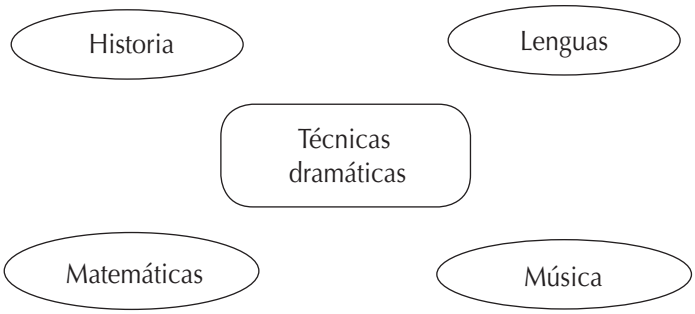
Todo es teatro

Alejandra Navas Méndez
Universidad de Potsdam

Este artículo resume de manera sucinta las experiencias realizadas durante el taller «Todo es teatro: Técnicas dramáticas en la clase de E/LE» llevado a cabo en el Instituto Cervantes de Múnich el 7 de febrero de 2008. Como tal no refleja lo que realmente ocurrió en el taller sino que plantea las ideas básicas de la aplicación de técnicas dramáticas al aprendizaje de ELE y aporta algunos ejemplos de lo que la lectora o el lector —como docente— puede poner en práctica en el aula, teniendo siempre en cuenta sus circunstancias particulares y que existe, de su parte, la convicción de que las actividades de dramatización no representan actos esporádicos, sino que se integran, en su calidad de «herramienta puente» como una ejercitación más al proceso de aprendizaje y enseñanza, no solo de lenguas, también de otras disciplinas.



1. Las técnicas dramáticas
2. Objetivos
3. Implementación
4. Método de trabajo

1. Las técnicas dramáticas

Cuando hablamos de técnicas dramáticas nos referimos a actividades que están directa o indirectamente relacionadas con la preparación actoral que se realiza en el marco de formación de actrices/actores. Dentro de esta categoría contamos con actividades de

- Sonopercepción
- Sonorización
- Dramatización
- Representación de papeles
- Redacción (hacia la obra)

Existe una extensa bibliografía sobre este tema (ver apéndice) y la mayoría de quienes nos dedicamos a estudiarlo y ponerlo en práctica apuntamos a la convicción de que el éxito del aprendizaje se basa en dos ideas fundamentales:

- aprender a través de la acción o aprender haciendo *(learning by doing);* y
- aprender en un enfoque paidocéntrico; es decir, centrado en el alumnado.

2. **El objetivo**

La aplicación de las técnicas dramáticas tiene como objetivo fomentar en el estudiantado el dominio de los recursos expresivos de la lengua a través de la aplicación de estrategias comunicativas: frente a una situación o tarea que resolver, recurrimos a una serie de recursos que nos permiten lograr nuestros objetivos (Selinker: 1972; Faerch/Kasper: 1980).

Dicho de otro modo, las técnicas dramáticas no solo contribuyen al desarrollo de las competencias cognitiva, social y emotiva en general, sino también a las competencias lingüísticas en particular.

Un valor agregado de la aplicación de las técnicas dramáticas es el uso real del lenguaje necesario para ponerlas en práctica: el lenguaje que utilizamos para organizar las actividades, para distribuir papeles, para regular la interacción, para llevar a cabo una acción, reflexionar, reparar, evaluar, etc. (François Gouin: 1897).

Por lo tanto podemos decir que la interacción dramática implica:

- Desarrollo personal
  - — Competencia cognitiva
  - — Competencia social
  - — Competencia emotiva
- Desarrollo de las competencias lingüísticas
  - — Comprensión auditiva y lectora
  - — Expresión oral y escrita
- Utilización de otros tipos de lenguajes
  - — Para organizar
  - — Para regular
  - — Para distribuir papeles
  - — Para llevar a cabo la acción
  - — Para evaluarla

3. **Implementación**

La aplicación de las técnicas dramáticas no lleva más tiempo que otras actividades más tradicionales como la escenificación de diálogos, los debates o juegos de roles. Sin embargo, su implementación puede implicar la

utilización de otros espacios que se extienden más allá de las cuatro paredes del aula, con la organización que dicho desplazamiento supone. Para que esta parte del taller sea comprensible también sin haber estado presente en el mismo he preparado una serie de fichas con cada una de las actividades detalladamente descriptas.

4. **Método de trabajo**

Realizar las actividades que aquí propongo implica: saber relajarse, respirar, gesticular, imitar, vocalizar y proyectar la voz. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no estamos formando actrices ni actores. Tomamos prestada una serie de técnicas pertenecientes a la formación actoral, para aprender, perfeccionar o practicar la lengua que se está aprendiendo, en nuestro caso el castellano, de una manera más lúdica, más auténtica, más relajada. Lo que importa en este caso, además de la motivación que se instala en el alumnado a la hora de llevar a cabo las actividades propuestas, es el «proceso» y no «la calidad artística» del producto alcanzado.

A continuación, presento un esquema de las actividades dramáticas relacionadas con determinadas competencias lingüísticas. El número indica la actividad propiamente dicha y a continuación aparece el nombre que le he dado a la misma. Los asteriscos se refieren a las autoras y los autores en cuyas ideas están basadas las actividades. Por último, la bibliografía servirá no solo para referirme a las obras citadas sino como lectura adicional sobre el tema.

Entonación/Vocalización/Expresión Oral

1. *Mi tristeza es tu alegría*

Nivel: A2
Tiempo: 15 minutos
Participantes: todo el grupo dividido en dos
Objetivo: entonar según lo requiere la función comunicativa estipulada

Seguramente nuestro alumnado ya está al tanto de que la entonación puede cambiar el sentido de una frase.

- Esta vez se trata de dar a nuestras y nuestros estudiantes la consigna de interpretar pequeños textos (trabalenguas) de acuerdo al estado de ánimo estipulado en el reverso de la tarjeta.
- Una vez dividido el grupo en dos, actor@s y público, cada miembro del grupo actoral sacará una de las tarjetas y deberá practicar su texto durante tres minutos (en voz alta) antes de presentarlo al resto del grupo. Durante estos tres minutos el grupo que conforma el público, se familiariza con TODOS los textos que van a escuchar, que no han de ser más de cuatro.

- Cada participante expone el texto que le ha tocado según la consigna y el público tiene que adivinar en qué estado emocional se encuentra el actor o la actriz.

Puede surgir la idea de reemplazar los trabalenguas por uno de los textos que aparecen en el libro utilizado en ese momento por la clase, PERO aquí se trata de tener claro que la entonación es, la mayoría de las veces, dada su carga semántica, más importante que la pronunciación.

Esta actividad se utiliza en la preparación actoral para estudiar un personaje y sus estados de ánimo; para aprender a expresar y a «entonar» estados de ánimo independientemente del significado de las palabras por lo que decíamos anteriormente: la entonación delata la intención y con ello el significado de lo que se dice.

2. *¡Qué intensidad!* ****

Nivel: todos
Tiempo: 10 minutos
Participantes: 6 personas
Objetivo: transmitir diferentes significados a través de la intensidad

Con esta actividad llevamos al alumnado a la comprensión de la importancia que tiene la aplicación de la intensidad de la voz allí donde ES necesario para transmitir un mensaje X.

- Tenemos 6 tarjetas con la frase interrogativa:

¿Quieren que preparemos y representemos esta obra de teatro?

Si bien la frase se repite, la palabra en negritas que indica la intensidad máxima de la frase, cambia en cada una de las tarjetas.

— **¿Quieren** que preparemos y representemos esta obra de teatro?
— ¿Quieren que **preparemos** y representemos esta obra de teatro?
— ¿Quieren que preparemos y **representemos** esta obra de teatro?
— ¿Quieren que preparemos y representemos **esta** obra de teatro?
— ¿Quieren que preparemos y representemos esta **obra** de teatro?
— ¿Quieren que preparemos y representemos esta obra de **teatro?**

La persona que dirige el grupo les aclara que:

- Se trata de vocalizar e intensificar de manera especial, la palabra que en su tarjeta está en negritas.
- No habrá un orden especial a seguir, sino que cada participante deberá estar atenta o atento al resto del grupo y evitar entrar al mismo tiempo

**** Inmaculada Muñoz Navarrete, Sindi Díaz Paniagua, Juan José Izquierdo Rizos en *Talleres de teatro en Educación Secundaria.*

que otra persona. Si entran dos personas a la vez, las dos dejan en seguida y una tercera comienza con su frase.
- Cada integrante del grupo tiene que utilizar un tono diferente al de su propia voz, que no deberá repetirse más de dos veces.
- La idea es hacer música con esta frase.

Se ubican 6 sillas en la parte frontal del aula y cada integrante ocupa una de ellas. Cualquiera de las personas del grupo puede comenzar.

Reflexión:

¿Cómo se siente el tener que utilizar una voz diferente? ¿Qué sintieron cuando tenían que decidir si entrar o no? ¿Cómo fue para el público escuchar las distintas versiones de esta manera?

— **Yo** no dije que él había llevado las joyas.
— Yo **no** dije que él había llevado las joyas.
— Yo no **dije** que él había llevado las joyas.
— Yo no dije que **él** había llevado las joyas.
— Yo no dije que él **había** llevado las joyas.
— Yo no dije que él había **llevado** las joyas.
— Yo no dije que él había llevado **las joyas.**

En seguida vemos que cada una de las preguntas cuestiona algo diferente. Podemos poner en tela de juicio la ganancia que puede aportar esta actividad, ya que este fenómeno existe de manera parecida en otras lenguas. Pero justamente por eso me parece oportuno confrontar al alumnado con este tipo de ejercitación, ya que no conlleva la asimilación de elementos nuevos o ajenos al sistema entonativo de su propia lengua, sino que puede tomarlo como ejemplo para aplicarlo a la lengua que está aprendiendo y entonar como corresponde a la lengua que está aprendiendo.

3. *Leer los labios*[**]

Nivel: todos
Tiempo: 10 - 15 minutos
Participantes: todo el grupo
Objetivo: vocalización

- Hay una serie de tarjetas con palabras frente a un grupo de estudiantes. Un/a participante saca una de las tarjetas y se coloca a una distancia de no más de 1 metro y medio del grupo.
- La persona en cuestión comienza a articular la palabra con los labios y la lengua de la manera más lenta posible; es decir, en cámara lenta, evitando cualquier tipo de sonido.

[**] Barbara Maria Bernhard en *Sprechübungen - Eine Sammlung für Theatergruppen*

- El resto del grupo intenta imitar los movimientos de la boca de la persona que está al frente y trata de este modo de encontrar la palabra que está en juego.
- La persona que adivina la palabra es la próxima que pasa al frente.

Esta actividad se presta para trabajar fonemas que, desde el punto de vista contrastivo, suelen presentar dificultades especiales para personas germanoparlantes. Me refiero a fenómenos tales como:

/toro/ /todo/ - /oda/ /hora/
/abuela/ /vuela/ - /abierto/ /aviador/

Reflexión:

¿Qué fonemas resulta más fácil adivinar o descubrir?
¿Cómo se forman?

Diagnóstico:

En este contexto se observan bien los movimientos de la lengua y los labios que son los principales órganos de articulación. Los sonidos más fáciles de reconocer son los producidos en la zona de articulación anterior. A veces la lengua se mueve hacia la zona palatodental o dental, como en el caso de los fonemas [t], [n], [l], [d], [ð] (aproximante). A veces los labios se cierran, por ejemplo para [b], [p], [m]). Para las vocales /o/ y /u/ los labios se movilizan hacia adelante. Los sonidos que se producen en la zona posterior de articulación son más difíciles de reconocer, como [k], [g].

Una vez hecha esta reflexión es importante aprovechar la oportunidad para poner de relieve la diferencia entre:

- la [d] en palabras como:
  — doy, domingo, Dora; es decir, en posición inicial,
  — o en palabras como ando, Aldo, tilde, profundo; es decir, después de -n y -l.
- Y la [ð] (aproximante) en el resto de los casos, como en: adoro, madre, ordenar, desde

4. *El televisor*[**]

Nivel: todos
Tiempo: 15 minutos
Participantes: todo el grupo, mitad televisores, mitad público espectador
Objetivos: vocalización / pronunciación

[**] Barbara Maria Bernhard en *Sprechübungen - Eine Sammlung für Theatergruppen*

- Se divide el grupo por la mitad: una mitad hará de televisor y otra hará de público. Los televisores se reparten por el aula.
- Durante 5 minutos los televisores comienzan a recitar cada uno a su ritmo un texto corto que acaban de aprender de memoria.
  ¡OJO! Se trata de producir el texto con volumen normal, sin gritar.
- El público espectador va caminando por el aula y se acerca a los televisores que más le llaman la atención. Los televisores deben mirar al público espectador que se les acerque y no mantener la mirada perdida en algún rincón del aula. A través de un chasquido con los dedos el o la espectadora pasan del sonido a la imagen muda; es decir, que tienen la capacidad de ponerle y sacarle el sonido a la imagen. La articulación de las palabras y la mímica siguen siendo SIEMPRE visibles. El público espectador posee además un botón con el que hace que el televisor aumente o disminuya la velocidad de su texto: desde la cámara lenta hasta cámara acelerada.

Pasados 7 minutos suena el silbato que llama a la reflexión de la actividad.

Reflexión:

— ¿Cómo fue la actividad para los televisores?
— ¿Hubo algo especial en la situación de la imagen sin sonido?
— ¿Qué notaron con los cambios de velocidad?
— ¿Los y las espectadoras pudieron entender algunas palabras a pesar de los cambios de velocidad?

Diagnóstico:

El movimiento articulatorio se aísla y de esta manera se siente, se experimentan más intensamente la mecánica de la pronunciación. Se visualiza y se percibe la cantidad de movimiento de labios y lengua que está involucrada en la dinámica de la articulación de una palabra. Del mismo modo se pone de relieve la cantidad de movimientos mímicos que realiza la cara como medio de expresión.

Este ejercicio también puede ser recomendado al alumnado como ejercicio mudo frente al espejo.

5. *Afinidades* **

Nivel: todos
Tiempo: 10 minutos
Participantes: toda la clase dividida en grupos de 5 personas
Objetivos: vocalizar y discernir fonemas que presentan dificultades

- Los miembros del grupo se dispersan por la sala y cierran los ojos.

** Barbara Maria Bernhard en S*prechübungen - Eine Sammlung für Theatergruppen*

- La profe anuncia que las personas a quienes ella toque en el hombro deberán pensar una palabra con la /d/ aproximante dental (es decir aquella que enseñamos poniendo como ejemplo la «th» en inglés en «those», «that», por ejemplo) y lo hace.
- Luego anuncia al resto que quienes toque ahora en el hombro, deberán pensar una palabra con la /d/ oclusiva dental. Un último grupo recibe la consigna de pensar en una palabra con la vibrante simple /r/.
- Las y los alumnos siguen con los ojos cerrados y comienzan a decir su palabra seleccionada en un tono y volumen de voz normal (sin gritar) a la vez que se mueven lentamente por el espacio determinado para el ejercicio. Pero cada participante tiene no solamente que ir diciendo su palabra, sino además, prestar atención a las de los demás. Cuando encuentra una persona que pertenece a su grupo de sonido, se toman de las manos (o del brazo) y siguen buscando juntas al resto del grupo.
- Una vez que se han formado los grupos, la profe o el profe, da unas palmadas y pide que abran los ojos.
- Ahora cada equipo deberá comparar las palabras que tiene, anotarlas en un papel y exponerlas antes el resto de la clase. Gana el grupo que no tiene ningún «polizón» dentro (es decir, nadie que pertenezca a otro grupo).

Reflexión:

¿Cómo fue la selección de las palabras?

¿Hubo algo especial en la situación de caminar con los ojos cerrados? ¿Cómo tomaban la decisión de si pertenecían a un grupo o a otro?

Diagnóstico:

Diferenciar estos tres fonemas se presenta como un problema para una gran cantidad de estudiantes. La mayoría de las veces que una persona pronuncia mal una palabra no es porque no sepa «reproducir» el sonido, sino porque en primer lugar no logra discernir algunos de ellos, pensemos en el ejemplo clásico: todo - toro. Por supuesto que esta actividad puede realizarse con otro tipo de fonemas problemáticos para germanoparlantes como pueden ser los siguientes:

[g] oclusiva velar	goma, gusano, hongos
[γ] aproximante velar	pagar, garganta, hagamos
[b] oclusiva bilabial	bueno, vaso, hombro
[β] aproximante bilabial	abuela, lavar, caber

6. *Foto Danesa* ***

Nivel: A2

*** Augusto Boal en *Juegos para actores y no actores*

Tiempo: 15 minutos
Participantes: 8-10
Objetivos: utilizar recursos para formular hipótesis

- Se le pide a la clase que el día X por lo menos 5 personas traigan una cámara digital a la clase de ELE.
- Se forman grupos de 5 personas. Cada grupo trabaja en un lugar diferente, puede ser un pasillo, otra aula que esté vacía, incluso el patio o el jardín de la institución en cuestión.
- El grupo se junta y avanza (tod@s junt@s y a la vez) hacia un lugar. En eso, uno o una de las actrices se adelanta como si fuera a sacarle una foto al grupo y dice: «una foto para mamá» (o para el Dalai Lama, o para tu ex-amante). La idea es que el grupo se ponga en la pose que quiere tener en la foto para ESA persona nombrada por el fotógrafo o la fotógrafa.
- Una vez sacadas tres o cuatro fotos el grupo se sienta a observar las caras, la mímica que ha utilizado cada participante según la persona destinataria de la foto y comenta las reacciones de los miembros del grupo utilizando estructuras para expresar opinión.

Ejemplos:

Se trata de una foto para el Papa.
A mí me parece que Julia no es católica y no quiere al Papa. Su cara es de rabia...
Yo creo que Hauke es budista porque está muy tranquilo en la foto...

7. *¿Cuánto y cómo?* *

Nivel: A2 / B1
Tiempo: 15 minutos
Participantes: 8-10
Contenidos lingüísticos: cuantificadores

Se trata de llevar al alumnado a utilizar cuantificadores mientras describen la forma de andar de una u otro participante.

demasiado
muy
bastante
más bien
un poco
algo
nada

* Pedro Franco García (Universidad Complutense de Madrid) y Nicolás Montalbán Martínez (Universidad de Murcia) en *El teatro en el aula: un instrumento de aprendizaje de lenguas extranjeras*

- Previamente a la actividad, se pueden recordar/presentar los cuantificadores y algunas partes del cuerpo para ser aplicados a continuación acompañando algunos verbos de movimiento.
- El grupo comienza andando en círculo por todo el espacio disponible en el aula, mientras más grande el círculo, mejor.
- Luego de dos o tres vueltas de precalentamiento la persona que va a la cabeza de la fila toma una manera peculiar de andar (arrastrando un pié, con una mano en alto, con el pecho hacia adelante, dando pasos largos o cortos, etc.). El resto de la clase imita la manera de caminar/andar de la cabeza de la fila (se le pide que observe atentamente cómo es esa manera de caminar: cómo son los pasos, cómo lleva el cuerpo, de qué manera mueve las caderas, los brazos, la posición de la cabeza, etc.).
- Luego de dar dos vueltas, quien está a la cabeza de la fila cede su lugar a la persona que le sigue. Esta introduce una nueva manera de moverse, con características diferentes de las que tenía el andar de la persona anterior.
- Una vez que todas y todos han tenido la oportunidad de ser cabeza de fila, se sientan en círculo y exponen lo que han observado de cada participante.

Un ejemplo sería:

Carolina mueve demasiado los brazos y anda con pasos muy cortos, gira la cabeza un poco hacia el costado y ¡no avanza nada!

8. *Viajando en ómnibus* *

Nivel: A2
Tiempo: 15 minutos
Participantes: la clase se divide en dos: una parte interpreta y la otra observa y comenta.
Objetivo: utilización del pretérito imperfecto en su función descriptiva y algunos conectores básicos tales como: además, porque, por eso, sin embargo

- El grupo interpreta un viaje en ómnibus dentro de la ciudad. El ómnibus está repleto de gente. La gente que va en el pasillo y parada se mira unas a otros, se empujan, se molestan, protestan, otras personas están sentadas, leen una revista, un libro, hay madres con cochecitos, hay una pareja charlando, otra que se está peleando, en fin, todo lo que nos sucede a diario cuando viajamos en el transporte público de una gran ciudad. Este grupo debe recibir la instrucción de hacer los movimientos necesarios: el chofer frena bruscamente, vuelve a ponerse en marcha de manera abrupta, do-

* Pedro Franco García (Universidad Complutense de Madrid) y Nicolás Montalbán Martínez (Universidad de Murcia) en *El teatro en el aula: un instrumento de aprendizaje de lenguas extranjeras*

bla a gran velocidad, llega a una parada, todo esto repercute en los movimientos que hacen quiénes interpretan la escena.
- El grupo que observa toma nota de lo que está pasando porque, terminada la «actuación», le toca a este grupo comentar qué es lo que pasaba en la escena del ómnibus, quiénes estaban, qué hacían, cómo se movían, qué decían.

Transcribo uno de los ejemplos que he tenido, lo que está entre paréntesis son mis correcciones:

> *El ómnibus estaba lleno de gente. Había mucha gente de pie tomada de arriba (del pasamanos). Una pasajera era (estaba) furiosa con su amigo y gritaba todo el tiempo. Había una mujer con un bebé que lloraba y la gente la miraba y decía cosas para el bebé (le daba consejos). El chofer del ómnibus era imposible, no podía manejar bien, siempre paraba y andaba furiosamente, por eso la gente saltaba en el ómnibus. Un pasajero leía un periódico y reía sobre la gente que gritaba (reírse de alguien o de algo).*

9. *¿Qué está haciendo y dónde?*

Nivel: A2
Tiempo: 10-15 minutos (según la cantidad de mimos)
Participantes: 5 mimos y el resto de la clase
Objetivos: utilizar el gerundio

- Se trata de un ejercicio de mímica en el centro de un grupo que adivina lo que está haciendo la persona que está en el medio. Esta a su vez, tiene que ser capaz de, a través de la mímica, mostrar qué hay a su alrededor para definir el lugar en el que actúa. En esta actividad creamos un espacio para utilizar el gerundio en situaciones relacionadas con la vida académica del estudiantado.
- Estoy buscando un libro en la biblioteca.
- Estoy estudiando para un examen de castellano.
- Estoy escuchando a la profe en la clase.
- Estoy leyendo un artículo en la cafetería.
- Estoy fotocopiando un ensayo en la sala de fotocopias/fotocopiadora.
- Una vez que se forma un grupo de cuatro a cinco estudiantes reciben las tarjetas y cada una/o arma su frase/actividad y se dispone a actuarla frente al grupo que deberá adivinar utilizando las formas del gerundio en la segunda persona. Para esta actividad se requiere un cronómetro que marque el tiempo estipulado para adivinar (por lo general no más de un minuto). Una vez que el resto de la clase adivinó, se le pide a la persona que actuó la situación que describa cómo es mentalmente el espacio en el que actúa y cómo son sus acciones.

Estoy leyendo un artículo en la cafetería.

Esta es la mesa de la cafetería y esta es la silla. Yo estoy sentada. Así le pido al mozo un café. El mozo lo trae. Esta es la taza de café y aquí tengo mi artículo.

El artículo tiene varias páginas de tamaño pequeño. No es un periódico. Con este gesto, leo.

Expresión escrita

10. *¿Puro ruido?*

Nivel: B1
Tiempo 45 minutos
Participantes: 2 grupos de 4-5 personas cada uno
Objetivos: practicar la estructura de una narración corta

Como ayuda se le puede facilitar a la clase el siguiente cuadro:

- Al principio/ Al comenzar/ Primero
- Luego/ Después / Más tarde
- De pronto / De repente
- Entonces
- Al final / Finalmente

Se divide el grupo en dos. Cada grupo tiene que pensar en una historia corta que se pueda contar en no más de 5 minutos a través de sonidos/ruidos y tomar nota solo de los puntos claves de la historia (no hace falta redactarla minuciosamente). Está permitido todo tipo de sonidos/ruidos; la voz solo se puede utilizar para producir sonidos vocálicos o palabras ininteligibles que den a entender, por ejemplo, que en la historia tiene lugar un diálogo o que se hablan diferentes idiomas.

Para esta parte de la actividad hay 15 minutos.

La mitad del grupo trabaja en un lugar y la otra en otro. Se trata de brindarles suficiente espacio para poder ensayar los sonidos y hablar sobre la concepción de la historia sin temor a que el otro grupo sepa de antemano de qué historia se trata.

Pasados los 15 minutos de preparación, el grupo A pone en escena su historia. Durante la presentación, el grupo B, **de espaldas a la escena**, toma nota de lo que cree que está pasando para poder narrar luego su versión de la historia. Terminada la presentación del grupo A, se procede a la presentación del grupo B. Ahora es el grupo A el que, de espaldas al otro equipo, toma nota. Esta parte de la actividad no deberá llevar más de 10 minutos (5 por grupo, parece poco pero es suficiente).

Terminadas las representaciones, cada grupo se retira a intercambiar sus informaciones acerca de lo presenciado y formula su versión de la historia, esta vez sí de manera detallada y teniendo en cuenta el objetivo lingüístico de la actividad (estructura de la narración corta y sus elementos lingüísticos). El grupo TIENE que ponerse de acuerdo en una versión (negociación). Para esta parte de la actividad los grupos tienen 15 minutos.

Terminada la actividad de escritura los grupos intercambian las narraciones y comparan las versiones originales con las formuladas luego de las presentaciones.

Reflexión:

¿Cómo percibieron la situación de «oír-escuchar» una historia? ¿Estuvieron todas y todos de acuerdo desde el principio o hubo negociación? ¿Cómo se pusieron de acuerdo en la versión final?

11. *Quien busca, encuentra*

Nivel: A1
Tiempo: 10 minutos
Participantes: 2 grupos de 4 mimos y el resto de la clase
Objetivos: practicar la negación y el vocabulario de la vestimenta y la comida en un contexto descriptivo.

- La consigna para los mimos es poner en escena una imagen que ell@s crean y preparan. Los temas centrales serán: indumentaria y alimentos.
- El grupo de mimos A entra a la clase y arma la imagen.
- El resto de la clase tiene 20 segundos para observar y 30 segundos para anotar todo lo que le parece importante conservar por escrito.
- Sale el grupo de mimos A.
- Entra el grupo de mimos B y arma su imagen.
- La clase tiene otra vez 20 segundos para observar y 30 segundos para anotar todo lo que le parece importante conservar por escrito.
- Sale el grupo de mimos B.
- El resto de la clase puede, si así lo desea, agregar algunos puntos a las anotaciones hechas durante la presentación.
- Los mimos vuelven a salir y representan LAS MISMAS escenas y en el mismo orden, sólo que esta vez hay siete detalles en cada grupo que son diferentes (algo que falta o que sobra, una posición distinta, etc.).
- La clase tiene esta vez 30 segundos para observar cada una de las escenas. Luego de cada escena tienen dos minutos para anotar las diferencias en palabras claves.
- Como punto final y en parejas formulan un texto que describa las imágenes congeladas y que, por supuesto, incluya los detalles que cambiaron en la segunda vuelta.

Bibliografía

Obras utilizadas/recomendadas en el taller

— Álvarez-Novoa, C. (1997): *Dramatización - El teatro en el aula*. Barcelona: Editorial Octaedro.
— Bernhard, Barbara (2004): *Sprechübungen - Eine Sammlung für Theatergruppen*. Viena: öbv&htp Verlag.
— Berry, Cicely (2006): *La voz y el actor.* Barcelona: Alba Editorial.

— Boal, Augusto (2001): *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
— Dougill, John (1987): *Drama Activities for Language Learning*. London: Basingstoke.
— De la Fuente Arjona, Antonio (1999): *El ladrón de palabras*. Madrid: Ediciones de la Torre.
— Dragún, Osvaldo (1994): *Historias para ser contadas*. Buenos Aires: Editorial Brami Huemul.
— Farreny, Teresa (2001): *Pedagogía de la expresión*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
— Garriós, Laura (2007): *A escena - Monólogos y diálogos*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
— Hernández, Virginia (2001): *Border Santo*. Madrid: Literatura dramática- Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
— Lipshitz, Rosa (2006): *Qué supimos conseguir: teatro breve*. Buenos Aires: Ediciones del Pilar.
— Stanislavski, Constantin (1997): *Preparación del actor*. Buenos Aires: Editorial Quetzal.
— Stotzka, W.; Lleonard Orri, J.; Nickel, S. (2001): *Palmas, palmitas - Rimas infantiles para la enseñanza del español*. Berlin: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien.

Bibliografía para seguir leyendo y para utilizar en clase

— Asher, J. J. (1986): *Learning* another *language through actions. The* complete teacher's guidebook. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
— Ackroyd, Judith (2000): *Applied Theatre: Problems and Possibilities*. In: *Applied Theatre Researcher 1,* 2000. February 26, 2007.
— Farndon, John (2000): *Cómo ser actor.* Barcelona: Editorial Molino.
— Heffner, H., Selden, S., Sellman, H. (1993): *Técnica teatral moderna*. Buenos Aires: EUDEBA (Editorial Universitaria de Buenos Aires).
— Obligado, Clara (2001): *Por favor, sea breve*. Madrid: Editorial Páginas de Espuma.
— Otxoa, Julia (2006): *Un extraño envío - Relatos breves*. Palencia: Ediciones Menoscuarto.
— Salinas, P., Casalduero, J., Díez Canedo, Enrique (1996): *Doña Gramática - Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español*. Barcelona: Editorial Difusión.
— Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Universität Oldenburg.
— Zotta, Guillermo (2004): *19 radioteatros de 19 minutos*. Buenos Aires: Editorial Nueva Generación.