendo Bioret, en la escuela católica de Mvolyé. Si bien antes han llegado a nosotros algunas piezas dramáticas de contenido didáctico, como *Le Bafouillard*, de M. Ekoungouru (1940), en donde se relata, con gran comicidad, el arduo aprendizaje de la fonética francesa por parte de un niño, es con el padre Bioret cuando eclosiona un tipo de teatro didáctico escolar. No debemos perder de vista ni por un momento este acontecimiento tan importante ya que nos hace pensar en otros elementos ampliamente analizados en este estudio sobre teatro y didáctica de las lenguas extranjeras.

⁸¹ La práctica teatral ha estado muy presente en las escuelas africanas especialmente a partir de las independencias, que han fomentado la expresión cultural africana a través de una infraestructura cultural que además incluye centros culturales en las ciudades donde también se practica teatro y que suponen un salto cualitativo.

El trabajo del padre Bioret sitúa otro punto, otro vértice del triángulo diacrónico que hemos trazado desde el teatro medieval didáctico europeo al colonial africano para llevarnos hasta la contemporaneidad francesa, y que ahora, en la actualidad, utilizamos como fuente en nuestra práctica diaria de clase. El fenómeno del “didactismo” en el teatro va asociado al fenómeno del teatro escolar, ya que implica una enseñanza, tanto de formas (sistemas lingüísticos y artísticos) como de contenidos (socioculturales, morales, religiosos...) a través de la práctica del género dramático en el aula.

Le diable en bouteille es un *jeu*, una pieza eminentemente gestual con implicaciones sociales y didácticas, pues desprende una clara enseñanza enfocada tanto a los propios alumnos de la escuela de Mvolyé como a los posibles espectadores (otros alumnos, padres y madres, autoridades, etc). Obrita aleccionadora contra los vicios humanos, advierte sobre los perniciosos efectos del alcohol en la población indígena, a través de una animalización del ser humano cuando éste se acerca, curiosamente, a la botella de licor de maíz; en esta pieza, los gestos, las expresiones faciales y la kinésica se erigen como medio de expresión preferente no rechazando sin embargo el recurso a la palabra. La secuencia “*Non, non...je ne boirai pas de cet arki-là*” pronunciada durante los primeros instantes de la obra, es repetida varias veces por un coro, mientras que la obra concluye con la muerte de un hombre que ha osado beber de la botella endiablada. Feliz coincidencia, que precisamente una de las adaptaciones del *Miracle de Théophile* realizada por nuestros alumnos gire en torno al tema del consumo del alcohol y el tabaco por parte de los jóvenes:

DIABLE: Je suis un démon, je montre le mauvais chemin.

ANGE: Tu dois aller a l'école. Tu dois travailler et tu ne dois pas fumer.

GARÇON: Pourquoi?

DIABLE: Tu ne dois pas aller à l'école. Tu ne dois pas travailler et tu dois fumer.

GARÇON: Oui, je vais choisir le bon chemin. Je ne vais pas fumer, je vais à l'école.

ANGE: Très bien

(*Le chemin*)

Y más adelante se muestra el resultado negativo, de forma paralela a la obra camerunesa:

DIABLE : Tu ne dois pas aller a l'école. Tu ne dois pas travailler et tu dois fumer.

GARÇON : Oui, je vais choisir le mauvais chemin.

ANGE : Tu ne fais pas ça!

GARÇON : Désolé

DIABLE : Très bien

14 ans après...

HOMME : Qui est-ce ?

GARÇON : Je suis un pauvre parce que je n'ai pas étudié, je suis triste, ma vie est une ruine...

(Le chemin)

Otro grupo expone el problema de la manera siguiente, a través de la canción y de la música⁸²:

DIABLE: *Tu ne veux pas travailler
Tu ne veux pas déjeuner
Tu veux seulement bien fumer
Et puis tu bois.*

FEDERICO: Ooooh, oui, oui.

Con similar conclusión o contrapunto y final feliz:

ANGE: *Si tu ne veux pas travailler
Si tu ne veux pas déjeuner
Si tu veux seulement bien fumer
Tu vas être malade*

FEDERICO: Ooooh, oui, oui. Très bien.

(L'ange et le diable)

Se tiene noticia, dentro de la escuela de Mvolyé, de *jeux* diversos e improvisaciones, que posteriormente saldrían del ámbito escolar para ser representados en la calle, frente al gran público.

⁸² Adaptación de *Sympathique* (1997), de Pink Martini

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

El componente social se nos aparece igualmente imprescindible para la comprensión de ciertas obras de origen africano, lo que supone una doble interpretación de las mismas, una para el lector/espectador socialmente instruido y otra para el que no lo es. En la obra de Daniel Ndo *Oncle Otsama* (1974), la conversación entre un hijo funcionario y un padre no formado lleva a situaciones hilarantes y algo absurdas. Cuando por ejemplo, el hijo habla de *cabinet* refiriéndose a un despacho donde trabajar, el padre entiende “aseos, wc”, igual que *chaîne* o *mission*, palabras polisémicas cuyo sentido concreto, en situación, no es captado por el padre, quien hace un uso desmesurado de su LM africana en las exclamaciones. De ahí la importancia que reviste la alusión a la realidad extralingüística, y el uso de la designación, esto es, mostrar el objeto o realidad a la que se hace alusión. Por consiguiente, cada vez queda más claro que las obras de teatro, partiendo desde las francófonas hasta las de nuestros propios alumnos, han de ser concebidas para ser representadas y no para ser leídas.

D.K.Moktoi, en *L'homme bien superstar* (1980), introduce frases, poemas y cancioncillas en inglés a lo largo del texto francés, al estilo de ciertas formas dramáticas procedentes de Quebec. Es realmente una obra curiosísima pues pone en escena a un matrimonio donde el hombre es anglófono y la mujer francófona. Se expresan en francés, lo que produce errores gramaticales y sintácticos en el hombre, hecho que no es obstáculo para que la mujer comprenda a su marido:

LA FEMME: Chéri, je t'ai déjà dit que je voudrais te parler?

LE MARI: Tu voulais me parler eh?

LA FEMME: Oui, et c'est très important

LE MARI: Ok, pêche- toi alors vite pour parler ça parce que je dois s'apprêter pour partir pour notre dîner de travail, c'est à 20 heures et demie, il ne faut pas que je suis le retard.

Textos como éstos nos sirven para demostrar que muchas veces la corrección completa al escribir un texto teatral no es necesaria para la comprensión del mensaje. A pesar de los errores que encontramos en esta intervención del marido, y en otras partes de la obra, el mensaje es perfectamente comprensible. Si a eso le añadimos las características propias con que cuenta el lenguaje dramático y que incluyen lenguaje paraverbal y gestual, podemos aventurarnos a decir que es preferible obtener de

nuestros alumnos una *representación* comprensible a un texto teatral *redactado* a la perfección y que en escena transmita poco.

2.3. Teatro francés contemporáneo. Propuesta de autores

No es fácil buscar y encontrar autores contemporáneos franceses cuyas obras dramáticas sean aptas para su adaptación o representación por parte de estudiantes de educación secundaria. Más que una búsqueda sinsentido, llevamos a cabo un análisis tranquilo entre todo lo que pasa por nuestras manos durante nuestro proceso de formación continua, y de ahí, seleccionamos los materiales más apropiados para nuestra clase de FLE.

Junto a las obras teatrales medievales y al drama francófono, nuestra práctica se inspira de algunas piezas pertenecientes al teatro francés contemporáneo, ya sea a través de selección de fragmentos o de adaptación y/o representación de obras completas. En el caso de las obras contemporáneas francesas recurrimos principalmente a la selección de fragmentos, pues este grupo de piezas revisten mayor complejidad para ser comprendidas por nuestros alumnos. Esto es así porque las obras francesas contemporáneas tratan multitud de temas a través de multitud de lenguajes escénicos, están cargadas de mensajes implícitos y su interpretación queda sujeta, muchas veces, al propio subjetivismo del espectador.

Frente a estas desventajas principales debidas a una excesiva polisemia, ausencia de significado o una polifonía descontrolada tanto en palabra como en gesto, el teatro contemporáneo francés nos ofrece otros elementos favorecedores de la práctica teatral en clase de FLE para educación secundaria:

- Actualidad, tanto en formas como en contenidos, por lo que resultan próximas a la realidad y lenguajes del propio alumnado.
- Innovación en la utilización de los lenguajes teatrales y sus recursos.

- Proximidad al público, pues las piezas actuales buscan sobre todo la complicidad del mismo y su cercanía, ya sea a través de la propia proximidad física o a través de una empatía con los personajes que puede alcanzarse durante la representación.

- Originalidad en los montajes y en las historias contadas, en una época en que todo está permitido.

- Ampliación de la formación continua del profesorado de LE, tanto en la vertiente lingüística como en la artística.

Como ya veremos a continuación en el capítulo 3, dentro del grupo de dramaturgos franceses contemporáneos que hemos considerado destacamos a Jean-Paul Alègre, Yasmina Reza, Louis Calaferte y Sylvaine Hinglais, por reunir en sus obras muchos de los aspectos positivos enumerados más arriba, y que han contribuido de forma excelente a desarrollar en nuestro alumnado la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en FLE, así como la competencia artística, la social y la de autonomía personal.

CAPÍTULO 3

SELECCIÓN DE TEXTOS Y

EXPERIENCIAS TEATRALES

En el capítulo anterior hemos explicado, desde un punto de vista más teórico, los elementos formales, conceptuales y pedagógicos que han determinado la elección de una base textual firme sobre la que iniciar un proyecto dramático en clase de FLE. Bien por enriquecimiento lingüístico o cultural, o bien por ausencia esporádica de ideas o creatividad dependiendo de las características de los integrantes del grupo objeto de la experiencia o incluso de la ubicación del proyecto en un momento determinado del curso académico, hemos analizado el porqué de la elección de esas fuentes, para centrarnos a continuación en autores y textos concretos y sistematizar las rutinas de trabajo con cada uno de ellos, además de indicar aspectos como la temporalización y los resultados. La mayoría de los proyectos de trabajo establecidos sobre estos textos fueron llevados a cabo durante la redacción de esta tesis; los restantes han sido propuestos y/o ejecutados posteriormente. La utilización de este material no resta importancia, en absoluto, al corpus textual de creación colectiva y original a cuyos fundamentos hemos aludido anteriormente.

Igualmente, en el apartado 3.4.2. de la primera parte de esta tesis doctoral ya arrojamos alguna luz sobre la conveniencia de utilizar uno u otro *corpus* de textos atendiendo a varios criterios que, rápidamente, podemos resumir en:

a) **Significación.** Textos que presenten un contenido claramente definido y comprensible tanto por estudiantes de secundaria como por nuestro público potencial, normalmente adolescente.

b) **Novedad.** Textos relativamente desconocidos, dentro de la enseñanza de FLE, en el ámbito educativo andaluz. En este sentido, hemos bebido de tres fuentes: francés medieval, ámbito francófono y francés contemporáneo.

c) **Adaptabilidad pedagógica**, tanto a la hora de adecuarlos a nuestras necesidades didácticas como al número y heterogeneidad de nuestros alumnos.

d) **Versatilidad**. Que utilicen, a partes iguales, los tres tipos de comunicación a través de los cuales implementamos la práctica teatral en clase (lingüística, paralingüística y no lingüística), que sean moldeables, reducibles o ampliables según nuestras necesidades, manteniendo el sentido original. Y por último, que den cuenta de valores socioculturales asociados al aprendizaje del FLE.

e) **Capacidad metalingüística**, esto es, que paralelamente al desarrollo de un argumento sean capaces de proporcionar al estudiante de lenguas unos índices para discernir el sentido, la utilidad o el funcionamiento de cada elemento significativo en una representación teatral.

Siguiendo esta línea, cualquier cosa no vale, y aunque lo apreciemos en ocasiones, consideramos que el recurso y abuso de formas teatrales antirrealistas, o del absurdo, o excesivamente estilizadas no tiene cabida en nuestro trabajo. Estamos con Hethmon cuando afirma que *“yo no acepto eso, porque lo considero una vacuidad. Y si el público lo acepta, es porque su vida está tan vacía que todo le convence. El teatro es fundamentalmente significado y experiencia, imagen del ser humano”* (Hethmon, 2009 [1965]: 297). De ahí, volvemos a traer a colación nuestro recuerdo de aquella *Res de la Fura dels Baus*, de la que el público salió con la sensación de que se trataba de una obra excesivamente experimental, hecha con desgana, y destinada únicamente a la obtención de ingresos.

3.1. Jean-Paul Alègre y la conjunción de los procesos y elementos teatrales

Si hay un autor dramático actual en lengua francesa que ha transgredido “significativamente” una obra teatral no ya sólo desde dentro, en el ámbito de la representación, sino además en los procesos anteriores y posteriores que posibilitan su existencia, ése es J. P. Alègre. Sus composiciones dramáticas van desde la mezcla de géneros en *Lettres croisées* hasta la técnica del teatro dentro del teatro en *La Ballade des planches*.

Las piezas de Alègre aparecen ante nuestros ojos como perfectamente utilizables en clase de FLE, no ya sólo como espejo en donde puedan mirarse nuestros alumnos y alumnas a la hora de ensayar sus propias composiciones teatrales, sino como obras fácilmente comprensibles, originales, sin extremas pretensiones pero cargadas, por el contrario, de un indudable valor poético⁸³.

La Ballade des Planches es una de las obras sobre las que hemos realizado un trabajo de construcción teatral. Esta vez, utilizamos la práctica de la “adaptación vertical” del texto teatral: tras un análisis de la pieza, el docente selecciona aquellos “capítulos” o escenas más sencillos y útiles para nuestro trabajo o que puedan aportar elementos para el desarrollo de la competencia lingüística. Los criterios de selección han sido los siguientes:

- Extractos que comporten un trabajo “en espiral” para el alumno, esto es, recordatorio de elementos léxicos, morfológicos y sintácticos trabajados en clase previamente.
- Extractos motivadores, dinámicos y sorprendidos.
- Secuencias que eviten la complejidad sintáctica y fonética. Como ya hemos dicho, no se trata de aprender algo nuevo al poner en marcha esta obra de teatro, sino de reforzar, actualizar y plasmar, a través de la expresión multimodal teatral (palabra, gesto, elementos decorativos, visuales y sonidos), los conocimientos débilmente adquiridos durante el trimestre a través del recurso ocasional a otros métodos de enseñanza. Estas secuencias supondrán, pues, una puesta en práctica real de expresiones ya familiares para el alumno y a las que éste no es ajeno.
- Correlativamente, se buscan fragmentos aptos para una posible improvisación, que la faciliten en caso de olvido del texto base.

⁸³ Son verdaderamente deliciosos los fragmentos monologados en donde se personifican elementos técnicos imprescindibles para la existencia de una obra, pero cuya importancia es a menudo obviada en la vida teatral actual. Destaquemos en este sentido las quejas que realizan un cañón de luz, o un telón, o las tablas de un escenario en *La Ballade des planches*, inmiscuyéndose entre la *troupe* de comediantes que realizan sus ensayos, exigiendo un hueco, o su momento de gloria, en la obra dramática.

Contando pues con estos criterios, pasamos a la adaptación textual, que ha seguido este orden:

- Selección de capítulos/actos (o partes) en base a las premisas anteriormente expuestas.
- Eliminación de frases complejas o sustitución de las mismas por oraciones simples y basadas en el principio de pares adyacentes. El teatro ha de ser comunicación esporádica, clara, sencilla y con proyección de la voz. Las frases largas, en actores inexpertos, debilitan el mensaje.
- Creación de actos o escenas completas *ad hoc*, de fácil integración en los fragmentos originales, y con la participación de todo el alumnado.

Estas composiciones aúnan lo mejor de las dos vertientes en las que se basa el teatro, es decir, la escrita y la representada. En *Lettres croisées*, el teatro está construido sobre el género epistolar, cuya transmisión al público no se hace mediante una simple lectura de la carta, sino mediante una “re-interpretación” de la misma a través del trabajo del actor-personaje. Como indica el autor, a manera de *mode d’emploi* a principios del libro, “*une série de plusieurs lettres du même scripteur doit être jouée par le même comédien afin que le public puisse immédiatement le reconnaître. Les comédiens ne doivent pas lire les lettres. Ils les jouent.*” (Alègre, 2004: 9)

A pesar de esto, se preocupa Alègre de no desorientar al público mediante esta manera de hacer teatro. Para que quede constancia de la utilización del género epistolar a lo largo de toda la pieza, insiste en marcarlo mediante la presencia física de la carta manuscrita tanto a principio como al final de la obra:

“Au debut du spectacle, le comédien H s’avance vers le public. Il tient une lettre à la main. C’est la seule fois, avec la fin, où l’on verra une lettre de tout le spectacle. Il commence par la lire vraiment, puis, peu à peu, cesse de la regarder, pour finir par la plier machinalement et l’enfourer dans sa poche”
(ibid.: 9)

Estas precisiones por parte del autor demuestran una preocupación dramática y un interés por el público potencial que a menudo no está presente en el teatro

contemporáneo. Muchos autores y directores parecen forzar la complejidad, la provocación o el absurdo en sus obras, pensando que cuánto más difícil es comprender una pieza teatral, mayor es su calidad. Al mismo tiempo, desprecian inconscientemente a su público, pues siguen limitando la recepción del código teatral a una especie de élite con elevados conocimientos culturales y artísticos. Alègre, a nuestro juicio, innova sin despistar, experimenta a través de un metalenguaje teatral con la intención de abrir nuevos caminos en el arte dramático pero guiando al espectador a través de ellos. Es por lo que Jean Paul Alègre aparece como un autor cuyas obras e interés dramático son extrapolables al ámbito educativo y de aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de una metodología dramática. Numerosos elementos de sus obras son aprovechables, pero podemos centrarnos en dos aspectos fundamentales:

- La expresión teatral a través de la tipología epistolar, subgénero con una serie de características propias que al principio sólo afecta a la destreza de expresión escrita, con presencia de fórmulas arquetípicas y en muchas ocasiones vacías de contenido, pero que adquiere gran utilidad en el aspecto formal cuando llega el momento de practicar la comunicación/interacción escrita a través de cartas de motivación o presentación, como son las fórmulas de cortesía o las secuencias de apertura/cierre.
- Conjunción del lenguaje gestual y de la palabra a través de la carta, lo que nos da la posibilidad de trabajar tanto la lectura en un primer momento como la reproducción posterior del fragmento textual, ayudándonos de un trabajo memorístico, para terminar con una adaptación voluntaria del texto y en conjunción con la práctica gestual.

3.1.1. El proyecto sobre *La Ballade des Planches*

Carácter y elección del texto: Texto único, dividido en 13 miniactos o capítulos y propuesto por el profesor a raíz del estudio de las demandas y preferencias de los alumnos.

Características del proyecto:

Proyecto colectivo, general y original con dos condicionantes básicos:

- obra original, motivadora, que impulse y desarrolle en los jóvenes la capacidad de comunicación en FLE a través de intercambios orales y gestuales, que contribuya a la comprensión del funcionamiento y puesta en marcha de una obra de teatro.
- Obra con múltiples posibilidades de adaptación, en la que puedan ser añadidos o suprimidos a voluntad personajes hasta alcanzar el número de participantes requerido.

Grupo de trabajo: Un grupo-clase de 4ºE.S.O. en su totalidad (22 alumnos)

Temporalización: Enero y Febrero 2013. Segundo trimestre, a razón de una hora semanal dedicada a lectura dramatizada y ensayos, una hora dedicada a preparación de vestuario, *atrezzo*, análisis de la gestualidad y kinésica. La hora restante se mantiene para seguimiento de la programación didáctica a través de la metodología habitualmente utilizada, que incluye sin embargo elementos de refuerzo de la práctica teatral, como lecturas, audiciones, nociones gramaticales, análisis léxicos y conversacionales, civilización, etc.

Evaluación:

- A través de una encuesta de autoevaluación del propio trabajo y de evaluación de la actividad en general.
- A través de debates, diálogos y entrevistas entre alumnos y profesor.
- A través de la presentación de la obra en varios centros de secundaria incluyendo el propio centro y las valoraciones del propio docente y de otros docentes ajenos al centro.

Resultado general:

Excelente a todos los niveles, partiendo de las herramientas de evaluación anteriormente descritas.

3.2. Sobre *Aucassin et Nicolette. Homme riche, homme pauvre*

Características del texto:

Los *chantefables* eran composiciones medievales destinadas principalmente a ser recitadas y cantadas. Aunque la denominación del género no estaba extendida como tal durante la Edad Media, algunas de las obras que han llegado hasta nosotros tienen

los dos elementos fundamentales que caracterizan este tipo de composiciones, es decir, la prosa, cuya lectura se realizaba ante un público y la composición poética, destinada al canto ante esta misma audiencia. El término *chantevable* aparece por vez primera al final de la propia *Aucassin et Nicolette*, por lo que podemos afirmar, con pocas dudas, que fue esta obra la que abrió el camino al tipo de composiciones que combinaban elementos narrativos expuestos a través de lectura, la declamación o recitación y la canción (y por qué no, la danza).

Nuestro interés, sin embargo, fue el mismo que quizás llamó la atención de Meyer-Lübke (1910) en su día, y es que son muchos los elementos que nos inducen a pensar que esta obra, si bien no fue creada originariamente para ser representada, sí que tuvo una plasmación escénica y un planteamiento dramático en muchas representaciones públicas. Tenemos, por un lado, en la estructura externa textual, unas indicaciones redactadas no para un público, sino para unos supuestos comediantes que están escenificando la historia. Expresiones como “*or dient et content et fablent*”, “*or se cante*”, “*or dient et content et fabloient*” remiten al cambio de registro de la representación, e indican a los actores, cual acotaciones teatrales, el paso de la narración al canto y viceversa. Existen además otras indicaciones sobre las que dudamos, pues no sabemos si fueron escritas para ser leídas o pudieron ser llevadas a cabo en forma de acción por los actores participantes, como la expresión “*il se departent*”.

En cuanto a la estructura externa contextual, las frecuentes llamadas al público por parte del juglar-comediante, a través de alocuciones directas como “*oés que dist*”, la muchas veces repetida “*si que vous avés oï et entendu*”, “*ne quidiés mie*”, etc., muestran un respeto, una complicidad y un entendimiento con el público tal que favorece un uso adaptado de estas u otras locuciones en clase de FLE con el objetivo de buscar el contacto inmediato con el público y, lo que es más importante, mantenerlo en suspense durante la representación. Estas locuciones no sólo pueden emplearse en las distintas adaptaciones de *Aucassin et Nicolette* por parte de nuestros alumnos, sino en cualquier obra que pongan en marcha. Por ejemplo, las simples presentaciones de personajes en *Homme riche, homme pauvre* suponen ya una búsqueda de complicidad con los compañeros que miran la obra, con el profesor y con el público en general cuando la obra se representa en el salón de actos para alumnos y profesores de otros

grupos. En efecto, este formalismo demuestra un interés por parte de los alumnos actores en situar concretamente a los personajes participantes en la obra y sus rasgos definitorios.

Aunque existan razones para creer que la parte en prosa fue exclusivamente leída, pues incluye pasajes difícilmente representables, la presencia de acotaciones que indican la salida y la entrada de personajes nos inclina a pensar lo contrario. Desde aquí opinamos que las partes en prosa combinaban lectura y representación. Esto es, mientras se leía se practicaba una suerte de mimo siempre que no hubiera demasiados personajes en escena y que ésta fuera sencilla. A estos personajes “escogidos” o importantes debido a su carácter protagonista el juglar o *metteur en scène* podría dotarles de conversaciones propias, las cuales son breves e ilustrativas y aportarían emoción y sentimiento a la simple lectura. El resto de la escena es mimo, algo que hemos puesto en práctica también con nuestros alumnos y que hemos analizado anteriormente en los capítulos dedicado a la lectura dramatizada (1.1.8). Tomemos por ejemplo el pasaje XXXVIII (edición de Mario Roques):

Quant li rois de Cartage oï Nicolete ensi parler, il li geta ses bras au col.

“Bele douce amie, fait il, dites moi qui vos estes; ne vos esmaiés mie de mi”

“Sire, fait ele, je sui fille au roi de Cartage et fui preée petis enfes, bien a quinse ans”

Podríamos plantear este fragmento de tres maneras distintas:

- a) Simple lectura dramatizada a cargo de un solo juglar
- b) Lectura dramatizada a cargo de un solo juglar, pero con la presencia de dos actores que “miman” el contenido transmitido
- c) Participación del juglar-narrador, quien introduce a los dos personajes siguientes, les dota de palabra y dramatizan la escena. Sin embargo, las indicaciones “*fait il*” y “*fait ele*” nos dan a entender, más o menos claramente, que la presencia simultánea de varios comediantes no tuvo lugar durante la presentación de este *chantefable*, al menos en un primer momento.

El potencial didáctico de esta obra y las múltiples posibilidades que nos ofrece en el entorno del aula para la explotación de la LE, nos aconseja una utilización lúdica

de la misma, así como su apropiación y presentación al alumnado, quien será el que decida desde qué punto de vista ofrecerla sobre el escenario.

A pesar de su versatilidad y originalidad formales, *Aucassin et Nicolette* narra la archiconocida historia sobre los obstáculos que han de superar dos jóvenes enamorados en el camino a la felicidad. Estos jóvenes, pertenecientes a distinta condición social, se enfrentarán a sus progenitores, quienes se muestran reacios a la unión de un noble con una plebeya. La lucha por la consecución de un sueño llevará a estos amantes al sufrimiento y al peligro, pues en no pocas ocasiones arriesgan sus vidas para alcanzar la dicha. Este tema, tan conocido por nuestros jóvenes a través de historias más próximas a ellos y más conocidas (pensemos en *Romeo y Julieta*, en la saga *Crepúsculo*, etc.) se revela bastante atractivo para nuestros alumnos por las connotaciones sociales que posee, y nos parece un excelente punto de partida para la creación teatral. Situados en este punto, contamos con el propio texto de *Aucassin et Nicolette* para poner en marcha nuestra propuesta. Esta obra medieval, si bien no es muestra de un puro teatro, sí que presenta muchos elementos dramatizables, un vocabulario y una estructura amena y sencilla susceptible de ser recreada por nuestros alumnos para fines dramáticos.

Carácter del texto: Texto optativo, dado a conocer por el profesor entre otras opciones.

Grupo de trabajo: 3º de E.S.O. (grupos de 3-4 alumnos/as).

Temporalización: Tres semanas.

- Primera semana, a razón de dos horas semanales, lectura guiada y comentarios sobre el texto original; adecuación del texto a las posibilidades de nuestros alumnos; tormenta de ideas; preparación del texto en clase.
- Segunda semana: corrección de errores sobre el texto escrito; ensayos; preparación de vestuario, atrezzo y decorados;
- Tercera semana: ensayos y representación. Parte de los ensayos se realizan en casa de los alumnos, dado que los grupos son poco numerosos.

Características del proyecto:

Siendo conscientes de que no va a tratarse de una obra teatral al uso, sino de un ejercicio dramático por grupos para la mejora de la comunicación oral en FLE, el planteamiento a seguir es el siguiente:

- Como ya contamos con el tema, la elección de los personajes y de la situación espacio-temporal se dejará a los alumnos.
- Puesta en común para la delimitación de las partes de la historia destinadas bien a ser leídas, bien a ser cantadas y/o representadas⁸⁴
- Inclusión estratégica de las llamadas de atención, las cuales se crearán a partir de la adaptación de las que figuran en la propia obra medieval:

<i>AUCASSIN ET NICOLETTE</i>	OBRA DE CREACIÓN PROPIA
<i>Qui vauroit bons vers oïr</i>	<i>Vous allez écouter une histoire...</i>
<i>...si con vos avés oï et entendu...</i>	<i>Vous avez entendu / vu</i>
<i>Ne quidiés mie...</i>	<i>Ne pensez pas...</i>
<i>Or lairons d'Aucassin, si dirons de</i>	<i>Maintenant je vous raconte / je passe à /</i>
<i>Nicolette</i>	<i>nous passons à...</i>

Figura 57. Adaptación al francés moderno de expresiones en francés medieval

Naturalmente, la comprensión de estas expresiones es facilitada por el profesor, quien aprovechará para establecer similitudes y diferencias entre el francés medieval y el francés actual. Este tipo de trabajo sólo se realizará en cursos superiores, a partir del segundo ciclo de la E.S.O., pues nuestra intención es que nuestros alumnos se acerquen a un texto medieval, y reelaborándolo con la ayuda del profesor⁸⁵ sean capaces de contar una historia de forma original, valiéndose de formas de expresión tan diversas como el teatro, el mimo, la lectura, la música, la canción y la danza.

Resultado general:

Igualmente, tanto el proceso de elaboración como la representación final y la recepción por parte del público se ajustaron y superaron las expectativas, destacando la mejora de aspectos como la pronunciación y el desarrollo de habilidades artísticas que favorecen y justifican el mantenimiento y la repetición de esta tarea.

⁸⁴ O incluso realizadas únicamente a través de mímica.

⁸⁵ Éste les señalará en la copia las expresiones importantes, dejando de lado el resto de la composición, siendo lo importante la concienciación por parte de los jóvenes de la estructura de esta obra y de su reproducción sobre un escenario.

3.3. Yasmina Reza

Reza, ganadora entre otros del Gran Premio del Teatro de la Academia francesa en 2000 y figura destacable tanto en las artes escénicas como en el mundo del cine, presenta obras de enorme originalidad e indudable valor literario. Las tres obras que hemos seleccionado, además, poseen un sorprendente potencial para su puesta en escena y cuentan como ventaja con su gran versatilidad y adaptabilidad, lo que las hace apropiadas para su uso en educación secundaria.

3.3.1. *Conversations après un enterrement*

Características de la obra

A primera vista, esta obra, dividida en unidades que no nos atreveríamos a considerar ni actos ni escenas, debido a la diversa duración de cada uno de ellos, a la presencia y entradas arbitrarias de personajes, puede parecernos próxima al teatro convencional, pues las interacciones entre personajes se articulan en torno a pares simétricos adyacentes pregunta-respuesta, lo cual da vitalidad y movimiento a la obra, y se fundamenta en uno de los pilares de la comunicación oral: el aspecto ilocutorio. Este elemento de la comunicación conlleva, mediante una actitud implícita en el mensaje del emisor, un requerimiento de participación o intervención de una persona concreta a través de la pregunta o requerimiento que este emisor formula al receptor (Vion, 1992). A modo de ejemplo, veamos el ritmo creado por Molière en *Le Misanthrope*:

ALCESTE

Que veut cet équipage et cet air effaré?

Qu'as-tu?

DU BOIS

Monsieur

ALCESTE

Eh bien?

DU BOIS

Voici bien des mystères

ALCESTE

Qu'est-ce?

DU BOIS

Nous sommes mal, Monsieur, dans nos affaires

ALCESTE

Quoi?

DU BOIS

Parlerai-je haut?

ALCESTE

Oui, parle, et promptement

DU BOIS

N'est-il point là quelqu'un...

ALCESTE

Ah! Que d'amusements!

Veux-tu parler?

DU BOIS

Monsieur, il faut faire retraite.

ALCESTE

Comment?

DUBOIS

Il faut d'ici déloger sans trompette

ALCESTE

Et pourquoi?

La escena continúa con algunas cuestiones más planteadas por Alceste a Du Bois, lo que supone un mantenimiento de la tensión dramática y de la carga interpretativa, especialmente, sobre el actor que pregunta. Si nos decidiéramos a poner en práctica esta obra, o un fragmento, habría que tener en cuenta este extremo a la hora de asignar los papeles. Fijémonos ahora en la pieza de Reza y la estructura de la escena, la cual nos aparece construida de manera similar a pesar de la variación del contenido:

JULIENNE Où est Éliisa?

ALEX Elle se tape mon frère

JULIENNE Pardon?

ALEX Elle est en train de se taper mon frère

JULIENNE Je ne comprends pas!

ALEX Mais si, Julienne, vous avez très bien compris. Vous n'êtes pas sourde?

JULIENNE Mais où?

ALEX Ah, ah, ah... j'adore cette question!

[...]

ÉDITH Où est Éliisa?

ALEX Aucune idée

ÉDITH Tu ne l'as pas vue sortir?

ALEX Si, elle est partie par là...

ÉDITH Pierre est au téléphone avec le garagiste, il ne peut pas venir avant lundi matin!

ALEX hausse les épaules

ÉDITH Qu'est-ce qu'on fait?

ALEX Appelez quelqu'un d'autre.

Este fragmento puede servir, formalmente, de punto de partida para la creación de un *sketch* en el que participen multitud de alumnos, *à tour de rôle*, y basádonos sobre los pares adyacentes pregunta-respuesta. Una adaptación apropiada para jóvenes de 14 a 16 años dio este resultado, extracto dramatizado en clase:

JULIENNE: Où est Éliisa?

ALEX: Elle parle à mon frère

JULIENNE: Pardon?

ALEX: Elle est en train de parler à mon frère

JULIENNE: Mais je ne comprends pas... pourquoi?

ALEX: Parce qu'elle veut le demander en mariage

JULIENNE: Mais où?

ALEX: À l'église, ou à la mairie

JULIENNE: Mais où ça, la demande en mariage?

ALEX: Ah, ah, ah, j'adore cette question, mais je dois garder un secret

(JULIENNE part, très triste. Arrive ÉDITH)

ÉDITH Où est Éliisa?

ALEX Aucune idée

ÉDITH Elle n'est pas partie?

ALEX Si, elle est partie par là (il pointe du doigt)

(ÉDITH part, très en colère. Arrive PIERRE)

PIERRE Où est ton frère?

ALEX: Il parle à Éliisa, dans la cuisine

PIERRE: Pardon? Qui est-ce, Éliisa?

ALEX: Je ne sais pas

PIERRE: D'où vient-elle?

ALEX: Du Canada, je pense

PIERRE: Ils sont encore là?

ALEX: Au Canada?

PIERRE: Non, tu es con, dans la cuisine!!

ALEX: Je ne sais pas

(Dans la cuisine, Julienne, Édith, Pierre et Nathan)

Esta obra, tras su adaptación tanto en contenido como en forma, solicita constantemente la participación del alumno sobre escena y al mismo tiempo no depende tanto del elemento memorístico, dejando vía libre a la improvisación. En efecto, las respuestas pueden ser inventadas en caso de ser olvidadas, así como las preguntas a formular.

3.3.2. *Comment vous racontez la partie*

La obra más reciente de esta autora francesa responde al prototipo de *jeu de massacre*, tratándose de una curiosa pieza que dudaríamos en calificar como puramente dramática. En efecto, es una composición que alterna las partes teatrales, dialogadas o exclusivamente representadas en lenguaje gestual, con fragmentos de una obra narrativa en un acertado intento, por parte de la autora, de utilizar la técnica de la literatura dentro de la literatura (ficción dentro de la ficción, o de narración dentro del teatro). A pesar de obtener indicaciones sobre cómo llevar a escena dicha obra, en un primer momento se nos antoja harto difícil. Posteriormente, sin embargo, y a medida que avanzamos en su lectura y comprensión nos damos cuenta de las enormes posibilidades de aplicación en educación secundaria. Así pues, al superar los primeros obstáculos para una normal comprensión, marcados además por las propias dudas o preguntas retóricas que se plantea la autora en las didascalias

Sa robe n'est-elle pas un peu courte pour une prestation littéraire? (p.21)

Cette installation prend du temps. On ne sait pourquoi. (Bruit importun? Réglage de lumière hasardeux? Arrivé de retardataires?) (p.27)

nos situamos frente a una obra interesante y apta para trabajar con los alumnos de FLE, previa adaptación y abreviación, incluso supresión, de ciertos pasajes.

La forma en que está redactada la pieza nos recuerda a una actividad que hemos realizado frecuentemente en clase de FLE, la cual podemos considerar bien como fin en sí misma, bien como medio para preparar al alumnado a la actividad teatral. En efecto, estamos hablando del debate o discusión, actividad que supone un calentamiento tanto físico como mental del alumnado. Se trata de un ejercicio que solicita la reflexión, la argumentación y la plasmación de ideas en la palabra. Si adaptamos la obra a nuestras necesidades, a las capacidades y motivaciones de nuestros alumnos, podremos crear una pieza interesante y creativa tanto en su forma como en el fondo, pues se apoya en tres de los pilares básicos de nuestra metodología teatral: la lectura dramatizada/emocional, la mímica o expresión gestual y, evidentemente, la labor teatral. De esta manera nos mantenemos fieles al espíritu de *Comment vous racontez la partie*. Una obra muy creíble pero no por ello menos original, donde la ficción se confunde con la realidad mediante la transposición de la novela al escenario, el cual, a su vez, nos aparece como un salón de actos normal donde tiene lugar un debate literario. Podríamos hablar, así, de una obra en la que predomina el metalenguaje o la función metalingüística.

En nuestra adaptación, hemos imaginado un diálogo sobre el escenario, cuyo tema central sería el análisis de obras literarias conocidas por los alumnos, o leídas anteriormente en clase de español, francés o inglés⁸⁶, en una especie de “encuentros virtuales” con escritores. La parte dramática adquirirá un mayor protagonismo para así poner en práctica los valores propios de la comunicación paraverbal y no verbal, que completan la comunicación estrictamente lingüística. Reza dota de una gran agilidad a los intercambios comunicativos entre los personajes, en un continuo toma y daca de intervenciones, a veces espontáneas y otras veces derivadas de una pregunta. Estos intercambios se encadenan de forma natural, como tendrían lugar en la vida real:

NATHALIE: J’aime beaucoup cette phrase. Elle est belle. “Tu ne peux avoir qu’un public...

ROSANNA ...et tu cherches des âmes soeurs”

⁸⁶ La lectura, como hemos dicho, está implícita en nuestra metodología y desde la enseñanza del FLE animamos a cualquier tipo de lectura, en cualquier lengua. Por ello este tipo de piezas nos es de sumo agrado al combinar lectura como actividad previa y práctica teatral como actividad que explota la lectura.

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

NATHALIE Je l'aime beaucoup. Je sens que Roland...

ROLAND Je crois

NATHALIE ...Scott Fitzgerald?

ROLAND Pavese! Cesare Pavese!

ROSANNA Bravo Roland

ROLAND Le métier de vivre!

ROSANNA Le métier de vivre... Deux sur cinq, c'est un score excellent!...

ROLAND Excellent

ROSANNA Alors quelle citation vous voulez commenter? J'ai l'impression que votre favorite est celle de Pavese?

Particularmente útil, desde el punto de vista morfosintáctico, es el fragmento donde la autora se sirve de numerosas formas de negación para mostrar un cierto desencuentro por parte de la escritora, Nathalie, ante la periodista que realiza la entrevista:

NATHALIE Elle ne peut plus avoir un regard...
[...] Je ne défends personne,...
[...] Pour moi rien ne les relie.

Estas fórmulas de negación, entre otras, han sido utilizadas por nuestros participantes en su pequeña adaptación de la obra, sirviendo de refuerzo inconsciente de las nociones morfosintácticas estudiadas previamente.

3.3.3. *La traversée de l'hiver* como base de juegos teatrales para alumnos con distintos niveles y/o capacidades

Alumnos de nivel inferior participan, junto a compañeros de nivel superior, en *sketches* teatrales, ya sean de improvisación, preparados previamente o sugeridos por el profesor-guía. Mientras que el alumno de nivel superior utilizará preferentemente la palabra, el estudiante con conocimientos inferiores puede apoyarse tanto en elementos de comunicación no lingüísticos (gestos, expresiones faciales) como elementos de comunicación paralingüísticos, tales como repeticiones automáticas, interjecciones,

variación de tono y expresión sobre frases simples, etc., y por otro lado, frases hechas o de utilización frecuente. Muchos fragmentos de las obras de Reza, al estilo de las conversaciones entre Balint y Blensk en *Traversée de l'hiver* (1998), donde se suceden las rápidas y breves intervenciones y respuestas,

BALINT: On ne voit plus grand chose

BLENSK: Rentrez

BALINT: Ce n'est pas ce que j'ai voulu dire

BLENSK: Rentrez tout de même

BALINT: Rentrez avec moi, monsieur Blensk

BLENSK: Je suis bien ici

BALINT: Vous n'êtes pas bien. Il fait froid, il pleut

BLENSK: Il ne pleut pas

BALINT: Il pleut presque. S'il vous plaît, venez avec moi

nos sirven, por ejemplo, para hablar de la meteorología a dos niveles dentro de 3º E.S.O., es decir, el alumno de nivel inferior hará el papel de Blensk mientras que su compañero de nivel más avanzado se ocupará de dar vida a Balint, quien ofrece las intervenciones más complejas y largas.

En una dramatización breve de 2º de E.S.O., donde dos personas, una interpretada por la alumna A de nivel inferior y otra por el alumno B de nivel superior, se encuentran en la calle y una pregunta a otra por la hora, la conversación queda así:

PASSANT: Bonjour, monsieur!

MONSIEUR/DAME: Bonjour!

PASSANT: Quelle heure est-il? (*acompañando de un gesto indicativo*)

MONSIEUR/DAME: Il est dix heures, mais je n'en suis pas sûr parce que ma montre ne marche pas très bien.

PASSANT: Oh...

MONSIEUR/DAME: Mais ne vous inquiétez pas, si cette heure vous convient, vous pouvez vous en servir!

PASSANT: Oh, c'est gentil de votre part, merci!

MONSIEUR/DAME: Je vous en prie! Au revoir

Así, mientras uno de los dos alumnos tiene acceso a la práctica de funciones comunicativas (dar explicaciones, justificar, etc.) y elementos morfosintácticos (negación, imperativo, pronombre *en*) propios de su nivel más avanzado, el otro estudiante trabaja con funciones y elementos gramaticales básicos.

En otra adaptación sobre el mismo tema, en la que se producen errores, un alumno A, de nivel inferior, es el interrogado, y al dar la hora no incluye el término *heures*. Al finalizar el *sketch*, preguntamos al resto de compañeros que hacen de espectadores sobre si han entendido la conversación, siendo la respuesta afirmativa, por lo que en este caso el intercambio comunicativo ha tenido éxito a pesar de ser sintácticamente incorrecto. Por otro lado, los errores de pronunciación, que pueden dar lugar a malentendidos o a la incomprensión, son suplidos ágilmente por el alumno mediante elementos gestuales y de expresión facial.

Por último, otras actividades inspiradas en esta obra para introducir al estudiante de nivel inferior (*débutant* o *faux-débutant*) al aprendizaje del FLE a través del teatro son las siguientes:

- La narración o lectura dramatizada, donde el *débutant* o *faux-débutant* mima las acciones que escucha a partir de la lectura.
- Los juegos teatrales básicos puramente lingüísticos (repeticiones, juegos de vocalización o proyección de la voz) o lingüísticos / paralingüísticos / no lingüísticos (reacción gestual a una frase, juegos de mímica, uso de interjecciones, etc.)
- Obritas realizadas en subgrupos, que utilicen funciones de comunicación básicas.

3.4. Sylvaine Hinglais. *Jamais vue (Pièces et dialogues pour jouer la langue française)*

Sylvaine Hinglais es especialista en la enseñanza del francés a través de actividades de expresión y comunicación escénicas, especialmente el teatro, la música y la danza. El grupo de teatro que ella encabeza muestra preferencias conceptuales por el hecho de la comunicación en sí, mediante actividades escénicas que incluyen tanto las ya mencionadas como la mezcla de lenguas y por supuesto la expresión gestual. Es, por tanto, una autora de gran variedad estilística, formal y temática, además de un referente contemporáneo de enorme valor para nuestro trabajo.

Características de la obra

La obra de Hinglais es eminentemente didáctica y se dirige tanto a un público generalista de adolescentes como a estudiantes de lenguas, presentando una serie de obras de longitud variable, ya sea de creación propia o adaptaciones de clásicos, preparadas para su estudio y trabajo en la clase de francés, ya sea ésta LM o LE. Pequeña pieza de réplicas rápidas y breves, *Jamais vue* conlleva para los alumnos la comprensión y puesta en valor del elemento kinésico en escena, en una obra donde las entradas y salidas de personajes han de hacerse con cierta agilidad para dar verosimilitud a la obra y para crear un ambiente de calle concurrida. Por otro lado, dentro del aspecto estrictamente lingüístico, este texto nos ofrece la posibilidad de trabajar tanto la negación como las formas de la afirmación, como el modo imperativo. Ésta es, a nuestro entender, una de las formas verbales que más favorece la interacción entre los individuos, puesto que desencadena todo una variedad de respuestas por parte del interlocutor, desde las puramente lingüísticas (*“Non, je ne peux pas; excusez-moi, ce n'est pas possible;*), pasando por las reacciones simplemente gestuales (el hecho de cerrar una ventana, desplazarse, abrir un libro, dejar de hacer algo, etc.) hasta llegar a las que combinan acción y palabra (*Oui, je la ferme; oui, tout de suite; d'accord; bien sûr*). Por último, este texto explicita de nuevo una de las convenciones sociolingüísticas más habituales en lengua francesa: el *vouvoyement* o tratamiento de usted entre las personas que no se conocen o pertenecientes a grupos sociales determinados.

LA FILLE DE JOIE: Non, les fantômes, très peur pour moi. T'es barjo ou quoi? Merde alors, pourquoi les gents sont-ils si cons? *(Elle sort)*

L'ÉPERDU, essayant de la retenir: Attendez, je vais vous expliquer...Oh, ne me laissez pas, comme ça, tout seul avec ces fleurs... *(Il arrête au hasard une pauvre dans la rue)*

Ah, Madame, s'il vous plaît! Vous aimez les fleurs?

LA PAUVRESSE: Les fleurs? Ben...ouais...

L'ÉPERDU, *lui tenant le bouquet*

LA PAUVRESSE: Heu...Qu'est-ce que je vais en faire, de vos fleurs?

L'ÉPERDU: Allez vite les mettre dans l'eau. Elles se fanent, voyez-vous

LA PAUVRESSE: Dans l'eau?

L'ÉPERDU: Je vous en prie, dépêchez-vous, elles meurent de soif, mes pauvres fleurs

LA PAUVRESSE: Vous avez pas deux balles à me filer?

L'ÉPERDU: Deux francs...si...je dois bien les avoir...Tenez...N'oubliez pas, les fleurs dans l'eau!
(la pauvre s'éloigne, les fleurs au poing)

Un análisis del fragmento, extensivo al resto de la pieza, nos muestra un lenguaje y vocabulario de la calle, fácilmente comprensible gracias a las correcciones de los propios actores y que queremos que los alumnos deduzcan. Por tanto, no adaptaremos este texto debido a su carácter ya de por sí pedagógico y al no contener dificultades excesivas para la comprensión. Por otro lado, es lenguaje de la calle con léxico y expresiones coloquiales que nos interesa conservar durante la representación, pues podrían aparecer al alumno de nuevo durante su estancia lingüística en el marco del programa de intercambios con Francia. En el caso de que el significado de dichas expresiones no sea deducido por el alumno, el profesor ayudará a su comprensión.

En cuanto al análisis de las situaciones, esta obra se presta al estudio de personajes y su conocimiento a través de su forma de expresarse (lingüística y no lingüística), relacionando a unos con otros, su situación, sus pensamientos, etc. Asimismo, se analizará la proyección gestual y kinésica de cada personaje y su relación con la información obtenida a través de la comunicación verbal.

Al tener tanta importancia los gestos en esta obra, sería deseable un trabajo de coordinación del grupo a la hora de los desplazamientos en escena, algo que realmente no resulta nada fácil.

Carácter: Obra optativa seleccionada a través de fragmentos propuestos a los alumnos

Grupo de trabajo: Subgrupos dentro de 4ºE.S.O. y 1ºBachillerato

Temporalización: Curso 2012-2013

3.5. *Le miracles de Théophile (La Théophile / Le diable / Le chemin)*

Características de la obra

Drama religioso en verso de Rutebeuf, datado en el siglo XIII y escrita en *langue d'oïl*, expone el tema del eclesiástico desesperado que firma un pacto con el diablo para recuperar sus bienes y aumentar su poder. Al cabo de los años, se arrepiente y pide ayuda a la Virgen María para romper el pacto. De evidente contenido didáctico, religioso y moralizante, en una adaptación (*La Théophile*) por parte de nuestros alumnos se mantiene en cierta medida el espacio y la temporalidad de la pieza original, así como el desarrollo de la misma (pecado, arrepentimiento y redención, o lo que es lo mismo, ruptura del *statu quo* y posteriormente vuelta al mismo), y de los personajes principales, siendo Théophile un personaje femenino encarnado por una actriz. Se ha eliminado además la figura de la Virgen María, que nuestros alumnos han sustituido por la hija no conocida de Théophile y que terminará salvando el alma de su madre de las garras del diablo.

En otra adaptación de nuestros estudiantes (*Le chemin*), se ha transformado la obra original dando lugar a una creación más contemporánea, en la que un joven actual, presionado tanto por el diablo como por el ángel, debe enfrentarse a la elección entre el buen camino (estudio, trabajo) y el mal camino (el ocio, la bebida, el tabaco, etc.). Dicha obra, también de evidentes connotaciones moralizantes para los jóvenes de hoy, explora las consecuencias de ambas decisiones y deja un final abierto, a elección del espectador.

Carácter: Obra propuesta a petición de los alumnos

Grupo de trabajo: 3ºE.S.O. (tres grupos diferentes de 4 alumnos cada uno)

Temporalización: Curso 2009-2010. Segundo trimestre. Cuatro semanas.

- Primera semana: lectura de fragmentos de la obra original. Lectura dramatizada adaptada. Propuestas de adaptación. Fijación de elementos clave de la obra y personajes. Tormenta de ideas.
- Segunda semana: Libre adaptación del texto por los alumnos. Planificación de diálogos y escenarios.
- Tercera semana: Lecturas dramatizadas y ensayos. Preparación de atrezzo.
- Cuarta semana: Ensayos y representación.

3.6. *La plus méchante du monde (Théophile et les légumes)*

Se trata de una fusión de dos piezas breves de creación propia (*La Théophile y Marisilda et les légumes*) al estilo del “teatro en el teatro” o, según las palabras de Ubersfeld (1981:111) “*quand il y a deux espaces emboîtés dont l’un est représentation pour l’autre*”. En nuestro caso, más exactamente, hubo solapamiento de espacios e historias (una representada después de otra, dentro del mismo escenario general que constituía la obra “contenedora”, donde los actores intercambiaban su rol por el de espectadores cuando terminaban de actuar), y existían actores espectadores y actores que actuaban. El espacio donde el actor se hacía espectador era en bambalinas, y fue interesante hacer figurar a nuestros actores-espectadores sobre el mismo escenario. Esta tarea supone una doble labor de decodificación para el espectador, pues ha de contemplar dos teatros y asociarlos en su mente. Muchas de las obras de Molière, aun haciendo uso de esta técnica de “teatro dentro del teatro”, también hacen superponer los dos planos espaciales, pero reservando una “butaca” para el actor-espectador que pretende obtener una prueba para desenmascarar a su enemigo.

Carácter: Proyecto final elegido por los alumnos.

Temporalización: Curso académico 2010-2011. Segundo trimestre. Adaptación de las dos piezas de base e inclusión de las mismas en el marco de un “espectáculo-concurso” conducido y explicado por un actor-narrador.

TERCERA PARTE
BALANCE GENERAL Y RESULTADOS DE
LA EXPERIENCIA

CAPÍTULO 1

BALANCE DE UNA EXPERIENCIA

1.1. ¿Hacia una metodología teatral?

Nuestro deseo más inmediato es que se pudiera oficializar de alguna manera la enseñanza de lenguas extranjeras a través del teatro, dotando a esta práctica de los medios necesarios. Estos incluirían, entre otros, el uso de amplios espacios, la reducción de la ratio y la disponibilidad de recursos escénicos básicos como aulas específicas, luminotecnica, decorados o equipos de sonido. A nivel formativo, todos los profesores de lenguas extranjeras deberían poder acceder, voluntariamente, a cursos de formación teatral en los que aprendieran o perfeccionaran el uso de la voz, del lenguaje paraverbal y de la gestualidad, así como poder sentar las bases para un conocimiento del texto teatral y de los medios técnicos. Todo este bagaje sería esencial para poder plantearse un proyecto teatral continuo. A este respecto, Liberman (1992 : 147) sugiere que el objetivo fundamental es *“de permettre à l’enseignant d’utiliser le langage théâtral en tant qu’outil opératoire de l’enseignement/apprentissage totalement intégré à la didactique des langues, et non pas d’une façon épisodique ou périphérique”*, con tres objetivos que se desprenden de esta idea:

- Compartir con otros docentes de LE la necesidad de buscar una alternativa metodológica no sólo tangencial, sino de tipo globalista. Múltiples canales de expresión y recepción del mensaje, aporte del contexto inmediato como elemento significador, inclusión de aspectos socioculturales, etc.
- Intentar despertar en cada docente un verdadero pedagogo, con todo lo que esta noción supone, capaz de enfrentarse a los nuevos retos de la enseñanza actual a través de de la entera disposición de su cuerpo, de su mente y de sus potenciales habilidades sociales y dramáticas.
- Proponer la conversión de los métodos comunicativos, que apuntan a la realización de proyectos finales, en métodos teatrales que supongan la creación paulatina y continua de una obra dramática para su posterior puesta en escena

en un espacio propicio. Este proceso irá salpicado de la transmisión de valores, técnicas, habilidades y estrategias propias del teatro, y que abarcan desde el propio trabajo de expresión vocal hasta la creación de textos dramáticos. En resumen, insertar el taller de teatro que normalmente puede existir en un centro educativo dentro de la práctica docente diaria en FLE.

Para ello, Liberman (*op.cit.*: 149) propone la creación y mantenimiento de “*une atmosphère propice à la création, à l’opposé de toute contrainte autoritaire. Les normes de fonctionnement du groupe surgissent de l’interaction et ont à peine besoin d’être explicitées*”. Sin embargo, y como ya discutiremos en la sección 1.3. de esta parte de la tesis, uno de los riesgos existentes en esta orientación pedagógica es la pérdida de autoridad por parte del docente.

Otra vertiente para el análisis de las posibilidades de establecimiento de una práctica teatral continua como metodología en un centro educativo es la posibilidad de establecer una conexión entre lo que hacemos y los materiales y recursos existentes a nuestra disposición:

- Libros de texto (algunos de los cuales conectan de manera apropiada o son propicios a nuestra metodología, como *Essentiel 2 y 3*).
- Espacios y elementos técnicos básicos, incluso rudimentarios, a los que se puede conferir un uso avanzado y específico.
- Libros de teatro y/o corpus de textos adaptados.
- Participación del equipo docente y de las familias.

Según los resultados de las pruebas de evaluación y autoevaluación de nuestro itinerario o experiencia didáctica, en las que se han considerado todos estos factores, obtendremos un impulso para nuestra búsqueda de la convergencia entre la práctica educativa convencional y una metodología fundamentada en el aprendizaje de una LE a través de la práctica teatral. En caso contrario, aunque podamos adelantar que las trabas y dificultades encontradas durante el proceso han sido menores, se impone un replanteamiento de postulados y consideraciones previas.

1.2. Balances y resultados

Las condiciones materiales de partida en nuestro centro educativo de referencia, el IES *Acebuche*, han sido muy limitadas, lo que no ha sido obstáculo para la obtención de buenos resultados. Desde el Departamento de Francés hemos conseguido, además, encontrarnos en disposición de invitar al trabajo con el teatro a otros departamentos, trabajo al que el departamento de inglés se adhiere en ocasiones. La lengua inglesa, con su propia idiosincrasia y cultura asociada al ámbito anglosajón, se ha decantado más por el lenguaje cinematográfico y visual, en forma de preparación de *sketches* inspirados en series, grabaciones de imitaciones de películas, diálogos famosos, etc. Muchos centros de secundaria, sin embargo, sí trabajan firmemente con el teatro en lengua inglesa aunque sin seguir una metodología específica de trabajo. En el caso del francés, hemos intentado trasladar a otros centros de secundaria el interés por la práctica teatral en lengua francesa, realizando representaciones en dichos centros, informando a sus alumnos y profesores sobre nuestra metodología y animándoles a seguir nuestros pasos.

Los esfuerzos de los que hemos hablado hasta ahora y que se han aplicado en nuestro proceso didáctico durante varios años han de ser evaluados objetivamente y siguiendo un proceso que contenga un análisis pormenorizado de las adquisiciones llevadas a cabo por el alumnado, a todos los niveles. Nuestra percepción subjetiva no es suficiente para demostrar que la experiencia teatral realizada durante este tiempo ha resultado altamente positiva, pero justificaremos cada logro apreciado en nuestros alumnos mediante pruebas objetivas, ya sean con base estadística (notas, resultados de evaluación, etc.) o bien a través de documentos gráficos y audio-visuales que muestren parte del proceso llevado a cabo y parte del resultado final. Como bien afirman Erard y Schneuwly (2005: 75) a este respecto,

“l’enregistrement audio ou vidéo permet de conserver une trace de l’oral des élèves et d’éviter que leurs paroles ne s’envolent; sans celui-ci, les opérations d’objectivation, de révision, de régulation et d’évaluation seraient pour le moins difficiles”.

Las líneas de actuación sobre las que se ha asentado nuestro proyecto no sólo han mejorado las calificaciones de los estudiantes, sino que han desarrollado en ellos además una competencia lingüística notable en lengua oral y la habilidad para la combinación de la palabra con otras técnicas comunicativas como el lenguaje gestual. Por otro lado, el grado de interacción dentro de la propia clase de FLE y el desarrollo de la competencia social y artística prueba que nuestra tarea ha tenido éxito y es perfectamente aplicable a grupos de alumnos y alumnas que cumplan una serie de condiciones. En este sentido, y basándonos en algunos intentos realizados, creemos que grupos distintos a los analizados (con un número de participantes superior a 25, por ejemplo, o inferiores a 5-8) podrían no responder de forma satisfactoria a los proyectos planteados. Nos queda, pues, y lo dejamos para otro estudio, el análisis de las interacciones comunicativas en clase de LE, primera o segunda lengua, francés o inglés, a través de la práctica teatral en grupos de alumnos numerosos. Si se alcanzara el éxito en estas circunstancias, esto supondría un enorme logro atendiendo especialmente a las circunstancias actuales de la Enseñanza, donde se tiende por lo general al aumento de las ratios.

Los puntos analizables tienen en cuenta al alumno y su desarrollo, y se articulan en varios ejes: lingüísticos, psicolingüísticos, pedagógicos, sociales y culturales-artísticos. Por otra parte, a la hora de establecer unas conclusiones que tiendan a la objetividad es conveniente realizar una estimación previa y otra posterior, indicando en ésta última los aspectos que han sido mejorados, aunque se empleen distintas herramientas de análisis.

1.2.1. Demostración de hipótesis de partida

En este apartado se ofrecen resultados objetivos obtenidos a través de varios elementos de análisis, como son las estadísticas de aprobados en un trimestre, encuestas, entrevistas y tests de adquisición de competencias. Las primeras se obtienen directamente del programa Séneca o de las actas del Departamento de Francés o informes trimestrales del Departamento, que incluyen además análisis del proceso evaluador, valoraciones sobre los resultados y propuestas de mejora. Las encuestas son de elaboración propia, así como las entrevistas grupales a los alumnos, que incluyen

brainstorming, en donde se da plena libertad al alumno para expresarse sobre su experiencia de aprendizaje a través del teatro. En cuanto a los criterios de evaluación establecidos para comprobar si la práctica teatral es útil para el desarrollo de la competencia comunicativa citamos los siguientes, los cuales varían en función del nivel pero cuyo “núcleo duro” es el mismo:

- 1. Comprender y expresarse oralmente, con mayor o menor fluidez, en francés lengua extranjera, mediante discursos o diálogos de dificultad variable, o bien mediante preguntas y respuestas dirigidas.
- 2. Comprender y expresarse por escrito de forma comprensible, mediante la lectura y la producción de textos de longitud y dificultad variable.
- 3. Conocer y comprender el funcionamiento de la lengua extranjera.
- 4. Adquirir y utilizar estrategias de comunicación verbales y no verbales
- 5. Adquirir la voluntad, la idea y el compromiso de esfuerzo y trabajo diario como elementos clave en la superación de la materia.
- 6. Valorar el conocimiento y utilización de la lengua francesa como de gran utilidad y practicidad en la futura vida personal, social y profesional del alumno.
- 7. Conocer y comprender la cultura asociada a la lengua extranjera y valorar y respetar sus particularidades, comparándola con la propia del alumno.
- 8. Desarrollar la capacidad creativa e interpretativa, especialmente en situaciones de comunicación próximas a la realidad y con la introducción de la práctica teatral en clase de lengua extranjera
- 9. Utilizar fuentes de información y materiales diversos en la preparación de proyectos o actividades de clase.

Si bien las notas numéricas y los tests de autoevaluación, que comentaremos más adelante, dan cuenta de la adquisición o no de una competencia comunicativa en LE, para el análisis de la contribución de la práctica teatral a la adquisición de la competencia comunicativa en FLE, así como de las competencias asociadas, en total 5 CCBB evaluadas, hemos desglosado cada competencia en dimensiones y especialmente descriptores⁸⁷, de acuerdo a las pautas establecidas por la Comisión Europea (Noviembre de 2004), publicadas el 18 de diciembre de 2006 (*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, 2006/962/CE) e inspiradas por autores como Gardner (1995). Esta evaluación de competencias no lleva numeración asociada, únicamente responde a

⁸⁷Ya que ilustran la realidad observable en términos tanto de progresión (desempeño) como de resultados.

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

las tres opciones “SÍ” cuando la dimensión se ha superado con brillantez; “NO” cuando no se ha superado habiéndose intentado, “EN PROCESO” cuando se han alcanzado objetivos mínimos o en el caso de que la capacidad necesite de una prolongación temporal para ser adquirida mediante la metodología utilizada. Los resultados ahora ofrecidos son de carácter global y han sido obtenidos a través de los instrumentos anteriormente citados (entrevistas, notas numéricas, tablas de evaluación, tests de autoevaluación, observación, etc.), dejando las tablas o plantillas de evaluación concretas para cada uno de los sujetos. Se añade en muchos casos, por otro lado, información específica relevante que ilustra, de manera más concreta, cómo ha sido trabajada cada dimensión o habilidad con vistas a la adquisición de cada una de las CCBB implicadas.

Así pues, en el apartado **a)** se evalúan dimensiones o indicadores en base al grado de adquisición general (SÍ-NO-EN PROCESO), una vez analizados los instrumentos de evaluación a nuestra disposición, esto es, el análisis de resultados estadísticos (apartado **b)**) obtenido mediante la calificación de proyectos dramáticos (proceso y resultado), realización de pruebas orales y escritas sistematizadas y ubicadas en determinados momentos de cada trimestre, encuestas y entrevistas, material producido por el alumno, etc. y finalmente verificados los descriptores a través de tablas (en el apartado **c)**), cuyo resultado ha emanado de la observación en clase antes, durante y posteriormente a la realización de los proyectos teatrales en FLE. En este sentido, queremos subrayar la importancia de nuestra metodología basada en el teatro para la valoración de resultados a través de tablas de descriptores, ya que sería bastante difícil utilizarlas (e interpretarlas) en sesiones que utilizaran metodologías convencionales de trabajo.

a) Análisis por dimensiones o indicadores de CCBB

A. Competencia en comunicación lingüística

- Elaboración de un guión previo a la lectura: en proceso.
- Comprensión global del texto: Sí.

- Identificación de detalles, datos secundarios: Sí. Ya sea de forma colectiva o según el personaje implicado en la obra.
- Comprensión y uso de relaciones espaciales y temporales: Sí, tanto a nivel interno (argumento) como a nivel formal (en el texto y en la escena).
- Identificación de las ideas principales y secundarias: Sí.
- Diferenciación de hechos y opiniones, de aspectos reales y fantásticos: Sí.
- Interpretación del contexto de la comunicación: Sí, ya se trate del contexto de obras adaptadas, piezas breves de creación propia o resto de actividades que impliquen un contexto comunicativo particular.
- Establecimiento de relaciones causales: Sí, especialmente en las obras teatrales realizadas como proyecto.
- Valoración del interés y relevancia del contenido: Sí.
- Discriminación de sonidos, entonación y acentuación: Sí, en muy alto grado al tratarse de diferentes situaciones de comunicación, diferentes ritmos entonativos. En grado medio al mantenerse aún confusión de sonidos próximos en el francés (por ejemplo, confusión [b]- [v] [õ] - [o]).
- Uso de elementos paralingüísticos y no lingüísticos: Sí. Uso de interjecciones, variaciones tonales y de voz, silencios. Uso del lenguaje gestual.
- Escucha activa: Sí.
- Respeto de las normas de intercambio: En proceso, ya que en ocasiones, durante las improvisaciones, dichas normas se violaban inconscientemente.
- Participación y respeto a la estructura de la conversación. Sí. Uso de pares adyacentes y búsqueda de la expresión a través de la frase simple.
- Respuesta a preguntas. Sí, de forma aleatoria y dentro de los pares adyacentes.
- Elaboración de un guión previo a la presentación: Sí, siempre, salvo en el caso de las improvisaciones.
- Uso del vocabulario específico: Sí. Utilización, durante los procesos y en algunas obras, de lenguaje teatral específico y metalenguaje.
- Fluidez y riqueza expresiva: Sí.
- Uso de la tipología textual: Sí. En nuestro caso, género dramático, estructura dialógica.

- Uso de estructuras gramaticales: Sí, uso apropiado de acuerdo a los contenidos que figuran en nuestra programación didáctica.
- Corrección ortográfica: Sí, en alto grado. En algunos casos el profesor ha velado por una buena ortografía en lengua francesa aunque lo más importante es la puesta en escena y la dimensión oral de la comunicación.
- Presentación clara y ordenada: Sí, en lo referente a puestas en escena.
- Presentación multimedia de un contenido: Sí. Conjunción de las prácticas teatrales con presentaciones multimedias, grabaciones en vídeo y grabaciones en audio.

B. Competencia cultural y artística

- Identificación de los lenguajes artísticos: Sí. El teatro como lenguaje artístico. Naturaleza de la obra teatral.
- Descripción y análisis del contenido de la obra artística: Sí. Argumentos y resúmenes previos.
- Uso del vocabulario específico: Sí. Vocabulario específico teatral explicado en 4ºE.S.O.
- Comprensión y uso de relaciones espaciales y temporales: Sí. Ubicación en el aula y sobre el escenario durante la práctica dramática.
- Análisis de causas, interrelaciones y riesgos: Sí, por parte del docente.
- Disfrute de la expresión artística: Sí, a través de encuestas de autoevaluación remitidas al alumnado.
- Elaboración de un guión previo a la obra: Sí.
- Selección y uso de código artísticos: Sí. Uso de la estructura dialógica, apartes, didascalias o acotaciones, lenguaje teatral, etc.
- Diseño y definición de un proyecto artístico: Sí
- Definición de objetivos y metas: Sí
- Distribución de un proceso en fases, tareas y responsables. Sí. Las distintas fases abarcan el paso por las cuatro destrezas comunicativas, las tareas son la preparación al proyecto final. En proceso, en cuanto a la fijación de responsables generales del proyecto.
- Búsqueda de alternativas: Sí.

- Toma de decisiones: Sí
- Comparación, clasificación de materiales: Sí
- Selección y uso de materiales, instrumentos y recursos: Sí, tanto materiales como espaciales.
- Uso de la observación y experimentación: en proceso, pues la tarea de educar al alumno como espectador no ha sido concluida.
- Integración de elementos de otros códigos expresivos: Sí. De la imagen, cine, música, danza, etc.
- Fluidez y riqueza expresiva: Sí.
- Uso de la fantasía: Sí, en grado máximo puesto que se ha primado la creatividad del alumno durante la realización de sus proyectos.
- Flexibilidad para aceptar cambios: Sí, tanto por parte del docente como del alumnado.
- Originalidad o inventiva en la respuesta: Sí.
- Presentación clara y ordenada: en proceso.
- Comprensión y valoración de la cultura asociada a la LE: Sí.

C. Competencia social y ciudadana

Los indicadores siguientes se han considerado especialmente durante la fase de preparación y desarrollo de las actividades, tareas o proyectos basados en la práctica teatral, y coinciden con la actitud de los participantes frente al trabajo de grupo y la toma de decisiones. Se citan los que se han superado en grado adecuado (SÍ).

- Escucha activa.
- Actitud flexible y dialogante en situaciones problemáticas.
- Aceptación de todos los componentes del grupo.
- Colaboración en las tareas de grupo.
- Respeto hacia las obras y las opiniones de los demás.
- Expectativas positivas hacia el trabajo de grupo.
- Elaboración de normas del aula.
- Cumplimiento de los acuerdos adoptados.

- Análisis de las consecuencias del incumplimiento de las normas.
- Comparación y contraste de culturas.
- Valoración de las lenguas como medio de comunicación y entendimiento.
- Uso de los valores democráticos para el análisis de situaciones reales.

D. Competencia para “Aprender a aprender”.

Estas dimensiones son aplicadas de manera similar al apartado anterior, es decir, se enumeran en consideración de estrategias de aprendizaje durante la tarea teatral, y únicamente las que han sido superadas y/o utilizadas (SÍ):

- Organización del tiempo con trabajo y pausas.
- Identificación de las motivaciones.
- Identificación de obstáculos e interferencias.
- Autocontrol de la atención y perseverancia en la tarea.
- Preparación de los materiales necesarios para el estudio o tarea.
- Formulación y resolución de problemas.
- Definición de objetivos y metas.
- Identificación de detalles y datos.
- Autoevaluación del proceso y el resultado.
- Valoración realista de los resultados desde el esfuerzo realizado.
- Identificación del estilo de aprendizaje.

E. Competencia en Autonomía e iniciativa personal

Dimensiones aplicadas (valoración de SÍ).

- Formulación y resolución de problemas.
- Búsqueda de alternativas.
- Toma de decisiones.
- Práctica responsable de las tareas.
- Cumplimiento con los acuerdos adoptados.
- Expresión de preferencias.

- Actuación sin inhibiciones.
- Defensa argumentada de la postura propia.
- Respuesta adaptada a las críticas.
- Valoración realista de los resultados desde el esfuerzo realizado.
- Originalidad o inventiva para ofrecer respuestas poco corrientes.
- Actuación flexible, dialogante en situaciones problemáticas.
- Flexibilidad para aceptar cambios.
- Autoevaluación del proceso y el resultado.

b) Análisis por cursos académicos. Observaciones y estadísticas de aprobados por grupos

A. Curso 2009-2010.

- Primer año de experimentación. Nivel 2ºE.S.O.

- Entrevistas orales realizadas: prácticamente todos los alumnos se mostraron satisfechos con la puesta en marcha de actividades dramáticas para el desarrollo de la competencia en comunicación oral (comprensión y expresión). Además, fue valorado positivamente el hecho de que tuvieran libertad para crear pequeñas piezas dramáticas a partir de sugerencias dadas por el profesor coordinador.

- Se obtuvo un 100% de aprobados en todos los grupos A, B y C. en la evaluación ordinaria, frente al 90%, 73% y 67% respectivamente que estos alumnos alcanzaron el año anterior (2008/2009) en 1ºE.S.O. Paralelamente, los grupos de 2ºE.S.O. del curso 2008/2009 tampoco llegaron al 100% con metodologías clásicas, quedándose en un 85%, 91% y 82% respectivamente.

B. Curso 2010-2011

- Grupos de experimentación: 1ºE.S.O., 3ºE.S.O.

a) 1ºE.S.O. Durante las entrevistas, aproximadamente la mitad del grupo se muestra algo dudoso sobre su participación en las tareas, algunos no se han sentido cómodos.

b) 3ºE.S.O. Durante las entrevistas se muestran muy positivos y motivados en general. Datos de los grupos y mecánica de trabajo:

- 1er. y 2º trimestre: se desarrollan las tareas teatrales en los tres grupos A, B y C
- 3er. trimestre: se opta por realizar un proyecto de grupo, una obra dramática de extensión media, en un solo grupo (A, de experimentación), mientras que en el resto (B,C, grupos de control) se realizan tareas de carácter breve.

En el seno del grupo de experimentación 3ºA (alumnos con menores capacidades y comportamiento más disperso) se llevó a cabo el proyecto de creación y puesta en escena de la obra *Théophile et les légumes*, llevada a concurso provincial donde se obtuvo un tercer premio.

Los grupos de control 3ºB y 3ºC, poseían *a priori* mayores capacidades y contaban con mejores notas durante el año anterior. Sin embargo, en la evaluación ordinaria⁸⁸ los resultados fueron bastante sorprendentes:

- Porcentaje de Aprobados 3ºA (grupo de experimentación) :100%
- Porcentaje de Aprobados 3ºB (grupo de control): 79%
- Porcentaje de Aprobados 3ºC (grupo de control): 59%

C. Curso 2011-2012

a) 3ºESO lecturas dramatizadas en breves piezas o sketches

Durante este año, además de las actividades citadas anteriormente, no se realizó ningún proyecto de envergadura. Se dio preferencia tanto al mantenimiento de una práctica teatral continua que implicase la lectura como a las tareas realizadas al fin de cada unidad.

b) En 4ºE.S.O.: Videograbaciones. A propuesta del grupo de alumnos, se llevó a cabo la creación de historias teatralizadas registradas en vídeo, con proyección del material en el aula. Este proyecto era valorado con un 40% del total de la nota de evaluación.

- Grupo de experimentación 4ºB 80% aprobados

⁸⁸ Fuente: Estadísticas de aprobados en un curso. Programa Séneca.

- Grupo de control 4ºA 73 % aprobados

Nuestras observaciones y sensaciones fueron diversas. Ya hemos justificado anteriormente (segunda parte, sección 1.1.8.) nuestras reticencias frente a la utilización del vídeo en nuestra metodología. A pesar de encontrar ciertas ventajas, los inconvenientes son mayores, por lo que no estamos realmente satisfechos con esta experimentación. Además, el grupo de control 4ºA presentaba niveles distintos de capacidades y motivación, así que hemos considerado adecuado no valorar de manera importante los resultados obtenidos a pesar de que sean favorables a la práctica teatral.

c) En 2ºBachillerato, optativa FR2 (Francés 2ª LE) contamos con un grupo de experimentación que arrojó la cifra de 100% de aprobados, y unos resultados sobresalientes en las entrevistas y pruebas orales que versaban sobre desarrollo de las destrezas comunicativas y mejora de las CCBB. En este grupo se realizaron actividades experimentales de las que hemos hablado más arriba (segunda parte, sección 1.1.8.)

D. Curso 2012-2013

La tónica general durante este curso académico fue la masificación en las aulas. En 1er. curso de E.S.O. contábamos con unos aceptables 25 alumnos, pero en 2º superaban la treintena y en 3º pasaban de 35. Con estas premisas optamos por establecer definitivamente la práctica teatral continua sin grandes proyectos colectivos de fin de trimestre o año académico. Las nuevas circunstancias hicieron que nuestra metodología, que en principio este año dejaba de ser experimental para pasar a desarrollarse normalmente, de forma integrada en el currículo y en nuestro proceso de E/A, hubo de reinventarse a sí misma para hacer frente a las nuevas circunstancias propiciadas por los recortes en Educación. Así, se han privilegiado las “microtarefas” teatrales realizadas en grupos de 3 ó 4 alumnos, presentadas desde las propias bancas, con el fin de hacer frente a los problemas derivados del elevado número de estudiantes en las aulas y de mantener un cierto control de la clase.

a) 1º y 2º E.S.O. Práctica teatral continua, sin proyectos. A la existencia de problemas de actitud y comportamiento en 1º, se une la aparente desmotivación, lo que se traduce en resultados negativos en 1ºE.S.O., por lo que en este grupo no se alcanzó el éxito esperado.

- aprobados en Evaluación Ordinaria: 1ºESO A/B: 46%/50%, Total 48%;
- En 2ºESO, sin embargo, obtenemos unos aceptables: 67% (A) y 75% (B), total: 71% de aprobados.

b) 3ºA/B. Proyecto final trimestral. Piezas breves.

En general los resultados fueron negativos, pues los alumnos no siguieron las directrices planteadas para la realización del proyecto. El gran número de alumnos de este grupo (más de 35) pudo ser la causa de una mala realización y puesta en escena inadecuada de las obras planteadas, por lo que se habilitaron otros medios más tradicionales para evaluar la competencia lingüística del alumnado, obteniendo unos mediocres resultados.

c) 4ºB. Proyecto final de trimestre. El propio 4ºB actúa como grupo de control durante el primer trimestre. Para el segundo trimestre 4ºC asume el rol de grupo de control. La valoración de resultados se hizo como sigue:

- Valoración a través de entrevistas: Según ellos mismos, los alumnos valoran la innovación y creatividad de la propuesta, aprenden nuevo vocabulario, fijan estructuras gramaticales ya estudiadas anteriormente, y al preguntarles si estarían dispuestos a seguir representando la obra objeto del proyecto la mayoría se muestran de acuerdo. Un mínimo porcentaje (de uno a tres alumnos sobre un grupo de 22) afirma que no se ha sentido a gusto en algún momento del proceso. En general, son excelentes resultados.
- Valoración a través de resultados estadísticos.
Estadística de aprobados por trimestres:
1er.trimestre: 4ºB 17 alumnos (78%) 4ºC 11 alumnos (55%)
2º trimestre (realización del proyecto en 4ºB): 4ºB 22 alumnos (100%) 4ºC 12 alumnos (60%)

Podemos observar con claridad que la evolución de aprobados en 4ºB ha sido superior a 4ºC del primer al segundo trimestre. Asimismo, los resultados globales del grupo B son mejores que los del grupo C, siendo similares las capacidades cognitivas.

- Valoración a través de encuestas⁸⁹:

Las encuestas o *tests* de múltiple elección nos han servido para corroborar las impresiones y sensaciones obtenidas durante el transcurso del proceso de E/A basado en la práctica dramática. Aunque como dato objetivo contamos con los resultados extraídos de la evaluación correspondiente, es necesario contar, en este estudio, con el punto de vista de los protagonistas de nuestra experiencia. Estas encuestas en papel, que no sustituyen a la entrevista personal o en grupo, ofrecen sin embargo cifras más exactas a la hora de realizar un análisis estadístico que revela muchos datos de importancia.

Pregunta 1: 100% de los encuestados ha quedado encantado con esta experiencia.

Preguntas 2 y 3: La mayoría afirma no haber realizado nunca actividades teatrales.

Pregunta 4: Todos los alumnos han encontrado esta actividad atractiva y motivadora.

En la pregunta 5 se les pide que valoren en qué grado la participación en este proyecto teatral ha supuesto una mejora en las distintas destrezas, y obtenemos estos datos (media de resultados), donde 1 es poco o nada y 5 es mucho:

- a) Fixation des éléments de grammaire: 3.5
- b) Acquisition de vocabulaire: 4.095
- c) Compréhension orale: 4.23
- d) Compréhension écrite: 3.4
- e) Expression orale: 4.3
- f) Expression écrite: (No aplicable en esta encuesta)
- g) Prononciation: 4.57
- h) Développement de la gestualité pour aider à communiquer: 3.7
- i) Fonctions de communication (saluer, se présenter, demander quelque chose, s'orienter, exprimer ses goûts, sentiments, l'opinion, etc.): 3.76

⁸⁹ Ver anexo II, sección 2.2., donde figura la encuesta distribuida a los alumnos de este grupo.

Si bien en todos los ítems se obtienen resultados positivos, valoramos aquí el desarrollo que observa el propio alumno de las destrezas orales. Tanto la comprensión como la expresión oral y, más específicamente, la pronunciación (4.57), obtienen resultados sobresalientes. Les siguen la adquisición de vocabulario y, de forma notable, la utilización del lenguaje gestual y la mejora de la expresión en situaciones reales de comunicación. Por último, el desarrollo de las destrezas relativas a los elementos escritos y gramaticales es puntuada de forma más baja por parte del conjunto del alumnado.

En el seguimiento que se realizó durante el tercer trimestre hemos de afirmar, sin embargo, que la explicación de ciertos elementos gramaticales se volvió mucho más fácil al haber aparecido éstos previamente a lo largo de la preparación del proyecto de final de segundo trimestre y contar los alumnos con un acercamiento previo (aunque inconsciente) a dichos elementos. El uso con fines comunicativos de estos elementos morfosintácticos genera, a fuerza de repetición, un fondo memorístico en el estudiante que se mantendrá, al menos, durante un curso académico completo.

Además de los aspectos puramente comunicativos, en la encuesta figuraban preguntas que pretendían conocer el grado de desarrollo de otras CCBB como la social y ciudadana, la artística, la de “aprender a aprender” o la de autonomía e iniciativa personal. Por ejemplo, se muestran muy satisfechos con el desarrollo de sus habilidades sociales, dinámicas de trabajo en grupo, desarrollo de las capacidades artísticas, el conocimiento del “universo teatral” y la propia creatividad, así como muestran un alto grado de autoestima durante y tras el desarrollo del proyecto, lo que les predispone a la práctica teatral continua al afirmar que desean continuar con la misma (preguntas 7 y 8 con un 100% de respuestas afirmativas). En cuanto a la temporalización, sin embargo, los alumnos prefieren que se desarrolle la metodología teatral durante todo el curso pero culminando con la realización de un proyecto final situado no en el segundo trimestre, sino en el tercero. De igual manera, un amplísimo porcentaje se inclina por la implementación de la práctica teatral durante el proceso de E/A de una LE sólo para los niveles 4º E.S.O. y Bachillerato, alegando razones de mayor conocimiento de la propia LE (pregunta 9).

En cuanto a la autoevaluación del proceso (pregunta 11), la gran mayoría del alumnado calificaría su trabajo y participación en el proyecto con un notable alto (8), situándose el arco de autocalificaciones entre 6.5 y 10.

d) 1ºBach. Tareas fin de unidad.

En este caso, y aunque en Bachillerato no se ha establecido la práctica teatral continua como en E.S.O., sí que han sido realizadas actividades relacionadas con la representación dramática, de forma complementaria. Así, nuestro alumnado elaboró unos *sketches* o miniteatros sobre el campo “ecología y reciclaje”, de resultados mediocres puesto que no siguieron las pautas establecidas para la creación de minipiezas ni se centraron en la máxima de comprensión del mensaje emitido. Por lo tanto, dicha actividad no condicionó en gran manera las calificaciones finales del alumnado, aunque sí mejoró, en algunos participantes, la dimensión de expresión oral en FLE.

c) Tablas de descriptores para la evaluación individual y autoevaluación

Las tablas de análisis individualizadas son un elemento clave en nuestro estudio. Evalúan el grado de adquisición de las distintas competencias a través de descriptores e incluso *graduadores* observables, y son analizadas de dos maneras: una, simplificada, donde cada dimensión es calificada con un SÍ (equivalente a un punto), un NO (equivalente a cero puntos) o un EN PROCESO (equivalente a 0,5 puntos), y con la suma de las diez dimensiones se obtiene el grado de adquisición de la CB concreta; una segunda forma, más exhaustiva, propone notas de 1 a 10 para cada indicador, para posteriormente realizar la media estadística, que igualmente proporcionará una calificación sobre 10. En cada casilla de análisis se podrá incluir, además de la calificación, cualquier observación pertinente para la evaluación del alumno o alumna. Una vez analizada cada CB por separado, se establecen unos porcentajes de valoración variables para cada CB tomada en cuenta, y que en la mayoría de los casos han sido los siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística: 40-50%
- Competencia social y ciudadana: 20-15%
- Competencia cultural y artística: 20-15%
- Competencia de autonomía e iniciativa personal + “aprender a aprender”: 30-20%

c.1. Evaluación de la competencia en comunicación lingüística

Aspectos observables y evaluables:

- Comprensión oral y escrita
- Expresión oral y escrita
- Utilización apropiada de elementos comunicativos paralingüísticos y no lingüísticos
- Adecuación del registro y la expresión a la tarea y situación encomendada, así como recepción apropiada por parte de un público potencial.
- Identificación, valoración, y en su caso, utilización, de la cultura asociada a la lengua francesa, objeto de enseñanza/aprendizaje.
- Mejora en la reflexión sobre el funcionamiento del FLE.

Tras la actividad	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3	...
1. ¿Comprende los mensajes transmitidos por su interlocutor?				
2. ¿Reacciona en clase y en escena ante los mensajes del emisor que contienen valor ilocutorio y perlocutorio?				
3. ¿Lee correctamente y comprende los textos presentados?				
4. ¿Se expresa adecuadamente a través de una pronunciación y entonación adecuadas?				
5. ¿Acompaña sus mensajes de elementos paralingüísticos y gestuales significativos y adaptados al carácter de la pieza dramática?				
6. ¿Redacta diálogos o fragmentos de diálogos de carácter dramático que resulten comprensibles y				

representables?				
7. ¿Reconoce, identifica, recuerda y reutiliza las estructuras morfosintácticas y elementos léxicos presentes en el texto de trabajo?				
8. ¿Trabaja con distintos registros de lengua y de expresión gestual, adecuados a cada circunstancia o pieza teatral?				
9. ¿Respeta los turnos de palabra o intervenciones durante la representación o improvisaciones?				
10. ¿Trabaja en sus proyectos y tareas las distintas funciones comunicativas básicas?				

Figura 58. Tabla de evaluación de la competencia en comunicación lingüística

c.2. Evaluación de la competencia social y ciudadana

- El concepto del “yo”
- Elementos de socialización
- Solución de problemas y resolución de conflictos
- La comunicación
- La participación
- La empatía
- Relaciones verticales y horizontales (sociogramas)

Durante y después de la actividad	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3	...
1. ¿Ha aumentando su autonomía y reconocimiento en el grupo?				
2. ¿El resto de los miembros del grupo y de la clase lo perciben de manera agradable?				
3. ¿Tiene facilidad para mantener y hacer amigos?				
4. ¿Es correcto en el trato?				

5. ¿Se relaciona con la mayoría de compañeros/as?				
6. ¿Participa en la resolución de problemas y solución de conflictos?				
7. ¿Contribuye a un adecuado clima de clase?				
8. Durante las actividades comunicativas... ¿interactúa con variedad de individuos?				
9. ¿Participa de buena gana en las tareas de grupo?				
10. ¿Entiende o comprende a los demás en los buenos y malos momentos?				

Figura 59. Tabla de evaluación de la competencia social y ciudadana

En esta CB, los resultados de cada ítem han arrojado resultados muy satisfactorios, especialmente en alumnos que se mantenían al margen en un principio, antes de la implementación de nuestro método teatral. La punta de resultados se ha obtenido una vez realizado el proyecto final de trimestre, que consistía en una obra de teatro completa con un gran proceso previo de preparación y que implicaba al grupo-clase completo.

Con los resultados obtenidos en esta competencia se abre una vía indicativa de una cierta mejoría en las relaciones interpersonales, hipótesis que quedará abierta, sin embargo, para futuras investigaciones.

c.3. Evaluación de la competencia en autonomía e iniciativa personal.

La experiencia puesta en marcha ha despertado la conciencia y fomentado el desarrollo de actitudes y valores para una personalidad autónoma:

- Actuaciones autónomas: iniciativas en la selección de temas de partida para afrontar la tarea encomendada.
- Modificación en aspectos mejorables.

- Planificación de proyectos personales, puesta en funcionamiento de recursos y estrategias de actuación.
- Control del proceso.
- Identificación de obstáculos y medidas para superarlos.
- Asunción de responsabilidades y/o actitudes de liderazgo dentro de la participación en proyectos colectivos.

Previamente y durante la actividad...	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3	...
1. Reconoce sus habilidades y limitaciones				
2. Propone ideas innovadoras y creativas				
3. Asume sus obligaciones y cumple sus compromisos				
4. Propone modificaciones o alternativas cuando surgen problemas				
5. Identifica y enumera pros y contras de una determinada alternativa				
6. Es capaz de explicar los motivos por los que toma una decisión				
7. ¿Tiene en cuenta los recursos espaciales y temporales de que dispone para la tarea?				
8. Divide la tarea en fases y las respeta				
9. Valora los buenos resultados del proyecto que realiza, igual que los eventuales errores				

Figura 60. Tabla de evaluación de la competencia de autonomía e iniciativa personal

c.4. Evaluación de la competencia cultural y artística

Al término del nuevo recorrido metodológico el alumno/a ha sido capaz de desarrollar los siguientes aspectos, en mayor o menor grado:

- Conocimiento del lenguaje artístico-escénico.
- Comprensión de textos dramáticos.
- Desarrollo del lenguaje paraverbal y no verbal.
- Conocimiento y valoración de autores dramáticos asociados a la lengua meta.
- Nociones sobre la historia del teatro.
- Escritura de textos dramáticos.
- Particularidades culturales asociadas a cada lengua y/o hablante.
- Utilización de habilidades, técnicas y herramientas teatrales.
- Conocimiento del espacio, tiempo y recursos escénicos.
- Valoración del teatro como medio para la adquisición de una competencia comunicativa en LM o LE.

Tras la actividad...	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3	...
1. Identifica y distingue el teatro de otros lenguajes escénicos				
2. Comprende y se familiariza con la estructura de los textos dramáticos				
3. ¿Hace uso apropiado de elementos paralingüísticos y expresión gestual durante la puesta en escena del texto?				
4. Redacta de textos dramáticos con uso de elementos propios como la estructura dialógica, las acotaciones y los apartes				
5. Hace uso adecuado de espacios y elementos teatrales, tanto técnicos (sonido, iluminación) como plásticos(decorados)				
6. Adapta su expresión verbal y corporal a la obra seleccionada, sirviéndose de un registro y técnicas diferenciadas.				

7. Conoce, distingue y aprecia las diferencias culturales asociadas a cada personaje, obra y autor dramático.				
8. ¿Es consciente de la presencia en escena de sus compañeros, con los que interactúa apropiadamente?				
9. Se interesa por el presente, el pasado y el futuro del teatro, llegando a conocer sus momentos cumbre				
10. Disfruta y se motiva a través de la práctica teatral, valorándola como un medio privilegiado de adquisición del FLE				

Figura 61. Tabla de evaluación de la competencia cultural y artística

c.5. Evaluación de la competencia para “aprender a aprender”

Se trata de una competencia que está inmersa en todas las demás, por lo tanto se manifiesta realmente al evaluar el resto. Por otro lado, adquiere normalmente el carácter de “competencia enseñable” a través de principios metodológicos. Más que evaluarla, requiere la transmisión anterior, simultánea y posterior al proceso de una serie de técnicas aplicables al trabajo desarrollado, por medio de entrevistas personales y grupales, debates, etc., y que consisten en estas acciones:

- Implementar en todas las tareas y proyectos la técnica del trabajo colaborativo.
- Sugerir la explicitación, por escrito, de los pasos a seguir durante el proyecto teatral, haciendo explícito lo implícito, verbalizando claramente la idea original (escritura epistémica).
- Planificar, supervisar y evaluar el propio proceso de aprendizaje, proporcionando al alumnado los instrumentos necesarios de trabajo y autoevaluación.
- Implementar la evaluación formadora para todo el proceso, informando al alumnado de sus resultados (errores y aciertos, posibilidades de mejora, etc.)

Muy útil dentro de esta competencia es la toma de conciencia que ha de transmitirse a los alumnos sobre la responsabilidad de los resultados obtenidos durante el proceso de E/A. Se denominan “atribuciones” y se establecen de esta manera:

- de control, es decir, cuando se asumen los errores como propios y lógicos. Pueden ser internas, si el problema o error tiene su origen en causas personales, o externas, cuando existe una causa objetiva ajena al individuo.
- de no control, cuando se buscan causas ilógicas o no demostrables, y son igualmente de carácter interno, cuando existe una autoinculpción, o externo, si el problema se percibe causado por una tercera persona o entidad exterior al sujeto.

Durante nuestra experiencia de E/A de la lengua francesa a través del teatro, dentro de la evaluación, análisis y corrección de errores y/o no superación de objetivos se ha dado la circunstancia de que las “atribuciones de no control” han disminuido en la mayoría de los cursos frente a las de “control”, mientras que utilizando metodologías tradicionales aumentan las primeras. El trabajo cooperativo y los proyectos teatrales aumentan en el grupo de alumnos su capacidad de autoanálisis y reconocimiento de los propios errores, implementando al mismo tiempo soluciones de mejora que difícilmente podrían darse en otras metodologías.

CAPÍTULO 2

REPERCUSIONES ADICIONALES DE LA EXPERIENCIA. LOS INTERCAMBIOS ESCOLARES

2.1. Interacción teatro-intercambios lingüísticos

La práctica teatral se ha convertido durante nuestro recorrido pedagógico en una especie de preparación al mundo real en francés que los alumnos conocerán cuando se dispongan a la realización de un intercambio lingüístico. Autores como Furnham (1994) consideran que un estudiante sin preparación adecuada o información puede sufrir situaciones angustiosas y estresantes cuando lleva a cabo por vez primera una estancia lingüística, *“problems that often confront people living in a foreign culture, such as racial discrimination, language problems, accommodation difficulties, separation reactions, dietary restrictions, financial stress, misunderstandings and loneliness”* (Furnham, 1994: 17). Por supuesto, no compartimos estos extremos cuando se trata de culturas más próximas entre sí como pueden ser la española o la francesa, la andaluza/española y la italiana, la alemana y la holandesa, etc., y sólo en contadas ocasiones hemos detectado este tipo de problemas en nuestros alumnos cuando han realizado estancias en el extranjero. No obstante, estas situaciones, a nivel superficial, pueden generar situaciones desagradables tanto para el propio alumnado participante como para el docente responsable del proyecto. Es por ello que nuestra orientación propedéutica ha considerado que las prácticas teatrales previas en FLE, que incluyan el trabajo sobre el componente cultural de la lengua meta, son vitales en este proceso.

A este respecto nos parece muy interesante la comparación descrita por Hethmon (2009: 149-150), entre el trabajo del actor por un lado y la experiencia de un primerizo que juega al béisbol por primera vez, por otro. En ella, el aficionado coge el palo, lo observa, lo agita y desplaza y se dice *“ya sé jugar al béisbol”*. Sin embargo, no

es hasta el juego real en que se da cuenta de que no sabe jugar. No es hasta que le lanzan la pelota cuando se dice a sí mismo que “*algo no va bien*”. Esto es paralelo a la actuación teatral: cuando el actor aficionado se encuentra con dificultades no sabe muchas veces cómo salir de ahí, y en efecto podemos establecer una situación análoga con la *performance* de un hablante en LE, quien parece conocer las normas gramaticales y un corpus medianamente rico de vocabulario, pero no es hasta que se encuentra en situación real de comunicación que es consciente de lo que sabe y de lo que desconoce. .

El teatro, por sí mismo, simulación de la vida real, puede dar indicaciones sobre la cultura inherente a la lengua que los jóvenes están aprendiendo. Visualizar un espectáculo teatral de autores franceses grabado en vídeo, asistir a una obra teatral en FLE o, según nuestra experiencia, crear una pieza teatral en esta lengua LE2, en donde se hallan presentes culturemas propios de la sociedad que hace uso de ella, supone una introducción a la dimensión sociocultural extranjera ciertamente válida para nuestros propósitos. Sin embargo, no es hasta cuando el alumno se encuentra inmerso en la cultura extranjera (C2) que realmente ésta es “aprehendida”.

En este sentido, la participación en intercambios lingüísticos se revela de suma importancia para la clausura del círculo de aprendizaje y para el perfeccionamiento de una competencia comunicativa básica en FLE y supone, por otro lado, una prolongación de la actividad teatral, esta vez ya una práctica teatral en la realidad y en situación.

2.2. El teatro para situaciones reales de comunicación

Las actividades concretas que se han proyectado con vistas a la realización de intercambios lingüísticos, es decir, las prácticas dramáticas ejercitadas en clase y de carácter preparatorio a la estancia lingüística han sido las siguientes:

- Trabajo con funciones de comunicación básicas
- Discriminación fonética y entonación
- Designación / uso de lenguaje no verbal

- Vocabulario específico cotidiano (materias escolares, números y horarios, alimentación, objetos de aseo, partes de la casa, vestuario, edificios públicos y tiendas, transportes, etc.)

Así, los temas específicos sobre los que hemos realizado breves *sketches* han sido los siguientes:

- *allons faire du shopping*: descripción, acción estática (descripciones, vocabulario específico, designadores, etc.)

- *au restaurant*: descripción, acción estática (artículos partitivos, vocabulario específico, preguntas / respuestas, la *politesse* con desconocidos o adultos, etc.).

- *allons faire les courses*: descripción + *récit* (vocab. específico, precios, cantidades, nombre de establecimientos, fórmulas de cortesía, elementos socioculturales –horario de apertura-, etc.).

- *Une maison à vendre*: descripción + *récit* (vocab. específico partes de la casa, precios, descripciones, mobiliario, elementos socioculturales, preguntas y respuestas, etc.).

- *Entre amis*: descripción, acción estática (vocab. sensaciones, enfermedades, estados de ánimo positivos y negativos, lenguaje coloquial, etc.).

- *En transport public*: descripción + *récit* (precios, fórmulas de cortesía, elementos socioculturales –*composer/valider*-).

- *En cours*: descripción, acción estática (situación en el espacio, elementos socioculturales –materias, horarios-).

- *À table / en famille*: descripción, especialmente de elementos presentes (alimentos, objetos de la mesa y de la sala, miembros de la familia, etc.). Puede incluir, además, breves narraciones en pasado sobre lo sucedido durante la jornada.

A este respecto, recomendamos la lectura de las piezas elaboradas *ad hoc* tanto por los alumnos como por el propio docente, y que se encuentran en el anexo III.

2.3. La retroalimentación. La evaluación por parte de hablantes de FLM

Como finalización del proceso evaluador, y para contar con un criterio más de valoración del proyecto dramático llevado a cabo, durante los intercambios lingüísticos de mayo de 2011 y de 2012 realizamos una serie de breves representaciones dramáticas para las cuales aprovechamos y requerimos la presencia de alumnado y profesores franceses, con la intención de que expresasen su punto de vista, sincero y según varios parámetros de evaluación, sobre el trabajo teatral realizado en nuestra clase de FLE.

Dichas actuaciones se basaban funcionalmente en aspectos de la vida cotidiana de los jóvenes y en ellas figuraban además otros elementos de valoración, como la capacidad de expresión efectiva, la pronunciación, la propiedad y adecuación morfosintáctica, etc. Nuestras colegas francesas, así como sus alumnos y alumnas, quedaron gratamente sorprendidos ante la muestra ofrecida por el alumnado de nuestro IES, si bien nos dieron a entender, según se desprende de la entrevista realizada, que de las diez piezas representadas, había tres o cuatro que no habían sido bien comprendidas debido a numerosos errores de pronunciación: este aspecto, que en ocasiones pasamos por alto refugiándonos en la frase *“lo importante es que se exprese”*, no ha de ser ignorado en absoluto y las programaciones sucesivas siguen centrándose en la pronunciación correcta de los sonidos y fonemas de la LE. De ahí, nuestra intención no es que el alumno se exprese de forma inconexa, sino que además *“comunique”*, evitando en lo posible el uso de oraciones complejas o de vocabulario extremadamente culto o pretencioso.

En otros casos, distintos elementos de las estructuras utilizadas fueron reconocidos (deducidos) por los oyentes franceses aun cuando la pronunciación no fue apropiada, ya fuese gracias al contexto dentro de la frase o bien dentro de la estructura dialógica. Con el teatro, además, se ofrecía adicionalmente el elemento visual, que apoyó de hecho el éxito de la comunicación. En este sentido, y según valoramos en

nuestra puesta en común, lo grave es que estos tres o cuatro grupos de los que hemos hablado anteriormente no evolucionen en escena, no gesticulen, no designen, no se desplacen por el escenario, ya que la incomprensión por parte de la audiencia será total. El público oyente/asistente carecerá, aparte de una adecuada información auditiva, de un contexto visual en que apoyarse. Es como si mantuviéramos una conversación telefónica con interrupciones constantes, fallos en la línea, volumen demasiado bajo, etc. En fin, tras esta valoración externa trasladamos a nuestros alumnos positivamente evaluados un par de propuestas de mejora fundamentadas más en aspectos artísticos y paraverbales que puramente lingüísticos, mientras que para los grupos con peor valoración se les pidió una nueva representación de su pieza intentando subsanar aquellos errores de pronunciación que mermaban la comprensión general, tan graves que ni siquiera su intervención era comprendida por nativos franceses.

2.4. Dimensión cultural de las estancias lingüísticas

Al término de los programas anuales de intercambios lingüísticos proponemos a nuestro alumnado un test de recapitulación de los conocimientos adquiridos (lingüísticos, sociales y culturales) y de las experiencias vividas. La práctica teatral ha preparado a nuestros alumnos/as para la realidad con la que se han enfrentado durante su estancia lingüística, y sus comentarios son muy relevantes en lo referido a cuestiones tratadas en la clase de FLE, de los cuales hemos seleccionado unos ejemplos (consultar ANEXO I para el inventario completo)⁹⁰

- La langue:

“Ce voyage m’a aidé à trouver plus facile de parler cette langue et, surtout, bien que dix jours soient peu de temps, j’ai appris à l’entendre et à mieux la comprendre” (anón.)

“À mon avis le voyage a été très bon, parce que j’ai appris beaucoup plus de ce que j’espérais, et j’ai appris très vite”. A. A.G

- La météo:

⁹⁰Estas citas han sido corregidas únicamente para su adecuada comprensión, respetándose la morfosintaxis y léxico empleados originalmente.

“Mes impressions générales sont bonnes. Le climat est froid et le ciel est gris. Ils parlent bien et ils sont très sympathiques. La France est semblable à l’Espagne”. R.O.E.

“Le temps est très semblable à l’Espagne, mais je pense qu’il pleut plus. Les rues sont très propres. Il y a beaucoup de parcs et les gens sont très polies”. M.M.M

- La nourriture

“La nourriture, c’est mal, parce que je n’aime pas la nourriture française” J.C.G.

“J’ai trouvé la nourriture très bonne. J’ai goûté quelques plats nouveaux” (anón.)

- La politesse

“J’ai appris une expression utile si je n’aimais pas quelque chose et que je ne voulais pas offenser: “ça n’est pas mon fort” (anón.)

“En France, on doit dire d’habitude “merci” pour beaucoup de choses; là, ils sont très polis. Aussi on utilise beaucoup le pronom “on” [...] Je suis très contente avec cette expérience, et j’ai appris à m’en tirer mieux dans ma langue préférée!” .Y.M.C.

CAPÍTULO 3

PROBLEMAS DETECTADOS Y RESISTENCIAS AL PROCESO

Las tablas anteriormente expuestas sirvieron, durante nuestro itinerario pedagógico, como herramienta de observación y calificación tanto del estudiante como del propio proceso, arrojando buenos resultados y una mejora de las competencias básicas. No obstante, la experiencia dramática objeto de esta tesis doctoral no se mantuvo exenta de dificultades, en general de orden material y pedagógico. No es fácil ni para un grupo de alumnos ni mucho menos para un único docente implementar técnicas y supervisar proyectos dramáticos durante un periodo de tiempo tan largo, por lo que en ocasiones se producen pasos hacia atrás u obstáculos que simplemente no permiten el avance, como a continuación explicaremos.

3.1. Sobre tiempo y espacios

Algunas de las dificultades inherentes al proceso siguen los planteamientos de Herans (1983), que habla de problemas infraestructurales (falta de espacios, posibles molestias al resto de la comunidad educativa), de política de imagen (por la cual pueden no estar bien vistas estas prácticas por parte de padres, inspectores de educación u otros docentes) y de coordinación (no adecuación a los horarios, necesidad de trabajar en horario extraescolar, etc.).

En cuanto a las dificultades planteadas sobre el uso del espacio escénico, una vez puesto en marcha el proyecto de *Théophile et les légumes (La plus méchante du monde)*, donde abogábamos por una puesta en escena minimalista, surgieron voces discrepantes desde el seno del alumnado: no comprendían la visión en escena que sugeríamos desde la coordinación y les parecía inconcebible que el teatro no fuese una representación próxima a la realidad. En este sentido, Ubersfeld (1981: 118) realiza interesantes comentarios sobre el “espacio vacío”, noción a veces incomprensible,

dando a entender que nuestro universo escénico no será ya una mimesis del mundo, sino un mundo autónomo, un artefacto.

3.2. Sobre la idoneidad dramática de ciertas obras

La mayor parte de las adaptaciones han funcionado bien ya que los condicionantes de partida han sido cero, sin existir restricciones formales o conceptuales. Se disponía de un modelo, de una pieza dramática cuyo argumento, personajes y planteamiento escenográfico estaban claros de antemano, ya fuese a través de la lectura o a través de un resumen facilitado por el profesor o por las fuentes de información. En este caso, con esos datos, se elaboraba una pieza nueva basada en el modelo, pero con una asombrosa creatividad por parte de los alumnos y, con tanto acierto, que algunas intervenciones actorales de la nueva obra resultaban próximas o casi mejoraban a su original.

Sin embargo, no hemos obtenido buenos resultados cuando hemos intentado apropiarnos, junto a los estudiantes, de una obra ya adaptada sobre la que pretendíamos realizar adiciones, supresiones o abreviaciones. En el caso de las adaptaciones sobre texto ya definido, los alumnos no resultaron motivados y hemos debido abandonar la tarea. Por ejemplo, en la *Farce de la Galette*⁹¹ necesitábamos añadir dos personajes, dotarles de un papel y en consecuencia reducir las intervenciones de los demás actores para conseguir un trabajo equilibrado. A pesar de la ayuda docente, esta actividad no ha resultado del agrado de los participantes, pues los obliga a un arduo análisis tanto del contenido como de la forma y a una tarea de síntesis, combinada con un trabajo dirigido por el propio texto con el objetivo de obtener un resultado aceptable. No obstante, en este tipo de actividades el alumnado ya conoce aspectos formales del texto dramático, como acotaciones o didascalias, apartes, estructuración de monólogos y diálogos, etc., y al mismo tiempo, reciben informaciones sobre cómo debería ponerse en escena la obra sobre la que se está trabajando, es decir, cómo crear un “texto espectacular”. En estos casos, tenemos tres opciones de trabajo:

⁹¹ Edición de *Théâtre pour Rire* (2004)

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

- que la adaptación corra a cargo del profesor.
- seleccionar una obra distinta.
- no proceder a la adaptación del texto. En caso de optar por esta última y en el caso de dejar a alumnos sin ocupación se les asignaría, previa consulta y explicación, labores de tipo técnico como sonido, luminotecnia, continuidad, etc.

3.3. Dificultades de orden social y psicológico

Ciertas reticencias en el alumno, aunque parezcan de poca importancia, pueden resultar perjudiciales si no se manejan con precaución. Según es vivido por los docentes de secundaria, y especialmente por aquellos con suficiente experiencia pedagógica, la etapa de E.S.O. es, quizás, la más complicada en el individuo adolescente. Empieza con la entrada en un centro de enseñanza de una persona que es todavía un niño, pero con una personalidad que comienza a formarse, con poca capacidad de análisis de la realidad y de razonamiento. Al cabo de uno o dos años, con el paso a la adolescencia, el niño ha dejado de serlo y busca su propia identidad. Es una etapa con muchos interrogantes, con tanteo sistemático de los elementos y conceptos que se encuentran a su alrededor, entre ellos, el concepto del “yo” en sí mismo y frente al grupo, la idea de futuro, de amistad, de amor. De ahí, existen variables que pueden determinar su comportamiento, como el miedo al ridículo, el miedo a las situaciones y a los lugares públicos, pero también el miedo a la soledad y el miedo al rechazo (Herbert, 1987: 81-82). En estos casos hemos de ser extremadamente cuidadosos para no forzar la situación, y especialmente observadores cuando planteemos una actividad grupal que implique la práctica teatral. Por ello, en la mayoría de las ocasiones hemos optado por dejar libertad a nuestros alumnos para decidir cuáles son los componentes del grupo que van a llevar a cabo la tarea teatral asignada (ver Renault y Vialaret, 1994: 38), lo que no siempre resulta positivo. En muchos casos, los problemas detectados se repiten de grupo a grupo:

a) Nivel 1° E.S.O.

- Formación de grupos (subgrupos) homogéneos, formados exclusivamente o por niños o por niñas, con un lazo común que podríamos delimitar como “intelectualidad” o capacidad. Prácticamente no existen los grupos mixtos.

b) Nivel 2° E.S.O.

- Las reticencias a realizar prácticas teatrales en este nivel aumentan considerablemente.
- “Miedo al ridículo” por parte de algunos alumnos, que rápidamente se extiende a todos los miembros del subgrupo, incomodidad y baja autoestima.

c) Nivel 3° E.S.O.

- Sólo tiene éxito el proceso y el resultado final si existe un buen ambiente entre los alumnos del grupo.
- En grupos muy numerosos, superiores a 30, hay opiniones para todos los gustos. Algunos alumnos directamente solicitan no participar en la creación de la obra, prefiriendo realizar una prueba escrita en su lugar. Otros, la mayoría, se sienten más cómodos realizando el trabajo en soporte de vídeo en lugar de representarlo directamente en clase, lo que se les permite al no haber trabajado las técnicas teatrales con ellos el año anterior (2011-2012).
- Se les permite trabajar en clase, lo que a veces no es aconsejable, pues las tormentas de ideas degeneran en una saturación de voces, risas y discusiones sobre el contenido y formato de la obra.
- Con estas premisas, el tope máximo de participantes para la creación de un proyecto de obra teatral sería de entre 20 y 25, por lo que trabajar el teatro de forma colectiva en los grupos fusionados de 3°E.S.O., con más de 30 alumnos, se nos antoja muy difícil. Ya incluso en 4º, durante el segundo trimestre del curso 2012-2013 nos vimos al borde del abandono en más de una ocasión cuando trabajábamos con 22 alumnos.
- Esto nos limita, pues, a la realización de tareas o proyectos en subgrupos, donde cada uno de ellos elegirá una temática y desarrollo de la tarea diferente.

d) Nivel 4ºE.S.O.

- Rechazo inicial por parte de algunos alumnos, pertenecientes en su mayoría al sexo masculino. A pesar de su primera negativa a aparecer en escena, sí que se ofrecen para realizar otras tareas (colaboración en la redacción del guión, labores relacionadas con el decorado, vestuario, música o luminotecnia, etc.) Posteriormente se animan a formar parte del reparto actoral.
- Formación de subgrupos heterogéneos y mixtos, cuyo elemento en común es la amistad.
- Dejadéz en ciertos grupos, falta de superación, poco o ningún afán perfeccionista en unos pocos subgrupos.

Algunos autores (Motos Teruel, 1996: 121) sugieren, por último, un estudio de adecuación de las distintas actividades dramáticas tanto a la motivación presente del alumnado como al tamaño del grupo. El desarrollo de las actividades contará casi siempre con ejercicios de control postural y expresión corporal, que se combinarán con la palabra, finalizando aquéllas cuando la motivación del alumnado decaiga.

3.4. Pedagogía teatral en la práctica

Como ya hemos indicado, no todas las acciones encaminadas a la E/A de una LE a través del teatro resultan exitosas. Existen conflictos a la hora de desarrollar prácticas teatrales en cuanto a comportamiento, pérdida de autoridad por parte del docente o reacción en el alumnado, y para ello contamos con mecanismos que tienden a minimizar las sensaciones o elementos negativos. Estas situaciones quedan descritas como sigue:

- **En cuanto al rol o papel adoptado por el alumnado en el proyecto, tarea o pieza teatral**, no ha de poner de relieve ningún defecto o aspecto de la personalidad del mismo. Contrariamente a los adultos, donde el sentido de la fiesta y de la creación colectiva les conduce a perder cualquier sentido del ridículo, en los niños y en los adolescentes de 12 a 16 años esto no funciona así. Son aún inseguros y su mente es cambiante, por lo tanto han de asumir, si es posible, papeles neutros en los que no exista identificación con su propia

personalidad, pues podría provocar una disminución en su autoestima. Se trata de que se abstraigan de sí mismos y se centren en su personaje, el cual ha de representar más virtudes positivas que negativas. En el caso de que haya que adjudicar el papel de un personaje con defectos, se intentará que lo asuma uno de los líderes del grupo o, al menos, un joven de fuerte personalidad y sociabilidad dentro del grupo. Al mismo tiempo, se aportarán a este papel rasgos de comicidad desplegados (no innatos), de modo que el alumno-actor consiga obtener risas de sus compañeros espectadores y sienta así que su trabajo ha sido correcto.

- **Sobre la improvisación.** Hemos realizado innumerables actividades de este tipo, en las que la situación y los elementos de partida son proporcionados a los alumnos, desconocedores de un desenlace o final que han de construir ellos mismos. Sin embargo, conviene no abusar de estos ejercicios, pues como hemos observado durante nuestra experiencia, al joven le cuesta mucho buscar un desenlace a la historia planteada, más aún en segunda lengua extranjera, encontrándonos en ocasiones con improvisaciones que, a modo de bucle, no terminaban nunca de cerrarse y concluir, pues el intercambio conversacional no avanzaba y al alumno se le acababan los vocablos de su limitado repertorio léxico del francés.

- **Sobre la participación de cada miembro del grupo.** Hacer teatro en clase ha de ser como impartir clase. No hemos de marginar a nadie, sino intentar, con todas las astucias posibles, que participe, ya sea de una u otra manera. Ya hemos hablado de que por obligación no todos los estudiantes han de representar, declamar y mimar un papel; existen otras funciones dentro de la representación dramática que conllevan un acercamiento a la LE. Por ejemplo, el alumno o alumna encargado de luminotecnia va siguiendo (leyendo y escuchando) el guión, mientras la obra avanza, para elegir apagar o encender un foco o conectar otro, mientras que el posible (o posibles) encargado de decorados ha de crearlos siguiendo las indicaciones del texto escrito en francés, o incluso plasmar palabras en lengua francesa sobre papel continuo, corchos, etc. Pensemos, en este sentido, en los carteles de las tiendas ficticias

que tantas veces aparecen o han aparecido en algunas de en nuestras obras, como *boulangerie, pâtisserie...* , o en lemas escritos en muros: *J'aime la liberté, ne me libère pas je m'en charge, je veux qu'on me parle.*

Dentro ya del papel específico de actor, se velará por la existencia de escenas colectivas donde cada alumno represente un papel, más o menos importante, simultáneamente, con la idea de crear “un cuadro vivo”. Los alumnos más tímidos, bajo la protección del grupo, pueden desarrollar su capacidad expresiva y comunicativa mucho mejor que si se encuentran solos sobre el escenario.

Sobre la pérdida de autoridad del docente. Hemos experimentado en varias ocasiones esta sensación durante nuestra trayectoria de enseñanza del FLE a través del teatro. El niño o el joven se desenfrena en ocasiones y es incapaz entonces de controlarse cuando acomete la tarea teatral. De entrada, la motivación que supone, al comenzar la hora de francés, el saberse partícipe de un proyecto ameno, que deja en un plano secundario las cuestiones gramaticales, da paso a una cierta anarquía cuando se plantean las etapas de dicho proyecto. El volumen de la voz se eleva, las propuestas se multiplican, las discusiones afloran en algunos grupos, etc., hasta tal punto que se vuelven inaudibles las indicaciones del profesor, aunque éste imponga silencio una y otra vez. En ocasiones, una vez ya metidos en las distintas representaciones o ensayos en las que el grupo queda dividido alternativamente en actores y espectadores, hay alumnos que no guardan silencio ni escuchan a sus compañeros que se encuentran sobre el escenario. La explicación, sin embargo, podemos encontrarla en que el grupo que actúa no consigue una interacción, conexión o entendimiento con el público (debido posiblemente a factores paralingüísticos, relativos a la pronunciación, entonación, volumen de voz, ritmo, etc., por lo que el mensaje puede volverse incomprensible), o que el tema escogido no responde a las motivaciones o inquietudes del alumnado-espectador.

Por otro lado, considerar al profesor en el rol de animador, de participante, de colaborador, o incluso de actor, puede dar lugar a una falsa percepción de él en el alumno, que incluye el “todo vale”, pues el profesor “*es mi amigo*” porque en “*esta hora nos lo pasamos bien haciendo esto y hay que divertirse*”. Inmediatamente, esta falsa percepción da lugar a la relajación de las normas, de la distancia que separa a ambos y que puede generar problemas de comportamiento o de actitud hacia la actividad. Está claro, por otra parte, que la consideración pedagógica del docente durante las distintas etapas de la práctica teatral ha de ir evolucionando, como instrumento para evitar el problema anterior. Partiendo de un rol eminentemente observador cuando se realizan juegos dramáticos, improvisaciones, simulaciones o lecturas dramatizadas (rol que va alternándose y/o simultaneándose con el de animador dependiendo de las circunstancias) llegamos a una función especialmente de guía y supervisor del proceso.

Finalmente, otros autores, como Fatima Dias⁹², sugieren que la utilización del teatro puede suponer, fuera del ámbito específico de la enseñanza de lenguas, un medio sobresaliente para trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje. Utilizando el concepto de “mediación teatral”, Dias propone una serie de actividades de reeducación y de integración para alumnos con déficit de atención y concentración, en las que intenta crear un clima de bienestar y seguridad para el alumno con el fin de que, a partir del grupo, pueda desarrollar sus capacidades intelectuales y aumentar sus posibilidades de éxito como individuo.

⁹² Artículo no editado

CONCLUSIONES

La contribución al estudio sobre el aprendizaje/adquisición de una LE que desde aquí hemos realizado con plena humildad bajo el papel de docentes/investigadores pretende ser integradora para todos y cada uno de nuestros alumnos. A través del teatro hemos fomentado la participación de los estudiantes aparentemente más desmotivados y con más dificultades de aprendizaje, obteniendo excelentes resultados. En el otro extremo, nuestras prácticas han contribuido al desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos más interesados y trabajadores, consiguiendo aumentar su predisposición al aprendizaje del FLE y al desarrollo de sus cualidades artísticas. La combinación de la práctica teatral con las estancias lingüísticas en el extranjero cambia realmente la mentalidad de los alumnos, y si bien es cierto que los resultados son más patentes en los alumnos más capacitados y más trabajadores, hemos de decir que en cada uno de los participantes en ambas experiencias podemos observar una mayor desenvoltura tanto en LM como en LE, una mayor autoestima y un mayor desarrollo socio-afectivo. Muchos de los alumnos y alumnas, de toda capacitación y nivel socio-económico, han participado en el programa de intercambios a raíz de la motivación adquirida durante la elaboración y participación en los proyectos dramáticos, siempre y cuando demostraran un mínimo de dominio de la lengua propia del país de referencia, en nuestro caso Francia y Suiza, y hubieran superado previamente una parte de nuestro proceso basado en la práctica teatral. Algo distinto es que a través de nuestra metodología hayamos también querido desarrollar el enorme potencial de algunos alumnos y alumnas especialmente motivados y trabajadores. En este caso, estamos realmente satisfechos de los resultados obtenidos, pues la práctica diaria de clase se vuelve más amena y participativa, siendo los alumnos los que en ocasiones toman el relevo del docente y dinamizan aún más el desarrollo de las clases; a la vez aumenta el número de estudiantes a los que les gustaría cursar la materia de Francés como segunda o primera LE.

Las notas que siguen a continuación completan nuestra trayectoria investigadora y aportan detalles sobre la misma, en lo referido a actividades, apreciaciones subjetivas o, finalmente, respuestas adicionales a las hipótesis o preguntas planteadas a principio del estudio:

Consideración 1. La realización de piezas teatrales o *sketches* como proyectos o tareas de fin de unidad o fin de trimestre ha de circunscribirse al segundo ciclo de la E.S.O. por dos razones:

- se ha observado una mayor espontaneidad en el primer ciclo de la ESO para la realización de tareas teatrales breves, como juegos de pronunciación, *jeux de rôle*, improvisaciones para el desarrollo de funciones comunicativas básicas, diálogos dramatizados en situación o lecturas dramatizadas. Mientras tanto, en el 2º ciclo los alumnos muestran mayores reticencias para la participación espontánea⁹³, aunque su motivación aumenta cuando se les proponen tareas basadas en una preparación previa de texto dramático, una historia o argumento, una situación en el tiempo y unos personajes rápidamente elegidos, además de elementos accesorios sobre los que apoyarse.

- el aumento de carga lectiva en la materia, el avance en la adquisición de conocimientos y habilidades, el desarrollo de las competencias y la maduración del propio alumno permiten que adquiera concienciación sobre el propio proceso de E/A en este nivel, y desde aquí queremos potenciar dicha idea. El hecho de que el alumno considere la tarea teatral una forma alternativa de demostrar sus habilidades y conocimientos de manera distinta a como lo hace en las pruebas convencionales aumenta la motivación en el trabajo, especialmente el cooperativo, lo que queda reflejado en la reflexión del alumno sobre el propio proceso de aprendizaje: “*tengo estos conocimientos y habilidades, y tú tienes estos otros, y a él o ella se le da bien estos aspectos. Si los unimos saldremos ganando*”. Con una metodología de E/A basada en la práctica teatral y el trabajo por tareas o proyectos, unimos nuestras capacidades, reutilizamos lo ya aprendido y le aportamos un toque de creatividad. Obtenemos entonces una pieza teatral breve, evaluable de manera análoga a un examen oral o escrito, pero donde se valora además el proceso de creación de la misma. En primer ciclo de ESO, el alumno no opera aún con estas variables, sino que se limita a intentar satisfacer sus necesidades de participación y comunicación inmediatas, como son la repetición e imitación de frases y sonidos y la consecución del proceso estímulo-respuesta.

⁹³ Especialmente cuando se trataba de grupos muy numerosos.

Nuestra conclusión inmediata es que en primer ciclo de educación secundaria es preciso desarrollar una metodología basada en la práctica dramática que parta de las siguientes actividades, dentro de los enfoques comunicativos:

- lectura de diálogos en situación
- Juegos de pronunciación, repetición y entonación
- Lecturas dramatizadas
- Gestualización de mensajes orales
- *Jeux de rôle*
- Improvisaciones
- Breves *sketches* sin base textual

En este ciclo, pues, hemos intentado dejar a un lado la creación textual, algo que postponemos para la siguiente etapa de la consecución de nuestro proyecto teatral durante la docencia en 3º y 4º de E.S.O. La experiencia nos ha servido para darnos cuenta de que no es factible la aplicación o creación de un texto en francés como base a una representación teatral, cualquiera que sea su duración.

Así, a partir de 3º E.S.O. nuestras inquietudes y las de nuestros alumnos cambian. Las actividades propuestas, que ya incluyen la realización de tareas grupales, se exponen por orden de realización. Obviamente, las actividades iniciales de calentamiento, *mise en place* o preparación a la acción teatral se mantienen y se realizarán a principios de curso o al principio de cada trimestre:

- Juegos verbales basados en la forma (juego de “las palabras vacías”) y el contenido (asociación palabra-gesto).
- Desarrollo de la expresión gestual. Mímica a partir de descripciones o narraciones verbales.
- Lecturas dramatizadas avanzadas (conjunción de la narración viva, gestualizaciones e inserción de diálogos).
- *Lips-Dub* o *sketches* musicales cantados y dramatizados.
- Creación y/o adaptación de textos teatrales breves para su representación.

- Creación y/o adaptación de obras teatrales para su representación.
- Grabación de vídeos con base teatral y técnicas audiovisuales (teatro + cine).

Consideración 2. Todas estas actividades no tienen ya el carácter de mera inserción en la práctica diaria, sino que *son* la práctica diaria. Todo va a girar en torno a estas actividades, por lo cual ha de cambiar tanto la programación didáctica como la temporalización de la materia y los criterios de evaluación. El aprendizaje en espiral y el desarrollo de la competencia en autonomía e iniciativa personal, así como el “aprender a aprender” son claves en la realización de estas tareas. Hay trimestres en que no existen pruebas convencionales, sino que los alumnos son completamente evaluados a través de dichas tareas teatrales o proyectos, ya que éstos ofrecen un proceso global: integración de las cuatro destrezas, integración de competencias y motivación del alumnado.

Consideración 3. En este punto creemos oportuno proceder a responder a las preguntas que nos hicimos al inicio de este estudio (ver sección 0.3.2. del preámbulo), y que constituyen un ejercicio apropiado de autoevaluación para el propio docente. Para las preguntas numeradas en aquella sección, respondemos a las mismas como sigue:

1. Se ha establecido un nuevo modelo de E/A, que ha requerido de modificaciones de la programación didáctica y de adaptación del propio currículo. Este modelo, de carácter continuo, se fundamenta en el aprendizaje a través de la tarea teatral.
2. Los mecanismos de autoevaluación del propio alumnado nos han llevado a comprender que no todas las situaciones y grupos eran propensos al éxito del aprendizaje a través del teatro. A pesar de que los resultados obtenidos han sido buenos, especialmente en segundo ciclo de secundaria, no nos esperábamos tantos problemas en el primer ciclo. Estos resultados nos impulsan a mantener la práctica teatral continua en el segundo ciclo mientras que la práctica teatral esporádica se llevará a cabo en el primero. No obstante, y dada la flexibilidad de nuestra praxis, estas propuestas quedan abiertas a rectificación anual constante.

3. Por supuesto, en los niveles donde el alumnado ha adquirido la mayoría de CCBB con creces, obteniendo buenos resultados, no existe motivo para un cambio metodológico.
4. La mayoría de elementos, estrategias y habilidades adquiridos dentro de la competencia comunicativa en FLE mediante nuestra “metodología dramática” perviven, tras el paso de un año como mínimo, en el saber-hacer del alumnado. Al tratarse de elementos recurrentes, habilidades prácticas y estrategias reutilizables (funciones básicas, vocabulario común práctico, conjunción palabra-gesto, estructuras lingüísticas asentadas o ampliación del almacén memorístico), estos aspectos o dimensiones de la comunicación se mantendrán y serán de utilidad al término del proceso educativo en FLE.
5. Según el estudio realizado, el proceso que emana de la práctica teatral en secundaria es extrapolable a otras etapas educativas. Tanto en educación primaria como en educación universitaria, se puede y se debe fomentar el aprendizaje de cualquier LE a través de la práctica dramática. No obstante, esto sólo podremos demostrarlo, en otro estudio, cuando nos enfrentemos a la docencia directa (experimental, si se quiere) en dichos niveles.
6. Como hemos demostrado a través de datos objetivos y subjetivos, un proyecto de E/A de la lengua francesa a través del teatro ha contribuido en gran medida a la adquisición de CCBB distintas de la comunicativa, entre otras razones porque la práctica dramática llevada a cabo en grupos de alumnos implica, forzosamente y asociado a la comunicación lingüística, un desarrollo personal, cultural, artístico y social del individuo. El resto de CCBB (matemática, interacción con medio físico, uso y manejo de TIC), sin embargo, son escasamente adquiridas a través de nuestro programa, al menos por el momento.

Consideración 4. El cambio de metodología y el tratamiento de la misma en la nueva Programación Didáctica es compatible con la libertad de cátedra del docente. Además, no supone alteración de contenidos, ya que éstos son transmitidos incluso de manera más efectiva. Por otra parte, la adaptación de estas nuevas prácticas a las directrices del MCERL conlleva una mayor aceptación, si cabe, de nuestro proyecto.

De igual manera, la contribución de esta metodología al desarrollo de la mayoría de CCBB la sitúa en un puesto privilegiado a la hora de afrontar las exigencias legislativas en materia de educación, tanto a nivel andaluz como español y europeo. No obstante, y partiendo de este punto se requeriría, por parte de las distintas administraciones, la creación de una materia que enfoque el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de las prácticas artísticas (teatro, cine, danza, música, etc.), como ya está haciendo el CUEF en la Universidad de Grenoble. En nuestro caso, la materia “Proyecto” o “Talleres”, de una hora de duración a la semana, podría adaptarse fácilmente para llevar a cabo sesiones de enseñanza de la LE (ya sea francés o inglés) a través del teatro, siempre que exista disponibilidad de personal y de horario. En el contexto actual lo encontramos factible, pero difícil, al menos durante estos años de incertidumbre en cuanto a la posición de la segunda lengua extranjera en el sistema educativo andaluz.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bibliografía general y específica

- ADORNO, T. (1969): *El teatro y su crisis actual*; Monte Ávila, Caracas.
- ÁLVAREZ-NOVOA, C. (1995): *Dramatización. El teatro en el aula*. Barcelona. Octaedro
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, S.(2011). “La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9 (5), 40-56. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero9/numero9/pdf/Gonzalez.pdf>
- AMBASSA BETOKO, Marie Thérèse (2010): *Le théâtre populaire francophone au Cameroun (1970-2003). Langage-société-imaginaire*. París, L’Harmattan.
- ANDERSON, B.F. (1968). *El método científico: Estructura de un experimento psicológico*. Alcoy: Marfil.
- ARRIAGA ROA, Jesús (1990): *La renovación metodológica de la enseñanza del francés en España: del audiovisual al enfoque comunicativo* (tesis de doctorado) Zaragoza. Universidad de Zaragoza.
- AYMERICH, Carmen (1985): *Signos de comunicación*. Ed.Teide, Barcelona.
- BAJARD, E. (2002): *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. Cortez Editora. Sao Paulo.
- BANGE, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l’action*. París. Haitier-Didier
- BARRAULT, J.L.(1949): *Réflexions sur le théâtre*. París. Vautrain
- BARTA, F; GRANDA, J.J.; IZQUIERDO, M^aJ. (1992): *Optativas. Taller de Teatro*. Madrid, MEC
- BARTHES, R. (1981) *Essais critiques*. París, éditions du Seuil.
- BARTOLUCCI, G.(1975): *El teatro de los niños*. Barcelona, Ed. Fontanella.
- BEAUCHAMP, H (1984): *Les enfants et le jeu dramatique*. Bruselas, Ed. A. de Boeck
- BEAUCHAMP, H et alii (1978); *Le théâtre à la petite école*. Québec. Service du Théâtre du Ministère des Affaires Culturelles.
- BELINCHÓN, M.; IGOA, J. M. y RIVIÈRE, A. (1992): *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid. Trotta
- BENJAMIN, Walter (1975): “Programma per un teatro proletario di bambini”, en *quaderni Piacentini*, número 38, 1928. Citado por Bartolucci, (1975:10). Piacenza.

- BERBAUM, J. (1982). *Analyse systématique des actions de formation*. París. PUF, Collection Pédagogies d'aujourd'hui.
- BERKO, J. y BERNSTEIN, N. (1999): *Psicolingüística*. Barcelona, McGraw-Hill.
- BERTHOLD, M (1974): *Historia social del teatro*. Madrid. Ed. Guadarrama
- BESSE, H. y PORQUIER, R. (1991): *Grammaire et didactique des langues*. París. Hatier.
- BESSE, H. (1985): *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. París, Didier-Crédif.
- BESTARD MONROIG, J. (1994) "El profesor y el método en la enseñanza de lenguas extranjeras", en *Didáctica* n. 6, pp. 85-96.
- BLÁNDEZ ÁNGEL, J. (2000): *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona. Inde.
- BLOCH, B. y TRAGER, G.L. (1942): *Outline of linguistic analysis*. Baltimore. Linguistics Society of America - Waverly Press.
- BLOOMFIELD, L. (2005 [1933]): *Language*. Delhi. Motilal Banarsidas.
- BOBES, M.C. (1986): "Los sistemas de signos en "Ligazón": texto literario y espectacular" en *LEA: Lingüística española actual*, vol 8, n.2, pp. 143-168
- BOBES, M.C. (1997): *Semiología de la obra dramática*. Madrid, Arco Libros.
- BOGGINO, N. y ROSEKRANS, K. (2007): *Investigación-acción. Reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Homo Sapiens Ediciones. Alcalá de Guadaíra-Sevilla
- BÖHM, G. (2003): *Grüber-Marthaler-Stein: Drei Regisseure inszenieren Goethes Faust*. Grin Verlag. Nordestedt
- BOLTON, G. (2003): *The Dorothy Heathcote Story*. Trentham Books. Stoke-on-Trent
- BONIN, P. (2007): *Psychologie du langage: approche cognitive de la production verbale de mots*. Bruxelles. De Boeck.
- BOUACHA, A. (ed) (1978): *La pédagogie du français langue étrangère*, París. Hachette.
- BOUCHARD, R. (1995): "De la langue orale aux pratiques dialogiques" en *L'interaction en questions*. LIDIL, Revue de linguistique Université de Grenoble, n.12 septiembre 1995.
- BOUKO, C. (2010): *Théâtre et réception. Le spectateur post-dramatique*. Bruxelles. P.I.E. Peter Lang.
- BOUTON, C.P. (1979): *Le développement du langage*, París. Presses de l'Unesco

- BRÉDART, S. et RONDAL, A.(1982): *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques*. Bruselas. Pierre Mardaga éditeur
- BRECHT, B. (2004 [1933 a 1947]) *Escritos sobre el teatro*. Barcelona, Alba Editorial. Compilación de escritos recogidos durante su exilio, entre 1933 y 1947.
- BRIGHT, W. (1966): "Introduction: the dimensions of sociolinguistics", en *Sociolinguistics*, ed. por William Bright. La Haya, Mouton. pp.11-15.
- BRONCKART, J.P. *et alii* (eds)(2005): "Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences", en *Éducation et didactiques*. Villeneuve d'Ascq. Presses Universitaires du Septentrion.
- BURT, M., & KIPARSKY, C. (1974): "Global and local mistakes", in J. Schumann & N. Stenson (Eds.). *New frontiers in second language learning*. Rowley. Massachusetts: Newbury House Publishing, Inc.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. Cambridge University Press.
- CABO MARTÍNEZ, R. (1992): "El paradigma dramático en la enseñanza de la lengua". En Simposio *O teatro e o seu ensino*. A. Rodríguez (ed). La Coruña. Universidade de A Coruña. (65-70)
- CALBRIS, G., y MONTREDON, J. (1986): *Des gestes et des mots pour le dire*. París, CLÉ international.
- (1992): *La mauvaise langue: du geste à l'expression imagée, au jeu de mots et au théâtre*. Besançon. Éditions Média, Université du Franche-Comté.
- CALERO HERAS, J. (1981): "Textura cinematográfica de las acotaciones del teatro de Valle-Inclán". En *Anales de la Universidad de Murcia*. vol.39, n1, pp. 175-187.
- CAÑAS, J. (1992): *Didáctica de la Expresión Dramática (una aproximación a la didáctica teatral en el aula)*. Barcelona. Octaedro
- CARBALLO BASADRE, C. (1995): *Teatro y Dramatización: Didáctica de la creación colectiva*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- CARÉ J.-M-, DEBYSER F. (1978): *Jeu, langage et créativité, les jeux dans la classe de français*. París. Collection Le Français dans le monde – BELC. Hachette.
- CARLSON, M. (1990): *Theatre semiotics: signs of life*. Bloomington/Indianapolis. Indiana University Press

- CELCE-MURCIA, D. & T. (1995): "Communicative competence. A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in applied linguistics*, Regents of California University, vol.6, n.2, 1995, pp.5-35
- CERVERA, J. (1981): "Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años", en *Diálogos en Educación*, n.11. Madrid, Cincel.
- CESTERO MANCERA, A.M. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid, Arco Libros.
- CHALAYE, S. (2001): *L'afrique noire et son théâtre au tournant du XXe.ssiècle*. Rennes, P.U.R.
- CHENIKI, A. (2010): "Le théâtre en afrique noire: itinéraire et tendances". *Mélanges*. Interfrancophonies. Disponible en http://www.interfrancophonies.org/CHENIKI_10.pdf
- CHOMSKY, N. (1972): *Studies on semantics in generative grammar*. La Haya. Mouton.
- (1999[1957]): *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires. Siglo XXI
- (2006 [1968]): *Language and mind*. Nueva York. C.U.P.
- CORDER, S.P. (1968) : "Advanced study and the experienced teacher". En G.Perren (ed.) *Teachers of english as a second language*. Londres, CUP, pp.73-86
- (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford. Oxford University Press.
- CORRAL FULLÀ, A. (2013): "El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción". En *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 25, pp. 117-134
- COSERIU, E. (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid, Editorial Gredos.
- (2001) *L'homme et son langage*. Louvain. Ed Peeters
- COSTE, D. (1970): "Renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère", CREDIF, en Ali Bouacha, *La pédagogie du FLE*. París. Hachette
- COURTILLON, J. y RAILLARD, S. (1982): *Archipel Français langue étrangère*, manuel du CREDIF. París. Didier.
- COURTNEY, R. (1964). *Drama for Youth*. Londres, Sir Isaac Pitman & Sons
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: Les situations plurilingues (References)*. París. Hachette.
- DALE, E., (1968) *Audio-visual methods in teaching*. Nueva York. The Dryden Press,

- DASTÉ, C., JENGER, I., y VOLUZAN, J. (1977): *El niño, el teatro y la escuela*. Madrid. Villalar
- DAVIS, F. (1976): *La comunicación no verbal*. Madrid. Alianza Editorial
- DECAIGNY, T. (1972): *Technologie educative et audio-visuel*. París-Bruselas. Nathan.
- DENIAU, X. (1983): *La francophonie*. coll. *Que sais-je?*. París, P.U.F.
- DEONNA, W. (1945): *Du miracle grecq au miracle chrétien*. Basilea. Birkhäuser.
- DE PABLO, E. (1999): "Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la enseñanza secundaria", en *Teatro y Juego dramático* (45-56). Barcelona. Graó.
- DIAS, M.F. (2002): *Théâtre et rééducation. La médiation théâtrale: un exemple de modalité groupale*. Memoria no editada.
- DI MARINIS, M. (1982): *Semiotica del teatro*. Milán. Bompiani.
- DOHO, G. (2006): *People theater and grassroots empowerment in Cameroon*. Yaoundé. Africa Wordpress.
- DUNCAN, S. (1972): "Some signals and rules for taking speaking turns in conversation", en *Journal of Personality and social Psychology*, 23. Washington. A.P.A.
- DUVAL, N. (1998): "Le théâtre à l'école de Roches", en *Componentes Teóricos y Prácticos para la enseñanza de una lengua extranjera*, de RUIZ ÁLVAREZ, R. et alii (eds.), pp.47-68. Universidad de Granada.
- EINES, J. y MANTOVANI, A. (1980): *Teoría del juego dramático*. Madrid, MEC/INCIE
- ELLIOTT, J. (1976): *Innovation at the classroom level: a case study of the Ford teaching project*, Unit 28, Open University Course, O.U.P.
- (1981). *A framework for self-evaluation in schools*. Univ. of Cape Town.
- (1991): *Action Research for Educational Change*, Buckingham, Open University Press.
- (2010): *La investigación-acción en educación*. Selección de artículos. Ediciones Morata. Madrid.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford, O.U.P.
- ERARD, S. y SCHEUWLY, B. (2005): "La didactique de l'oral. Savoirs ou compétences ?", BRONCKART, J.P. et alii (eds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, pp. 69-97. Villeneuve d'Ascq. Presses Universitaires du Septentrion.

- ESTEVE RUESCAS, O. (2010): "Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras", en *Monográficos Marco ELE*, n.10/2010, pp.69-82
- FAIVRE, B. (1993): *Répertoire des anciennes farces françaises: étude dramaturgique* (Thèse de doctorat). París. Imprimeries de France.
- FALS BORDA, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Nuestro Tiempo
- FARLEY, A.P. (2001): "Authentic processing instruction and the spanish subjunctive", in *Hispania*, 84 pp. 289-299
- FAYOL, M. (2007). "L'approche fonctionnelle de la production verbale écrite. Où en sommes-nous?" In M. Kail, M. Hickmann & M. Fayol (eds.), *Apprentissage des langues premières et secondes*. París: CNRS.
- FERNÁNDEZ, A.R; HERVÁS, S; y BÁEZ, V. (1984): *Introducción a la semántica*, Madrid. Ediciones Cátedra
- FERNÁNDEZ, J.M. y TAMAYO, R.(1976): "Al final de una gloriosa conmemoración. La Institución Libre de Enseñanza", en *Tiempo de Historia* , nº 24 diciembre.
- FERRER, T. (1993): *Nobleza y espectáculo teatral (1535-1622)* UNED, Valencia.
- FLOWER, L. *et alii* (1986): "Detection, diagnosis and the strategies of revision". En *College Composition and Communication*, nº1, 37, (16-55). Talahassee, Florida State University.
- FREIRE, P. (1978): "Investigación y metodología del tema generador" En TORRES NOVOA, C. *La praxis educativa de Paulo Freire*: 139-140.
- FRENCH, R. J. (1991): "Machine translation", BRIERLEY, W. y KEMBLE, I.R. (eds.) *Computers as a Tool in Language Learning*. (55-56) Chichester: Ellis Horwood Limited.
- FURNHAM, (2004): "Foreign students: Education and culture shock", en *The Psychologist*, vol.17 n.1. London. The British Psychological Society.
- FURNHAM, A. & BOCHNER, S. (1994). *Culture shock*. Londres. Methuen.
- GARCÍA DEL TORO, A. (1995): *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona. Graó.
- GARCÍA MADRUGA, J.A. (2006): *Lectura y conocimiento*. Barcelona. Paidós

- GARVIN, P. y LASTRA, Y. (1974): “Las dimensiones de la sociolingüística”, en *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. (197-202). México. Universidad Autónoma de México.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- GAZDAR, G. (1980): “Pragmatic constraints on linguistic production”. En BUTTERWORTH, B.(ed.): *Language production I. Speech and talk*. Londres, Academic Press.
- GERMAIN, C. ; NETTEN, J. (2010): La didactique des langues: les relations entre les plans psychologiques, linguistiques et pédagogiques. Disponible en http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010_000100.pdf
- GIRARD, G. et OUELLET, R. (1978): *L'univers du théâtre*. París, P.U.F.
- GÓMEZ DE LA BANDERA, M.C (2002): *Contribución al estudio semiótico del espacio escénico: Dialéctica y formalidad de los espacios intra y extra-escénicos*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- GÓMEZ MORENO, Á. (1991): *El teatro medieval castellano en su marco románico*, Madrid. Taurus Ediciones.
- GREIMAS, A.J. (1966): *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. París, Larousse.
- (1970) *Du sens, essais sémiotiques*. París. Éditions du Seuil
- GROTOWSKI, J. (2000): *Hacia un teatro pobre*. México. Siglo XXI
- HALL, R.A. (1968): *An essay on language*. Filadelfia/Nueva York. Chilton Books.
- HALL, E.T. (1990): *The hidden dimension*. Nueva York. Anchor Books.
- HARRIS, Z. (1968): *Mathematical structures of language*. Malabar-Florida. Krieger.
- (1970): *Papers in structural and transformational Linguistics*. Dordrecht. Reidel.
- HERANS, C. y Colectivo La Teja y Teatro de Inutensilios Varios (1983): *Teatro, imagen, animación*. Barcelona. Laia.
- HERANS, C; PATIÑO, E. (1982): *Teatro y escuela*. Barcelona. Ed. Laia
- HERBERT, M. (1987): *Vivir con adolescentes*. Barcelona. Ed. Planeta
- HETHMON, R. (2009[1965]): *El método del Actor's Studio. Conversaciones con Lee Strasberg*. Madrid. Fundamentos

- HIDALGO MARTÍN, V. (2012): “El teatro en la clase de ELE. Dos propuestas de Taller”. (Memoria de Máster). En *Marco ELE*, n.15, (Julio-Diciembre 2012) Sevilla. Universidad Pablo de Olavide.
- HJELMSLEV, L. (1971): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid. Gredos
- HODGSON, J. y RICHARDS, E. (1982): *Improvisación*. Madrid. Fundamentos
- HUERTA CALVO, J. (1984): *El teatro medieval y renacentista*. Lectura crítica de la literatura española. Madrid. Playor.
- HUERTAS, E. (1992) *El aprendizaje no-verbal de los humanos*. Madrid. Pirámide.
- HUMBOLDT, W. (1990[1835]) *Sobre las diferencias de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo intelectual de la humanidad*. Madrid/Barcelona. Anthropos-MEC.
- HYMES, D. (1971): “Competence and performance in linguistic theory”. En *Language acquisition: Models and methods*
- (1972). "On communicative competence". PRIDE, J.B. and HOLMES, J.: *Sociolinguistics: selected readings*, 269–293. Harmondsworth. Penguin.
- INGARDEN, R. (1971): “Les fonctions du langage au théâtre”, *Poétique* 8. París. Seuil.
- JAKOBOVITS, L.A. y HOGENRAAD, R. (1968): "Le phénomène de la satiation sémantique". *Bulletin de Psychologie* (22), 140–9.
- JAVIER, R. A. (2007): *The bilingual mind. Thinking, feeling and speaking in two languages*. NuevaYork. Springer.
- KARCHER, G. (2009): “Le théâtre: une pédagogie actionnelle”. *XXIIIe journées pédagogiques de la Asociación de Profesores de Francés de Galicia*. 10-12 septembre 2009.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986): "Nouvelle communication" et "analyse conversationnelle", *Langue française*, n.70, mai 1986, pp.7-25
- KLIFFER, M. D. (2005): «An experiment in MT post-editing by a class of intermediate/advanced French majors». *EAMT 10th Annual Conference*. Budapest.
- KOWZAN, T. (1986): “El signo en el teatro”, BOBES, M.C. (comp.), *Teoría del Teatro*, pp.121-138.
- KNAPP, M. (1980): *La comunicación verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona. Paidós.

KWAHULÉ, K. (1997): “Enfermement et liberté ou l’écriture de la distance”, propos recueillis par VIBERT, M-N. En *Notre Librairie*, n. 131, sept 1997. Aubervilliers. Culturesfrance.

LACUEY URÍO, J.(200): *Dramatizaciones para el aula*, Barcelona. Edebé.

LEBLANC, M.-C. (2002): *Jeu de rôle et engagement. Évaluation de l’interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris. L’Harmattan.

LEFRANC, R. (1960): “Les moyens audiovisuels”. *Encyclopédie pratique de l’Éducation en France*. Paris. Ministère de l’Éducation Nationale.

- (1966) *Les techniques audiovisuelles au service de l’enseignement*. Paris Colin-Bourrelier.

- (1971) *La contribution des moyens audio-visuels à la formation des enseignants*. Paris. Colin-Bourrelier.

LIBERMAN, M. (1992) “Techniques théâtrales et formation” *Le français dans le monde, numéro special (Recherches et applications)*”. pp.145-151. Août-septembre

LIEVEN, H. (2009) “Développement du langage en contexte translinguistique”, en *Apprentissage des langues*, pp.119-136

LÓPEZ-ABADÍA, S. (1992): “Teatro, dramatización y enseñanza de idiomas en Simposio *O teatro e o seu ensino*, sept. 1992, pp.81-84

LOURENZO, M. (1993): “O directo e o inverso na linguaxe teatral”, *Simposio O teatro e o seu ensino*, sept. 1992, pp 25-28

LYONS, J. (1984): *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona. Teide.

MAESTRO, J. (1999): “Teatro y espectáculo (semiología del juego dramático)”, *Teatro y Juego dramático* (monografía). pp. 9-19. Graó, Barcelona.

MAGALHAES, M. da G. (2008): “Le texte théâtral et le jeu dramatique dans la classe de FLE”, *Synergies Espagne* n°1, pp.153-162.

MAINGUENEAU, D. (1994): *L’énonciation en linguistique française*. Paris. Hachette.

MALEY, A. & DUFF, A. (1982): *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press

MANGENOT, F. et MOULIN, C. (2000) : « Apprentissages lexicaux et technologies de l’information et de la communication », *LIDIL* 21 (juillet 2000) : *Enseignement/apprentissage du lexique. Revue de linguistique et de didactique des langues*, pp121-139.

MANTOVANI, A. (1997): *Didáctica de la dramatización*. Barcelona. Gedisa.

- MARTINET, A. (1996 [1960]): *Éléments de linguistique générale*. París. Armand Colin.
- MAURON, C. (1964): *Psychocritique du genre comique*. París. Librairie José Corti.
- (1968): *Des métaphores obsédantes au mythe personnel: introduction à la psychocritique*. París. Librairie José Corti.
- MÉNDEZ ÁLVAREZ, Carlos Eduardo (2001): *Metodología . Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. 3 edición. Editorial Mc Graw Hill. Santa Fe de Bogotá.
- MENÉNDEZ, J. et alii. (1993): *Historia de la literatura española. Edad Media*. León. Everest.
- MENÉNDEZ PELÁEZ, J. (2000): "El teatro jesuítico: sistema y técnicas escénicas. Las raíces del teatro de Calderón de la Barca". Actas de las XXIII Jornadas de teatro clásico, Almagro, 11, 12 y 13 de Julio de 2000, pp. 33-76. Disponible en: https://www.uclm.es/centro/ialmagro/publicaciones/pdf/CorralComedias/11_2000/5.pdf
- MENÉNDEZ PELAYO, M. (1899). Estudio crítico y edición de *La Celestina*, de Fernando de Rojas. Disponible en: <http://fenix.cnice.mec.es/recursos/bibliovirtual/celestina/lacelestina.PDF>
- MEYER-LÜBKE, W. (1910) «Aucassin und Nicolette », *Zeitschrift für romanische Philologie*, XXIV, pp. 513-522.
- MICHAUD, G. (1957): *L'Œuvre et ses techniques*. París. Nizet.
- MONTAGNE-MACAIRE, D. (2007): "Didactique des langues et recherche-action", *Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues*, Janvier 2007, *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 4, pp. 93-120
- MORALES, F. et alii (1994): *Psicología social*. Madrid. McGraw-Hill.
- MORRIS, D. (1981): *El hombre al desnudo (II)*. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.
- MOTOS, T. y TEJEDO, F (1996): *Prácticas de dramatización*. Madrid. Ediciones García Verdugo.
- MOTOS TERUEL, T. (1996): "Dramatización y técnicas dramáticas en la enseñanza y aprendizaje", *Tratado de Educación personalizada. Enseñanzas artísticas y técnicas*, pp. 113-164, Madrid. Rialp.
- (1999). "Dinamización lingüística de textos teatrales", *Teatro y juego dramático*, pp. 65-77. Barcelona. Graó.
- MOUNIN, R. (1982): *Diccionario de Lingüística*. Barcelona. Labor.

- NAVARRO, J. (1999) "El teatro grecolatino en bachillerato", *Teatro y juego dramático*. pp. 57-64. Barcelona. Graó
- NIÑO, A. (2005): "La traducción automática en la clase de lengua extranjera: un arma de doble filo". *Espéculo*. Disponible en <http://www.ub.es/filhis/culturele/nino.html>
- OLEZA, J. (1986): "La corte, el amor, el teatro y la guerra", *Edad de Oro* nº V, pp. 149-182.
- (1992): "Las transformaciones del fasto medieval", QUIRANTE, L. (ed.), *Teatro y espectáculo en la Edad Media*. pp. 47-64. Alicante. Universidad de Alicante
- OPPERMANN, M. (2000): "Triangulation - A Methodological discussion". *International Journal of Tourism Research*. Vol. 2. N. 2. pp. 141-146.
- PALOMO RUANO, F.A. (2016): « Du jeu « tout court » au jeu théâtral : récit d'une expérience d'enseignement du français langue étrangère à des adolescents », SILVA, H; LOISEAU, M. (coords.), *Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues R&A* n.59, pp. 61-73
- PAUPHILET, Albert (1951),; (éd) *Jeux et sapience du Moyen Âge*, éditions de la Pléyade, Gallimard, Paris 1951.
- PAYEN, J.C. (1990): *Le Moyen Âge. Littérature française I*. Paris. Arthaud.
- PEACE, A. (1981): *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona. Ed. Círculo de Lectores – Paidós Ibérica.
- PÉREZ ESTEVE, P. (2008): "La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo" en *CEE Participación Educativa*, 8 julio, pp. 41-56
- PÉREZ FLORES, E. (2006): *Audiovisual et citoyenneté en classe de FLE*. Madrid, Longman.
- PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (1992): *Las actividades dramáticas en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Estudio empírico*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- (1993): "Las técnicas del teatro en la clase de L2", *Simposio O teatro e o seu ensino*. pp.71-78 La Coruña. Universidade da Coruña.
- PFUNGST, O. (1911[1907]): *Clever Hans (the horse of Mr. von Osten): a contribution to experimental, animal, and human psychology*. New York. Henry Holt
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (2006[1966]): *La psychologie de l'enfant*. Paris, P.U.F.-Quadrige.

PORQUIER, R. (1984): « Communication exolingue et apprentissage des langues », PY, B. (ed.) (1982): *Acquisition d'une langue étrangère* (Actes du Colloque de Neuchâtel, septembre). pp.12-48, París/Neuchâtel. Universités de Paris VIII et de Neuchâtel.

PORTILLO GARCÍA, R. (2004): “Modo y lugar de representación en la Europa medieval”, *Espacios Escénicos: El lugar de representación en la historia del teatro occidental, Cuadernos escénicos*, núm 8, pp-75-98.

POSTIGO, R. M.^a (1998). «Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto». MENDOZA, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. pp. 265-274, Barcelona: ICE-Horsori.

POYATOS, F. (1994a); *La Comunicación no verbal I: Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Ediciones Istmo.

- (1994b): *La Comunicación no verbal II: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Ediciones Istmo.

- (1994c): *La Comunicación no verbal III: Nuevas perspectivas en novela y teatro y en su traducción*. Madrid, Ediciones Istmo.

PRONKO, N.H. (1946): “Language and psycholinguistics: A review”, *Psychological Bulletin*, 43 (mayo 1946). Citado por TITONE, R. (1979): *Psycholinguistique appliquée* (trad. del italiano por Pedri/Darmouni). París. Payot.

PROPP, V.J. (1970): *Morphologie du conte* (trad. del ruso), París. Gallimard.

_____, (1981): *Morfología del cuento* (trad. del francés, ed. revisada y ampliada). Madrid. Fundamentos

RECLUS, O. (1886): *France, Algérie et colonies*. París. Hachette. Disponible en formato digital en Gallica: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75061t>

RENOULT, N. y B.; VIALARET, C. (1994): *Dramatización infantil: expresarse a través del teatro*. Madrid. Narcea.

REY-FLAUD, H. (1973): *Le Cercle Magique*. París. Gallimard.

- (1980): *Pour une dramaturgie du Moyen Âge*. París. P.U.F.

RICHARDS, J. y RODGERS, T. (2001[1986]): *Approaches and methods in Language teaching: A description and analysis*. Cambridge/New York. Cambridge University Press.

RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (coord.)(1992): *Simposio: O teatro e o seu ensino*. La Coruña. Universidade da Coruña.

- ROSEN, E. (dir.) (2009): “La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue”. *Le français dans le monde: recherches et applications*. n° 45.
- ROUSSEAU, J.J (1889): *Lettre à D'Alembert sur les spectacles*. Edición, introducción y notas por M. Léon Fontaine. París, Garnier Frères. Disponible en formato digital en <https://archive.org/stream/lettredalembert00rousgoog#page/n107/mode/2up>
- RUBIO FERNÁNDEZ, Á. (1999): “El taller de teatro”. *En Teatro y juego dramático*. n° 19. Barcelona. Graó.
- RUIZ ÁLVAREZ, R. (1996): *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*. (coord.). Universidad de Granada.
- (1998): "Teatro universitario y enseñanza del francés", en RUIZ ÁLVAREZ (coord.) *et alii, El teatro: componentes teóricos y prácticos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*, pp.367-380, Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid. SGEL.
- SÁNCHEZ, F. e IGLESIAS, T. (1992): “El juego dramático: un camino pedagógico”. En *Simposio o teatro e o seu ensino* (95-101). La Coruña. Universidade da Coruña.
- SANTOS MALDONADO, M. J. (2002): *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico* (tesis de doctorado). Palencia. Escuela Universitaria de Educación de Palencia.
- SANTOS SÁNCHEZ, D. (2010): *Teatro y enseñanza de lenguas*. Madrid. Arco Libros.
- SAPIR, E. (1921) *Language*. New York. Harcourt Brace (Edición en español – 1962. *El lenguaje*. México. Fondo de Cultura Económica)
- SAUSSURE, F. (1975): *Cours de Linguistique Générale*. París, Payot. [1ª ed. 1916].
- SAUTERMEISTER, C (1989): “Pour une meilleure compétence lexicale”, IBRAHIM, A.H. (dir.): *Lexiques* , pp. 121-33. París. Clé Internationale.
- SCHÖN, (1984): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* . Basic Books, New York.
- SELINKER, L. (1969): “Language Transfer”, *General Linguistics*, 9/2, pp. 67-92. Fairview. Pegasus.
- SENGHOR, L. S. (1962): “Le français, langue de culture”, *Esprit* n°311-Novembre pp. 844-845. Université d'Alger.

- SIDMAN, M. (1978): *Tácticas de investigación científica*. Barcelona: Fontanella.
- SILVA, H. (2008): *Le jeu en classe de langue*, París, CLE International.
- SKINNER, B.F.(1957): *Verbal behaviour*. Massachusetts. Acton.
- SOURIAU, É. (1970): *Les deux cents mille situations dramatiques*, París. Flammarion.
- STANISLAVSKI, K. (2014 [1957, póstumo]): *El trabajo del actor sobre el personaje*, México, Tomo.
- SUSO LÓPEZ, J. (1998): "Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage du français langue étrangère", en RUIZ ÁLVAREZ, R. *et alii* (eds.), *El teatro: componentes teóricos y prácticos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, pp 381-401.
- (2012): *Le Français Langue Étrangère en Espagne. Culture d'enseignement et culture d'apprentissage (le projet CECA)*. París, GERFLINT, colección monográfica *Synergies FIPF*, vol. 1
- SUTHERLAND, N.S. (1966): *Comments on the Fodor and Garrett paper*. Londres. Lyons and Wales.
- SWAIN, M. (1995): "Three fonctions of output in second language learning", COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (eds.) *Principe and practice in applied linguistics*. Oxford, O.U.P.
- TAMAYO, M. (1979): *El proceso de la investigación científica. Fundamentos de investigación*. México. Limusa.
- TEJERINA, I. (1994): *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid. Siglo XXI
- (1997): "Juego dramático y educación creadora" en *Jornadas Internacionales Teatro y niño. Teatro para ver, teatro para actuar*, pp. 71-81.Tolosa. Centro de Iniciativas de Tolosa-Gobierno Vasco.
- (1999): "El juego dramático en la educación primaria", en *Teatro y juego dramático*. pp. 33-90. Barcelona. Graó.
- TEJERINA, I. *et alii* (1997): "Dramatización y competencia comunicativa. Una investigación educativa en Secundaria", *Jornadas de Formación del Profesorado*. Santander, Gobierno de Cantabria – MEC.
- TITONE, R. (1979): *Psycholinguistique appliquée*, París, Payot. Versión original 1971.
- TÖRNQVIST, E. (2002): *El teatro en otra lengua y otro medio: Estudios sobre la representación*. Madrid. Arco Libros.

TORRES NÚÑEZ, J.J. (1990): *Posibilidades pedagógicas del teatro en la enseñanza del inglés a los alumnos de Bachillerato* (tesis de doctorado). Granada. Universidad de Granada.

- (2004): “Teatro español/inglés para enseñanza secundaria y universidad”. En *CAUCE. Revista de filología y su didáctica*, n.27. (407-417). Almería. Universidad de Almería

TORRESAN, P. (2016): « L'improvisation comme jeu : de la scène à la classe de langue », SILVA, H.; LOISEAU, M. (coords.) *Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues R&A* n.59, pp. 74-86.

TOUBIANA, D. (2010): *Traversées de la subversion. Les dramaturgies d'expression française*. París. Harmattan-Univers Théâtral.

TRUJILLO, F. (2004): “Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua”, *Atención a la diversidad y calidad educativa*. Ceuta. Universidad de Granada. Disponible en <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/cooperacion.pdf>

TURNER, V. (1987): *The anthropology of performance*. Nueva York. PAJ Publications

UBERSFELD, A. (1977): *Lire le théâtre* París. Éditions sociales.

- (1981): *L'École du spectateur (Lire le théâtre II)*. París. Éditions sociales.

URRUTIA, J. (1985): *Semió(p)tica , sobre el sentido de lo visible*. Valencia. Fundación Instituto Shakespeare – Instituto de Radio y Televisión

VAN PATTEN, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition (Second Language Learning)*. New Jersey. Ablex.

- (ed.) (2004): *Processing instruction. Theory, research and commentary*. Nueva Jersey. Lawrence Erlbaum Associates

VAN TRIER, W. E. (1980): "La recherche-action", *Déviance et société*. 1980 - Vol. 4 - N°2. pp. 179-193.

VARIOS AUTORES (sin fecha indicada): *Dramatización del Cuadro “Los fusilamientos del 2 de Mayo”*. Jaén. C.E.P Junta de Andalucía

VARIOS AUTORES (2010): “Multimodalité de la communication chez l'enfant”, *Revue de linguistique et de didactique des langues*. Grenoble. LIDILEM-Université de Grenoble (numéro coordonné par J.-M. Colletta, A.Millet et C.Pellenq).

VARIOS AUTORES (1995): “L'interaction en questions”. En *Revue de linguistique et de didactique des langues* Grenoble. LIDILEM- Université de Grenoble (numéro 12) (numéro coordonné par V. Nucheze et J.M. Colletta)

- VARIOS AUTORES (2008): *Apprentissage des langues*. Sous la direction de M.KAIL, M. FAYOL et M.HICKMANN. París. CNRS Éditions
- VARIOS AUTORES (2007): *Essentiel 2 y 3. Méthode de français*. Madrid. Santillana Ediciones.
- VARIOS AUTORES (1999): *Teatro y juego dramático*. Colección *Textos*. Monográfico Enero 1999. Barcelona. Ediciones Graó.
- VARIOS AUTORES (C.R.E.D.I.F., 1956): *Voix et Images de France*. Saint-Cloud. Didier.
- VÁZQUEZ, F.J. y CARBALLAR, M. (1999): “Evolución del teatro en el ámbito escolar (una visión desde Andalucía)”, *Teatro y Juego dramático*, pp 20-32). Barcelona. Graó.
- VEZ, J.M. (2000): *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas*. Barcelona. Ariel Lenguas Modernas.
- VIATTE, A. (1969): *La francophonie*. París. Larousse.
- VIBERT, M.N. (1991): “Enfermement et liberté ou l’écriture de la distance”. Entretien avec Koffi Kahulé, en *Notre Librairie*, n.131. Villejuif. CNRS.
- VION, R. (1992): *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*. París. Hachette Supérieur.
- VOGEL, K. (1995): *L’interlangue, la langue de l’apprenant*. Original en alemán traducido por Brochée et Confais. Toulouse. P.U.M.
- VYGOTSKY, L. S. (1988 [1920]): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. México.
- (1985[1934]); *Pensée et langage*. (trad. de F.Sève). París. Messidor Éditions sociales.
- WEISGERBER, J.L. (1929): *Muttersprache und Geistebildung*. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.
- WESSELS, C. (1987): *Drama* (Resource Books for Teachers). Oxford. O.U.P.
- WINTER, R. (1982): "Dilemma analysis: a contribution to methodology for action research". Cambridge, *Journal of Education*, 12, pp. 161-174
- ZÁRATE, G. (1986): *Enseigner une culture étrangère*. París. Hachette.
- ZUMTHOR, P.(2006): *La poesía y la voz en la civilización medieval*. Madrid. Abada Editores. (Ed.francesa original París. P.U.F. 1984)

_____ (1960): “Document et monument. A propos des plus anciens textes de langue française”, *Revue des sciences humaines*. 97. Villeneuve d’Ascq. Presses Universitaires du Septentrion.

2. Textos de referencia para nuestra práctica teatral.

ALÈGRE, J.P.(2003): *La Ballade des planches*. París. L’avant-scène théâtre

- (2004): *Lettres croisées*. París. L’avant-scène théâtre.

BECKETT, S. (1957[1970]): *Acte sans paroles*. Incluida en *Comédies et actes divers*. París. Éditions de Minuit.

BODEL, J. (1982)[ca. 1300]: *Le Jeu de Saint Nicolas*. Ed. de JEANROY, A. París. Honoré Champion.

CALAFERTE, L. (1986): *Un riche, trois pauvres*. Saint-Claude-de-Diray. Éditions Hesse.

EKOUNGOURU, H. (1940): *Le bafouillard*. Citado y comentado por Ambassa Betoko (2010). No editado.

FURA DELS BAUS (2005): *Res*. Espectáculo escénico. De 2005 a 2009.

GALLAIRE, F. (1987): *Témoignage contre un homme stérile*. París. L’avant-scène théâtre.

HINGLAIS, S. y LIBERMAN, M. (2004): *Jamais vue*. En *Pièces et dialogues pour jouer la langue française*. París. Retz

IBSEN, H. (1984 [1879]): *Casa de muñecas*. Madrid, Edaf.

JARDIEL PONCELA, E. (2001 [1940]): *Eloísa está debajo de un almendro*. Austral-Espasa, Madrid 2001.

KWAHULÉ, K. (1993): *Cette vieille magie noire*. París. Lansman-Fama.

LABOU TANSI, S. (1981): *Je soussigné cardiaque*. París. Monde Noir-Hatier International.

- (1987): *Moi, veuve de l’empire*, en *Actualité Théâtrale*. París. L’avant Scène Théâtre.

LOUËT, B. et QUÉRILLACQ, P. (eds.)(2004) : *Théâtre pour rire*. París. Hachette

MOLIÈRE, J.B.P. (1666): *Le Misanthrope ou l’Atrabilaire amoureux*. Édition présentée, notée et expliqué par GENGEMBRE, G. (1990). Évreux. Larousse

RACINE, J. (1991[1677]): *Phèdre*. París. Bookking international

REZA, Y. (1999): *Théâtre*. (Incluye, entre otras, *Conversations après un enterrement* y *La traversée de l'hiver*). París. Le livre de poche.

REZA, Y. (2011): *Comment vous racontez la partie*. Roubaix. Flammarion.

ROQUES, M. (ed)(1936[fin s.XII]): *Aucassin et Nicolette*. París. Librairie Honoré Champion.

RUTEBEUF. (ca.1261): *Le Miracle de Théophile*. Wikisource. La Bibliothèque libre. Disponible en: <http://fr.wikisource.org/wiki/>

VALABRÈGUE-LANDREAUX, J. (1997): *Jeune théâtre: Les magiciens*. Condé-sur-Noireau. Éditions Charles Corlet.

VARIOS AUTORES. (eds.) (1994): *Teatro Medieval*. Barcelona. Orbis-Fabbri.

VINAVER, M. (1992): *Théâtre de chambre*. París. Arche

YACINE, K. (1955): *Le cadavre encerclé*. En *Esprit*. Alger. Université.

3. Recursos electrónicos

- Aproximación visual al teatro balinés.

SARGENT, R. (comp.) *Balinese Theatre* c.1982 http://www.youtube.com/watch?v=cfo_HUzKXB4&list=FLUZCgfp7IO2fR0nHkQ8xlvA

- Aproximación visual al teatro *kabuki* como *sumum* de la expresión gestual y la kinésica.

SHINSHEIMORI, Y. (comp.) <http://www.youtube.com/watch?v=evFOOh9VG4s>

- COMISIÓN EUROPEA (2006): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, de 18 de diciembre de 2006. Núm 394/10. En Diario Oficial de la Unión Europea.

http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf

- Concepto y origen del Microteatro

<http://es.wikipedia.org/wiki/Microteatro>

<http://www.teatropordinero.com/>

- Consideraciones recientes sobre la interlengua. ROSEN, É. y PORQUIER, R. (2003): *Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue*. En

<http://linx.revues.org/524>

- Informes PISA. Sitio oficial:

<http://www.oecd.org/pisa/faqoecd/pisa.htm>

- Lenguaje Humano y Lenguaje Animal.

<http://www.buenastareas.com/ensayos/Lenguaje-Humano-Lenguaje-Animal/11801.html>

- RUIZ, M.C. (2009): *Uso de técnicas humanísticas-afectivas en la enseñanza de idiomas. La dramatización.*

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20CARMEN_RUIZ_1.pdf#page=2&zoom=auto,0,433

- Sobre herramientas de creación de páginas web y actividades online para la clase de lenguas extranjeras:

<http://campus.usal.es/~postmodernismo/documentos.htm>

- Sobre la utilización correcta de la voz en clase

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/salud/contenidos/BibliotecaVirtual/Documentos/CursoEducacionVoz/1158924432547_curso_de_educacin_de_la_voz.pdf

4. Normativa

FRÍAS DEL VAL, Antonio Salvador (2008). *El tratamiento normativo: del Área de Lengua y Literatura a la competencia lingüística.* En Monográfico CEE participación educativa.. Madrid: Ministerio de Educación. Gobierno de España.

LGE: *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* . Ministerio de Educación, 1970.

LOGSE: *Ley 1/1990 de 3 de octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.* (1990) Ministerio de Educación.. 1990

LOCE: *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) o Ley Orgánica 10/2002 de 23 de Diciembre.* Ministerio de Educación. 2002

LOE: *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, BOE de 4 de Mayo (2006).* Ministerio de Educación

Decreto 231/2007 de 31 de julio de 2007. BOJA núm. 156 de 8 de agosto de 2007.

Competencias básicas: Anexo I del *Real Decreto 1631/2006*, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, y en el artículo 6.2 del Decreto 231/2007, de 31 de julio.

LOMCE: *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre*, para la mejora de la calidad educativa.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

ANEXOS

ANEXO I

COMENTARIOS SOBRE DETALLES DE ALGUNAS ACTIVIDADES DRAMÁTICAS ENUMERADAS EN LA TESIS Y TAREAS ADICIONALES REALIZADAS EN CLASE DE FLE

1. 2º Bachillerato. Francés segunda lengua extranjera.

a) Actividades previas:

- El interrogatorio-tortura, *la pluma en el pie*, donde el trabajo se realiza sobre pares adyacentes pregunta-respuesta, utilizando todas las partículas interrogativas.
- *L'aveugle* (con instrucciones), que conlleva la orientación en el espacio por medio de preposiciones y locuciones prepositivas de lugar. Trabaja especialmente la comprensión y expresión orales.
- Juegos de proyección de la voz y prácticas entonativas a través de la expresión de sentimientos (de la risa al llanto y viceversa, utilizando “*Pourquoi tu...? Parce que...*” “*Comment vas-tu...?*”), el espalda contra espalda (con preguntas y respuestas), el provocar a risa con la enumeración alternativa de distintas frutas y verduras (fomenta la memorización y la concentración, e incluye una actividad previa para evitar las risas).

b) Adaptación de textos *au hasard* para crear *sketches*

La supresión al azar, en la que partiendo de un juego de dados o de cartas se han llevado a cabo tareas de supresión, modificación de fragmentos complicados, adición de texto y personajes. Ha sido éste un trabajo cooperativo profesor-alumnado que tiene como origen el simple juego.

c) Vídeo-clips teatralizados, similares a los *lip dubs* pero añadiendo montaje y puesta en escena, adoptando el teatro y no el vídeo como forma de expresión. Partiendo de un tema musical, los alumnos realizan la “interpretación” del mismo a dos niveles:

c.1) Interpretación formal del tema musical, el cual es cantado por los actores en sincronía con la voz del intérprete original. En este caso preferimos utilizar temas polifónicos, en los que existen dos o más intérpretes vocales o la presencia de un coro: de este modo es posible realizar una repartición de roles a distintos alumnos y lograr una mayor participación de los mismos.

c.2) Interpretación escénica del contenido, de la historia narrada. Es imprescindible que el tema musical contenga un relato susceptible de ser puesto en escena, y que al mismo tiempo sea llamativo, motivador y próximo tanto a los alumnos que lo interpretan como a los estudiantes que asisten como espectadores. La vertiente interpretativa de un tema musical en FLE soluciona en parte el problema de la falta de comprensión de la música en un idioma distinto del propio. Al tener un soporte visual, el alumnado establece un nexo entre la letra que está escuchando y la imagen representada en el escenario, por lo que el espectador “reconoce” elementos léxicos tras el doble estímulo audiovisual que se le presenta, de la misma manera que los subtítulos sobre las películas en V.O. contribuyen a la asociación *lengua oral > lengua escrita > imagen* y fomentan la comprensión global del documento audiovisual.

Como ejemplo podemos hablar, dentro de la canción *Le jour le plus froid du monde*, de la palabra *horloge*, la cual o bien no es conocida o bien no es recordada por los espectadores. El hecho de que el término *horloge* aparezca en repetidas ocasiones en la canción y sea seguida por una designación del *horloge* como objeto contribuye a la asociación del elemento léxico, presentado de manera auditiva, con el objeto real, presentado visualmente.

Este tipo de actividad permite, por otra parte, acercar la segunda lengua extranjera, de carácter optativo en secundaria, a estudiantes que no la han cursado nunca o bien que han dejado de cursarla. No es habitual que los jóvenes de hoy en día

escuchen música en francés, así que actividades de este tipo fomentan el acercamiento general de los estudiantes a la cultura de nuestra lengua de enseñanza.

Por último, la contribución de esta actividad al desarrollo de la competencia artística es notable, pues junto a la actividad dramática se lleva a cabo una actividad musical, normalmente siempre de gusto del alumnado.

2. 4ºE.S.O.

Las prácticas dramáticas en las que se utiliza el *passé composé* como herramienta para referirse a actividades realizadas en el pasado generan más inquietud que aquellas en que la historia permanece anclada en el presente. En una actividad típica basada en el uso de este tiempo verbal los estudiantes han de preparar y contarse, por parejas, la narración dialogada de lo que hicieron el día o mes anterior, utilizando preguntas y respuestas, interrupciones frecuentes, elementos sorprendidos, interrogación al auditorio, efectos de sonido, etc.

Uno de los principales problemas detectados radica en el hecho de que algunos alumnos insisten en aprender el texto-base de memoria, con lo que al olvidar un fragmento olvidan el resto de su intervención, mientras que otros preparan su *sketch* sin necesidad de texto-base, recurriendo más a la improvisación, lo que les acerca al dominio efectivo de la lengua en situaciones reales de comunicación básica.

3. 3ºE.S.O.

La actividad que comentamos ahora se basa en la lectura expresiva y privilegia el uso del lenguaje paraverbal y no verbal. En los textos base se condensan, explícitamente, exclamaciones, interrogaciones, pausas y silencios, así como una utilización básica de efectos sonoros. Tras una primera fase de lectura, el texto dado será adaptado, según los niveles, por el alumnado, e irá cambiando a través de la adición o supresión de fragmentos a voluntad. Ya en la segunda fase, necesitaremos a un narrador y a uno o dos actores, en una especie de simbiosis entre la narración expresiva o espectacular (esto es, rica en entonaciones variadas) y la expresión gestual o mímica,

donde el alumno reproducirá, visualmente, las indicaciones proporcionadas por el alumno narrador. Podemos decir que el resultado ha sido muy positivo, pues permite realizar una tarea adaptable a todos los posibles niveles de aprendizaje de cada alumno, y durante el transcurso de la cual se siente muy motivado, demostrando poseer el control de la situación: el estudiante cuenta con un texto base sobre el cual trabajar a su conveniencia y según su nivel de dominio de la lengua. Admitimos sin embargo que no es fácil combinar, en LE, una correcta lectura con una buena utilización del lenguaje paraverbal, y es por eso que se producen dos tipos de errores:

a) Uno, en que a pesar de una buena pronunciación, se pierden matices de la situación narrada, ya que el alumno lector no establece diferencia alguna entre dos expresiones opuestas. Por ejemplo, una buena dicción de las expresiones “*elle a peur*”, “*elle a sommeil*” o “*elle a envie de rire*”, si no van acompañadas de entonaciones apropiadas y gestualidad conveniente pueden generar pérdida de información secundaria, posible obstáculo para la comprensión del mensaje global por parte del alumnado que hace de público.

b) Otro, en que un abuso del lenguaje paraverbal, indiscriminado, provoca un aumento de la velocidad (el *débit*) del discurso, así como una merma en la vocalización de los mensajes orales. Aquí pondremos el ejemplo de la alumna que, al dotar a su discurso de una entonación exclamativa y algo cómica, provocó un fallo de pronunciación y, por ende, una mala recepción por parte de su compañero, quien debía dar forma dramática al discurso pero que realizó el gesto equivocado.

Frase prevista: *Julien marche dans [dã] la salle de classe*

Frase pronunciada: *Julien marche de [də] la salle de classe*

Reacción del alumno: Abre la puerta y se marcha

En el conjunto de las prácticas dramáticas que analicen la gestualidad, Ubersfeld (1981: 204) recuerda que el gesto ha de ser analizado diacrónica y sincrónicamente, y escoger la opción más generalizada y libre de erróneas interpretaciones en el espectador. Asimismo, y sirviéndonos como ejemplo el caso anterior, la autora estudia igualmente (ibíd.: 244) los conceptos de lentitud o rapidez en

el teatro. Muchas veces, la profusión de palabra y la escasez de expresión o acciones corporales aisladas, como elemento narrativo no verbal, causan la ilusión de lentitud o rapidez en el transcurso del tiempo de una obra dramática, especialmente en el ámbito de secundaria en que nos movemos. Por su parte, Brecht (*op.cit.*: 281) sostenía que, en el estudio del gesto, éste podía estar contenido (ser expresado) en palabras, y a su vez otras palabras ser sustituidas por gestos, algo que choca en cierta manera cuando pensamos en expresar con palabras gestos con gran valor connotativo, como dar unas palmadas en el hombro o arrodillarse de forma sumisa.

4. Actividades iniciales generales

Los siguientes ejercicios han sido pensados para grupos que tienen experiencia en la representación escénica a nivel de aula, y constituyen un punto de partida y calentamiento a principios de curso:

- Presentación y deletreo del propio nombre
- Encuentros de desconocidos en la calle: preguntas y respuestas
- Encuentros de conocidos en la calle: preguntas y respuestas
- Formato entrevista: un psicólogo y su paciente, un personaje célebre y un periodista, un cura y un arrepentido, etc.

En 1º y 3ºE.S.O. especialmente se trabaja con la memorización y utilización de fórmulas comunicativas conocidas en clase de FLE: “*Ouvrez le livre page 6*”, “*Comment on dit..... en français?*”, “*Qui veut passer au tableau?*”

En casos de grupos numerosos, de hasta 36 alumnos, se habrá procedido a la división en subgrupos de seis, en los que uno adquiere el rol de docente y los demás mantienen el de alumnos. Se valora la utilización del lenguaje gestual que sostienen las afirmaciones (interpelaciones), a veces durante la realización de la misma acción, otras *a posteriori*.

5. Una actividad de improvisación: *Remplir l'espace*

Actividad de carácter improvisado realizada en 4ºE.S.O. y consistente en la división en subgrupos, con utilización de todo el espacio de la sala de clase e interacción a través del lenguaje verbal y gestual de forma espontánea.

Bases y criterios de esta actividad:

- Asignación de roles de partida
- Utilización de oraciones simples
- Utilización de expresiones de opinión, adjetivos, preguntas y respuestas
- Pronunciación adecuada
- Buena entonación
- Utilización del lenguaje gestual
- Vestuario y decorados
- Calidad interpretativa y creatividad

El resultado fue muy positivo y existió gran motivación desde el principio, al plantearse la actividad. Podemos, sin embargo, citar algunos errores que se dieron durante la realización de la misma, fácilmente corregibles *a posteriori*:

- Silencios prolongados
- Uso erróneo de pronombres tras los infinitivos (muy común: *tu dois *attendre-moi; oui, je peux *dire-toi mon secret*)
- Consideración de la cuarta pared como pared real, no como zona de público, ya que no se proyecta la voz y se da la espalda a los posibles espectadores
- Descuido de la pronunciación
- Calcos o invenciones a partir de la LM, entre los que podemos citar, como más relevantes:
 - o *Je vais *llamer à Sandra*
 - o **qui se passe? , *cite en lugar de rendez-vous*
- Confusiones en la pronunciación entre sonidos próximos, por ejemplo, entre “*je vais*”, “*je veux*”, “*je vois*”, “*je bois*”

Siguiendo a Hodgson y Richards (1982), a través de la improvisación podemos lograr:

- Mayor comprensión del movimiento corporal en relación al resto de lenguajes.
- Percepción de la diferencia existente entre la comunicación escrita y hablada. Variedad de registros de lengua. De lo escrito a lo representado: un nuevo mundo.
- La improvisación sobre textos dramáticos ayuda a la comprensión de éstos como estructuras abiertas, que requieren el concurso de un colectivo para darle vida, y que reclaman la simultaneidad de diversos códigos expresivos para la conversión del texto en espectáculo.

6. De la improvisación como base para la interacción entre jóvenes y con el mundo exterior. Los silencios y la gestualidad

Un gran número de elementos condicionan la interacción en clase y durante la práctica teatral: configuración biofísica y psicológica, elementos ambientales, de los cuales el teatro aporta una realidad paralela y en cierto modo artificial, pero donde el alumnado (lo hemos comprobado) se siente en condiciones más propicias para la interacción. Los elementos sociales dentro del grupo, como valores de jerarquía, amistad, enemistad, los culturales (acerbo de cada joven) o los económicos forman parte de las variables que concursan en las interacciones, especialmente en la práctica dramática. Todos estos elementos han de ser observados y analizados para verificar su influencia en la asignación de roles y personajes.

El análisis de los silencios durante las improvisaciones se ha llevado a cabo en los últimos tiempos. Primitivamente han sido considerados “ausencia de actividad verbal” o “pausas vacías” (Poyatos, 1994c), pero son un elemento determinante de una lengua, puesto que el lenguaje, y más aún, las interacciones, se construyen sobre la base de “actividad fonadora + silencio”. Según las culturas, el silencio tiene un aporte de significado distinto y, en el ámbito teatral, son un elemento de importancia capital. El silencio es constructor alternativo de significado dramático a través de la cadena: silencio + lenguaje gestual + kinésica. Contrariamente a lo que puedan pensar nuestros

alumnos, el silencio en el teatro transmite información: aparte de expresión de sentimientos, puede trasladar “información metateatral” al público, esto es, normalmente los grupos de teatro aficionados se delatan cuando aparece un silencio prolongado: el olvido del texto. Sin embargo, y partiendo de la metodología del error como elemento de aprendizaje y el trabajo sobre la improvisación proponemos que, cuando se produzca el fallo, ha de recurrirse inmediatamente al uso del lenguaje corporal y kinésico. Es tarea difícil, pero lograda en ocasiones, que el alumno “disfrace” ese olvido con un despliegue de lenguaje corporal que le permita salir airoso de la situación. Por ejemplo: mirar la hora, fruncir el ceño, sonreír, pasarse un pañuelo por la frente, o incluso salir de escena para preguntar la frase olvidada y volver a entrar. Gracias a esto se han podido hallar tres soluciones:

- el que ha olvidado el papel gana tiempo para recordarlo a través de las acciones corporales
- el que ha olvidado el papel improvisa una alternativa apoyándose en las acciones corporales
- el interlocutor gana tiempo, gracias a las acciones corporales de su compañero, para improvisar una solución verbal y enlazar con el hilo de la conversación y, por ende, de la historia.

Otros elementos clave en las interacciones son, por último, los “alteradaptadores” (véase también Poyatos, 1994b y c), de gran utilidad en el teatro ya que implican contacto físico durante los intercambios comunicativos y suelen depender de las culturas asociadas al plano lingüístico. Pueden suscitar comodidad, complicidad o bien rechazo cuando se dan entre nuestros alumnos en situación de interacción.

7. Principios de las creaciones colectivas

Como establece Carballo, (1995:19), la creación colectiva constituye un “*trabajo de producción dramática propia realizado por un grupo con un coordinador/a, que mediante un esfuerzo común quiere conseguir un resultado artístico*”. Esto exige una implicación constante, de principio a fin, desarrollando una idea previamente estructurada con el concurso tanto del docente como del alumnado de

la misma. Con este planteamiento se realizó la obra *El viaje* en el I.E.S. *Antigua Sexi* de Almuñécar, a cargo del taller de teatro de 3º BUP. En este proyecto, el grupo también parte del juego como elemento de puesta en marcha de todo el proceso de creación, que podemos esquematizar como sigue:

JUEGO > CREATIVIDAD > REFLEXIÓN > MADURACIÓN

Este esquema está relacionado con el grueso de los principios comentados por Torresan o Palomo Ruano (2016) en el itinerario del juego al teatro a través de aproximaciones al texto de forma lúdica y colectiva, algo que en alguna ocasión hemos sabido explotar en niveles inferiores de aprendizaje.

8. Dificultades encontradas durante improvisaciones y pequeñas dramatizaciones en cursos inferiores (1ºE.S.O., curso 2012-2013)

Las siguientes observaciones fueron extraídas de nuestro *journal de bord* dentro de un apartado de análisis sobre la creatividad del alumnado en tareas teatrales breves:

- Creación y memorización de un diálogo a pesar del carácter improvisado de la actividad.
- Excesiva espontaneidad y adición de palabras y expresiones que no figuraban en la idea de partida, incluso palabras inexistentes.
- Movimientos espontáneos, designación no aprendida, expresión gestual suficiente en algunos subgrupos pero nula expresividad gestual en otros.

En las dramatizaciones de lecturas, así como en las presentaciones grupales se obtuvieron mejores resultados. Quizás se debiera tanto a la realización de ejercicios de revisión de fundamentos teatrales, como la concentración en los fundamentos de la interpretación: gestos-designación, dirigirse hacia el público a través de la mirada y la proyección de la voz, consciencia de la cuarta pared, desplazamientos en escena, disminución de los solapamientos de intervenciones, etc.

9. Experiencias vividas por el alumnado tras un periodo de intercambio lingüístico en Francia

Los temas considerados fueron tratados de manera práctica durante las sesiones de trabajo en clase a través de la práctica teatral, con vistas a facilitar la integración real de nuestro alumnado en el ámbito sociocultural concreto de la lengua francesa. Pensamos que el teatro es un simulacro de la realidad y no necesariamente artificial como lo califica Poyatos (1994c: 227), al menos en este ámbito concreto de trabajo. No solamente se ponen en juego elementos lingüísticos y comunicativos, sino una compleja trama de relaciones sociales entre nuestros alumnos que buscan simular una posible interacción en lengua francesa.

Las opiniones sólo han sido corregidas cuando existían errores graves para la comprensión del mensaje, y recogen diversos ámbitos de la vida diaria, de forma paralela a como se han tratado durante la práctica dramática en clase durante el curso académico correspondiente.

Alumnos de 3º E.S.O. Francia-Suiza.

Le temps est très semblable à l'Espagne, mais je pense qu'il pleut plus. Les rues sont très propres. Il y a beaucoup de parcs et les gens sont très polies. M.M.M

L'expérience a été très belle, je la repète, parce que nous faisons beaucoup d'amis et nous nous amusons beaucoup et nous apprenons beaucoup. A.P.S

Il y a beaucoup de personnes athées. Les personnes ne cassent pas les objets dans les endroits publiques... L'échange, c'est une expérience très belle. V.I.C

Le climat est très bon aussi, mais en Espagne il y a plus de soleil. L'école je ne l'aime pas beaucoup parce que se respire un air distant. E.G.O.

Mes impressions générales sont bonnes. Le climat est froid et le ciel est gris. Ils parlent bien et ils sont très sympathiques. La France est semblable à l'Espagne. R.O.E.

En France, on doit dire d'habitude "merci" pour beaucoup de choses; là, ils sont très polis. Aussi on utilise beaucoup le pronom "on" [...] Je suis très contente avec cette expérience, et j'ai appris à m'en tirer mieux dans ma langue préférée! .Y.M.C.

L'école est bien, mais je préfère les horaires espagnols. Ici il fait plus froid qu'en Espagne. Ici on ne dit pas le "ne" pour faire la négation S.H.C.

El tema de la alimentación, por otro lado, es muy recurrente entre los alumnos que participan en viajes lingüísticos al extranjero. De igual manera, se realizan previamente actividades dramáticas cuyo núcleo central son los usos culinarios de algunos países francófonos.

Alumnos de 4ºE.S.O. Francia.

La nourriture, c'est mal, parce que je n'aime pas la nourriture française J.C.G.

J'ai trouvé la nourriture très bonne. J'ai goûté quelques plats nouveaux (anon.)

J'ai appris une expression utile si je n'aimais pas quelque chose et que je ne voulais pas offenser: "ça n'est pas mon fort" (anon.)

Une autre chose qui m'inquiétait c'était la nourriture. Je suis très difficile pour les repas, mais enfin, j'ai bien aimé les nourritures françaises M.E.H.I

La nourriture était très bien, et j'ai bien aimé parce que c'est semblable aux repas d'Espagne Manuel Jesús B.P.

La mejora de las competencias sociales y comunicativas es igualmente destacada por estos alumnos:

Ce voyage m'a aidé à trouver plus facile de parler cette langue et, surtout, bien que dix jours soient peu de temps, j'ai appris à l'entendre et à mieux la comprendre (anon.)

À mon avis le voyage a été très bon, parce que j'ai appris beaucoup plus de ce que j'espérais, et j'ai appris très vite. Adolfo A.G.

Mon voyage en France a été genial parce que j'ai appris à parler un peu mieux en français et j'ai rencontré beaucoup de gens Celia A.M.

Je suis désolé parce que je veux rester en France plus longtemps Miguel Ángel F.T.

ANEXO II

DOCUMENTOS DE TRABAJO

1. Programación didáctica del departamento de Francés del IES *Acebucho* elaborada a partir de 2012-2013 (extractos que consideran, directa o indirectamente, la utilización continua y sistemática de métodos teatrales en clase de FLE o de contenidos, técnicas o estrategias próximos y conducentes a la práctica teatral)⁹⁴

02. SOBRE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

La Unión Europea ha decidido la inclusión de este elemento en Las leyes de Educación de los Estados, por lo tanto la LOE 2/2006, de 3 de mayo, añade las competencias fundamentales, que deben orientar el trabajo de los docentes. Son ocho:

1. La competencia en comunicación lingüística, a la cual nuestra materia contribuye de la siguiente manera:

- Utilización correcta de los códigos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse correctamente en situaciones de comunicación simuladas.

- Utilización de la lengua francesa oral y escrita como medio de comunicación

- Conocimiento de la lengua extranjera como una necesidad, una obligación y, sobre todo, una fuente de comunicación.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

- Valores de las palabras como un instrumento para representar el mundo físico

- Formas y estructuras geométricas

- Formas espaciales y su representación espacial.

- Movimiento en el espacio a través de la práctica dramática

5. Competencia social y ciudadana:

- Comunicación con otras personas

- Valoración positiva de la pluralidad lingüística como una fuente de riqueza social y cultural

- Aspectos socioculturales lingüísticos y respeto hacia las diferentes formas de vida y de cultura. También la programación de algunos cursos de la E.S.O. privilegia la práctica teatral

⁹⁴Elementos subrayados en el marco de la programación didáctica general.

para desarrollar esta dimensión de la competencia social y ciudadana.

- La lengua como una fuente de poder legislativo para crear y aplicar las leyes, para mantener tradiciones, la historia, el folklore, esto es, la cultura en general.

6. Competencia cultural y artística

- La lengua favorece la comunicación, la transmisión de las obras literarias y la creación de textos, tanto literarios como no literarios. Nuestro método dramático, aplicado desde hace varios años, entra de lleno en este aspecto y lo adopta como uno de los pilares para la contribución a la adquisición de esta competencia.

- La lengua como medio de conocimiento y de expresión del ser humano

- El lenguaje como una herramienta para conocer mejor la riqueza y la diversidad cultural de Andalucía y otros territorios de España, Francia y otros países de Europa.

8. La autonomía y la iniciativa personal

- La lengua favorece la autonomía, la iniciativa personal, la autoestima y el reconocimiento del grupo, especialmente cuando implementamos la práctica teatral en el aula

- La formación de un espíritu personal crítico

- Habilidades personales y sociales para establecer relaciones con los demás, para cooperar y trabajar en equipo.

3.2. OBJETIVOS GENERALES DE LA MATERIA

Podemos establecer los siguientes para nuestra materia Segunda Lengua Extranjera Francés:

- Comprender información global y específica en mensajes orales de dificultad variable relativos a situaciones habituales de comunicación de la vida cotidiana

- Producir mensajes orales en lengua extranjera utilizando recursos lingüísticos (pronunciación, entonación, pausas, etc.) y no lingüísticos (kinésica, lenguaje gestual, facial, etc), demostrando un interés por expresarse correctamente y por hacerse comprender.

- Leer de forma expresiva, comprensiva y autónoma, obteniendo informaciones globales y específicas de textos de dificultad variable e interés adaptado a cada nivel de aprendizaje.

- Utilizar la lectura como fuente de cultura, placer, conocimiento e información, y como medio de acceso a aspectos socio-culturales de ámbitos y países distintos al propio del alumnado

- Producir textos escritos de dificultad y longitud variable, sobre temáticas diversas y próximas a las situaciones reales de comunicación del alumno, de tal manera y propiedad que se asegure la correcta comprensión por parte del receptor

- Expresarse oralmente y por escrito con corrección, poniendo en juego mecanismos de reflexión sobre la lengua extranjera y su funcionamiento.

- Valorar el aprendizaje de una segunda lengua extranjera como instrumento en las relaciones internacionales y en otros ámbitos de la actividad humana (científico, tecnológico, económico, cultural, literario, etc)

- Desarrollar prácticas de auto-estima a través de la utilización de la lengua extranjera en contextos y situaciones variados, mostrando al mismo tiempo interés y respeto por los hablantes nativos de la lengua y su país de procedencia, todo ello a través de la práctica teatral multicultural.

3.3.OBJETIVOS DIDÁCTICOS :

1ºESO

- Escuchar y comprender mensajes sencillos de carácter oral en situaciones de comunicación diversas

- Comprender pequeños textos y/o diálogos escritos de carácter variado y próximos a la realidad cotidiana de los alumnos

- Producir mensajes orales sencillos en situaciones simuladas de comunicación, preferentemente de carácter dialogado

- Producir mensajes escritos y/o diálogos sencillos de carácter diverso

- Establecer paralelismos entre la lengua francesa y la lengua de referencia del alumno

- Familiarizar al alumno con los sonidos de la lengua francesa y sus curvas de entonación

- Desarrollar la autonomía en el aprendizaje mediante la implementación de actividades de carácter diverso tanto en casa como en clase

- Valorar el aprendizaje de una nueva lengua extranjera como base para el acercamiento a otras realidades lingüísticas, sociales y culturales

- Iniciarse en la lectura *par plaisir* de la lengua francesa

- Utilizar diversos instrumentos para acceder a la información, incluidas las TIC y el manejo del diccionario

- Conocer la geografía y características principales de los países de lengua francesa.

- Valorar y respetar el aprendizaje de la lengua extranjera y a los hablantes asociados a ella, así como sus manifestaciones sociales y culturales

- Valorar la expresión dramática como forma comunicativa y artística válida para practicar la interacción entre hablantes de distintas lenguas maternas.

2ºESO

- Revisar lo aprendido durante el curso anterior para reutilizarlo a lo largo de éste.

- Escuchar y comprender la información general de textos orales en situaciones de comunicación diversas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación

- Expresarse e interactuar, utilizando tanto el lenguaje verbal como paraverbal, en situaciones recreadas habituales de comunicación, con un cierto nivel de autonomía y comprensividad

- Leer y comprender textos sencillos para obtener información general y específica y adquirir el hábito de lectura como una fuente de placer y enriquecimiento personal

- Escribir textos sencillos de carácter dialogado con la finalidad de establecer las bases para representaciones dramáticas en el aula que puedan ser comprendidas por eventuales espectadores

- Utilizar correctamente los elementos fonéticos, léxicos, estructurales y comunicativos fundamentales de la lengua extranjera en contextos auténticos de comunicación concretados en piezas teatrales de longitud variable.

- Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre las propias capacidades y procedimientos personales de aprendizaje y ser capaz de transferir a la lengua francesa el sistema lingüístico y paralingüístico aprendido de otras lenguas, especialmente del castellano.

- Utilizar estrategias de aprendizaje, expresión y comunicación que abarquen tanto lo verbal como lo no verbal (gestualidad, kinésica, espacio y tiempo, etc) para que puedan complementarse unas a otras y así tener éxito en la comunicación

- Utilizar la lectura y las TIC como medio privilegiado de acceso a la información

- Apreciar la lengua extranjera como una herramienta de e acceso a otras fuentes de información en otros países y en el suyo propio

- Valorar el conocimiento de la lengua extranjera y las lenguas en general, como un medio de comunicación y de acceso a la cultura, a la idiosincrasia y a las costumbres de otros ciudadanos provenientes de países diversos, evitando al mismo tiempo cualquier discriminación y estereotipos lingüísticos y culturales

- Desarrollar y manifestar una fuerte autoestima, una actitud receptiva y de confianza personal en la capacidad de aprendizaje y en la utilización cuasi-real de la lengua extranjera

- Desarrollar el espíritu artístico y creativo en el alumno/a a través del hecho teatral.

3ºESO

- Escuchar y comprender información general y específica de textos orales y escritos, en situaciones de comunicación variadas y adaptadas al nivel de cada alumno

- Expresarse oralmente en situaciones cotidianas de comunicación a través del recurso a la práctica teatral, correctamente y de forma autónoma

- Leer en voz alta y con entonación apropiada y comprender textos variados, especialmente dialogados, de nivel adaptado a las capacidades y a los intereses de los alumnos con el fin de extraer información general y específica y utilizar la lectura dramática como una fuente de creatividad y enriquecimiento personal

- Escribir textos teatrales de dificultad variable en los que se recreen funciones de comunicación diversas , situaciones cotidianas y/o historias reales o ficticias, respetando las máximas de cohesión y coherencia

- Utilizar correctamente los elementos fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales de la lengua francesa en la práctica teatral.

- Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, fomentar la iniciativa personal, reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje de la lengua y establecer paralelismos con la lengua propia y otras lenguas extranjeras.

- Utilizar estrategias de aprendizaje que incluyan y privilegien la lectura y las TIC como fuente de saber y conocimiento

- Utilizar estrategias de comunicación que abarquen tanto elementos lingüísticos como paralingüísticos (kinésicos, gestuales, culturales, etc).

- Valorar la lengua francesa y las lenguas extranjeras en general, como un medio de comunicación, de comprensión y de entendimiento de otras personas, otros países y sus culturas, identificando y evitando al mismo tiempo cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales

- Desarrollar, manifestar y compartir una actitud receptiva y participativa, de autoestima de sí mismo y de respeto hacia los demás, en la capacidad de aprendizaje de la lengua extranjera dentro del hecho teatral.

4ºE.S.O:

- Escuchar y comprender información general y específica de textos orales y escritos, en situaciones de comunicación variadas

- Expresarse oralmente en situaciones cotidianas de comunicación a través del recurso a estrategias de comunicación paralingüísticas y no lingüísticas, correctamente y de forma grupal y autónoma

- Leer en voz alta y con entonación apropiada y comprender textos variados, especialmente dramáticos, de nivel adaptado a las capacidades y a los intereses de los alumnos con el fin de extraer información general y específica y utilizar la lectura como una fuente de creatividad, información y enriquecimiento personal

- Escribir textos de dificultad variable en los que se recreen situaciones de comunicación próximas al alumnado y útiles en un entorno lingüístico distinto al propio, respetando las máximas de cohesión y coherencia

- Escribir textos dramáticos representables utilizando los fundamentos básicos de la escritura dramática.

- Utilizar correctamente los elementos fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales de la lengua francesa en las situaciones simuladas de comunicación oral.

- Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, fomentar la iniciativa personal, reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje de la lengua y establecer paralelismos con la lengua propia y otras lenguas extranjeras.

- Utilizar estrategias de aprendizaje que incluyan y privilegien la lectura y las TIC como fuente de saber y conocimiento

- Utilizar estrategias de comunicación que abarquen tanto elementos lingüísticos como paralingüísticos (entonación, ritmo, etc) y no lingüísticos(kinésicos, gestuales, culturales, etc)

- Valorar la lengua francesa y las lenguas extranjeras en general, como un medio de comunicación, de comprensión y de entendimiento de otras personas, otros países y sus culturas, identificando y evitando al mismo tiempo cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales

- Desarrollar, manifestar y compartir una actitud receptiva y participativa, de autoestima de sí mismo y de respeto hacia los demás, en la capacidad de aprendizaje de la lengua extranjera y de desarrollo de aptitudes comunicativas, sociales y artísticas.

4. CONTENIDOS GENERALES EN E.S.O.(SELECCIÓN DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS, FUNCIONES DE COMUNICACIÓN, ASPECTOS SOCIOCULTURALES, GRAMATICALES Y LÉXICOS TRABAJADOS MEDIANTE LA PRÁCTICA TEATRAL)

1ºE.S.O.

- Habilidades comunicativas
 - Reconocer el francés
 - Saludar y presentarse
 - Identificar a algo o a alguien
 - Describir algo o a alguien
 - Expresar gustos y preferencias
 - Indicar la edad y la nacionalidad
 - Invitar, aceptar o rechazar una invitación
 - Preguntar y decir la fecha
 - Dar y recibir órdenes e instrucciones
 - Presentar y describir los miembros de una familia
 - Contar hasta 30
 - Hablar del tiempo y de las estaciones
 - Hablar de actividades de ocio y pasatiempos
- Dimensión socio-cultural
 - El francés y las lenguas extranjeras
 - Geografía de Francia
 - Saludos y cortesía. La *politesse* en francés
 - La familia y sus miembros
 - La amistad y el compañerismo
 - El colegio en Francia. Materias, horarios, vacaciones
 - El calendario escolar. Las estaciones
 - El tiempo. Festividades en Andalucía, España y Francia
 - Actividades de ocio en los jóvenes.

2ºE.S.O.:

- Habilidades comunicativas:
 - Presentarse
 - Identificar objetos y personas

- Interesarse por la salud
- Describir personas, animales, espacios y objetos
- Improvisar diálogos
- Actuar y comunicarse en clase
- Contar hasta 1000
- Expresar gustos y preferencias
- Expresar la obligación
- Hablar sobre actividades cotidianas
- Comunicarse por teléfono o correo electrónico
- Pedir y dar información sobre algo o alguien
- Pedir y dar la hora
- Expresar la causa
- Expresar sensaciones
- Dar órdenes e instrucciones
- Expresar el deseo y la capacidad
- Adquirir roles diversos
- Expresar la cantidad
- Pedir un desayuno
- Situar en el espacio
- Situar en el tiempo (momento del día)
- Narrar un día cotidiano
- Formas gramaticales
 - Expresiones para abrir, mantener y cerrar una conversación
 - Palabras “valise” y muletillas
 - Uso de *on* , *ça* (*comment on dit...*, *qu’est-ce que ça veut dire, ça va?*)
 - Interrogación con *Pourquoi? Parce que...*
 - Verbos *faire*, *devoir*, *pouvoir* y *vouloir*
 - *Il faut / Il ne faut pas*
 - El imperativo (II)
 - Empleo de *TU* frente a *VOUS*
 - *Avoir mal à + partie du corps*
- Dimensión socio-cultural

- El francés en el mundo
- Saludos y fórmulas de cortesía
- Geografía y símbolos de Francia
- El francés como herramienta de comunicación en clase
- Deporte y solidaridad
- Los cómics (*Bande Dessinée*)
- La diversidad: Otras lenguas y culturas
- Educación Europea
- Respeto hacia los sentimientos y las emociones
- La Torre Eiffel
- Alimentación y adolescencia
- Costumbres francesas vistas por un extranjero
- Clima y geografía mundial
- Aceptación de las diferencias sociales y culturales
- El teatro como herramienta de expresión y comunicación en clase de FLE
- El teatro como herramienta para aumento de la autoestima

3ºE.S.O:

- Habilidades comunicativas
 - Reactivar las habilidades en lengua extranjera
 - Hablar de actividades, ocupaciones, tiempo libre
 - Hablar e informarse sobre la meteorología
 - Hablar sobre las vacaciones
 - Hacer adivinanzas
 - Describir y presentar a alguien o a sí mismo
 - Interactuar en clase
 - Situar en el espacio
 - Describir la habitación y la casa
 - Citarse
 - Hablar de proyectos inmediatos
 - Expresar la pertenencia

- Narrar acontecimientos pasados
- Hablar de actividades profesionales
- Realizar previsiones y hablar del futuro
- Enumerar productos de alimentación
- Realizar compras
- Expresar cantidades
- Describir la apariencia de las personas
- Realizar pedidos en restaurantes, elegir menús
- Orientarse
- Expresar y dar opiniones
- Expresar la negación
- Establecer comparaciones
- Dimensión socio-cultural
 - Escuela y educación
 - Costumbres y formas de vivir. Solidaridad
 - Tradiciones culinarias
 - Creatividad, hablar en público
 - El teatro como instrumento de expresión y comunicación
 - El teatro como constructor de igualdad
 - La práctica teatral en clase y la autoestima
 - Geografía de los países francófonos
 - Apuntes históricos sobre ciudades de Francia
 - Debates y aproximaciones a la ciencia

4ºE.S.O.

- Habilidades comunicativas
 - Deletrear
 - Plantear cuestiones personales
 - Hablar de las vacaciones y de la vuelta a clase
 - Expresar y solicitar la opinión
 - Caracterizar personas u objetos
 - Expresar sentimientos y emociones

- Expresar la obligación
 - Indicar los movimientos de algo o alguien
 - Contar recuerdos de la infancia
 - Realizar predicciones
 - Hablar del futuro
 - Expresar gustos y acciones musicales
 - Expresar la frecuencia
 - Comparar canciones y grupos musicales
 - Indicar la cronología de varias acciones
 - Narrar un acontecimiento en pasado
 - Describir situaciones o acciones durativas en el pasado
 - Hablar de deportes de riesgo
 - Pedir, dar explicaciones y argumentar
 - Dar y pedir consejos
 - Telefonar y responder al teléfono
 - Volver a expresar lo dicho por alguien
 - Indicar el modo, la manera
 - Expresar la cantidad
 - Realizar una encuesta
 - Interpretar acotaciones en un texto teatral
- Gramática y reflexión sobre la lengua
- Estilo indirecto. Los apartes en teatro y el estilo indirecto.
- Léxico
- Juegos, espectáculos y pasatiempos
 - Signos del zodiaco
 - Expresiones de tiempo
 - Música y canciones
 - Deportes
 - El teléfono y la comunicación
 - Lenguaje familiar y formal

- Vivienda: edificaciones , inmuebles.

- Salas de espectáculos. Los teatros desde la Edad Media.

- Léxico teatral específico

- Fonética

- El alfabeto fonético

- Entonación y puntuación

- Realizaciones de "e"

- Ritmo

- Diferenciación entre fricativas sordas y sonoras

- Diferenciación entre oclusivas sordas y sonoras

- Dimensión socio-cultural

- Vuelta a clase.

- Actitudes y comportamientos en clase

- Mayo del 68

- Auto-conocimiento y relación con los demás

- Internet y sus símbolos

- La escuela en Francia: jornada de un profesor

- Prensa y desarrollo del espíritu crítico

- Coeducación. Compartir tareas domésticas

- Respeto a la naturaleza

- Historia antigua (algunas costumbres griegas y romanas)

- Inventos y ciencia ficción

- Aceptación de las diferencias

- Gustos musicales. Cantantes y grupos franceses (Dyonisos, Zebda, Manu Chao, Alizée...)

- Adolescencia y publicidad

- Psicología adolescente

- Alimentación y bienestar mental

- Alojamiento y convivencia

- Deportes y espíritu de equipo

- Teatro francés. Algunos autores.

5.METODOLOGÍA (extractos)

Nuestra programación seguirá una metodología ecléctica en la que predomina el enfoque comunicativo, tal y como sugiere el MECRL, puesto que se trata de formar personas con capacidad de expresión y comprensión oral y escrita en una o varias lenguas extranjeras y que al mismo tiempo adquieran una buena competencia lingüística que incluya, por supuesto, la dimensión socio-cultural. Aprender una lengua extranjera no es sólo hablarla o comprenderla sino también saber expresarse y adaptarse según la situación de comunicación apropiada en cada momento y siguiendo unas pautas de actuación y comportamiento que pueden ser distintas de las propias en lengua materna. Por ello, la transmisión y el aprendizaje de la cultura asociada es imprescindible cuando enseñamos la lengua extranjera. Siguiendo esta línea incluimos en nuestros contenidos un amplio abanico de elementos que integran la dimensión socio-cultural y que impregnan el desarrollo de nuestra materia a lo largo de todo el curso.

No obstante, no renunciamos a la incorporación frecuente de aspectos de otros métodos ya probados como el tradicional, el directo, el audio-visual y el audio-oral, debido a la propia heterogeneidad de nuestros alumnos y dependiendo de sus diferentes ritmos de aprendizaje, así como del curso en que impartamos clases.

Por otro lado, llevamos varios años incorporando, tras una etapa experimental, una nueva metodología que denominaremos “dramática” o “teatral”, cuyas líneas maestras hemos especificado en los anteriores apartados (objetivos y contenidos) y que buscan, al mismo tiempo, la adquisición de las competencias lingüística, social, cultural y artística, de iniciativa personal y autonomía en el aprendizaje, y de “aprender a aprender”. Esta metodología impregnará este año, como viene siendo habitual y de forma aleatoria, del desarrollo de la programación y de nuestra práctica educativa especialmente en 1º y 4º de E.S.O. y en menor medida en 2º y 3º de E.S.O. Supone, en general, la utilización frecuente de la práctica teatral durante todo el curso académico con vistas a la adquisición de competencias básicas en el alumno.

En último lugar, no queremos dejar de lado el *enfoque accional* o por tareas, que se utilizará especialmente en 1º y 2º de E.S.O. ya que la realización de tareas en el segundo ciclo de E.S.O queda asegurado a través de tareas relativas a la actividad dramática.

Principios de partida

- Conocer el nivel real de conocimientos de cada alumno (a través de la evaluación inicial)
- Estimular al alumnado para alcanzar aprendizajes significativos, tratando *centres d'intérêt* propios a ellos y buscando su motivación
- Perseguir un aprendizaje autónomo, sin olvidar que el profesor es el alma y el motor de la clase de francés
- Primero la comunicación oral, para pasar luego a la escrita, especialmente en los cursos en los que se lleva a cabo la práctica teatral.
- La lengua está al servicio de la comunicación, por lo que no debemos sacrificar ésta última en beneficio de la explicación de reglas gramaticales
- Buscamos la comunicación efectiva, y para que esta se dé dejaremos en segundo plano aspectos de pronunciación o entonación siempre y cuando exista comprensión del mensaje
- [...]

Organización del espacio

- Durante este curso académico impartimos nuestra materia en varias aulas, desde las propias aulas de referencia del grupo-clase hasta varias de nuestras horas en un aula específica, el Laboratorio 2, lo que nos da una cierta libertad de actuación y de gestión del material (colocación de posters, disposición de las mesas, ubicación de nuestro material didáctico y recursos, etc). Hay que decir que en las aulas de referencia nos es bastante más difícil llevar a cabo una enseñanza/aprendizaje basada en la práctica teatral, o simplemente, la práctica comunicativa, pues las propias características de las bancas y el peso de las sillas impide adoptar posiciones aptas para las prácticas comunicativas, por ejemplo, si queremos crear un escenario circular. No obstante, estamos llevando a cabo estrategias que nos lo permitan, aprovechando al máximo los espacios y dividiendo el gran grupo en subgrupos que se ubiquen apropiadamente.

- La disposición preferente de las mesas en el laboratorio 2 será en forma de U invertida, situándose la mesa del profesor al principio de la abertura. De esta manera, se crea un ambiente en el que todos los alumnos tienen similar campo de visión y línea directa con el profesor, quien se acercará ya libremente a cada alumno para buscar su interacción en clase. Esta disposición estimula la participación de los estudiantes a pesar de que el tamaño del aula no es suficiente. Por otro lado, esta fórmula es la más propicia para el desarrollo de actividades propias de la metodología teatral, ya que "libera" un escenario natural donde unos alumnos actuarán y otros asistirán al espectáculo desde una inmejorable ubicación.

Organización temporal

[...]

Sobre las horas dedicadas, ya sabemos que se adjudican 2 horas de francés en 1º, 2º y 3º de E.S.O, tiempo insuficiente que debemos amortizar de la mejor manera posible, y que se dividirán de esta manera: una hora semanal para comunicación y expresión escrita y reflexión sobre la lengua + aspectos gramaticales, y otra hora para actividades de comunicación y expresión oral, audiciones, juegos lingüísticos, visionado de películas, etc. En 4º de E.S.O sí que contamos con 3 horas, lo que nos abre un horizonte con más posibilidades, dedicando una hora semanal a prácticas dramáticas en lengua extranjera.

Recursos didácticos

[...]

- Elementos de decorado, vestuario y maquillaje para la puesta en escena de piezas u obras teatrales

7.EVALUACIÓN (extractos)

[...]

- **Evaluación de competencias:** Va estrechamente ligada a la evaluación formativa ya que lo que se pretende es que nuestra materia contribuya al desarrollo integral del alumno mediante la adquisición de las competencias básicas. El tratamiento de las mismas se realizará a lo largo de todo el curso, unas aparecerán al principio, otras al final, otras en pleno proceso, y otras, las más importantes en nuestra materia, como la competencia lingüística, la competencia social y ciudadana, la capacidad de autonomía e iniciativa personal, el tratamiento de la información, la competencia para "aprender a aprender" o la competencia artística serán más tenidas en cuenta en el proceso evaluador ya que impregnan todo el currículo de nuestra materia a través de la práctica dramática. No obstante, el resto de competencias (matemática e interacción con el mundo físico) se tratarán en algún momento u otro del proceso si bien su importancia en la evaluación será menor.

Criterios generales de evaluación

[...]

1. Comprender y expresarse oralmente, con mayor o menor fluidez, en francés lengua extranjera, mediante discursos o diálogos de dificultad variable, o bien mediante preguntas y respuestas dirigidas.
2. Comprender y expresarse por escrito de manera correcta, mediante la lectura y la producción de textos de longitud y dificultad variable, descriptivos, dialogados y teatrales
3. Conocer y comprender el funcionamiento de la lengua extranjera.
4. Adquirir y utilizar estrategias de comunicación verbales y no verbales
5. Adquirir la voluntad, la idea y el compromiso de esfuerzo y trabajo diario como elementos clave en la superación de la materia.
6. Valorar el conocimiento y utilización de la lengua francesa como de gran utilidad y practicidad en la futura vida personal, social y profesional del alumno.
7. Conocer y comprender la cultura asociada a la lengua extranjera y valorar y respetar sus particularidades, comparándola con la propia del alumno.
8. Desarrollar la capacidad creativa e interpretativa, especialmente en situaciones de comunicación próximas a la realidad, con la introducción de la práctica teatral en clase de lengua extranjera
9. Utilizar fuentes de información y materiales diversos en la preparación de proyectos o actividades de clase.

Evaluación de competencias:

Con la consecución de los objetivos arriba expresados nuestra materia habrá contribuido al desarrollo de las competencias siguientes:

- **Competencia en comunicación lingüística:** Criterios 1, 2, 3 y 4
- **Competencia social y ciudadana:** Criterios 4, 6, y 7
- **Competencia en el tratamiento de la información y las TIC:** Criterio 9
- **Competencia artística:** Criterios 4 y 8
- **Competencia en autonomía e iniciativa personal:** Criterios 5, 6 y 8
- **Competencia para *aprender a aprender*:** Criterios 3, 4, 5 y 9

[...]

Instrumentos de evaluación

- **Pruebas escritas:**

[...]

- **Pruebas orales:** Tendrán las siguientes particularidades

- Perseguirán, especialmente, la comunicación efectiva por parte del alumno y no penalizarán los errores de pronunciación mientras que el intercambio de mensajes sea comprensible y el éxito de la comunicación quede asegurado.

- Realizadas sobre centros de interés del alumno y en ocasiones a través de la práctica teatral.

- Individuales, en parejas o grupales

[...]

- Projets:

Tareas de fin de unidad, de carácter grupal, en los que se valorará tanto los procedimientos como el resultado final. Especialmente importantes son los Proyectos teatrales, en los que las cuatro destrezas se combinan para la producción y representación de una obra teatral.

- Actitud:

Se refiere a la predisposición del alumno hacia la asignatura e incluye varios aspectos como la participación activa en clase, la puntualidad, el comportamiento, el respeto hacia compañeros y profesorado, etc.

- Entrevistas personales:

[...]

9.ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES(extractos)

Como actividades complementarias y que realizaremos durante la jornada docente incluiremos la audición de canciones de cantantes francófonos (Alizée, Diams, Kate Ryan, Zebda, etc) visionado de películas como *Amélie*, *Tintin au Tibet*, *Les choristes*, *Germinal*, *Jeux d'enfants*, etc. Se prevé además la celebración del *Poisson d'avril*, donde utilizaremos recortes y cartulinas para explicar las bromas que se hacen este día, y el día de la Gastronomía Francesa, donde los alumnos explicarán, en lengua francesa, la preparación de un plato del país vecino y se realizarán degustaciones. Por otro lado, aparte de las dramatizaciones previstas en nuestra programación, se realizarán unas actividades de lectura de poemas de autores franceses, en voz alta.

En cuanto a las actividades extraescolares se contemplan las siguientes:

- Asistencia a una obra de teatro en francés en el teatro *Darymelia* o *Cristo Rey* de Jaén, en el mes de Enero. Nos inclinamos, por su carácter lúdico y didáctico, por obras de J.P. Molière.

- Representación en otros centros de secundaria o intercambio de experiencias teatrales llevadas a cabo tanto por nuestros alumnos como por estudiantes de otros centros educativos.

- Participación de nuestros grupos de teatro en Certámenes y Concursos

- Participación de los alumnos y alumnas de 3º y 4º de E.S.O. en el programa de intercambios escolares con Francia. [...]

2. MODELOS DE FICHAS Y DOCUMENTOS PARA EVALUACIÓN

2.1. Ficha de observación del docente o *journal de bord* (ejemplos de alumnos evaluados por cada tarea o proyecto)

Élève	NOM PRÉNOM	NOM PRÉNOM	NOM PRÉNOM
Expression (se faire comprendre)	B	TB	...	
Prononciation	P	TB		
Capacité d'improvisation	TB	M		
Usage du langage paraverbal	B	P		
Recours au langage non verbal	P	M		
Attitude face au public	B	P		
Interaction – développement groupal	P	M		
GLOBAL	B	B		

2.2. Grille de evaluación final con ejemplos de calificación. Realizada a partir de las tablas de análisis de adquisición de las CCBB (ver sección 1.2.1., tercera parte) a través de la práctica teatral

CCBB / Élève	NOM PRÉNOM	NOM PRÉNOM	NOM PRÉNOM
C. Linguistique (40%)	7,5 (3)	8,3 (3,32)	...	
C. Sociale/Citoy. (20%)	5,2 (1,04)	3,1 (0.62)		
C. Cult./Artistiq. (20%)	6,8 (1,36)	9,5 (1,9)		
C. Auton./I.P. et Appr. à appr. (20%)	4 (0,8)	7 (1,4)		
D'autres CCBB à considérer à un moindre degré	-	+		
RÉSULTAT FINAL	6,2 > 6 Réussi	7.24 > 8 Réussi avec mention AB (assez bien)		

2.3. ENQUÊTE SUR LA PRATIQUE THÉÂTRALE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS (AUTO-ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE).

1. En général, as-tu aimé l'expérience de participer à un spectacle théâtral?
 - a) Oui
 - b) Non
 - c) Un peu
2. Avais-tu fait du théâtre avant cette expérience?
 - a) Oui, souvent
 - b) Non, jamais
 - c) Une ou deux fois
3. Et en langue étrangère?
 - a) Oui
 - b) Non
4. Est-ce que tu trouves cette expérience attirante, amusante ou motivante pour apprendre une langue étrangère?
 - a) Oui, énormément
 - b) Assez
 - c) Un peu
 - d) Pas du tout
5. Dans quelle mesure as-tu amélioré tes capacités de communication en langue française et par rapport aux aspects suivants? (1 très peu; 5 beaucoup)
 - j) Fixation des éléments de grammaire:
 - k) Acquisition de vocabulaire:
 - l) Compréhension orale:
 - m) Compréhension écrite:
 - n) Expression orale:
 - o) Expression écrite: (No aplicable en esta encuesta)
 - p) Prononciation:
 - q) Développement de la gestualité pour aider à communiquer:
 - r) Fonctions de communication (saluer, se présenter, demander quelque chose, s'orienter, exprimer ses goûts, sentiments, l'opinion, etc.):
6. Et quels autres aspects as-tu développé ou amélioré pendant la réalisation de ce projet théâtral? (1 très peu; 5 beaucoup)
 - a) L'esprit de coopération et travail en équipe, en groupe:
 - b) L'amitié
 - c) L'amour-propre
 - d) La créativité, l'imagination
 - e) Mes capacités artistiques (vocalisation, chant, musique, danse, mouvement sur la scène, gestualité, etc)

f) Ma connaissance de l' "univers théâtral" (performance, vocalisation, projection de la voix, aspects techniques, décor, costumes, espace scénique, etc)

7. À ton avis, l'utilisation du théâtre est-elle positive pour l'apprentissage d'une langue étrangère?

8. Penses-tu que l'on devrait utiliser le théâtre plus souvent en cours de langue étrangère? Pourquoi? / Pourquoi pas? (puedes justificarlo en castellano)

9. À ton avis, quels sont les niveaux et les périodes les plus convenables pour réaliser ces expériences théâtrales?

a) 1º E.S.O. b) 2ºE.S.O. c) 3º E.S.O. d) 4º E.S.O. e) Bachillerato

a) 1er trimestre b) 2e trimestre c) 3e trimestre

10. Est-ce qu'il y a eu des instants où tu t'es senti mal à l'aise? Pourquoi?

11. Quelle note mettrais-tu à ta participation dans ce projet? Pourquoi?

12. D'autres suggestions, commentaires, etc.

2.4. ENCUESTA A PROFESORADO SOBRE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Por favor, responda a las preguntas sinceramente. El cuestionario es anónimo. Gracias.

LENGUA EXTRANJERA QUE IMPARTE (subraye o rodee) : INGLÉS / FRANCÉS / ALEMÁN

1. *¿Recuerda usted la metodología con la que empezó a aprender una lengua extranjera? Señale la más próxima*

- a) Método de gramática-traducción b) Método oral c) Métodos audiovisuales
d) Enfoques comunicativos e) Otros (especifique)

2. *¿Cómo valora usted el grado de adquisición de la lengua extranjera a través de la metodología antes indicada por vd.?*

- a) Muy alto b) Alto c) Normal d) Bajo e) Muy bajo

3. *En general, ¿cree que el método clásico de gramática- traducción contribuye a sentar las bases para el aprendizaje de una lengua?*

- a) No, en absoluto b) Depende de los objetivos perseguidos c) Sí, es de gran utilidad

4. *¿Conoce usted el método directo? ¿Lo utiliza o ha utilizado?*

- a) Lo conozco pero no lo considero muy útil b) Lo conozco y lo utilizo c) Lo desconozco

5. *¿En qué medida contribuyen los medios audiovisuales al aprendizaje de una lengua extranjera?*

- a) Son un complemento b) Han de ser la base del aprendizaje de toda lengua extranjera

6. *¿Cree que la enseñanza de lenguas extranjeras ha de centrarse en las necesidades comunicativas del sujeto que aprende?*

- a) Sí b) No, deben tratar aspectos generales c) En ocasiones

7) *¿Qué metodología considera usted más apropiada para grupos de menos de 20 alumnos, con una edad de 12 a 13 años?*

- a) Método de gramática-traducción b) Método directo c) Métodos audiovisuales d) Enfoques comunicativos

8) *¿Y para grupos también menores de 20 alumnos, con una edad de 16 a 18 años?*

- a) Gramática-traducción b) Directo c) Audiovisuales d) Comunicativos

9) *En caso de grupos de más de 30 alumnos, ¿qué método considera usted más conveniente?*

- a) Gramática-traducción b) Directo c) Audiovisuales d) Comunicativos

10) *¿Es partidario/a usted de las metodologías eclécticas? Por favor, justifique su respuesta*

- a) Sí...
b) No...

11. *¿Conoce usted las líneas básicas del Marco Europeo Común de referencia para las lenguas extranjeras?*

- a) Sí b) No

12. *¿Qué importancia debe acordarse a la lectura dentro del aprendizaje de una lengua extranjera?*

- a) Mucha, en torno a un 50% de la carga lectiva de la lengua extranjera b) En torno a un 25% c) Poca.

13. *¿Utiliza para su práctica docente el enfoque accional o por tareas/proyectos?*

- a) Sí, con frecuencia b) En ocasiones c) Nunca d) Ns/Nc.

14. *¿Considera usted que las pruebas escritas tienen utilidad en la enseñanza actual de lenguas extranjeras?*

- a) Sí, mucha b) Bastante c) Poca o ninguna.

15. *¿Qué opina de las TIC en la enseñanza de las lenguas extranjeras?*

- a) Son una herramienta muy positiva, casi imprescindible b) Son una herramienta reduccionista c) Son un complemento a la enseñanza

16. *¿Ha estudiado o estudia otra lengua extranjera en las Escuelas Oficiales de Idiomas?*

- a) Sí b) No

17. *En caso afirmativo, ¿qué metodología han utilizado /utilizan en dichas EOIs?*

- a) Gramática-traducción b) Metodologías orales/audiovisuales c) Enfoques comunicativos

18. *¿Considera adecuados estos métodos, en general, en el ámbito particular de las EOIs?*

- a) Sí b) No

19. *¿Los consideraría apropiados para su práctica docente diaria en Secundaria?*

- a) Sí (justifique la respuesta)

- b) No (justifique la respuesta)

20. *¿Ha realizado alguna vez o realiza con sus alumnos, para su práctica docente, alguno de los ejercicios o actividades siguientes? (puede señalar varias opciones)*

- a) Diálogos en situación (reproducidos por alumnos, no leídos)
b) Simulaciones o atribuciones de rol.
c) Improvisaciones
d) Sketches o breves piezas teatrales con elementos decorativos, vestuario, etc.
e) Obras teatrales en lengua extranjera
f) No, nunca

21. *En general, ¿cuáles han sido (o en caso de que no haya respondido afirmativamente en 20, cuáles podrían ser) los resultados de dichas actividades en lo tocante a... (1 para **muy negativo**, 5 para **muy positivo**):*

- a) Participación del alumnado:
b) Motivación del alumnado:
c) Adquisición de elementos gramaticales
d) Adquisición o mejora de la competencia en comunicación oral
e) Mejora de las competencias social y ciudadana
f) Mejora de la competencia artística
g) Mejora de la competencia de autonomía e iniciativa personal

22. *¿Cómo valora los programas de Intercambios Escolares con centros extranjeros?*

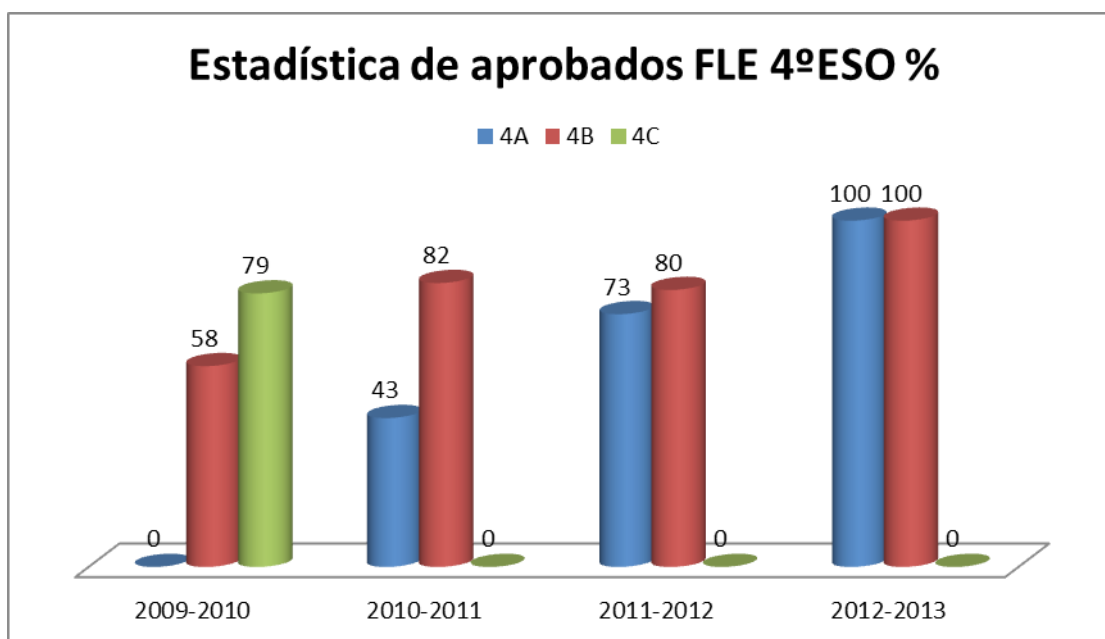
- a) Muy positivamente b) Un complemento prescindible c) Negativamente d) Ns/Nc

2.4. Grille de autoévaluation del profesorado. Apreciaciones objetivas y subjetivas del proceso de E/A del FLE a través de la práctica teatral

CLASSE:				
ASPECTS / PÉRIODE	1er.Trimestre	2e. Trimestre	3e. Trimestre	Global
Acquisition des CCBB – Comm. linguistique. Perception				
Acquisition des CCBB – sociale/artistique/autonom ie personnelle. Perception				
Temporalisation réussie (en cours comme lors de la préparation du matériel de classe)				
Objectifs atteints. Perception				
Transmission des valeurs dramatiques				
Problèmes rencontrés (par rapport au développement du processus, du manque de formation de l'enseignant)				
Pouvoir de convocation chez l'élève (capacité de l'enseignant pour le motiver et le faire participer)				
Perte d'autorité				
Si échec, mise en oeuvre de moyens alternatifs (reconsidération de la méthodologie, retour à des méthodes classiques ou éclectiques, etc.)				
Satisfaction général – Sensation de réussite/échec. Bilan				

Esta tabla vendrá calificada por medio de escala numérica (de 0 a 10) o simplificada (*Oui; non; en processus/parfois*)

2.5. Gráficos de estadísticas de aprobados en un curso desde que se inició la experiencia (cursos donde se aplicó exhaustivamente la práctica teatral continua)



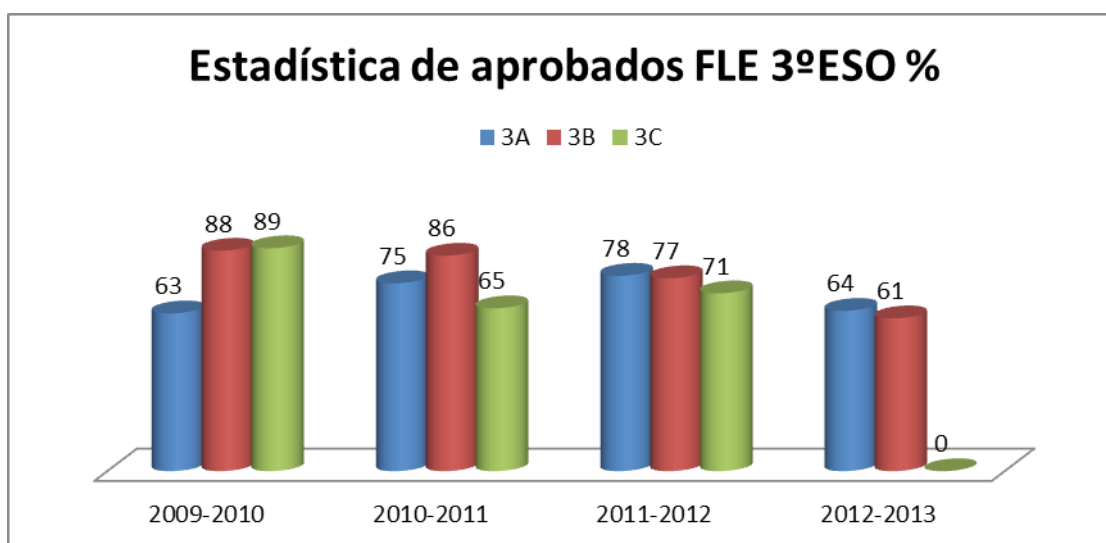
A pesar de la distinta nomenclatura según el curso escolar, los grupos A y C (el valor “0” en el gráfico indica que no existió tal grupo durante el año en curso) suelen pertenecer a lo que comúnmente se denomina “4º de sociales” o “4º artístico”, caracterizados por una fuerte heterogeneidad. En estos grupos estudian alumnos y alumnas de diversos niveles y con distintas metas: mientras unos se decantarán hacia el Bachillerato de Ciencias Sociales, Humanidades o Artístico, otros continuarán sus estudios en los CFGM (formación profesional de grado medio). Otro grupo menos numeroso pertenece al proyecto de Diversificación Curricular, y se halla adscrito, normalmente, a los grupos A de 3º y 4º. En 4ºB se encuentran, normalmente, los estudiantes decididamente orientados al estudio del Bachillerato, especialmente hacia la rama de Ciencias y Tecnología. Normalmente se trata de un alumnado más motivado y con más predisposición al trabajo.

La práctica teatral, que empezó a aplicarse de manera experimental a mediados del curso 2009-2010 tanto en 3º como en 4º de E.S.O., se centró en los grupos “C” precisamente para aumentar la motivación y la predisposición del alumnado hacia el aprendizaje de la lengua francesa. Durante el primer año de implantación observamos

un aumento de los alumnos aprobados de este grupo tras la evaluación ordinaria, que contrasta con el resultado de los alumnos de 4ºB, con quienes no se aplicaron métodos dramáticos. De ahí inferimos que una, *a priori*, mayor capacidad intelectual no asegura el éxito cuando se trata del desarrollo de capacidades comunicativas, habilidades sociales y cualidades artísticas. A destacar fueron los resultados obtenidos por el grupo de 4ºC en comprensión y expresión oral, bastante mejores que en 4ºB.

Durante el curso 2010-2011 la práctica teatral continua se centró en el nivel 3º E.S.O. y más esporádicamente en 4ºB. Como grupo de control (no participante en la metodología) se eligió en esta ocasión a 4ºA. Se puede comprobar cómo los resultados fueron negativos.

Con la metodología teatral ya asentada en nuestra práctica, y habiendo superado los primeros años de tanteo, llegamos a los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013, donde son evidentes los éxitos cosechados tanto en comprensión como expresión oral y escrita y adquisición de habilidades sociales y artísticas. En estos cursos académicos se utilizaron sistemáticamente las dimensiones o indicadores para analizar el grado de adquisición de las CCBB lingüística, social, artística, de autonomía e iniciativa personal y para “aprender a aprender”.



A lo largo del curso académico 2009-2010 se aplicó la práctica teatral a las unidades B y C, manteniendo como grupo de control 3ºA. El nivel competencial de los alumnos del grupo C partía en clara desventaja frente al B, lo que no fue impedimento para que ambos grupos obtuvieran resultados similares al final del curso académico (evaluación ordinaria). Durante este periodo, se trabajó fundamentalmente con improvisaciones, lecturas dramatizadas y preparación/representación de *sketches* o piezas breves.

Durante el año 2010-2011 se extendió la metodología teatral a los tres cursos, mientras que en 2011-2012 se optó por trabajar únicamente con el grupo que presentaba más carencias, tanto comportamentales como competenciales. Dejando a las unidades A y B como grupos de control, escogimos al grupo de 3ºC para llevar a cabo un proyecto de creación y representación teatral que culminaría en la participación del mismo en el Certamen de Teatro en Lengua Extranjera “María Lara”. Tras este curso académico, el número de aprobados de este grupo quedó, en la convocatoria ordinaria de Junio, prácticamente al mismo nivel que los grupos de control, supuestamente con más capacidades. Y lo más importante, la adquisición de las CCBB consideradas se vio claramente mejorada gracias al uso y a la participación del alumnado en un proceso de E/A basado en los proyectos teatrales.

Por último, el curso académico 2012-2013 y los recortes en educación trajeron consigo la supresión de un grupo de 3º y la fusión de los grupos A y B en uno solo, que sumaba en torno a 35 alumnos/as. A pesar de los intentos por aplicar nuestra metodología teatral, como ya estaba siendo habitual, nos dimos de bruces con la realidad que teníamos enfrente. Por lo tanto, la práctica dramática continua se vio reducida a tareas teatrales periódicas pero no frecuentes (2 ó 3 veces por trimestre), y complementamos este aprendizaje mediante al recurso a otras metodologías. Los resultados obtenidos hablan por sí solos y nos indican que es muy difícil implementar métodos dramáticos en grupos que superen los 30 alumnos.

3. Notas generales sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras y particulares sobre la segunda LE (MEC 2007, según las consideraciones del MCERL, Consejo de Europa)

En el siguiente documento se remarcan los ejes de actuación sugeridos por el Consejo de Europa que hemos considerado la piedra angular y de referencia para nuestro método: la búsqueda de nuevos lenguajes para una mejor adquisición de la competencia comunicativa, una nueva consideración de la interacción y el trabajo grupal y el conocimiento y aprendizaje de las culturas asociadas.

El aprendizaje de una segunda lengua extranjera incide en la formación general y contribuye específicamente a desarrollar las capacidades del lenguaje y de la comunicación. Más especialmente y en relación con las finalidades de esta etapa, prepara al alumnado para usar esa lengua en sus estudios posteriores o en su inserción en el mundo del trabajo. De este modo, se completan y amplían las posibilidades de comunicación con otros que proporcionan el resto de las lenguas que incorpora la etapa y se mejora la capacidad para comprender culturas y modos de ser diferentes a los propios. Además, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, convierte a las lenguas extranjeras en un instrumento indispensable para la inserción en el mundo laboral y la comunicación en general.

Las lenguas extranjeras son actualmente un elemento clave en la construcción de la identidad europea: una identidad plurilingüe y multicultural, así como uno de los factores que favorece la libre circulación de personas y facilita la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre los países. La necesidad de conocer varias lenguas extranjeras adquiere cada vez más importancia para poder participar en los campos de las relaciones internacionales, de la cultura, de las ciencias, de la técnica y del trabajo. Tener la oportunidad de conocer otras lenguas permite situarse en un plano de igualdad con personas de otros países y prepararse para un espacio geográfico en el que el dominio de varias lenguas, al convertirse en un hecho habitual, contribuirá sin ninguna duda a un mayor entendimiento entre los pueblos.

El Marco de referencia común europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras establece que, para desarrollar progresivamente la competencia

comunicativa en una determinada lengua, el alumnado debe ser capaz de llevar a cabo una serie de tareas de comunicación. Este Marco, que sirve de referente para los contenidos y criterios de evaluación de la primera lengua extranjera, lo será también para la segunda lengua extranjera y, en consecuencia, se enfocará su aprendizaje hacia su uso con el fin de desarrollar la competencia comunicativa en distintos contextos y bajo distintas condiciones. Dicha competencia se pone en funcionamiento cuando se realizan distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión y la interacción en relación con textos en forma oral o escrita o en ambas y utilizando estrategias apropiadas.

La competencia para comunicarse en varias lenguas extranjeras supone también el acceso a otras culturas, costumbres y formas de ver la vida y fomenta las relaciones interpersonales, favorece una formación integral y desarrolla el respeto a otros países, sus hablantes y sus culturas, al tiempo que permite comprender mejor la lengua propia.

En la Educación secundaria obligatoria la segunda lengua extranjera es una materia opcional en cuarto curso. Los alumnos que la cursan, sin embargo, pueden haber iniciado su aprendizaje como materia optativa en cursos anteriores o, incluso, en la Educación primaria. El currículo para la segunda lengua extranjera debe ser lo suficientemente flexible como para ajustarse a la diversidad de niveles que puede presentar el alumnado que tiene la posibilidad de iniciar y finalizar su aprendizaje en cualquiera de los cursos de la etapa. Por lo tanto, este currículo desarrolla los niveles básicos tomando como referencia el currículo general de lengua extranjera que deberá ser ajustado teniendo en cuenta las características del alumnado.

Asimismo, la segunda lengua extranjera contribuye al desarrollo de las competencias básicas en el mismo sentido y con la misma orientación que lo hace el estudio de la primera lengua extranjera. Son válidas pues, para la segunda lengua extranjera las consideraciones hechas sobre la contribución de la primera lengua extranjera al desarrollo de las competencias básicas.

Ministerio de Educación y Ciencia, 2007

4. Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. Artículo 4.

Orientaciones metodológicas 1 y 2: **ap.1.** *Los centros docentes elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.*

ap.2. *En esta etapa educativa se fomentará especialmente una metodología centrada en la actividad y participación del alumnado, que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula, así como las diferentes posibilidades de expresión. Asimismo, se integrarán en todas las materias referencias a la vida cotidiana y al entorno del alumnado*

ANEXO III

OBRAS Y PIEZAS TEATRALES DE CREACIÓN COLECTIVA

Para la reproducción de las obras de nuestros alumnos y alumnas se ha optado por respetar la redacción original, interviniendo únicamente cuando se detectaban errores morfosintácticos, léxicos o de puntuación que pudieran mermar la comprensión del texto. Así pues, la disposición textual y/o tipográfica se mantiene, pues se ha considerado importante que el esquema de redacción y organización revele la concepción que nuestros estudiantes tienen del teatro, observando diferencias curiosas de estructuración entre unos textos y otros, según el alumnado que lo realice.

1. *Sketches* correspondientes a la primera etapa (1999 a 2001). Colegio *Cristo Rey* (Jaén)

UN JOUR DE DÉTENTE

Gemma téléphone à Arancha. Elle veut savoir ce qu'elle fait

GEMMA: Allô? Bonjour?

GEMMA: Salut, Arancha. Où est-ce que tu vas aujourd'hui?

ARANCHA: Je ne sais pas...Nulle part

GEMMA: Pourquoi est-ce que tu ne viens pas avec moi?

ARANCHA: Bien. À quelle heure?

GEMMA: À cinq heures chez moi

ARANCHA: Bien. À plus tard

GEMMA: Au revoir.

Dans le magasin

ARANCHA: (*regarde les jupes*). J'en veux une!

MARTA: Vous aimez la jupe?

ARANCHA: Oui, combien est-ce que ça coûte?

MARTA: Ça coûte 100 francs

ARANCHA: Bien. Merci, au revoir

MARTA: Au revoir

GEMMA: Au revoir

Elles vont chez le marchand de fruits

CARMEN: Bons fruits! Bons fruits!

GEMMA: Je veux un kilo de tomates et deux kilos de pommes de terre

CARMEN: Bien. Et avec ça?

GEMMA: Oui, je veux aussi deux kilos de poires

CARMEN: Elles sont bonnes!

GEMMA: C'est combien?

CARMEN: C'est 50 francs

GEMMA: Merci, au revoir

ARANCHA: Au revoir

CARMEN: Bonne journée!

LOURDES et CARMEN sont à la maison

LOURDES: Pourquoi est-ce que nous ne mangeons pas quelque chose?

CARMEN: Une pizza?

LOURDES: C'est une bonne idée. Tu as le numéro de téléphone?

CARMEN: C'est le 953 27 42 11

LOURDES téléphone

MARTA: Oui, qu'est-ce qu'il y a?

LOURDES: Bonjour, je voudrais deux pizzas carbonara

MARTA: Votre numéro de téléphone?

LOURDES: C'est le 953 25 78 75

MARTA: L'adresse?

LOURDES: 10, rue Brances

MARTA: Qu'est-ce que c'est?

LOURDES: C'est une maison. Vous prenez la rue Moreno, et vous tournez la deuxième rue à gauche. Vous allez tout droit et sur votre droite, vous allez voir la rue Brances

Passe un instant. Sonnette

LOURDES: Qui c'est?

MARTA: C'est Telepizza

LOURDES: Salut!

MARTA: Bonjour. C'est votre pizza

LOURDES: Combien ça coûte?

MARTA: C'est 50 francs.

LOURDES: Voilà. Au revoir

MARTA: Au revoir

AU CENTRE DE LOISIRS

Dans un magasin de produits électroniques

VÉRO: Bonjour, Ángela

ÁNGELA: Bonjour, Véro. J'espère que ce sera une bonne journée

VÉRO: Oui, j'espère que nous vendrons beaucoup

JOSEPH: Salut

VÉRO/ÁNGELA: Bonjour

ÁNGELA: Vous désirez?

JOSEPH: Non, merci, je regarde un peu d'abord

VÉRO: Ángela, s'il te plaît reste dans la caisse, je vais chercher quelque chose.

JOSEPH: Vous avez le jeu vidéo de Tomb Raider?

ÁNGELA: Oui, à la fin du couloir

JOSEPH: (*s'approchant de la caisse*) Combien vous dois-je?

VÉRO: 800 francs

JOSEPH: Vous avez des revues de la Play Station?

VÉRO: Oui, j'en ai

VOLEUR: (*entrant*) Hold-up, vol à main armée. Donnez-moi l'argent

ÁNGELA: Oui, j'arrive

JOSEPH: Bon, je m'en vais

VOLEUR: Ne bouge pas d'ici!

VÉRO: Voilà l'argent

VOLEUR: Merci. Adieu!

ÁNGELA: Police! Police!

VÉRO: Quelle peur!

LA BOUTIQUE

V: Tu viens à *La Nouvelle Mode* avec moi?

L: Qu'est-ce que c'est?

v: C'est une boutique hippie qui vient d'ouvrir

L: Hippie?

V: Oui, on y va. Je vais changer ton look

L: Mais où est la boutique?

V: Tu prends le métro Porte de la Chapelle en direction du centre et tu descends Rue Pilate. Tu vas tout droit. Tu tournes à droite dans la première rue. Il y a une librairie et la boutique se trouve à côté.

A: Salut, hippies!

V: Salut mon amie?

A: Tu n'es pas hippie?

L: Non

V: Mais si!

A: Mais...qu'est-ce que vous voulez? Une nouvelle collection très colorée vient d'arriver. Attendez un moment.

L: (*regardant des pantalons*) Ces vêtements sont horribles!

A: Qu'est-ce que tu dis?

V: Euh...elle me demande si tu as des pantalons violets

A: Oui, voilà

L: Ohh, ils sont très jolis

V: J'en ai comme ça à la maison

L: Attendez, je vais essayer les pantalons. (*essaie*) Ils me vont bien?

A. et V: Oui, ils sont très jolis

A: Et pas chers!

V: On va les acheter

A: Vous avez fait le bon choix. Ils sont à la mode

L: Combien est-ce qu'ils coûtent?

A: Ils coûtent trois cent francs.

V: Paie!

L: Non, c'est toi qui me les offres!

V: Oh non, tu es méchante! Voilà

A: Merci et au revoir!

V. et L.: À bientôt notre amie!

2. Pequeñas piezas dramáticas iniciadas en 2º-3ºE.S.O. IES *Acebuche* (Torredonjimeno)

2.1. *Homme riche, homme pauvre. Inspirado en Aucassin et Nicolette*

Vous allez voir une histoire d'amour, d'abord les personnages se présentent!

FEMME RICHE : Elle est riche ; elle est drôle ; elle est belle ; elle est très bonne ; elle est grande ; elle est indépendante ; elle est brune; elle s'appelle Sophie.

HOMME RICHE : Il s'appelle Henry; il est méchant; il est grand; il est beau ; il est riche ; il est intelligent ; il est indépendant.

HOMME PAUVRE : il s'appelle Pepe; il est pauvre; il est très beau; il est petit; il habite dans la rue.

FEMME RICHE: Bonjour! Je m'appelle Sophie. J'ai seize ans. J'aime Henry de Alta Roca. J'adore l'opéra et cette nuit je vais avec lui.

HOMME RICHE: Bonjour! Je m'appelle Henry de Alta Roca, et j'ai vingt-trois ans. Je suis très beau, riche, drôle. En définitive, je suis parfait.

HOMME PAUVRE: Salut! Comment ça va? Je m'appelle Pepe. Je suis pauvre et j'habite dans la rue. Ne pensez pas que je suis méchant. J'adore la sympathie des personnes.

Dans la rue...

HOMME RICHE: Nous allons à l'opéra Sophie.

FEMME RICHE: D'accord mon amour.

HOMME PAUVRE: (*al hombre rico*) Donnez-moi de l'argent...

HOMME RICHE: Tenez

Dans l'opéra...

HOMME RICHE: Je te dédie cette opéra, parce que je t'aime.

FEMME RICHE: Oh!!

HOMME RICHE: Tu veux m'épouser, mon amour?

FEMME RICHE: Je suis très contente avec toi, mais je ne suis pas sûre.

HOMME RICHE: Je suis très triste, parce que je t'aime beaucoup.

FEMME RICHE: Je ne sais pas quoi dire.

HOMME RICHE: Épouse-moi s'il vous plaît.

FEMME RICHE: Je dois réfléchir.

HOMME RICHE: D'accord, mon amour.

À la maison de Sophie...

HOMME RICHE: Tu as déjà une réponse?

FEMME RICHE: Je ne peux pas me marier avec toi.

HOMME RICHE: Pourquoi?!

FEMME RICHE: Tu veux mon argent.

HOMME RICHE: *(La coge del brazo)* Mais...

FEMME RICHE: Mon bras! Mon bras!

HOMME PAUVRE *(entra)*: Laisse-la monsieur.

Après...

HOMME PAUVRE: Comment ça va, mademoiselle?

FEMME RICHE: Ça va, merci.

HOMME PAUVRE: Comment tu t'appelles?

FEMME RICHE: Je m'appelle Sophie, et toi?

HOMME PAUVRE: Je suis Pepe.

FEMME RICHE: Où tu habites?

HOMME PAUVRE: Je n'ai pas de maison. J'habite dans la rue.

FEMME RICHE: Mm! Tu veux rester chez moi?

HOMME PAUVRE: Non, parce que...

FEMME RICHE: S'il vous plaît.

HOMME PAUVRE: Oui.

HOMME PAUVRE: Bonne nuit Sophie

FEMME RICHE: Bonne nuit Pepe.

Passent des heures. Pepe entre dans la chambre de Sophie.

HOMME PAUVRE: Je peux entrer?

FEMME RICHE: Oui...

HOMME PAUVRE: Je dois vous dire quelque chose très importante.

FEMME RICHE: C'est quoi?

HOMME PAUVRE: Je t'aime mais je suis un homme pauvre, et toi une femme riche, alors nous ne pouvons pas être ensemble, nous sommes très différents...

FEMME RICHE: Uff... Je suis engagé, mais j'ai besoin de ton affection et ton amour.

L'homme pauvre la caresse.

Passé un temps, la famille augmente et ils sont très heureux. Nous passons maintenant à l'homme riche

HOMME RICHE: Où tu es en ce moment? Je pense à toi tellement...

FIN

2.2. *Le voleur*. Ambientado en un país francófono: Canadá

- NICOLA Oh! Je suis perdu.
Qu'est-ce que je peux faire?
Oh? Monsieur, je suis perdu.
Est-ce que vous pouvez m'aider?
- JOHN *Ey! I can't speak French*
Wait!
I'm going to phone my friend (téléphone sonne)
- ATAÜLPHE *(au téléphone) Hello*
- JOHN *Can you come to my house?*
- ATAÜLPHE *Ok. I'm going to your house.*
- NICOLA C'est votre copain?
- JOHN *Wait!*
- ATAÜLPHE *(arrive) What happens?*
- JOHN *This person is lost.*
- ATAÜLPHE Tu parles français?
- NICOLA Oui, Oui, Je le parle.
- ATAÜLPHE Qu'est-ce que vous voulez?
- NICOLA Je suis perdu, aide-moi.
- ATAÜLPHE Où tu veux aller?
- NICOLA À l'hôtel, mais je n'ai pas les bagages, un voleur est venu!!
- JOHN *I should go, my mother phones me. Bye bye*
- ATAÜLPHE Au revoir! *(à Nicola)* Quel est ton hôtel?
- NICOLA C'est le Montreal
- ATAÜLPHE Allons-y
- ATAÜLPHE Regarde, c'est la *National Gallery of Canada (continue)* Nous allons passer par le *Confederation Park (pointe du doigt)*...et ici jouent les *Ottawa Senators*.
- NICOLA C'est une ville très intéressante.
- ATAÜLPHE Oui, C'est très jolie.
- NICOLA Oh, regarde, c'est le voleur.
- ATAÜLPHE Attrapons-le *(se battent)*
- VOLEUR Tenez la valise
- NICOLA Finalement nous avons récupéré la valise
- ATAÜLPHE Qu'est-ce qu'il y a dans votre valise?
- NICOLA *(très solennel)* De l'air
- ATAÜLPHE Tu es fou
- NICOLA Non, je ne suis pas fou

ATAÜLPHE (téléphone à l'asyle) C'est la maison de santé?... Ici j'ai un fou, venez
Des hommes arrivent et prennent NICOLA

NICOLA Non, je ne suis pas un fou, je veux rester chez moi!

2.3. La courge et les fruits. Fábula ambientada en la edad Media

- La courge: Calabaza
- Une fraise: Fresa
- Une cerise: Cereza
- Une fée: Hada
- Une princesse: Princesa

LA COURGE

Elle est grande, grosse. Elle est bleue et orange. Elle est sérieuse. Elle est triste. Elle est intelligente.

UNE FRAISE

Elle est petite. Elle est rouge. Elle est sympathique. Elle est gentille.

UNE FÉE

Elle est belle. Elle est petite. Elle est brune.

UNE CERISE

Elle est petite. Elle est rouge. Elle est souriante. Elle est gentille.

UNE PRINCESSE

Elle est belle. Elle est riche. Elle est jeune.

SCÈNE

Época – 1408

Lugar – Cuisine dans un château

Parte del día – Nuit

DIÁLOGO

1º Escena

- María: Bonjour
- Ana: Salut
- Vero: Comment ça va?
- M: Ça va très mal
- A: Pourquoi? (*preocupada*)
- M: Parce que je suis bleue (*llorando*)
- V: Nous pouvons aider (*con mucho sentimiento*)

- A: D'accord
- M: Merci (*muy alegre*)

2ª Escena

- M: Comment je peux changer?
- A y V: Un breuvage
- A y V: Nous pouvons préparer une boisson magique
- M: Merci
- A y V: Écoute (*chantent*)

Nous allons préparer un potion magique

Nous pensons que le résultat sera fantastique

La courge bleue va être orange

Et nous les fruits allons changer d'image

De princesse? D'accord? Et fée? Très bien.

3º Escena

- A: Je suis une princesse
- V: Je suis une fée
- A: Tu vas venir avec nous dans une rivière orange
- M: D'accord

4ª Escena

- M: Je suis une courge orange
- V: Tu es contente?
- M: Oui. Je suis très contente. Et vous?
- A y V: Oui. Nous sommes contentes parce que nous t'aidons.
- M: Merci beaucoup
- V y A: De rien

2.4. Mogambo. Una mezcla de culturas y épocas

ACTO 1

MOGAMBO- Où sommes nous, León?

LEÓN- Je ne sais pas. Je ne connais pas cette ville.

MOGAMBO- Je pense que nous sommes dans le passé...

LEÓN- Je pense que nous sommes à Paris parce que, regarde, c'est la cathédrale de Nôtre- Dame.

MOGAMBO- C'est vrai, nous sommes à Paris. Alors, nous sommes dans le passé.

LEÓN- Je crois que oui.

ACTO 2

MOGAMBO- Regarde, qui est-ce?

LEÓN- C'est un soldat

MOGAMBO- Nous pouvons lui demander

LEÓN- Allons

MOGAMBO- Bonjour, où sommes-nous?

MAX- Bonjour, nous sommes à Paris. C'est l'année *mille dix cent de nostre seigneur*

LEÓN- Oh! Nous sommes dans le passé

MOGAMBO- Qu'est-ce que nous pouvons faire?

LEÓN- Nous pouvons construire une machine du temps

MAX- Une *maschine dou temps*? Ce n'est pas possible!

LEÓN- Nous avons besoin de matériaux

MOGAMBO- Quels matériaux il faut?

LEÓN- Il faut des fers et une microonde

MOGAMBO- Où nous pouvons trouver une microonde?

MAX- *Vous estes fols!* Il n'y a pas de microonde

MOGAMBO- Maintenant, qu'est-ce que nous pouvons faire?

MAX- Je connais une route secrète, par ici!

ACTO 3

MAX- Nous arrivons à la grotte

LEÓN- Qu'est-ce que c'est?

MAX- C'est un portail magique. Avec ça vous pouvez aller au futur.

MOGAMBO- Très bien essayons

NARRATEUR: Ils se trompent beaucoup jusqu'à arriver à leur temps.

2.5. L'ange et le démon. Adaptación/versión de *Le miracle de Théophile*

ACTO 1 [*En un bosque*]

Il est minuit, il y a deux ombres...

DIABLE: Cette nuit je dois avoir une personne

ANGE: Moi aussi

DIABLE: Une personne vient

ANGE: Nous allons nous cacher

ACTO 2 [*En un bosque*]

FEDERICO entra al bosque y el Diablo le hace una zancadilla, FEDERICO se cae.

DIABLE: Salut

FEDERICO: Bonjour.

DIABLE: Comment tu t'appelles?

FEDERICO: Je m'appelle Federico. Et toi?

DIABLE: Je m'appelle DIABLE. Muahahaha.

ANGE: Bonjour brave homme.

DIABLE: Salut.

ACTO 3

DIABLE: Tu veux fumer?

FEDERICO: Oh. Je ne sais pas quoi faire.

ANGE: Non, ne fumez pas s'il vous plaît.

DIABLE: Tu veux boire de l'alcool?

ANGE: Noooooooooon.

DIABLE: Cet homme est à moi.

FEDERICO: Non, je prends mon chemin. Je préfère fumer et boire de l'alcool.

DIABLE: (*chante*)

Tu ne veux pas travailler

Tu ne veux pas déjeuner

Tu veux seulement bien fumer

Et puis tu bois.

FEDERICO: Ooooh, oui, oui.

ACTO 4

FEDERICO: Mmm, je vais avec l'ange

DIABLE: Je me fonds!! Feuuuu!!! Feuuuu!!!

FEDERICO et ANGE: Bieeen!!

2.6. Le chemin. Inspirado de *Le Miracle de Théophile*

GARÇON: Je ne sais pas quoi faire, étudier ou jouer.

ANGE: Bonjour

GARÇON: Qui est-ce?

ANGE: Je suis un ange, je montre le bon chemin.

DIABLE: Ne l'écoute pas.

GARÇON: Qui est-ce?

DIABLE: Je suis un démon, je montre le mauvais chemin.

ANGE: Tu dois aller à l'école. Tu dois travailler et tu ne dois pas fumer.

GARÇON: Pourquoi?

DIABLE: Tu ne dois pas aller à l'école. Tu ne dois pas travailler et tu dois fumer.

GARÇON: Oui, je vais choisir le bon chemin. Je ne vais pas fumer, je vais à l'école.

ANGE: Très bien

14 ans après

Ami: Où tu vas ?

GARÇON: Je vais à l'université, j'étudie mathématiques.

NARRATEUR: Vous avez observé la première histoire, maintenant vous allez observer la seconde histoire.

GARÇON: Je ne sais pas quoi faire.

ANGE: Bonjour

GARÇON: Qui est-ce?

ANGE: Je suis un ange, je montre le bon chemin.

DIABLE: Ne l'écoute pas.

GARÇON: Qui est-ce?

DIABLE: Je suis un démon, je montre le mauvais chemin.

ANGE: Tu dois aller à l'école. Tu dois travailler et tu ne dois pas fumer.

GARÇON: Pourquoi?

DIABLE: Tu ne dois pas aller à l'école. Tu ne dois pas travailler et tu dois fumer.

GARÇON: Oui, je vais choisir le mauvais chemin.

ANGE: Ne fais pas ça!

GARÇON: Désolé

DIABLE: Très bien

14 ans après

HOMME: Qui est-ce ?

GARÇON: Je suis un pauvre parce que je n'ai pas étudié, je suis triste, ma vie est une ruine...

2.7. *Marisilda et les légumes. Inspirada de fables y cuentos clásicos*

“la obra crea su propia realidad, que contradice la realidad real. La obra se justifica por sí misma y no por su relación con lo real” (Urrutia, 1985: 37-38)

ACTO 1

COURGE: Bonjour tomatina!

TOMATINA: Salut, ça va courge?

COURGE: Très bien, merci.

TOMATINA: Nous jouons?

COURGE: Oui!!!!

TODAS: Un, deux, trois, quatre, cinq..., (*hacen mucho ruido*)

SALADE: Silence! Je ne peux pas dormir.

TOMATINA ET COURGE: D'accord (*enfadados*).

Marisilda abre el frigorífico

MARISILDA: Salut légumes!!

LEGUMES: Salut Marisilda, comment ça va?

MARISILDA: Très bien, merci.

COURGE: Qu'est-ce que vous préparez aujourd'hui?

MARISILDA: Une potion d'amour avec une courge!

COURGE: Oh non!!

MARISILDA: Hahahaha (*Cierra el frigorífico*).

ACTO 2

SALADE: Ha, ha, ha. (*burlándose de COURGE*)

TOMATINA: Ne t'inquiète pas!!

COURGE llora.

SALADE: Ha, ha, ha!! La vieille te va manger.

COURGE: Tu es méchante!!

TOMATINA: Laisse-le!! C'est notre ami.

SALADE: Ça m'est égal, il est con!!

COURGE: Je ne suis pas con!! (*se pelean*)

TOMATINA: Nous pouvons faire un plan!

COURGE: Oui!!!!!!!!!!!!

Susurran. Entonces MARISILDA abre el frigorífico

ANGE: (*observando a distancia*) Très bien.

THÉOPHILE: Je suis très bonne et tres généreuse.

ANGE: Oui, elle est très bonne et très généreuse. Elle donne tout son argent aux pauvres.

DÉMON: Oui, mais personne ne l'aide.

THÉOPHILE: (*mirándose los bolsillos*) C'est vrai, je n'ai plus d'argent. Je ne fais plus confiance à Dieu.

DÉMON: (*llegando frente a THÉOPHILE*) Je peux aider.

THÉOPHILE: Comment?

DÉMON: Si tu me donnes ton âme, tu es riche.

ANGE: Non, ne l'écoute pas!

THÉOPHILE: Oh! Fantastique.

ANGE: Dieu ne veut pas ça.

DÉMON: Tais- toi! Silence!

(*Persecución entre DÉMON y ANGE*)

THÉOPHILE: Je ne comprends pas.

ANGE: Au secours! (*huye*)

DÉMON: (*llegando exhausto frente a THÉOPHILE*) Ton âme.

THÉOPHILE: D'accord. Et toi, donne-moi l'argent.

DEMON: Voilà (*entregándoselo*)

THÉOPHILE: Voilà mon âme (*haciendo gesto de reverencia*)

DÉMON: Merci, hahaha

THEOPHILE: (*recibiendo de manos de DÉMON un documento*) Qu'est-ce que c'est?

DÉMON: C'est le contrat, signe!

THEOPHILE: D'accord.

(*Chanson DÉMON, ANGE et THÉOPHILE*)

DÉMON

Elle l'a

Elle l'a

Je l'ai (tututurú tuturú)

Je suis très contente.

THÉOPHILE

Moi aussi je suis contente

parce que j'ai de l'argent

mais je n'ai pas mon âme,

bon... ça m'est égal

ANGE

Je ne suis pas contente

le diable est très méchant

je suis un pauvre ange!
Je vais préparer un plan.

TOUS

Elle l'a

Elle l'a

Je l'ai (tututurú tuturú)

Je suis très contente

Elle l'a (tututurú tuturú)

RIDEAU Théophile y Démon salen

ANGE: J'ai une idée. Je peux me transformer en fille (*Sale de la escena*)

DÉMON: (*vuelve a escena*) Cette semaine j'ai cinq âmes! C'est génial!

THÉOPHILE: (*Entra en la escena*) Oh! Je suis repentie. Qu'est-ce que j'ai fait?

ANGE: (*Entra en la escena disfrazado de niña*). Bonjour maman.

THÉOPHILE: Mais... je n'ai pas d'enfant (*en voz baja*)

ANGE: (*À THÉOPHILE*) Ssshhhh!

DÉMON: Qui est-ce? (*señala a la niña*)

ANGE: Je suis la fille de Théophile.

DÉMON: Pourquoi tu es ici?

ANGE: Parce que son âme est aussi mon âme. Regardez le contrat.

DÉMON: D'accord, voilà (*le devuelve el alma*).

Pasaron unos meses

THÉOPHILE: (*Va a la iglesia, en cuya puerta está el ANGE*) Oh génial!, merci encore, Ange, pour ton aide.

DIEU: Théophile, tu dois être bonne.

THÉOPHILE: (*asustada*) Oui, d'accord.

3. Obras teatrales (realizadas en 4ºE.S.O.)

3.1. Le jeu des planches. Inspirado y adaptado de *La Ballade des Planches*, de J.P. Alègre

ESCENA 1

COMÉDIEN 1: Bonsoir!

COMÉDIEN 2: Bonsoir, ça va bien?

COMÉDIEN 1: En forme. On y va?

COMÉDIEN 2: Oui, vas-y!

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

COMÉDIEN 1: Accès théâtre?

COMÉDIEN 2: Dégagé

COMÉDIEN 1: Escaliers?

COMÉDIEN 2: Libres!

COMÉDIEN 1: Plateau?

COMÉDIEN 2: Équipé

COMÉDIEN 1: Projecteurs?

COMÉDIEN 2: Vérification en procès

PROJECTEUR 1: Bonjour!

PROJECTEUR 2: Salut

PROJECTEUR 3: Bonsoir!

COMÉDIEN 2: C'est fini.

COMÉDIEN 1: Sonorisation?

COMÉDIEN 2: Vérification en cours (*musiques, instruments parlent*)

MUSICIEN 1: Écoutez, ça sonne très bien (*joue un peu*)

MUSICIEN 2: Oui, c'est une musique excellente, mais écoutez-moi, je joue d'une musique merveilleuse.

COMÉDIEN 2: Vérification terminée

COMÉDIEN 1: Maquillage?

COMÉDIEN 2: Vérification (*une COMÉDIENNE avec toute sorte de maquillage sort*)

COMÉDIENNE maquillée: (*regarde avec dévotion ses outils de maquillage*) Oh, qu'est-ce que je peux faire sans vous? Tubes, crayons, coton, pincettes...vous êtes mes amis

Crayon géant: (*rit*) Oui, je suis ton amie, toujours...

COMÉDIEN 2: Vérification terminée

COMÉDIEN 1: Textes?

COMÉDIEN 2: Vérification (*un COMÉDIEN sort avec des pages écrites*)

COMÉDIEN 4: (*tapant son front, faisant semblant de mémoriser*) Oui, je le sais, je le sais... "*Le monde me fait mal...et toi, tu m'abandonnes...pourquoi???* La semaine dernière tu étais une autre personne...pourquoi tu me fais ça?"

COMÉDIEN 2: (*regarde le COMÉDIEN 4*) Appris.

COMÉDIEN 1: Costumes?

COMÉDIEN 2: Vérification (des costumes entrent tout seuls et saluent)

COSTUME 1: (*s'inclinant*) Bonsoir, mesdames monsieurs

COSTUME 2: (*salue*) Bonsoir, comment ça va?

COSTUME 1: Oh, qui êtes-vous?

COSTUME 2: Pardon, je me présente, je suis la chemise *Emidio Tucci*, voici le pantalon *Levis*

COSTUME 1: Enchanté, monsieur, je suis la robe *Desigual*, vous êtes si...élegant

COSTUME 2: Oh, merci, madame, vous êtes si belle et adorable

COMÉDIEN 2: Arrêtez, arrêtez... Vérification terminée

COMÉDIEN 1: Température extérieure?

COMÉDIEN 2: (*sort la main dans le couloir*) 16 degrés.
COMÉDIEN 1: Température intérieure?
COMÉDIEN 2: (*sort la main sur la scène*) 26 degrés
COMÉDIEN 1: Et le public?
COMÉDIEN 2: (*s'avançant vers le public*) Ohhh...pas prêts?
COMÉDIEN 1: Pourquoi pas prêts?
COMÉDIEN 2: Regarde...ils veulent dormir!
COMÉDIEN 1: (*s'avançant vers le public et applaudissant*) Réveillez-vous, mesdames, monsieurs
COMÉDIEN 2: Nous sommes enfin préparés!
COMÉDIEN 1: Sommes-nous prêts?
COMÉDIEN 2: Oui!
COMÉDIEN 1: Oui! Cher public, amusez-vous bien...le spectacle commence!

ESCENA 2

COMÉDIENNE: (*glorifiant ses objets de maquillage*). Se maquiller? Oui. Ne pas se maquiller? Pas question. Oh, je ne suis rien sans vous, vous me donnez la vie...
TUBE DE MAQUILLAGE: (*apparaît soudain*) Ne vous obsédez pas avec le maquillage!
COMÉDIENNE: (*s'étonnant terrifiée*) ahhhh.. qui êtes-vous? Un fantôme?
TUBE DE MAQUILLAGE: Je suis le tube, le crayon de maquillage. Vous m'avez appelé, je viens devant vous!
COMÉDIENNE: Mais ce n'est pas possible, un crayon géant!
TUBE DE MAQUILLAGE: (*la poursuit d'une allure mécanique*) Venez avec moi, venez...
COMÉDIENNE: Non, au secours, au secours! (*se sauve*)

ESCENA 3

PRÉSENTATRICE: (*au DÉSESPÉRÉ*) Je vous présente notre Directeur de scène, qui va organiser votre suicide. (*au DIRECTEUR*) Voici notre désespéré, qui va se suicider.
DIRECTEUR: Enchanté
DÉSESPÉRÉ: Désenchanté
DIRECTEUR: (*en l'observant*) Mmmm.. vous êtes beau, vous marchez bien, nous allons bien travailler ensemble
DÉSESPÉRÉ: Moi, ça m'est égal
DIRECTEUR: Mais non, soyez pas triste, c'est vous qui insistez à vous suicider
DÉSESPÉRÉ: Oui, je veux me suicider
DIRECTEUR: Excellent! Vous voulez vous tuer et vous allez le faire...en public!!
DÉSESPÉRÉ: Mais je peux vous expliquer pourquoi je me suicide, si vous voulez...
DIRECTEUR: Non, il ne faut pas, le public n'y est pas intéressé. Vous êtes au théâtre, au spectacle, nous devons tout préparer pour votre suicide, et nous avons seulement une possibilité de réussite.

DÉSESPÉRÉ: Pourquoi?

DIRECTEUR: Parce que vous vous suicidez une seule fois...

DÉSESPÉRÉ: C'est pas comique, ça!!

PRÉSENTATRICE: Vous pouvez être plus délicat!

DIRECTEUR: Oh, excusez-moi! Bon, au travail... Vous vous avancez, vous parlez un peu au public et vous vous suicidez

DÉSESPÉRÉ: D'accord (s'avance)

PRÉSENTATRICE: Voilà notre suicidaire...il est un anonyme, mais il veut se suicider en public!!

DIRECTEUR: (organisant le son, l'éclairage, donnant des ordres au suicidaire...) Prenez la corde!

DÉSESPÉRÉ: Non, je me suicide par revolver, pas par la corde

DIRECTEUR: D'accord, d'accord. Bon, on fait une pause, une minute! Allez tous aux coulisses.

ESCENA 4

MUSICIEN 1: Projecteur? Projecteur? Viens! Ne sois pas timide (commence à jouer)

PROJECTEUR 1: Je suis le projecteur, moi c'est le jour, le soleil, la lumière. Je dessine des ombres, des reflets (*ici commence le spectacle des ombres chinoises: dialogue improvisé par les élèves*)

PROJECTEUR 2: Vous voulez du bleu? Du rose? Du vert pistache? (change les pellicules) Je suis ici pour vous servir

PROJECTEUR 3: Vous voulez une lumière forte? Faible?

MUSICIEN 2: Éclairez-moi, éclairez-nous, nous allons jouer d'une musique mystérieuse, théâtrale...

ESCENA 5

PEINTRE 1:(*tenant un rouleau de papier dans la main, regarde le public*) Me voilà. (*regarde l'autre peintre en train de préparer son rouleau à lui*) Excusez-moi, je me présente. Je m'appelle Durand, Jacques Durand. Je suis le chef des décors, le maître de la scène, le créateur du spectacle théâtrale.

PEINTRE 2: Enchanté. Moi, c'est Pinaud, Grand Pinaud (*con regodeo, mostrando una botella*)

PEINTRE 1: Enchanté, Monsieur Pinaud (*bordel de mains*) Qu'est-ce que vous faites? (*fixant d'un regard de dédain la toile mi-peinte*)

PEINTRE 2: Je réalise les décors pour la pièce de théâtre (*grandiloquent*). Quel est votre avis? Comment vous les trouvez?

PEINTRE 1: (*regardant de près*). Mmmmm

PEINTRE 2: Alors?

PEINTRE 1: Mmmm

PEINTRE 2: Votre verdict?

PEINTRE 1: (*se levant*) Mal, très mal

PEINTRE 2: (*blessé*) Vous êtes sûr?

PEINTRE 1: Oui, sortez! Je vais brûler cet horrible dessin (*PEINTRE 2 sort en pleurant*)

DIRECTEUR: (*entre sur scène se faisant accompagner du régisseur*) Attention Monsieur Durand, le spectacle commence dans dix minutes. Vous avez fini?

PEINTRE 1: (regarde sa toile vide et celle finie du PEINTRE 2) Euh non, oui. Je veux dire non, mais si!
(prenant la toile du PEINTRE 2) Voilà

DIRECTEUR: Ohhh. C'est magnifique. J'adore, quelles couleurs, quelles formes! Vous êtes génial,
monsieur Durand

PEINTRE 1: Euh...merci, merci.

DIRECTEUR: Alors, à vos places. La fonction est sur le point de commencer.

ESCENA 6

LE DANSEUR: Bonjour, je cherche ma danseuse. Vous l'avez vue? (au public)

Tu es où, ma chérie? Je suis perdu sans toi! (cherche partout) Où tu es passé?! (s'assoit) Oh, je ne peux
pas faire de théâtre sans toi! (au public) Qui veut la remplacer?

LA DANSEUSE: Moi! (venant de parmi le public et s'approchant du DANSEUR). Dansons, dansons
toujours

LE DANSEUR: (s'écartant) Mais qui est-ce?

LA DANSEUSE: C'est moi, la danseuse de tes rêves, la danseuse de tes illusions. Danse avec moi! (ils
commencent à danser)

LE DANSEUR: Mais tu ne sais pas danser!

LA DANSEUSE: Si, je sais danser

LE DANSEUR: Non, tu ne peux pas participer dans la pièce de théâtre!

(Musique. À ce moment-là apparaissent les tubes de maquillage, les projecteurs et LE DIRECTEUR)

LE DIRECTEUR: Maintenant, tu seras la nouvelle danseuse, la nouvelle actrice

LA DANSEUSE: Merci

LE DIRECTEUR (à la cabine de son): Musique, monsieur

(ils dansent harmonieusement pendant que les lumières s'éteignent doucement)

ESCENA 7

COSTUME 1: Je suis le costume : la chemise, la robe, le pantalon, la perruque, le tissu...je suis tout

COSTUME 2: Je suis le costume: acteur, je t'attends, porte-moi sur la lumière des projecteurs, porte-moi
une soirée de théâtre

COSTUME 1: Oh, bonsoir, tu veux danser?

COSTUME 2: Oui, bien sûr, dansons

COSTUME 1: Tu sais faire la marionette?

COSTUME 2: Non, je sais faire du guignol. Ça te va?

COSTUME 1: Oui, ça me va. Faisons du guignol! (ils en font pendant quelques instants)

ESCENA 8

EXPLORATEUR 1: Ohhh Regardez! Qu'est-ce que c'est?

EXPLORATEUR 2: C'est un temple?

EXPLORATEUR 3: Une église?

EXPLORATEUR 1: Mais qu'est-ce que tu dis? C'est un théâtre, un véritable théâtre! (*à l'EXPLORATEUR 3*) Va chercher la cabine technologique: le son et la lumière.

EXPLORATEUR 2: Et qu'est-ce qu'on fait ici?

EXPLORATEUR 1: (solennel) Ici on faisait du théâtre. Il y avait des acteurs, ici, et en face, des spectateurs, là (montre du doigt) dans la salle.

EXPLORATEUR 2: Ohh, c'est incroyable!

EXPLORATEUR 3: (*de la régie*) Je l'ai trouvé. Il y a des boutons...

EXPLORATEUR 2: Manipule avec précaution...

(*EXPLORATEUR 3 appuie sur le bouton et les lumières s'allument*)

EXPLORATEUR 1: Ohh, c'est très beau

EXPLORATEUR 2: Les projecteurs!

EXPLORATEUR 1: Qu'est-ce que c'est, les projecteurs?

EXPLORATEUR 2: On appelait ça les projecteurs. C'est très beau!

EXPLORATEUR 3: (*revenant de la cabine*) Et ça? (*montre le musicien*) C'est quoi?

EXPLORATEUR 1: C'est le musicien éternel, il fait de la musique. Appuie!

(*musique commence*)

EXPLORATEUR 3: (*fuyant*) Ohhh! Quelle horreur!

EXPLORATEURS 1 ET 2: Quoi?

EXPLORATEUR 3: Ahhh! Des monstres!!

EXPLORATEUR 1: Du calme, du calme, ce n'est pas de monstres. Ce sont des spectateurs!

EXPLORATEUR 2: Ils sont immobiles

EXPLORATEUR 1: Ils assistent au dernier spectacle théâtrale traditionnel du monde!

EXPLORATEUR 3: Ils sont là pour l'éternité...

EXPLORATEUR 1: Laissons-les. Je ne peux pas bien respirer. Ils sont morts?

EXPLORATEUR 2: Oui, ils sont morts

(*ils s'en vont doucement. Son et lumière meurent peu à peu*)

(*Pendant l'interim, tous les acteurs et comédiens sortent sur scène et rangent le décor, les objets, etc.*)

ESCENA 9

COMÉDIEN 4: Spectacle?

COMÉDIEN 5: Terminé

COMÉDIEN 4: Spectateurs?

COMÉDIEN 5: Ils sont partis

COMÉDIEN 4: Costumes?

COMÉDIEN 5: Rangés

COMÉDIEN 4: Comédiens et acteurs?

COMÉDIEN 5: Démaquillés

COMÉDIEN 4: Musique?

COMÉDIEN 5: Arrêtée
COMÉDIEN 4: Projecteurs?
COMÉDIEN 5: Débranchés (sauf un)
COMÉDIEN 4: Accessoires?
COMÉDIEN 5: Étiquetés
COMÉDIEN 4: Attention. Dernier projecteur?
COMÉDIEN 5: Débranché (*le tout reste dans l'ombre*)
COMÉDIEN 4: Soirée de théâtre?
COMÉDIEN 5: Terminée!

3.2. L'Oniricon (extractos). Inspirada/adaptada de obras y extractos de J.P. Alègre, J. Reza, L. Calaferte y sketches de creación propia y colectiva

RÊVE 1: L'ATTENTE

(deux clowns et un jongleur se retrouvent sur scène. Ils attendent le public, immobiles)

CLOWN 1: C'est bon?

CLOWN 2: Quoi, bon?

CLOWN 1: Nous sommes prêts?

CLOWN 2: Quoi, prêts?

JONGLEUR: *(se déplaçant sur scène avec des mouvements délicats)* Prêts pour la pièce de théâtre!

CLOWN 1: Le public, est-il arrivé?

CLOWN 2: Oui, ils sont arrivés il y a cinq minutes

JONGLEUR: *(s'approchant)* Ah oui, les voilà!

CLOWN 1: Alors, on peut commencer!

CLOWN 2: Quoi, commencer?

CLOWN 1: Oui, commencer!! *(se mettant en colère)* Je déteste ce clown stupide...

CLOWN 2: Quoi, stupide?

JONGLEUR: Arrêtez, messieurs, on commence (*s'approchant des spectateurs*). Mesdames et messieurs, comment ça va? (*réponse supposée du public*) Bon, d'accord, trrrrrès bien. Je vais commencer par la lecture d'une lettre d'introduction. Cette lettre est écrite par un auteur inconnu... Je commence (*lisant la lettre*)

*"Madame, Monsieur, cher public,
Je préfère que cette lettre soit lue par un Jongleur, un comédien. Si vous l'entendez, c'est que vous êtes assis en face. Vous êtes au théâtre, et j'adore le théâtre, et je suis très content de voir que vous y êtes. Cette lettre marque le début du spectacle. Vous allez voir des acteurs, des actrices, des lumières, des ombres...tout ce qui habite dans le théâtre. Je vous souhaite une bonne soirée".*

CLOWN 2: (*burlesque, traînant sur les planches*) Fini???

RÊVE 2: LE CHÔMAGE

CHÔMEUR 1: (*approche et regarde d'un oeil fixe le CLOWN 2*) Bonjour!

CHÔMEUR 2: (*faisant la queue devant l'ANPE*) Maljour!

CHÔMEUR 1: Qu'est-ce que vous faites?

CHÔMEUR 2: Je fais la queue.

CHÔMEUR 1: Pourquoi?

CHÔMEUR 2: Parce que je cherche du travail

CHÔMEUR 1: (*réfléchit*) Alors...je dois aussi chercher du travail?

CHÔMEUR 2: Je ne sais pas...Vous travaillez?

CHÔMEUR 1: Non, je ne travaille plus. Je viens de perdre mon travail...

CHÔMEUR 2: Alors, vous devez faire la queue.

CHÔMEUR 1: (*se situant*) C'est ici? C'est comme ça?

CHÔMEUR 2: (*vérifie*) Oui, c'est bon. Restez plus droit...parfait

À cet instant-là, un groupe d'hommes et femmes politiques passe devant les chômeurs

HOMME POLITIQUE: Chers citoyens, chères citoyennes, (*regardant vers les chômeurs*),chers chômeurs, votez-moi! Je vous promet tout, un travail excellent, une maison, une belle voiture, une sécurité sociale magnifique et une éducation privilégiée pour vos enfants.

FEMME POLITIQUE: Oui, votez-nous! Vous êtes imbéciles, alors votez-nous. On vous promet tout, mais on ne va rien faire. Mais je suis sûr que vous allez nous voter!!

(les chômeurs se regardent)

CHÔMEUR 1: Nous n'avons rien à perdre, n'est-ce pas?

CHÔMEUR 2: C'est vrai.

(à cet instant-là ils se jettent sur les politiques et commencent à les déshabiller. Ils échangent leurs vêtements et placent les politiques dans la queue)

RÊVE 3: ADOPTION RÉUSSIE

SOPHIE NARRATRICE: *“Bonjour. Je m’appelle Sophie et j’ai douze ans. Je suis fille adoptée dans une famille courante. Ils pensent que je n’en sais rien du tout...mais je sais bien que je viens d’un orphelinat...Être adoptée, moi ça m’est égal. Je veux que ma famille garde l’illusion d’avoir une vraie fille. Dans mon rêve, tout marche doucement, calmement. Mon père parle très lentement et ma mère prononce comme si elle vivait à ralenti... Moi je parle normalement, alors je ne comprends pas ce qui se passe...mais j’en profite!!”*

Dans ce rêve l’histoire et les dialogues se déroulent à ralenti, sans hâte. La famille est à table

PÈRE: (à Sophie) Passe-moi le sel, s’il te plaît. (Sophie le lui donne) Merci

MÈRE: (à Sophie) Passe-moi la salade, s’il te plaît. (Sophie le lui donne). Merci

SOPHIE: De rien, mes chers parents. Vous me passez les légumes, s’il vous plaît?

PÈRE: D’acccccooooorrrrrddddd (il les lui donne)

SOPHIE: Merci, papa.

PÈRE: Tu sais que je ne suis pas ton père.

SOPHIE: Je le sais, mais tu ne sais pas que je le sais.

MÈRE: Ma chère fille adoptée...

SOPHIE: Est-ce que je peux avoir plus de pain, s’il vous plaît?

PARENTS: Bien sûr, Sophie, tu es notre chère fille adoptée.

SOPHIE: Est-ce que vous pouvez me donner de l’argent?

MÈRE: Combien d’argent est-ce que tu veux?

SOPHIE: Avec 400 euros je suis très très contente

PÈRE: Tiens, Sophie, je te donne les 400 euros parce que tu es adoptée

SOPHIE: Merci! (se lève et se dirige vers le public). Cette fois-ci, je vais presser contre moi tous ces billets. Quand je serai réveillée, j’aurai tout cet argent pour moi!

SOPHIE NARRATRICE: (se réveillant avec un sourire. Elle regarde sa poitrine, en cherchant les 400 euros) Avec cet argent, je vais acheter...(cherchant l’argent disparu) Mais...où sont les 400 euros. Où est mon argent? (pause. Sophie se lève un peu déçue et s’adresse au public) Cher public, c’est toujours comme ça. Ce rêve se répète à chaque fois. Si c’était la réalité, j’aurais beaucoup d’argent...mais c’est juste un rêve! Heureusement, dans la vie réelle, mes parents parlent normalement et m’adorent...bien que je sois une fille adoptée!

RÊVE 4: LA SOLITUDE

(une jeune femme se retrouve dans la rue, au milieu de la foule qui bouge, qui se déplace. Elle voit passer des gens dans toutes directions, alors elle décide de demander aux passants...)

FEMME: Excusez-moi...(à un autre) pardon, moi je...(à un autre)...bonjour...(à un autre) vous voudriez bien m'excuser? (à un autre)...mais...bonjour (à un autre) qu'est-ce qui se passe?

Cette situation se répète pendant quelque minute. Au bout d'un instant la femme cesse d'appeler les passants...elle a perdu sa voix. Cependant, elle continue à attirer l'attention des passants avec des gestes...mais ils ne voient rien. Au bout d'un moment, elle s'assoit, elle devient triste et accablée, elle prend un morceau de carton et écrit JE VEUX QU'ON ME PARLE, message qui montre aux passants et au public. Au bout d'un instant, la femme reste immobile et la circulation de passants s'arrête. Noir

RÊVE 5: LA SERPILLÈRE

à la maison

MÈRE: Est-ce que vous pouvez aller acheter une serpillère?

FILLE: Oui, je peux aller, *(au FRÈRE)* est-ce que tu veux venir avec moi?

GARÇON: Oui, je viens avec toi *(à la mère)* Au revoir!

au supermarché

FILLE: Où se trouvent les serpillères?

GARÇON: Je ne sais pas...ah, ici! Combien ça coûte?

VENDEUSE: C'est un euro.

à la maison

FILLE: *(à son frère)* qu'est-ce que tu vas faire? Tu ne fais jamais rien!

FRÈRE: Je vais passer l'aspirateur dans ma chambre

FILLE: D'accord, je vais laver le sol *(commence à laver quand, soudain, la serpillère devient humaine et attaque la fille)* Oh, qu'est-ce que c'est!

SERPILLÈRE: J'ai faim, je veux te manger!

FILLE: Mais comment est-ce que tu peux parler?

SERPILLÈRE: Parce que j'ai des pouvoirs magiques

FILLE: J'aimerais avoir des pouvoirs moi aussi

SERPILLÈRE: Tu ne peux pas avoir des pouvoirs parce que je vais te manger! *(elle la prend)* Au secours!!!

FRÈRE: *(arrive en courant)* Qu'est-ce qu'il y a? Qu'est-ce que tu fais?

FILLE: Aide-moi! La serpillère veut me manger! *(ils se battent)*

La FILLE bouge et crie dans son lit

FRÈRE: *(la réveillant)* Tu es bien?

FILLE: *(se réveillant)* Oui, oui...pourquoi?

FRÈRE: J'ai entendu tes cris

FILLE: Oui, ça a été une cauchemar

4. Ficha para explotación didáctica en institutos

Le Jeu des Planches

Inspiré de *La Ballade des Planches*, de Jean-Paul Alègre.

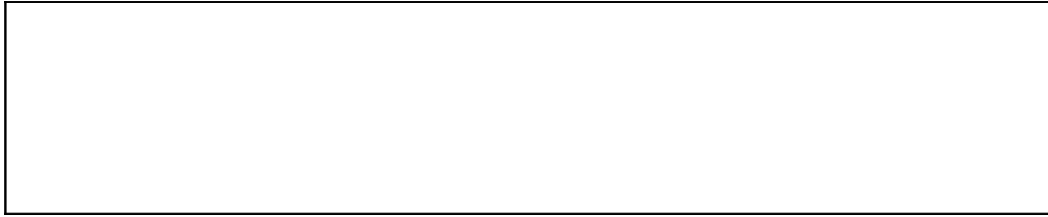


(fiche technique et
d'exploitation didactique)

IES ACEBUCHÉ
(Torredonjimeno-
JAÉN)

1. Titre: *Le Jeu des Planches*

- Pourquoi ce titre? Quelles conclusions en tires-tu?



2. **Durée: 40 minutes environ**

3. **Personnages:**

Comédiants 1, 2 et 3	Metteur en scène
Comédienne “sur-maquillée”	Peintres 1 et 2
Présentatrice	Crayon de maquillage
Directeur robe)	COSTUMES 1 et 2 (veste/pull et
Exploratrices 1, 2 et 3.	Suicidaire (DÉSESPÉRÉ)
Projecteurs 1, 2 et 3	Musiciens 1 et 2
Danseur	Danseuse

4. **Scénario (histoire):** Il n’y a pas de véritable argument dans cette pièce. C’est le théâtre dans le théâtre, une exploration du fonctionnement interne du théâtre...traditionnel?. On n’observe que des personnages, accompagnés des éléments techniques du théâtre, qui essaient de représenter une oeuvre dramatique...laquelle ne commence jamais!!

Pendant...peux-tu parler un peu des petites histoires secondaires qui se succèdent dans *Le Jeu des Planches*?

Exemple: **Scène 5** (peintres 1 et 2, directeur, metteur en scène): Marie Durand et Grand Pinaud (les peintres 1 et 2) discutent à propos des décors du théâtre. Marie Durand déteste les dessins sur affiche de Grand Pinaud, alors celui-ci sort en pleurant...Marie Durand en profite pour voler le dessin et le montre au directeur, qui le trouve génial. C’est une hypocrite!

À toi!: **Scène 6** (danseur et danseuse):

5. Compréhension écrite d'un extrait de la pièce:

SCÈNE 8

EXPLORATEUR 1: Ohhh Regardez! Qu'est-ce que c'est?

EXPLORATEUR 2: C'est un temple?

EXPLORATEUR 3: Une église?

EXPLORATEUR 1: Mais qu'est-ce que tu dis? C'est un théâtre, un véritable théâtre! (à l'EXPLORATEUR 3) Va chercher la cabine technique: le son et la lumière.

EXPLORATEUR 2: Et qu'est-ce qu'on fait ici?

EXPLORATEUR 1: (solennel) Ici on faisait du théâtre. Il y avait des acteurs ici, et en face, des spectateurs, là (en montrant du doigt) dans la salle.

EXPLORATEUR 2: Ohh, c'est incroyable!

EXPLORATEUR 3: (de la régie) Je l'ai trouvé! Il y a des boutons...

EXPLORATEUR 2: Manipule avec précaution...

(explorateur 3 appuie sur le bouton et la salle s'éclaire)

EXPLORATEUR 1: Ohh, c'est très beau

EXPLORATEUR 2: Les projecteurs!

EXPLORATEUR 1: Qu'est-ce que c'est, les projecteurs?

EXPLORATEUR 2: On appelait ça les projecteurs (montre du doigt). C'est très beau!

EXPLORATEUR 3: (revenant de la cabine) Et ça? (en montrant le musicien 1) C'est quoi?

EXPLORATEUR 1: C'est le musicien éternel, il fait de la musique. Appuie!

(musique sonne. Les explorateurs écoutent un instant puis regardent un peu en direction de la salle, où se trouve le public)

Francisco de Asís Palomo Ruano *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria.*

EXPLORATEUR 3: (*effrayée*) Ohhh! Quelle horreur!

EXPLORATEURS 1 ET 2: Quoi?

EXPLORATEUR 3: Ahhh! Des monstres!!

EXPLORATEUR 1: Du calme, du calme, ce n'est pas de monstres. Ce sont des spectateurs!

EXPLORATEUR 2: Ils sont immobiles

EXPLORATEUR 1: Ils assistent au dernier spectacle théâtral traditionnel du monde!

EXPLORATEUR 3: Ils sont là pour l'éternité...

EXPLORATEUR 1: Laissons-les. (*pinçant son nez*) Je ne peux pas bien respirer. Ils sont morts?

EXPLORATEUR 2: (*pince son nez*) Oui, ils sont morts...

(*ils partent lentement. Lumières et musique s'arrêtent progressivement*)

a) Qu'est-ce que les explorateurs découvrent? Pourquoi se sont-ils étonnés?

b) Quel est l'état du théâtre? Comment imagines-tu la scène?

c) Trouve dans le texte des exemples de verbes à la forme impérative

d) Lis la scène à haute voix en faisant attention à l'intonation

6. Un peu de réflexion linguistique. Trouve encore des exemples ou écoute attentivement pendant la représentation de la pièce.

- a) Fonctions de communication: Saluer, exprimer ses sentiments, se présenter, ...
- b) Mots d'interrogation: *Qu'est-ce que c'est? Qui est-ce? Pourquoi...?*
- c) Présent d'indicatif de plusieurs verbes réguliers, irréguliers et pronominaux
- d) L'impératif: *Écoutez, viens,...*
- e) Participes passés: *Terminé, appris...*
- f) Formes de l'interrogation: Inversion, *est-ce que*.
- g) Formes de la négation: *ne...pas; ne...rien; ne...que*
- h) Futur proche: *qui va organiser votre suicide...*
- i) Passé composé: *vous m'avez appelé...*
- j) Verbes semi-auxiliaires: *pouvoir, falloir (il faut),*
- k) L'affirmation avec *oui* et *si*
- l) Pronoms d'objet: *Je cherche ma danseuse...qui veut la remplacer?*
- m) L'imparfait: *Il y avait des acteurs...*
- n) Phonétique: Consonnes chuintantes (*jour, cherche,)* sifflantes (*rose, suicider*), fricative labio-dentale (*vous*), vibrante (*un véritable théâtre*), voyelles et semivoyelles caractéristiques du français.
- o) Phonétique: La liaison: *vous êtes beau, nous allons bien travailler*

7. Valeurs socioculturelles et artistiques:

- a) L'expression de la politesse: utilisation du *vouvoiement*, de *merci*,
- b) Les éléments faisant partie d'une représentation théâtrale: la scène (les *planches!*), le décor, les personnages, l'éclairage,...
- c) Langage familier: *soyez pas triste!*, ...
- d) L'intonation selon l'attitude des personnages
- e) Le langage du corps: mouvement des bras, des mains, expressions du visage...