De Lope de Vega a Sven Svensson: un taller de teatro en el aula de E/LE

Gaspar J. Cuesta Estévez
Escuela Hispalense, Tarifa

1. Introducción: objetivos

El objetivo de este seminario es introducir el mundo del teatro -desde diferentes perspectivas- en la enseñanza del español a extranjeros. Este género es habitualmente considerado el *patito feo* en la didáctica de las segundas lenguas, ya que los enseñantes han mostrado, en general, mayor predilección por el cuento, la novela e incluso la poesía como instrumentos para la difusión de la lengua y la cultura de un país. Sin embargo, como intentaré demostrar, el teatro presenta una serie de ventajas a la hora de potenciar las destrezas lingüísticas fundamentales (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita), así como de estimular el sentido lúdico y participativo de los alumnos, al tiempo que sirve para penetrar en el mundo literario y cultural del ámbito hispánico.

No se trata simplemente de introducir la lectura de obras teatrales en el aula (lo cual, sin embargo, se convertirá en una necesidad indirecta) sino en "hacer" teatro, crear un taller en el que se trabajen desde ejercicios de dicción (que favorecerán la pronunciación de los alumnos), expresión corporal (facilitarán la desinhibición del grupo) o improvisación (potenciarán la expresión oral espontánea) hasta la elaboración de piezas originales (importancia de la expresión oral y escrita, de la negociación y del trabajo en grupo) y, por supuesto, la puesta en escena de tales obras y/o de otras -o fragmentos- de autores consagrados. Los procedimientos a seguir dependerán en parte de cada contexto docente, es decir, se adaptarán de forma lógica a las diferentes situaciones: nivel de los alumnos, duración del curso, disponibilidad de medios, intereses y necesidades de los estudiantes, etc.

2. De la dicción a la improvisación

Es más que probable que la mayoría de los alumnos muestren un cierto rechazo cuando se les proponga representar una obra teatral. Este rechazo suele estar más motivado por la timidez o el miedo al ridículo que por falta de interés, especialmente en los grupos integrados por estudiantes que no se conocían previamente. Por lo tanto, es más recomendable que el proceso se lleve a cabo de una forma gradual.

ASELE. Actas VII (1996). GASPAR J. CUESTA ESTÉVEZ. De Lope de Vega a Sven Svensson: un tal...
Centro Virtual Cervantes

En una primera sesión nos podemos limitar a practicar ejercicios de dicción y vocalización. Se puede comenzar con parejas de palabras que se diferencian sólo por algún fonema problemático (*casa/caza*, *pero/perro*, etc.), para luego pasar a frases en las que se repitan varias veces tales sonidos, haciendo hincapié en los que les resulten especialmente difíciles de pronunciar (*El ferrocarril corre más rápido que el carro rojo*; *El hijo de Jorge jamás come jamón*, etc.), y terminar con los típicos trabalenguas (*Tres tristes tigres en un trigal...*) o con frases más complejas en las que se mezclen varios de estos fonemas. Este ejercicio tiene además la finalidad de mejorar la calidad de la pronunciación de los alumnos y detectar los problemas de expresión fonética que hayan podido pasar desapercibidos. Para seleccionar las palabras y frases que el alumno debe repetir se puede contar también con el apoyo de algunos materiales especialmente diseñados para practicar y corregir la pronunciación (por ejemplo, los de Sánchez y Matilla, 1992). Aparte de realizar estos ejercicios específicamente fonéticos, se debe procurar que cada vez que los estudiantes lean un texto en clase le den la entonación adecuada a cada frase, con lo cual podrán adaptarse mejor a la intención comunicativa del mensaje y darle un valor pragmático a lo que, de otro modo, no pasaría de ser una simple cadena de sonidos con una estructura gramatical.

En un segundo momento, y con la idea de favorecer la desinhibición y, consecuentemente, la interacción de los alumnos, se pueden llevar a cabo prácticas de expresión corporal. Podemos comenzar, sobre todo si el grupo es numeroso o no existe suficiente confianza entre los alumnos, con unos ejercicios que faciliten la psicomotricidad. Por ejemplo, durante unos minutos los estudiantes deambularán por la clase con la instrucción de saludar efusivamente (sin usar palabras, sólo gestos, abrazos, etc.) a cualquier otro estudiante con el que se crucen. Una vez roto el hielo -con ésta o con cualquier otra actividad similar- se puede comenzar a jugar con mímica: cada alumno tendrá que expresar, a través únicamente de gestos y movimientos, una situación (puede tratarse de una actividad, un oficio, un sentimiento...) y el resto de la clase intentará adivinar de qué se trata. Como es previsible que todavía haya cierto *miedo escénico* en el grupo, el profesor deberá estar preparado para ser él, a modo de ejemplo, quien inicie la ronda de actuaciones. Y es que hay que recordar la máxima de que no se debe obligar a hacer al alumno algo que el profesor no haría.

Siguiendo con esta línea de *progresiva dramatización,* el siguiente paso será la realización de ejercicios de improvisación. Éstos, de especial importancia para mejorar la competencia comunicativa del sujeto, pueden presentarse mediante diferentes actividades: frases que el profesor o un estudiante comienzan y otro alumno debe terminar libremente; preguntas fuera de contexto y a bocajarro; poemas que los alumnos tienen que completar y de los que sólo se les dan las últimas palabras de cada verso; o las típicas situaciones previamente contextualizadas (en el mercado, en el restaurante, en el taller...) en las que cada estudiante asume un rol determinado y entre todos van construyendo un diálogo improvisado. Para esta última situación se puede partir de un dibujo, una fotografía, una anécdota

ASELE. Actas VII (1996). GASPAR J. CUESTA ESTÉVEZ. De Lope de Vega a Sven Svensson: un tal...

Centro Virtual Cervantes

real, pero lo importante es convencer a los participantes de que aporten una dosis de dramatización y originalidad que vaya más allá de la simple repetición de clichés y fórmulas tópicas. Para ello son importantes factores como la entonación, la gesticulación, el énfasis, la introducción de variantes anómalas, etc.

3. El taller de doblaje

Llegados a este punto, el grupo de clase ya estará preparado para una incursión activa en el mundo del cine. El acercamiento a este medio audiovisual como paso previo a la introducción de lleno en el mundo teatral tiene sus razones: por una parte, se trata de un medio más cercano y familiar, culturalmente hablando, a la mayoría de los estudiantes, y por otra parte, si lo enfocamos mediante la actividad del taller de doblaje (Biedma y Torres, 1994: 543-544), lo podemos entender como un paso intermedio, ya que los estudiantes se limitarían a actuar con la voz y no integralmente.

Para ello el primer paso debe ser la selección de un fragmento de una película, preferiblemente española, en el que aparezca el mismo número de actores que estudiantes tiene el grupo (en el caso de una clase numerosa se trabajaría por grupos). Tras poner en antecedentes a los alumnos sobre el argumento inicial de la película (hasta la escena seleccionada), los actores, el director, el año de realización y otras coordenadas socioculturales que se consideren necesarias, el grupo visionará sólo las imágenes de la escena, sin el sonido.

Seguidamente tratarán de ponerse de acuerdo sobre el contenido de tales imágenes en un sentido general, y se le asignará a cada uno el papel de un personaje. Entonces se les vuelve a pasar la escena sin sonido pero en pequeños fragmentos, de modo que cada uno, aconsejado por los otros, decida las palabras de su personaje teniendo en cuenta la longitud de los diálogos y la adecuación a la situación. Esto se repetirá las veces que sean necesarias, ya que es posible que ciertas frases del guión deban ser rectificadas por los propios alumnos (ahora guionistas) para adecuarlas coherentemente a las reacciones de los otros participantes. Cuando se haya elaborado un texto definitivo se procederá a repetir otra vez la escena, al tiempo que los alumnos van leyendo (o interpretando) sus respectivos papeles, cuidando de sincronizar sus palabras con los movimientos de labios de los actores, proceso que seguramente necesitará de varios ensayos.

Dado que los estudiantes suelen estar demasiado preocupados con no equivocar su papel o con el momento de su intervención -lo cual no evitará que pasen un buen rato-, es una buena idea enfocar una cámara de vídeo hacia la pantalla para grabar las imágenes junto con las voces de los alumnos. Así podrán oírse luego con tranquilidad y disfrutar con el resultado, e incluso les puede servir de instrumento de autocorrección (véase López García, 1996). Para terminar, la clase puede ver de nuevo el fragmento de la película pero con el sonido original, para comparar con su versión.

ASELE. Actas VII (1996). GASPAR J. CUESTA ESTÉVEZ. De Lope de Vega a Sven Svensson: un tal...
Centro Virtual Cervantes

4. Se alza el telón

Una vez que nuestro grupo está ya familiarizado con los trabajos de *interpretación,* podemos adentrarnos en el teatro como género literario. La elección de los autores y obras que pueden leerse en clase dependerá en gran medida del nivel de competencia lingüística de los alumnos y, por qué no, también de sus intereses culturales.

No creo aconsejable utilizar obras con un lenguaje anticuado o demasiado recargado, ni tampoco con un uso excesivo de dialectalismos. Es labor, pues, del profesor seleccionar obras, o simplemente fragmentos representativos, atendiendo al grado de dificultad y de atractivo que presenten. Con tales piezas se puede llevar a cabo desde una lectura interpretativa (hay que insistir en la importancia de la entonación) hasta una verdadera escenificación teatral. El texto se puede usar además como pretexto para explicaciones de diferente tipo (lingüísticas, sociales, culturales, etc.) o para suscitar debates sobre el tema en cuestión.

A la hora de esta selección se echan en falta materiales didácticos centrados en el mundo del teatro y dirigidos a estudiantes de E/L2. Sería necesario que las editoriales especializadas, que generalmente se dedican más al género narrativo, publicasen también obras de teatro adaptadas a diferentes niveles y que pudiesen ser utilizadas como recursos didácticos.

La última fase del proceso nos permitirá ejercitar también la expresión escrita, puesto que se trata de fomentar en nuestros estudiantes la vocación de dramaturgos. Es decir, que mediante el trabajo en grupo sean capaces de escribir piezas teatrales originales que luego van a representar ellos mismos.

Se puede comenzar creando una situación dramática básica a través de una puesta en común y teniendo en cuenta que el número de personajes se corresponda con el de participantes. Si este primer paso les resulta un poco difícil, el profesor puede ayudar aportando algunas ideas, pero en general es preferible que se limite a corregir gramaticalmente los diálogos propuestos por los alumnos y que deben ser aceptados en consenso por el resto del grupo hasta ir plasmando una historia con planteamiento, nudo y desenlace.

Son los propios alumnos los que deben elegir los personajes que van a representar, así como el tono de la obra (trágico, cómico, melodramático...). Una vez escrita es necesario dedicar algún tiempo a ensayarla (se pueden reservar unos minutos cada día para tal fin). Lo de menos, evidentemente, es la calidad literaria de la obra o el nivel interpretativo de los actores. Lo realmente importante es la utilización de la lengua española como medio lúdico y creativo de aprendizaje y el fomento del trabajo en grupo. Precisamente en esa línea sería interesante que los propios estudiantes se preocuparan por conseguir, ayudados por el profesor, elementos escenográficos y de vestuario (pelucas, vestidos, objetos decorativos...) que contribuyeran a dar un mayor verismo a la representación y que aumentasen el espíritu lúdico del grupo.

ASELE. Actas VII (1996). GASPAR J. CUESTA ESTÉVEZ. De Lope de Vega a Sven Svensson: un tal...

Centro Virtual Cervantes

También es más importante de lo que parece el uso de una cámara de vídeo para grabar la actuación, no sólo para estimular su trabajo y para que puedan disfrutar luego del resultado, sino también para que, como señalé anteriormente, puedan apreciar y corregir los defectos de su entonación, pronunciación, gesticulación o incluso sus errores gramaticales.

La estructuración y secuenciación de todas estas unidades dependerá, como se puede suponer, de diversos factores: tiempo con el que se cuenta, número de alumnos y nivel de los mismos, tipo de curso, etc. Pero todas estas actividades son flexibles y pueden adaptarse a cada situación. Igualmente, no es imprescindible seguir todas las fases del proceso descrito. En último caso la forma de realización será decidida por el docente.

5. Un ejemplo práctico

Ya que este seminario pretende ser eminentemente práctico, he decidido terminar incluyendo el texto de una obra de teatro creada y representada por un grupo de tres estudiantes de nivel medio-bajo (dos austriacos y un alemán) en un curso de corta duración. Fue titulada por ellos *La vida de un marido es dura*, y los personajes son: José (el marido), Eli (la esposa) y Hugo (el amante de Eli). Comienza así:

(Hugo y Eli están en la cama en una situación amorosa. Entonces se oye el ruido de unas llaves.)

HUGO: ¿Hay otra persona que tiene una llave?
ELI: No, no es posible.
(La puerta se abre.)
HUGO: ¿Qué hacemos ahora?
ELI: Venga, escóndete debajo de la cama.
(Hugo se esconde; José entra.)
JOSÉ: Eli, ¿qué haces en la cama desnuda a las 12 de la mañana?
ELI: Estaba esperándote, mi amor.
(José ve unos zapatos de hombre.)
J.: ¿De quién son estos zapatos?
E.: Los he comprado para ti.
J.: Pero están usados.
E.: Son de segunda mano. Por eso eran muy baratos.
J.: No te creo, ¿qué pasa de verdad? ¿Tienes un amante?
H.: ¡No!
J.: (Mira debajo de la cama) ¡Oh, es Hugo! ¿Qué tal?
H.: ¡Hace calor aquí! ¿Tienes algo para beber?
J.: Sí, vamos a tomar una cerveza.
E.: ¡José, tú no me quieres!
(Hugo sale y José le golpea.)

ASELE. Actas VII (1996). GASPAR J. CUESTA ESTÉVEZ. De Lope de Vega a Sven Svensson: un tal...
Centro Virtual Cervantes

J.: ¡Ya te tengo!
E.: (gritando) ¡No, estuvo muy bien!
H.: ¡Pero José! ¡Somos amigos! ¿No recuerdas? Solamente quería ayudar a tu esposa un poco. Ella estaba muy triste.
E.: Sí, sí, es verdad. Me has ayudado mucho. Ya no necesito tu ayuda.
J.: ¡Voy a matarme!
E.: Sí, es la mejor solución.
H.: Yo también lo pienso.
(José va a tirarse por la ventana.)
E.: Quizá es mejor si te tiras desde el segundo piso.
J.: Vale.
(José se va.)
E.: ¿Quieres casarte conmigo?
H.: ¿Crees que soy tan estúpido? Vamos a la cama y cállate.
E.: Tú no eras sincero conmigo.
FIN

Bibliografía

BIEDMA TORRECILLAS, A., Y TORRES SÁNCHEZ, Mª A. (1994), "El estímulo cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural", en *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera* (Actas del IV Congreso Internacional de ASELE), Madrid, pp. 537-552.

CAÑAS, J. (1993), *Actuando (guía didáctica para jugar contigo al teatro)*, Barcelona, Octaedro.

LÓPEZ GARCÍA, L. (1996), "Una experiencia con la cámara de vídeo en la clase de español para estudiantes avanzados", *Boletín de ASELE*, 14 (abril), pp. 27-30.

MOTO, T. (1989), *Prácticas de dramatización y expresión corporal*, Barcelona, Ed. Buenos Aires.

SANCHEZ, A., Y MANTILLA, J.A. (1992), *Manual práctico de corrección fonética del español* (incluye 2 cintas de audio), Madrid, SGEL.

ASELE. Actas VII (1996). GASPAR J. CUESTA ESTÉVEZ. De Lope de Vega a Sven Svensson: un tal...
Centro Virtual Cervantes