

El papel del teatro breve en la enseñanza del español como lengua extranjera

Juan Carlos Bayo Julve, ITEM
(España)

Resumen

En esta ponencia se investigan las posibilidades que abre el uso del teatro breve en la enseñanza del español. Se procura dar respuesta a cuestiones como cuáles son las ventajas específicas de tales piezas, qué beneficios aportan a los estudiantes, cuándo pueden ser utilizadas como herramienta de aprendizaje y cómo pueden integrarse en un programa. Se concluye que el teatro breve, correctamente usado, constituye un excelente material para desarrollar no sólo la competencia lingüística, sino también la capacidad de comunicación intercultural en los estudiantes.

El uso del teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras es una idea que ha ido ganando adeptos en las últimas décadas. Después de todo, se trata de un medio ideal para tal cometido. El teatro es un sistema semiótico que integra gran número de componentes tanto lingüísticos como estrechamente relacionados con el lenguaje. Con él se pueden superar los límites del aula y llevar al estudiante a situaciones cercanas a la vida real. Proporciona contextos donde el uso de la lengua se hace significativo, dando al estudiante la oportunidad de actuar en un mundo nuevo e interactuar con otros compañeros que participan en la experiencia. Contribuye a desarrollar la conciencia de las señales verbales y no verbales que se emplean en la comunicación dentro de la cultura de destino, y también resulta una ayuda decisiva en su posterior adquisición. Los estudiantes pueden mejorar su nivel de competencia lingüística y su habilidad para la comunicación oral por medio de actividades dramáticas, experimentando y aprendiendo nuevas estructuras gramaticales y ampliando su vocabulario. También pueden familiarizarse con movimientos corporales, gestos y expresiones faciales habituales en la cultura de destino que no existen o tienen un significado diferente en la suya propia. En general, puede afirmarse que la utilización del teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras coincide con la tendencia actual de poner a los estudiantes en el centro de la experiencia de aprendizaje, considerándolos como participantes activos en el proceso de adquisición de conocimiento y no como meros receptores pasivos de contenidos transmitidos por el profesor. Más específicamente, concuerda con los principios del llamado método comunicativo en la enseñanza de lenguas y su objetivo de desarrollar la competencia lingüística del estudiante por medio de la interacción (Martínez Agudo, 2003, pp. 140-141).

En el párrafo anterior he aludido tanto a teatro como a actividades dramáticas, una expresión bastante difundida en los estudios sobre aplicaciones didácticas para referirse a cualquier tarea donde se requiere que el participante se represente a sí mismo o a otra persona en una situación imaginaria. De hecho, gran parte de las discusiones se han centrado en determinar cuáles de tales actividades son verdaderamente eficaces para alcanzar los objetivos de la enseñanza de lenguas. Muchos estudiosos trazan una distinción tajante entre el recurso a piezas o diálogos ya escritos, por un lado, y el empleo de textos preparados por los mismos estudiantes (Pomposo Yanes y Monteagudo Galisteo, 1999, p. 543). Además, los términos *teatro* y *drama* han adquirido significados específicos dentro de los estudios sobre didáctica (Zafeiriadou,

2009, p. 4; Barbee, 2014, pp. 14-15). A menudo se suelen concebir como opuestos: el primero se utiliza para referirse a una representación ante una audiencia; el segundo se usa para referirse al proceso de interacción entre los participantes, independientemente de la asistencia de un público. Esta oposición ha dejado huella en los estudios dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera, donde a menudo se hace una distinción entre teatro-*espectáculo* y *juego dramático*. La siguiente tabla recoge algunos de los principales rasgos de esta oposición (Torres Monreal, 1996, pp. 53-54; Eines y Mantovani, 2002, pp. 16-17; pp. 164-165; Martínez Cobo, 2007, p. 145):

Tabla 1. Oposición entre teatro y drama

Teatro (teatro-espectáculo)	Drama (juego dramático)
<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo es la representación final • Proyecto basado en un guión terminado • Reproducción de una situación imaginada concebida por el autor o profesor • Concebido para un escenario • Papeles distribuidos por el director o profesor • El director o profesor planifica el desarrollo completo de la actuación: la obra debe representarse siguiendo todas las etapas que él ha determinado • Los diálogos son memorizados por los actores o estudiantes, y la acción es dirigida por el director o profesor • El resultado se halla predeterminado • El foco de atención es el producto final 	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo es la expresión de los participantes o estudiantes • Proyecto oral, basado en el punto de partida “imaginemos que...” • Producción de una situación imaginada concebida por los participantes o estudiantes • Desarrollable en cualquier espacio • Papeles escogidos por los participantes o estudiantes • El director o profesor solo estimula el progreso de la actuación: interviene únicamente para eliminar obstáculos a la acción y fomenta siempre la creatividad del grupo • Tanto el texto como la acción son improvisadas por los participantes o estudiantes sobre la base de un tema o trama que se han acordado al inicio • Final abierto, dependiente de la interacción de los participantes o estudiantes • El foco de atención es el proceso de realización de la actividad

Por supuesto, las desventajas de una actividad diseñada según pautas “teatrales” saltan a la vista; por ejemplo, la memorización tiene mayor importancia que la creatividad o la capacidad de improvisación. El profesor, en vez del estudiante, resulta ser quien domina este tipo de tarea, donde en realidad no se da un enfoque comunicativo. Esto ha llevado a formular un nuevo concepto de drama en educación o drama-proceso, donde un mundo hipotético es desarrollado por los participantes, con intervención mínima del profesor, con el fin de explorarlo ellos mismos mediante la aplicación de las técnicas de dramatización más creativas (Liu, 2002, p. 4; Hitotuzi, 2007, pp. 183-184; Piazzoli, 2014, pp. 30-33).

En mi opinión, sin embargo el uso de guiones preexistentes no debería ser automáticamente descartado en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues ofrecen una serie de ventajas que no se deberían ignorar. Aquí me limitaré a señalar tres que considero obvias. En primer lugar, proporcionan una visión más auténtica de la cultura de destino. En segundo lugar, introducen una variedad de estructuras lingüísticas nuevas para los alumnos, que pueden ser analizadas y aprendidas. En tercer lugar, el uso de un texto preexistente en vez de diálogos improvisados permite que los estudiantes se concentren en otros aspectos verbales y no verbales, como la expresión oral y el lenguaje corporal, a los cuales se debe prestar atención para desarrollar la competencia comunicativa. A decir verdad, no estoy hablando de rechazar ningún enfoque, sino de la necesidad de encontrar un equilibrio y aprovechar todas las posibilidades ofrecidas por el teatro en el sentido más amplio del término. A fin de cuentas, la oposición entre teatro y drama que se ha resumido en la tabla anterior no deja de ser ficticia en cierta medida. La separación no es tan tajante en algunas áreas, si es que se puede hablar de separación en absoluto. Se puede utilizar un texto como invitación a la interacción. Puede ser adaptado por los estudiantes, mientras que el profesor puede dejarles a ellos la mayoría de las decisiones y dedicarse a promover y facilitar más que a mandar y controlar. Incluso si la actividad está orientada hacia la representación, ello no implica que el proceso para llegar a ella no sea significativo.

El teatro, pues, puede ser concebido como forma de aprendizaje creativa y holística (Prochazka, 2007, p. 7). Si no se pierden de vista ambos aspectos, se está en condiciones de explotar una riqueza de materiales inagotable. En este sentido, creo que uno de los filones menos aprovechados en la enseñanza del español como lengua extranjera es la exuberante tradición hispánica de teatro breve. No estoy propugnando su utilización como único método de enseñanza de una lengua extranjera, ni tampoco estoy diciendo que sea la única aplicación de actividades teatrales; pues hay numerosos tipos de tarea que pueden sacar partido de la dramatización para mejorar la habilidad comunicativa (Galán Bobadilla, 2011). Lo que pretendo es señalar que la inserción de tales textos en un programa puede tener un papel importante en el proceso de aprendizaje lingüístico y en el desarrollo de la competencia intercultural que implica, un aspecto cuya importancia se subraya en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El uso del teatro breve se ha visto obstaculizado por la poca atención que hasta tiempos recientes le han prestado los estudiosos de la literatura española, con su tendencia a considerarlo un género menor, pero se trata de un corpus que ha sido objeto de investigación cada vez más intensiva en los últimos años y por fin ya se dispone de un volumen que ofrece la primera visión de conjunto de esta parte fundamental del patrimonio dramático hispánico (Huerta Calvo, 2008). A la vez se ha producido un pronunciado incremento del número de ediciones dirigidas a los niveles de educación primaria y secundaria en España, las cuales ofrecen textos que pueden

resultar útiles para la enseñanza del español como lengua extranjera. Algunas de las ventajas específicas que presenta la utilización de tales piezas son las siguientes:

- Su brevedad hace posible un análisis detallado a diversos niveles
- Presentan una gran variedad de vocabulario y estructuras gramaticales para la ampliación de los conocimientos lingüísticos.
- Lo cómico predomina en ellas y suelen tener carácter gracioso y divertido
- Contienen abundantes elementos populares
- Constituyen material auténtico.
- Muchas veces tienen un carácter ocasional y están ligadas a fiestas y celebraciones típicamente españolas.
- A menudo tienen un carácter didáctico, lo cual las hace encajar con naturalidad en un contexto de aprendizaje.
- Están concebidas para atrapar la atención instantáneamente y comunicar un mensaje con rotundidad.
- Sus tramas son sencillas y directas
- Tratan de temas relevantes y bien definidos, como las dificultades familiares, la violencia doméstica, los conflictos entre hombre y mujer, los problemas en el seno de una sociedad multicultural, etc.
- Normalmente tienen un reparto con un número pequeño, pero gran variedad, de personajes
- En bastantes casos, están escritas para marionetas, o pueden representarse con ellas, una opción particularmente interesante en el caso de la enseñanza a niños

El teatro breve resulta especialmente útil en el trabajo con estudiantes de nivel intermedio y avanzado, aunque también resulta beneficioso en otras fases si se preparan las piezas de manera adecuada (yo mismo, lo he utilizado con éxito con grupos de alumnos al final del nivel básico). Si la obra no es contemporánea, es mejor trabajar con versiones modernizadas. Los profesores deberían tener a su alcance las ediciones publicadas en colecciones que ofrecen textos de tipo crítico como Biblioteca Clásica (Real Academia Española), Clásicos Castalia o Letras Hispánicas (Cátedra), pero también deberían estar atentos a los volúmenes que aparecen en colecciones didácticas como Anafiel (Bruño), Castalia Prima, Castalia Didáctica o Nueva Biblioteca Didáctica (Anaya). En la red se puede hallar un considerable número de piezas en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pero esta no ha dedicado todavía un portal temático al género. Además, en el Instituto del Teatro de Madrid (ITEM) hemos

comenzado a elaborar un Corpus electrónico de Teatro Breve Español (CORTBE). Las características de este proyecto, una muestra del cual se halla ya disponible en versión de prueba, han sido expuestas en otro lugar (Bayo Julve y Vélez Sainz, 2013a y 2013b).

En mi experiencia, el mejor modo de trabajar con teatro breve es dividiendo la labor en una serie de etapas distribuidas en una serie de sesiones, de forma bastante parecida a la explicada ya por otros docentes (Davies, 1990, pp. 93-94). Para comenzar, el profesor debe proporcionar una introducción sucinta a la pieza. A continuación los estudiantes deben familiarizarse con el texto mediante la lectura o escuchándolo en grabaciones o la voz del profesor. En esta fase también son útiles textos con espacios en blanco para rellenar y otros ejercicios similares. Después los estudiantes han de analizar y aprender las estructuras gramaticales y el vocabulario que sean nuevos para ellos. A este propósito se pueden utilizar diversos tipos de ejercicio habituales en la enseñanza de idiomas (preguntas de opción múltiple, de relacionar, de verdadero o falso, etc.). Una vez se han superado las dificultades lingüísticas, el profesor y los alumnos ya pueden argüir sobre el texto. A continuación, la clase se divide en grupos y los estudiantes discuten el escenario y la caracterización. Después de ello, se reparten ellos mismos los papeles y comienzan a ensayar la obra. El objetivo puede ser una representación teatral, pero lo más factible suele ser una lectura dramatizada o escenificada, es decir, que no requiera decorado, maquillaje o vestuario. Los actores, en este caso los estudiantes, pueden leer en voz alta con el texto en la mano, con una cantidad mínima de movimiento escénico. Tal tipo de lectura es una opción económica. Todo lo que hace falta es “un espacio lleno de seres humanos” (Maley, 1983, p. 1). Un estudiante del grupo puede hacer de narrador y leer en voz alta las acotaciones escénicas, mientras que el resto de la clase puede ser el público, cuya respuesta es de gran importancia para el proceso. De hecho, después de la lectura o representación debería haber una discusión de toda la clase moderada por un estudiante.

Las piezas breves pueden integrarse en clases de lengua, literatura y cultura españolas, pero también constituir por sí mismas el temario de una asignatura. Mis experiencias con cursos universitarios enteramente contruidos sobre ellas me han hecho ver que se trata de una opción que llega a alcanzar mayor éxito que cursos de literatura más convencionales. Una de sus ventajas es que permite borrar fácilmente la división entre los enfoques intervencionista y no intervencionista en los estudios de literatura, es decir, entre los programas de obras establecidos por el profesor y las listas de lecturas escogidas por los estudiantes (Zaro Vera, 1991, p. 171). Los cursos de teatro breve proporcionan múltiples puntos de acceso a un corpus muy extenso, que los estudiantes pueden después explorar por su propia cuenta. Al mismo tiempo, es probablemente más fácil establecer un canon en este género que en muchos otros. Gracias a ello, el profesor puede trabajar sobre un texto especialmente significativo en clase con los estudiantes; estos después pueden escoger libremente para el trabajo independiente entre otras piezas del mismo autor o del mismo periodo, pues en general suelen plantear problemas parecidos. El temario puede llegar a cubrir toda la historia del teatro español en un solo semestre. Aunque en principio es mejor trabajar con versiones modernizadas de las piezas más antiguas, los estudiantes interesados en lingüística diacrónica tienen la oportunidad de compararlas después con los textos originales. Se ha de añadir, para terminar, que en una asignatura dedicada íntegramente al género el profesor puede asumir riesgos que no puede correr en cursos de literatura más convencionales. Incluso si a un estudiante no le gusta una de las piezas, tiene la seguridad de que va a ocuparse

de una diferente dentro de muy poco. “Un curso exigente... pero muy divertido” o “no hay posibilidad de aburrirse” son comentarios típicos que aparecen en las evaluaciones de los alumnos que han seguido tales cursos.

En resumen, el teatro breve en la enseñanza del español como lengua extranjera no sólo puede servir para mejorar componentes intrínsecamente lingüísticos como la pronunciación, la gramática y el vocabulario, sino que también proporciona un material excelente para desarrollar la conciencia y la competencia intercultural, para promover el pensamiento crítico y para alentar la iniciativa y la creatividad de los estudiantes al introducirles en un nuevo mundo que serán capaces de explorar por sí mismos.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. BARBEE, M., 2014: «Furthering the case for drama in the second language classroom». *Polyglossia*, vol. 26, pp. 13-25.
2. BAYO JULVE, J.C. y VÉLEZ SAINZ, J., 2013a: «El Corpus Digital de Teatro Breve Español (CORTBE): El teatro barroco y sus prolongaciones». *Teatro de Palabras*, vol. 7, 409-423. Disponible en internet <http://www.uqtr.ca/teatro/teapal/TeaPalNum07Rep/23VelezBayo.pdf>, consultado mayo 2014.
3. BAYO JULVE, J.C. y VÉLEZ SAINZ, J., 2013b: «El Corpus Electrónico de Teatro Breve Español (CORTBE): Los autores dieciochescos». En: *Teatro e internet en la primera década del siglo XXI*, ed. José Romera Castillo, Madrid, Verbum, pp. 97-107.
4. DAVIES, P., 1990: «The use of drama in English language teaching». *TESL Canada Journal*, vol. 8, nº 1, pp. 87-99.
5. EINES J. y MANTOVANI, A., 2002: *Didáctica de la dramatización*, Barcelona, Gedisa.
6. GALÁN BOBADILLA, P., 2011: «Técnicas teatrales para actividades comunicativas en el aula de ELE», *Suplementos - marcoELE*, nº 13, pp. 74-78. Disponible en internet <http://marcoele.com/descargas/13/07.londres-galan.pdf>, consultado mayo 2014.
7. HITOTUZI, N., 2007: «Um modelo pedagógico-teatral chamado Drama-Processo». *Diálogos Possíveis*, vol. 6, pp. 182-197.
8. HUERTA CALVO, J., ed., 2008: *Historia del teatro breve español*. Madrid y Frankfurt am Main, Iberoamericana y Vervuert.
9. LIU, J., 2002: «Process drama in second- and foreign-language classrooms». *Body and language: Intercultural learning through drama*, ed. G. Bräuer, Westport, Connecticut y Londres, Ablex Publishing, pp. 51-70.
10. MALEY, A., 1983: «A room full of human beings». *Guidelines-Drama*, vol. 5, nº 2, pp. 1-12.
11. MARTÍNEZ AGUDO, J. de D., 2003: «Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15, 139-160.
12. MARTÍNEZ COBO, A., 2007. «La casa de Bernarda Alba: Una experiencia teatral con alumnos de E/LE». *Actas del III foro de profesores de español como lengua extranjera*, ed. J. M. Fernández Colomer y M. Albelda Marco, pp. 143-154. Disponible en internet http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Actas_III_Foro_ELE.pdf, consultado mayo 2014.

13. PIAZZOLI, E., 2012: «Engage or entertain? The nature of teacher/participant collaboration in process drama for additional language teaching». *Scenario*, vol. 6, nº 2, pp. 28-46. Disponible en internet <http://research.ucc.ie/scenario/2012/02/Piazzoli/05/en>, consultado mayo 2014.
14. POMPOSO YANES, L. y MONTEAGUDO GALISTEO, E. (2009). «En busca de la identidad perdida: El uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE». *Nuevas perspectivas en la enseñanza de español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, vol. 2, pp. 543-550.
15. PROCHAZKA, A., 2007: *Drama in modern language teaching*. Disponible en internet http://fortbildung.phwien.ac.at/forth_pe3/FileDownloads/Dramalehrgang%20Dokumentation.pdf, consultado mayo 2014.
16. TORRES MONREAL, F., 1996: «Del subtexto dramático a la dramatización en la enseñanza de la literatura». *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: Texto dramático y representación teatral*, ed. R. Ruiz Álvarez y M. A. Martínez Berbel, Granada: Universidad de Granada, pp. 107-122.
17. ZAFEIRIADOU, N., 2009: «Drama in language teaching: A challenge for creative development». *Issues*, vol. 23, p. 4-9.
18. ZARO VERA, J. J., 1991: «Literature as study and resource: The purposes of English literature teaching at university level». *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, vol. 4, pp. 163-175.