# *El teatro de creación en la clase E/LE*

Cristina Ros Berenguer
Centro Superior de Idiomas, Universidad de Alicante

**Resumen**

El presente artículo nace de la necesidad de realizar una reflexión *a posteriori* sobre una experiencia teatral llevada a cabo con estudiantes norteamericanos. Tras una somera aproximación teórica acerca de la idoneidad didáctica de este tipo de talleres teatrales en las clases de lenguas extranjeras, se analiza asimismo la experiencia realizada en torno a los siguientes aspectos: la secuenciación de contenidos incluida en este taller de teatro, la conveniencia de que el profesorado cuente con una formación específica para este tipo de cursos, la implicación y el progreso de los estudiantes en el proyecto, y la propuesta final de un teatro de creación colectiva que a través del desarrollo de las capacidades expresivas de los estudiantes nos conduzca al espectáculo teatral.

(Una clínica. Sala de rayos X. Una mujer con bata de médico y un hombre, desnudo de cintura para arriba y con la ropa en la mano.)
PACIENTE: –¿Es algo grave, doctora?
DOCTORA: –Usted tiene dos corazones.
PACIENTE: –¿Yo?
DOCTORA: –Dos corazones, uno a cada lado. ¿No ha notado nunca nada raro?
PACIENTE: –No... si acaso, cuando me dejó mi mujer, que me puse azul.
DOCTORA: –Este es un caso muy especial. Creo que con dos corazones hubo una vez un caso en Minessota hace dos años, y otro en Australia... Pero aquí, en Móstoles...

("Azul y rojo". Acto único. José Luis Alonso de Santos)

José Luis Alonso de Santos publicó un volumen de breves piezas teatrales titulado *Cuadros de amor y humor, al fresco,* entre las que se incluía el diálogo del Paciente y la Doctora de "Azul y rojo". Cuando entregamos este texto a los estudiantes para que hicieran una primera lectura, les gustó el ingenio y el peculiar sentido del humor con que el autor español desenvolvía una escena en tan solo un par de páginas, y todos coincidimos en que ese podría ser el tono que buscábamos para lo que queríamos representar, una serie de situaciones un tanto inverosímiles ambientadas en la actualidad, en un mundo y un entorno conocido, y cuya comicidad radicara en la palabra, en el humor verbal, más que en el humor de situación. Así pues, desde el comienzo se comprometieron, aun sin saberlo, a realizar el enorme esfuerzo que supone elaborar la palabra para agudizar el ingenio y el humor, a jugar con el lenguaje y, por lo tanto, a trasvasar los límites y afrontar los problemas que plantea este tipo de juegos formales y significativos a los hablantes de lenguas extranjeras (Torres 1996, 1999); se comprometieron, asimismo, a adaptarse y a compartir los códigos particulares con que la cultura envuelve en ocasiones nuestra risa. El reto era importante, pero la decisión era firme, sobre todo desde el momento en que, también durante esa primera lectura, los estudiantes-actores hicieron suyo el

texto de José Luis Alonso de Santos, cuando "Móstoles" pasó a ser "Alicante", y cuando "la Plaza Mayor donde está la estatua a caballo del rey ese", se convirtió para ellos en el castillo alicantino de Santa Bárbara.

La obra resultante de toda esta labor de creación colectiva la titulamos "Señor doctor, míreme usted", y con la representación final de la misma un 10 de mayo de 2012 dimos por concluido el curso de *Taller de teatro en español* que habíamos empezado cuatro meses antes, en el mes de enero, y que terminábamos con la satisfacción de poder compartir nuestro trabajo con un público absolutamente entregado: sus propios compañeros de las clases de español.

Ahora bien, antes de llegar ahí, al público, tuvimos que contrarrestar con una gran dosis de ilusión el esfuerzo que supuso para todos, especialmente para las dos profesoras responsables, llevar a cabo un curso de estas características. A pesar de que ambas contábamos con formación específica en el ámbito teatral, pues las dos habíamos formado parte durante años de compañías de teatro alicantinas, debíamos ponernos al día sobre los estudios publicados acerca de este tipo de cursos en clases de segundas lenguas,[4] acceder a los trabajos de investigación que en este sentido analizaran los enfoques metodológicos más adecuados para una clase E/LE y que nos aportaran, en definitiva, la seguridad de que nuestra apuesta no resultara demasiado arriesgada.

## 1. ¿Qué respuestas obtuvimos de nuestras lecturas? ¿Está el teatro metodológicamente justificado en una clase E/LE?

Lo primero que constatamos es que existe un número relativamente aceptable de estudios publicados acerca de este tipo de experiencias en clases E/LE, reflexiones y análisis realizados por los profesores que se decidieron a abordar talleres de teatro en sus aulas y que, al tiempo que son una muestra interesante de su trabajo, de sus aciertos y de sus dificultades, son páginas entusiastas que se afanan en convencernos de la utilidad del medio teatral para la consecución de nuestros objetivos, abogando sin ambages por el potencial didáctico del teatro en una clase E/LE. Sin embargo, tal y como documenta Torres Núñez (1996), no faltan los estudios fundamentados teóricamente que siguen cuestionando su valor pedagógico, que ponen en duda la propia naturaleza muerta del texto teatral, el papel del profesor como director y controlador absoluto de la propuesta de trabajo, la gratuidad de que el estudiante-actor deba memorizar un papel o, ante todo, que las clases se orienten exclusivamente al objetivo final de la representación ante un público pasivo. Son teorías que desprestigian pedagógicamente las obras de teatro en las clases E/LE, pero que a un tiempo ensalzan la utilización de técnicas dramáticas en la enseñanza de una lengua extranjera, lo cual, como sabemos, dejó de ser una novedad metodológica de los enfoques comunicativos hace mucho tiempo.

4. J.J. Torres Núñez publicó en 1996 *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*, volumen que reproduce una extensa parte del trabajo de investigación de su tesis doctoral. En la primera parte del libro, donde realiza el estudio del estado actual del teatro en la metodología de la enseñanza del inglés, ofrece todos los fundamentos teóricos que a mediados del siglo XX surgen en torno al debate de la idoneidad o no de usar la representación escénica como técnica didáctica en las clases de idiomas. Nos remitimos, pues, a dicho análisis y a la bibliografía que aporta como fundamentales para realizar una primera aproximación sobre el estado de la cuestión.

No obstante, sabemos que el teatro en las clases de lenguas extranjeras tiene una gran aceptación entre el alumnado, y que su entusiasmo se muestra, sobre todo, ante la perspectiva de esa representación final para un público que suele ser el del resto de sus compañeros. De hecho, los estudiantes pueden demostrar cansancio o aburrimiento en la práctica de juegos dramáticos, pero la motivación está asegurada durante los ensayos de la obra de teatro. Y no solo es evidente que la presión de la representación final cumple su papel motivador, sino que "mucho del aprendizaje de una lengua y de las estrategias de su enseñanza se mezcla en el proceso de los ensayos teatrales" (Smith citado en Torres Núñez 1996: 33). El teatro nos ofrece de manera singular experiencias lingüísticas contextualizadas en donde se interacciona de manera significativa, de forma que el estudiante siente que realiza las actividades de la lengua dentro de un contexto concreto de comunicación que lo obliga al uso espontáneo y creativo de la lengua, a superar sus límites y a definirse tanto a través de la intención y la emoción de sus palabras como de la quietud o el movimiento de su cuerpo.

> La enseñanza de una lengua moderna se consigue [mediante] una participación activa a partir de unos intereses que estimulen el aprendizaje. [De esta forma] los alumnos se sienten protagonistas de algo que es motivador al realizar las actividades de la lengua dentro de unas necesidades concretas de comunicación (Fuertes 1983: 13).

¿Por qué, entonces, siguen existiendo las reticencias a enfrentarse a un teatro textual en las aulas E/LE? ¿Por qué no plantear con mayor libertad talleres de teatro *al uso*, entendiendo como tales aquellos que proponen la representación final de una obra como el último objetivo del curso, como el *trabajo final*? Las razones parecen diversas.

Primero, porque quienes cuestionan el valor didáctico de la puesta en escena de obras de teatro en el marco general de la educación fundamentan sus opiniones estableciendo una dicotomía entre drama y teatro, esto es, entre lo que consideramos improvisación y juego dramático en el aula, y el teatro en sí, la representación de una obra ante un público. Esta división, al establecer una diferencia insalvable entre el *proceso*, un concepto mucho más moderno que pone énfasis en la realización del proyecto que ha motivado al grupo, y el *producto*, concepto tradicional de teatro cuyo interés parece ser únicamente el resultado final o espectáculo, ofrece una visión reduccionista del uso que podamos hacer del texto teatral, olvidando que "el apoyo o no en el texto no asegura de por sí la validez didáctica de la propuesta; más bien esta depende de la perspectiva metodológica con la que nos acercamos al texto y a la escenificación" (Martínez Cobo 2007: 145).

> Es absurdo pensar que en el teatro se pierde la creatividad cuando se memoriza un texto. Igualmente absurdo sería intentar representar al pie de la letra. El alumno es capaz de inventar, y de hecho lo hace, expresando todo aquello que quiera en la lengua materna. También lo puede hacer en una lengua extranjera, si sabemos analizar sus problemas, aunque, por supuesto, esto último ofrece más dificultades (Torres Núñez 1996: 29).

Segundo, porque, aun sabiendo que esa confusa dicotomía *proceso/producto* no suele desilusionar al profesor decidido a sacar todo lo positivo que el drama y el teatro aportan a la clase y por consiguiente al alumno (Torres Núñez 1996: 20), las dificultades rea-

les que plantea poner en escena un texto teatral son, en ocasiones, el verdadero motivo que los disuade de tales iniciativas.

### 2. ¿Cuál es el objetivo de esta presentación?

El objetivo principal del presente trabajo es documentar la experiencia realizada y con ello facilitar y/o mejorar talleres futuros: aportar una reflexión sobre si la secuenciación de contenidos que planteamos al inicio del curso fue la más adecuada; si nuestra experiencia previa en compañías de teatro nos ayudó realmente a la hora de poner en práctica un taller de estas características; cuál fue el grado de implicación de los alumnos, con qué problemas partían y en qué medida progresaron; y, sobre todo, de qué manera nos enfrentamos al problema principal, esto es, a conseguir un texto que pudiéramos llevar a escena. En este sentido, el hecho de que no encontráramos una obra adecuada para nuestro curso –descartada la adaptación–, nos abrió las puertas para otras posibilidades, como fue en nuestro caso encontrar esa pieza breve de José Luis Alonso de Santos que inspiraría todo el trabajo posterior del grupo, inmerso en un proceso de creación colectiva que, en mi opinión, fue el mayor acierto del taller de teatro.

### 3. ¿En qué consistía exactamente la propuesta del taller de teatro?

El taller se ofreció como asignatura optativa que permitía a los alumnos estadounidenses recibir créditos transferibles en sus universidades de origen. El nivel requerido para participar en él se estableció a partir de un B1 en adelante, de acuerdo con los criterios establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas.*

El carácter optativo de lo que se planteó como una asignatura alternativa, sobre todo, al curso de conversación, aseguraba, en teoría, la inscripción de estudiantes con buena disposición para el juego, la mímica, la escenificación de diálogos, las improvisaciones y, en general, con actitudes más desinhibidas frente a las técnicas dramáticas a las que se recurre de una manera más o menos habitual en las clases de E/LE.

En cuanto al programa de curso, éste se planteó desde el principio como un taller de teatro que, a través del empleo de técnicas dramáticas, tuviera como objetivo final la representación de una obra teatral ante un público: sus propios compañeros y el resto de estudiantes extranjeros que en ese momento estuvieran estudiando con nosotros en el Centro Superior de Idiomas de la Universidad de Alicante.

El cronograma del curso fue de 45 horas, repartidas en 30 sesiones, y nuestra propuesta de trabajo consistió en lo siguiente:

a) Por una parte, planificamos las ocho primeras sesiones para la práctica de juegos dramáticos. Comenzamos con actividades de dinámicas de grupo de diversos tipos (técnicas de agrupación, desinhibición e integración), actividades para trabajar la voz, el lenguaje corporal y el gestual y juegos de roles.

b) La novena sesión fue el inicio del trabajo de dramaturgia: propusimos la pieza de Alonso de Santos como punto de partida para la creación del espectáculo, y, tras la aprobación del grupo, planificamos el resto de las sesiones.

c) La sesión décima y undécima las dedicamos a la construcción de los dos personajes de la escena, a hacer improvisaciones sobre la misma y a la representación en cuadros mudos.

d) De la duodécima sesión en adelante.
Las sesiones se iniciaban metódicamente con algunos ejercicios de calentamiento de voz (articulación, modulación y proyección), y otros de relajación corporal.

A partir de ese momento el curso se organizó con grupos de trabajo flexibles, de forma que cada uno de los cinco estudiantes participara necesariamente en las actividades propuestas para cada grupo: uno era el encargado de la elaboración del resto de las escenas que compondría la obra, y el otro, el grupo de ensayo de la escena con la que ya contábamos. Una vez finalizado el trabajo de creación colectiva, los ensayos se multiplicaron, y todos participaron de todo, incluso de la labor de dirección.

Durante estas sesiones formamos, asimismo, el grupo técnico de iluminación y sonido, el cual, ante la expectativa que el curso iba generando en el resto de los estudiantes del programa, decidimos ofrecer entre ellos, y de esa iniciativa surgió que dos nuevas estudiantes se integraran voluntariamente en el proyecto.

e) Última sesión: representación final.

Este plan de trabajo funcionó bien en nuestro caso, y quizá lo único destacable sea cómo organizamos las ocho primeras sesiones. En este sentido, nuestro objetivo principal era estructurar el trabajo de una manera coherente, de forma que durante esas primeras sesiones los contenidos se desarrollaran de una manera progresiva y que ello desembocara de un modo natural en la representación final. Así, entre la cantidad y variedad de propuestas publicadas sobre juegos, ejercicios y técnicas dramáticas de orientación tan diversa (enseñanza primaria y secundaria, universidad, talleres de aficionados, cursos de lenguas extranjeras), finalmente optamos por seguir la gradación de contenidos que Fernando Bercebal propone en su libro *Taller de Drama,* esto es: espacio-grupo, cuerpo-movimiento, sonido-voz, improvisación-interpretación (2007). Era este uno de los libros que planteaba un orden específico de sesiones muy ajustado a nuestro curso, y cuya estructura interna nos obligaba en cierto sentido a respetar la gradación, a que ni improvisáramos ni adelantáramos determinadas prácticas. A nuestro juicio un libro de estas características, que plantea una propuesta práctica y bien estructurada, es fundamental para secuenciar las sesiones de desinhibición, integración, y expresión de las primeras semanas, aunque como veremos después, al tratar el breve capítulo sobre la implicación de los alumnos en el curso, tuviéramos que flexibilizar y hacer nuestra la propuesta metodológica de Bercebal.

## 4. ¿Es necesaria la formación previa del profesor en este tipo de talleres?

Torres Núñez advierte que "el profesor por su parte, debe tener un dominio del teatro y de sus técnicas para que el alumno ame lo que pide" (1996: 29), y estamos de acuerdo en que una experiencia de este tipo exige de los profesores una formación específica, como mínimo, haber participado en algún curso de dramatización con el que se asegure no sólo su formación, sino también una actitud abierta, receptiva y ecléctica.

Obviamente solo podemos enseñar lo que sabemos, lo que hemos estudiado y lo que hemos experimentado, y hay técnicas y conocimientos que no se improvisan, sino que se adquieren, al tiempo que se adquiere el amor por el teatro. Nos referimos, por ejemplo, a enseñar a proyectar la voz, ejercitar la expresión corporal, trabajar el movimiento y el gesto en el escenario, discernir un teatro realizable de otro que no lo es, conferir el ritmo adecuado a las escenas, incluir o no la música, y, como es lógico, acudir a conceptos útiles de metodologías interpretativas tales como la de Stanislavski, Artaud, Brecht o Beckett, información por la que los estudiantes suelen mostrar gran interés, a pesar de nuestros prejuicios en este sentido.

No se trata de formar actores, se trata de responder al interés que el alumno muestra por el teatro, a ofrecerle, además de las herramientas lingüísticas, las dramáticas, a fin de que él sienta que está aprendiendo lo necesario para que la representación final sea un éxito, que sienta que la implicación del profesor en ese objetivo es máxima y que puede confiar en él como profesor, como dinamizador, como experimentador, y también como director y como compañero-actor.

## 5. El estudiante-actor

Entre los problemas más evidentes con los que llegaron nuestros alumnos al taller de teatro, podemos mencionar los siguientes: la falta de concentración, la timidez y la expresión oral.

Acerca del primer aspecto, la concentración, es necesario advertir que también sobre un escenario es difícil mantener su atención, pero que aquí la diferencia estriba en que contamos con la inestimable ayuda de ejercicios de relajación y de expresión corporal, con los que incrementamos su conciencia sobre su respiración y su propio cuerpo.

Respecto a la timidez, la inhibición o, simplemente, su miedo al ridículo, existen innumerables técnicas dramáticas para ejercitar la desinhibición y para, al mismo tiempo, propiciar la integración en el grupo, pero sobre todo, la falta de presión, el respeto a lo que siente el otro y, al mismo tiempo, ofrecer la oportunidad de que todo el mundo sea escuchado con interés son las claves del proceso.

En cuanto a los problemas de expresión oral, nos referimos a su mala vocalización, a su falta de articulación y al problema que ello conlleva en la comunicación en cuanto a falta de claridad. También existen los problemas en la entonación de determinados mensajes más sutiles relacionados con algunos sentimientos, con la ironía, el amor, la

incredulidad o el miedo, o con el uso de un tono de voz demasiado bajo, o con la forma de hablar –por lo tanto de actuar– demasiado rápida. Para todo ello el teatro ofrece tal variedad de actividades que si se aplican con constancia, con tenacidad, la mejora en el habla y la pronunciación de los estudiantes es más que evidente, sorprendente. Además, tal y como apunta Martínez Cobo citando a Brown "Los ejercicios vocales pueden estimular la motivación de los aprendices por mejorar su pronunciación al enseñarles cómo la claridad de dicción interviene en la construcción de su auto-imagen" (2007: 147-148), aspecto, en nuestra opinión, nada desdeñable.

En este sentido, es preciso señalar también que con el pretexto de la representación final, durante los ensayos el estudiante nunca se cansa de repetir hasta lograr el objetivo, y que, además, para ello cuenta con el apoyo y la colaboración del resto de sus compañeros, que se sienten responsables de que la representación de la obra salga lo mejor posible.

Por último, hacemos referencia asimismo a las expectativas con las que iniciaron el curso, y para ello deberíamos detenernos en analizar su motivación y su grado de implicación. A este respecto, la conclusión es clara: estos fueron aumentando según avanzamos en los ensayos y nos acercamos a la representación final. De hecho, al constatar cierta desgana y falta de entusiasmo a partir de la cuarta sesión, tuvimos que flexibilizar nuestro plan de trabajo y adecuar la citada secuenciación de contenidos del libro de Bercebal para darles lo que ellos pedían desde el primer día: hacer teatro, interpretar. De este modo, desde la quinta sesión decidimos incluir en todas las clases una actividad de improvisación, intentando que mantuvieran su interés durante esa hora y media que duraba la clase. Nuestro propósito era que tuvieran la sensación de que habían cumplido el objetivo, de que habían aprendido algo a través de las técnicas dramáticas con las que practicábamos la pronunciación, o explorábamos los elementos paralingüísticos del español, o incluíamos vocabulario nuevo o ensayábamos nuevos parámetros de entonación, y de que, al mismo tiempo, habían *hecho teatro*, que es, en definitiva, lo que más les estimula.

La reflexión final consiste en preguntarnos en qué medida progresaron nuestros estudiantes durante esta experiencia. En la evaluación que hicieron tras finalizar las clases insistieron en que habían mejorado la fluidez, la pronunciación y que habían aprendido y afianzado vocabulario, pero, sobre todo se felicitaban por el éxito de la representación final, por haber hecho creíbles sus personajes, por haber pisado un escenario y por haberse divertido durante las clases de español. Quizá en futuros talleres sería aconsejable elaborar un cuestionario para contar con datos más objetivos, o, al menos, más extensos y precisos sobre este aspecto. En cualquier caso, si tuviéramos que hablar de progreso no sólo en términos de mejora de su capacidad y su seguridad para comunicarse en español, sin duda añadiríamos algo más: la satisfacción que nos producía ver cómo se implicaban cada vez más en el proyecto común, cómo colaboraban y se ayudaban unos a otros para memorizar los papeles, para superar la frustración, el esfuerzo que hacían por darle coherencia a sus personajes, por crear para ellos una personalidad y un lenguaje que les fuera propio, adecuado al contexto, por mejorar sus *dotes interpretativas* y valerse para ello de la gestualidad y el movimiento, su interés porque se les oyera y

se les entendiera bien, y, sobre todo, la satisfacción de que fueran conscientes de que dependían unos de otros y de que la única vía de comunicación posible en todo este tiempo que compartimos fuera el español.

## 6. El mayor acierto: un teatro de creación

Antes de llegar al texto, habíamos dedicado once sesiones a la práctica de actividades expresivas que, desde diferentes corrientes didácticas, tenían como objetivo el desarrollo de la capacidad creativa de nuestros estudiantes, al tiempo que intentaban aumentar la confianza en sí mismos para hacerlos cada vez más conscientes de su propia capacidad de comunicación. Habíamos iniciado, pues, el proceso para poder llegar al teatro, y lo habíamos hecho trabajando la creatividad expresiva de los alumnos a través de un *método de educación expresiva,* que es lo que denominamos como "Teatro de Creación" (Bercebal 2007: 14).

Esa misma filosofía era la que pretendíamos transmitir a la hora de enfrentarnos al texto, de modo que el estudiante aportara sus ideas, sus propuestas y desarrollara también su creatividad a través de la expresión literaria. Y lo cierto es que las circunstancias fueron las que más nos ayudaron a ello.

Después de dedicar dos meses a leer todo tipo de textos de autores españoles contemporáneos, las profesoras no encontramos ninguna obra que se adaptara a nuestras clases, ni en los temas, ni en la estructura, ni en los personajes, ni en lo que era más importante, la adecuación lingüística. No nos detuvimos en examinar la posibilidad de adaptar una obra dramática española ya existente, sino que decidimos que a través de algún cuento, de alguna narración corta, surgiera la idea para crear nuestra propia obra, y lo cierto es que a partir de ahí se nos abría un campo ilimitado de posibilidades. Pero fue entonces cuando cayó en nuestras manos el citado volumen de Alonso de Santos *Cuadros de amor y humor, al fresco*, un conjunto de treinta piezas breves entre las que se incluía "Azul y rojo", la única que, a nuestro entender, se ajustaba a nuestros propósitos, y de ahí partió la idea de nuestra obra original.

"Azul y rojo" nos ayudó, fundamentalmente, a dos cosas: por un lado, a decidir el tema, ahora ya sabíamos que todo giraría en torno a una consulta médica, por otro, a acertar con el tono de aquello que el grupo quería llevar a escena: un teatro realista, moldeado con gran imaginación, y en el que fuera el lenguaje quien jugara a crear la comicidad, ya fuera a través de juegos de palabras, de malentendidos, de frases hechas, de comparaciones..., a través del ingenio, en fin.

A partir de ese momento nos dedicamos entre todos a crear un espectáculo teatral: sentados alrededor de una mesa, con lápiz y papel en la mano, decidimos qué otras situaciones les gustaría representar y comenzaron a escribir los primeros diálogos y a crear los primeros personajes. En este sentido fue muy útil contar con la propuesta que Juan José Torres Núñez ofrece en el citado volumen *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*, donde el autor establece quince criterios generales que facilitan la creación de nuestras propias obras en clase. De todos ellos nos interesamos

especialmente por dos: el que plantea la necesidad de incluir en la obra uno o dos personajes que no dominen la lengua meta –en nuestro caso que tenga claras dificultades para expresarse en español–, de forma que de la incomprensión surja la traducción y el conflicto; y el que aconseja llevar a escena un "teatro de entorno", un teatro que funcione como una cabeza de puente entre las dos culturas: "Por *entorno* entendemos poner al alcance de los alumnos una cultura diferente, acercándola a su experiencia mediante un punto de referencia que una las dos culturas" (1996: 48).

Así, ante nuestra propuesta de que uno de los pacientes de la consulta no dominara bien el español, llegamos a la idea de jugar con los *falsos amigos*, con esas interferencias lingüísticas de las que todos o casi todos han sido víctimas en algún momento del proceso de aprendizaje. De todas las posibilidades que nos ofrecía el campo de la sintomatología médica, nos quedamos con los más comunes, puesto que nuestros estudiantes-actores insistieron en que querían que sus compañeros entendieran los diálogos, que no se perdieran y siguieran la obra sin dificultad, y para ello era necesario no elevar demasiado el nivel de lengua.

*"Señor doctor, míreme usted". 2ª escena. Consulta del doctor Sánchez.*
Dr. SÁNCHEZ: –Soy el doctor Sánchez.
DAVID: –Estoy David.
Dr. SÁNCHEZ: –(Con extrañeza) Hummmmmm... No eres español, ¿verdad?
DAVID: –No, no,... estoy...
Dr. SÁNCHEZ: –"Soy", muchacho, "soy".
DAVID: –Soy americano, de Indianápolis.
Dr. SÁNCHEZ: –¡Oh, vale! ¿Qué te pasa? ¿Qué te duele?
DAVID: –Doctor, es que estoy constipado. Me duele mi "estómigo" mucho y no he usado el baño hace una semana...
Dr. SÁNCHEZ: –¿Constipado y una semana sin evacuar? ¿Qué dices?
DAVID: –(Con timidez) ¡Ay, doctor!, que estoy embarazado...
Dr. SÁNCHEZ: –¿Cómo? ¿Qué has dicho?
DAVID: –(Alzando la voz) Que estoy E M B A R A Z A D O
Dr. SÁNCHEZ: –Jolín, no me lo puedo creer. No es posible.
DAVID: –Sí, sí es posible, pienso que es porque he comido demasiados preservativos.
(El doctor tose, carraspea, se siente muy confundido)
DAVID: –En Estados Unidos es muy popular.

En esos días de creación colectiva reclamaban vocabulario nuevo constantemente, y nos exigían colaboración para expresarse por escrito con la conveniencia que exigía el personaje en cuestión. En todos nuestros años de experiencia ni mi compañera, Julia Díaz, ni yo recordábamos tal interés de unos estudiantes por escribir un texto como durante aquellas sesiones, cuando querían reflejar lo mejor posible cómo hablaría y cómo reaccionaría un español en esa situación, en ese contexto, teniendo en cuenta su edad y su estatus social y cultural. Aplicaban, pues, los criterios de adecuación, de propiedad, de espontaneidad y creatividad del lenguaje, tal y como haría un hablante nativo, y todo porque después alguno de ellos debía hacerlo creíble sobre el escenario, representarlo en una obra de teatro.

Más tarde, con la obra perfilada, cuando ya habíamos decidido los espacios, los personajes, las escenas, y cuando las profesoras ejercimos la labor de directoras y repartimos los papeles, su implicación en el proceso de creación continuó, y así durante los ensayos se sucedieron las ampliaciones, las correcciones, los cambios para mejorar el texto y afinar el perfil del personaje. Había sesiones en que llegaban a clase mostrando sus cuadernos, enseñándonos algunas frases más, algún verbo cambiado, alguna idea demasiado simple que querían expresar con mayor complejidad o al contrario, alguna perífrasis que querían suprimir por compleja y sustituir por una estructura más simple, es decir, durante todo el proceso intentaron, por una parte, adecuar el español al nivel que podría usar su personaje, y, por otra, adecuarlo a su propio nivel lingüístico, a poder entenderlo y pronunciarlo a la perfección para poder manejarlo, representarlo.

Es evidente, pues, que en todo ese proceso de creación colectiva, los estudiantes hicieron un trabajo cuidadoso con la lengua y con el personaje, y que fue el teatro el que les brindó una oportunidad magnífica de combinar la gramática, el vocabulario, la intención y el tono con el que habla un nativo en español, con su manera de moverse, de sentarse, de reírse o de entablar una conversación con un desconocido. Es lógico, pues, que después de tal experiencia pensemos que el teatro está más que justificado como técnica didáctica en la enseñanza del español en nuestras clases.

Al final, hay que recordar que, una vez asumido el texto, la memorización se realizó sin demasiadas dificultades, casi toda durante los ensayos, en los cuales intentábamos que a través de la lógica de la acción dramática, del gesto y del movimiento crearan asociaciones que les permitieran recordar sus frases. Por último, es interesante mencionar que en todos los días de ensayo, desde el primero hasta el último, aceptaron siempre de buen grado nuestras correcciones, nuestra cansina insistencia para mejorar su pronunciación, su entonación, el tono y la calidad de su voz, la velocidad excesiva con la que hablaban, y también soportaron una y otra vez que les corrigiéramos esos errores continuos de falta de concordancia de género y número, de supresión de artículos o de no respetar el régimen preposicional de determinados verbos.

De todo ello concluimos que acudir a la invención y la creatividad de nuestros alumnos, atender a los temas que les interesaban, movernos en su propio mundo, en su entorno, es lo que contribuyó enormemente a mejorar su expresión, en el más amplio sentido de la palabra. Fue a través del denominado "Teatro de Creación" como llegamos a la consecución de nuestros objetivos, sobrepasamos de hecho los objetivos específicos que confirman el gran valor del teatro como método para el aprendizaje del español como segunda lengua –el afianzamiento y ampliación del vocabulario, y la mejora de la fluidez y de la capacidad comunicativa en sus múltiples competencias–, para adentrarnos en objetivos relacionados más con la sociabilidad del estudiante-actor, con el desarrollo de habilidades para la interacción con el resto del grupo, con la autoestima, con la toma de responsabilidades, con la educación en el respeto y la colaboración, y, finalmente, con la sensibilidad artística e imaginativa.

## Bibliografía


BERCEBAL, F. (2007): *Taller de Drama,* Ciudad Real: Ñaque Editora.

BROWN, H. D. (1994): *Teaching English by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York: Prentice Hall.

FUERTES, C. *et al.* (1983): *El enfoque comunicativo en la escuela. Una nueva orientación para la enseñanza del inglés,* Madrid: Edi-6, 193.

MARTÍNEZ COBO, A. (2007): "*La casa de Bernarda Alba*: Una experiencia teatral con alumnos de E/LE", en *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*: Universidad de Valencia, 143-154.

SMITH, S. (1984): *The Theatre Ars and the Teaching of Second Languages*, London: Addison-Wesley.

TORRES SÁNCHEZ, Mª A. (1999): *Estudio pragmático del humor verbal,* Cádiz: Universidad de Cádiz.

TORRES SÁNCHEZ, Mª A. (1996): *Estudio pragmático del nivel lúdico en el lenguaje. Problemas de adquisición en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral microfilmada. Universidad de Cádiz.

TORRES NÚÑEZ, J. J. (1996): *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*, Almería: Universidad de Almería.