

## TALIA: un taller de teatro para la enseñanza del francés en la universidad de Alcalá

ESTHER LASO Y LEÓN<sup>1</sup>

esther.laso@uah.es

MAR REBOLLO GARCÍA

mar.rebollo@uah.es

MANUEL PÉREZ JIMÉNEZ

perezjimenez.manuel@uah.es

ANA ISABEL LABRA CENTAGOYA

anai.labra@uah.es

Universidad de Alcalá

### Résumé

Cet article analyse les différentes étapes de la mise en oeuvre d'un atelier théâtral pour l'apprentissage du français à l'Université d'Alcalá. Il passe également en revue plusieurs aspects qui se sont révélés spécialement intéressants : La complexe situation de communication (avec trois niveaux énonciatifs) qui caractérise un atelier de ce genre ; les rapports entre texte et sous-texte au théâtre, et les difficultés éprouvées par les étudiants-acteurs quand ils se trouvent confrontés à ce dernier ; les interférences verbal/non-verbal qui se produisent au moment de faire *parler* le corps en langue étrangère ; l'analyse, à partir des dernières théories sur le théâtre, de l'adéquation des scènes choisies à l'objectif recherché : enrichir et approfondir l'apprentissage du FLE.

### Mots-clé

Atelier théâtral, apprentissage du français langue étrangère

### Abstract

This paper seeks to detail the different steps taken to start a theatre workshop focused on French language teaching and learning at the University of Alcalá. Furthermore, it also intends to analyze certain aspects which have proven particularly relevant: The complex communicative environment established in these workshops, with as many as three different levels of enunciation. Relationships between theatre text and subtext and the problems faced by students-actors to unveil the latter correctly. Interferences arising when trying to free the body and let it speak on the scenario while performing a play written in a foreign language. The appropriateness of the selected scenes - approached from the theoretical basis of theatre movements - in relation to the final goal: enrich and fathom French language learning process.

### Key-words

Theatre workshop, French language learning

---

<sup>1</sup> Los autores de este artículo han constituido un Grupo de innovación docente en la UAH llamado TALIA, cuya actividad se inició en el curso 2011-2012.

## 1. El taller de teatro en lengua extranjera

A lo largo de su historia, la didáctica de las lenguas extranjeras ha tratado de reproducir en contextos exolingües las condiciones óptimas para crear situaciones de comunicación auténticas en lengua extranjera, con el único fin de mejorar la eficiencia del aprendizaje en este tipo de contextos, incrementando de paso la motivación de los alumnos. Paulatinamente, la lengua extranjera ha dejado de ser percibida y enseñada como objeto de estudio en sí, para ser también percibida y enseñada como herramienta de comunicación.

A nivel práctico, esta evolución se ha apoyado en actividades pedagógicas basadas en un planteamiento dramático, principalmente juegos de rol o, de manera más sofisticada, simulaciones globales. Todas ellas han permitido trabajar en el aula las dos vertientes de la comunicación: la verbal (aspectos lingüísticos y fonéticos) y la no-verbal (aspectos kinésicos y proxémicos). No obstante, estas actividades no han logrado desprenderse del objetivo pedagógico para el que fueron diseñadas: existen única y exclusivamente para el aula y en el aula.

Actualmente, la metodología accional pretende ir más allá, y legitimar la autenticidad de la comunicación en lengua extranjera dentro del aula, enfocando el aprendizaje en la resolución de tareas. Pero seguimos hablando de un uso de la lengua muy contextualizado.

Partiendo de estas observaciones, hace unos años, en la Universidad de Alcalá, las profesoras de francés co-autoras de este artículo iniciamos una reflexión para saber de qué manera podíamos:

- liberar la lengua extranjera permitiéndole salir de clase y encontrar un público ajeno al contexto pedagógico.
- fomentar el interés por la lengua extranjera y, en nuestro caso concreto, por el francés, que ya estaba en una situación delicada frente a la hegemonía del inglés.
- buscar nuevas vías de motivación y de reforzar el aprendizaje de la lengua extranjera.

Nuestra principal conclusión fue que, al menos en el ámbito universitario, las actividades culturales extra-académicas o vinculadas al programa, eran la mejor opción; permitiendo a la vez revalorizar los conocimientos culturales en un momento en que la concepción puramente instrumental de las lenguas extranjeras despuntaba. Pusimos en marcha varias iniciativas entre las cuales destacaba un taller de teatro en francés.

La puesta en escena de obras teatrales con fines pedagógicos en lengua materna goza de una larga trayectoria histórica. Por ejemplo, en Francia, ya en el siglo XVII, los colegios jesuitas consideraban que la práctica teatral contribuía a la formación estética, reflexiva y moral de sus alumnos. Con un planteamiento parecido, Mme de Maintenon solicitó a Racine que escribiera *Esther* y *Athalie* para las jóvenes alumnas del colegio de Saint-Cyr que ella

misma fundó. Ya en el siglo XX, durante la II República, en España, las Misiones pedagógicas también recurrieron a la práctica teatral como método de formación global.

Hoy en día, la tradición de teatro escolar sigue viva. En secundaria, existe incluso una tradición de teatro en lengua extranjera (véase el certamen de Huesca). En la universidad también existen grupos de teatro universitario en lengua materna y en lengua extranjera, pero con una finalidad meramente cultural: se trata de permitir al estudiante de una filología extranjera, ampliar su formación literaria. Las propuestas de talleres de teatro universitario para reforzar el aprendizaje de un segundo idioma son más escasas, o al menos lo eran hace unos años, cuando empezamos. Por ello, hace dos años, profesoras de francés y profesores especialistas de teatro de la Universidad de Alcalá decidimos compartir nuestra experiencia y crear un grupo de innovación docente, TALIA (Teatro, Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras e Interpretación Amateur), para llevar a cabo un estudio empírico sobre las aportaciones del teatro en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

## **2. TALIA: un taller de teatro en francés en la Universidad de Alcalá**

Nuestro modelo de taller teatral integra a la vez una formación teatral básica y una formación lingüística cuyo objetivo no es el aprendizaje de la lengua en sí, sino el aprendizaje de la lengua con el fin de facilitar la representación de la obra. Partimos de una reflexión sobre la idoneidad del texto dramático a elegir, tanto desde el punto de vista de la puesta en escena, como desde el punto de vista lingüístico.

Las diferentes etapas en las que se organiza el taller han sido las siguientes en estas dos convocatorias:

A comienzo de curso, proponemos el texto al grupo de estudiantes de nivel A2, B1 y B2 que han aceptado voluntariamente participar en el taller. Hacemos juntos una lectura comprensiva de la obra para aclarar las dudas léxicas, las alusiones y los implícitos culturales.

Aplicamos después las pautas del método Layton para la representación de una obra teatral, centrándonos en la definición de cada personaje a partir de cuatro preguntas: ¿Qué quiere el personaje?, ¿Cómo se siente?, ¿Cómo se mueve?, ¿Cambia el personaje en la obra?. Se trata de sacar a la luz elementos del texto – por ejemplo, los objetivos declarados de los personajes –, y elementos del subtexto – por ejemplo, las motivaciones ocultas de los personajes. Los intercambios de opiniones pueden hacerse libremente en español o en francés en cuyo caso sólo se corrige si hay problemas de comprensión para evitar desplazar la atención del grupo sobre aspectos formales más característicos del aula que de esta nueva situación de aprendizaje.

La distribución de los papeles se hace de acuerdo con el sentir de los estudiantes, pudiendo producirse cambios posteriores en función de criterios escénicos o lingüísticos (problemas para memorizar un texto difícil).

Una vez hecho el reparto se procede a una nueva lectura de la obra, se apuntan todas las dificultades fonéticas y se corrigen mediante un método (en este caso utilizamos las actividades de *Plaisir des sons*) que incorpora elementos gestuales.

Ejemplo de errores y corrección

**Obra:** *Blues* de Françoise du Chaxel.

**Texto que plantea dificultades:** « *Je me serais cachée, j'aurais marché, marché, pris un bateau, changé d'identité* ».

**Dificultad fonética:** los fonemas [j] y [z], entre ambos existe sólo una diferencia de tensión en francés debido a que la primera es sorda y la segunda sonora. Además, en español el sonido [z] no existe y la “ch” se pronuncia [tʃ] y no [j] .

Trabajamos primero el sonido [j] a partir de la palabra chocolat/chocolate. Comparamos la pronunciación española de esta palabra con la pronunciación argentina, más cercana a la francesa. Una vez conseguido el sonido, para reforzarlo y automatizarlo proponemos un juego que consiste en callar a los compañeros con un sonoro “chut / shhh”.

Sólo después, trabajamos el [z] recalcando su sonoridad. Utilizamos para ello ejercicios de discriminación fonética en entorno vocálico facilitador extraídos del manual *Plaisir des sons*: ej., chou/joue, boucher/bouger, etc.

La experiencia nos muestra que el trabajo de corrección fonética debe realizarse antes de la fase de memorización del texto para evitar que también se memoricen, y luego fosilicen fonemas erróneos. No obstante, es imprescindible mantener una actividad correctiva a lo largo de todo el proceso para evitar recaídas. En cualquier momento, los estudiantes pueden referirse al modelo de pronunciación grabado por una de las profesoras y se les anima a que ellos también se graben y se escuchen para oír sus errores.

Mientras los estudiantes memorizan la obra y empiezan los ensayos, se establece un guión técnico, un calendario de representaciones y se van preparando el cartel y los programas. La directora escénica dedica los primeros ensayos a marcar cada personaje. Se determinan los gestos, los desplazamientos, las interacciones con accesorios, con los demás personajes y con el público; se sustituye la recitación monótona del texto por su interpretación. Es el momento en que el trabajo teatral cobra mayor protagonismo y somete el texto a duras turbulencias, si se nos permite una metáfora aeronáutica: olvidos, confusiones, relajación en la corrección fonética. En esta etapa, los profesores de lengua tienen que mantenerse constantemente alertas.

Finalmente, se incorpora en los ensayos el trabajo sobre la proyección de voz que nuevamente perturba la pronunciación en lengua extranjera por lo que hay que reforzar de

nuevo las actividades de fonética. Se rellena entonces el guión técnico con el vestuario y los accesorios necesarios para la representación, la ambientación sonora de las diferentes escenas, la iluminación, eventualmente la proyección de imágenes.

Llegados a este punto, los estudiantes son conscientes de que, por un lado, están envueltos en un proyecto teatral que ha ido cobrando realidad y del que ya ven, desean y temen el desenlace; y por otro lado, de que necesitan imperativamente la lengua extranjera para llevar a buen puerto “su” proyecto.

Cuando finalmente, se les enseña las pautas de maquillaje escénico y empiezan los ensayos con vestuario, cuando entran en juego la regidora del teatro que les va a organizar entre bastidores, el técnico de luces y sonido con el que van a trabajar la “coreografía” establecida por la directora escénica, el proyecto definitivamente ya nada tiene que ver con una actividad de clase pese a que les fue sometido en el aula y pese a la presencia continuada de sus profesoras. La lengua extranjera es ya la herramienta con la que van a comunicarse con el público, sus últimos esfuerzos en mejorar la vocalización de las palabras, en modular su entonación, en pulir su pronunciación muestran su preocupación por ser comprendidos, por transmitir sin interferencias el mensaje de la obra. Las reacciones del público al diapason con las emociones de la obra serán su recompensa.

De ahí la importancia de subrayar la intencionalidad del texto (o subtexto) con el juego escénico por parte de la directora escénica y también la importancia de incorporar desde el inicio del proyecto distintos perfiles de públicos para evitar, en la medida de lo posible, quedarse con la impresión producida por el peor de todos, el apático.

Desde el principio, decidimos pues, planificar cuatro representaciones con públicos y escenarios distintos y una dificultad gradual de las condiciones de representación. El primer público debía ser un público “amigo” compuesto de familiares y amigos a quienes los actores podrían explicar previamente la obra para que vinieran dispuestos a reaccionar. El escenario (el del teatro universitario) debía ser el mismo que en el que habían estado ensayando, para mayor confianza. El siguiente público, reunido en la misma sala, debía ser un público crítico compuesto de profesores y espectadores habituales de teatro que quisieran venir. Para la tercera representación proponíamos un nuevo reto: pisar un escenario profesional y actuar delante de un público compuesto por más de cuatrocientos alumnos cuya reacción era imprevisible, y una representación de autoridades francesas y universitarias cuya exigencia podía preverse. Finalmente, la cuarta representación supuso un traslado a Francia para actuar en un escenario totalmente desconocido (los actores tuvieron que adaptarse rápidamente a medios escénicos más reducidos), delante de un público totalmente francófono.

Cada una de las etapas de este taller teatral ha enriquecido nuestra reflexión sobre el procedimiento y nos ha confirmado el interés de este tipo de actividad para el aprendizaje y difusión de la lengua extranjera en contexto exolingüe.

En cuanto a la selección del texto, el primer año elegimos una obra del repertorio de

teatro juvenil contemporáneo francés que nos pareció perfecta por su tema (ecología), su planteamiento simbólico (parte de los personajes eran humanos, parte planetas, subrayando así un destino común), sus entresijos culturales (alusiones a políticos conocidos), su extensión (la representación duraba  $\frac{3}{4}$  de hora aproximadamente), y su lengua contemporánea parecida a la que trabajamos en clase. En la práctica, si bien es cierto que los personajes-planeta permitieron una gran libertad de caracterización que favoreció una puesta en escena sencilla (optamos por un decorado escueto, fácil de reproducir en distintos escenarios) pero original, la brevedad de las escenas supuso un problema para organizar la rotación de los personajes y un gran trabajo de organización entre bastidores. Definitivamente conscientes de la necesidad de acotar con precisión los criterios de elección de los textos tanto desde el punto de vista lingüístico como escénico, el segundo año, decidimos analizar las ventajas e inconvenientes de varios modelos textuales. Creamos pues una obra mosaico con fragmentos de obras unidas por una misma temática – las relaciones padres-hijos – que facilitaba la puesta en escena ya que podía representarse en un espacio único e indefinido. Esta vez, determinamos la extensión de cada fragmento respetando la unidad de significado e intentando limitar la rotación de actores. El carácter mosaico de la obra permitía la organización de ensayos en grupos reducidos para tener mejor en cuenta la ausencia puntual de alumnos retenidos por tutorías o trabajos en otras asignaturas. También daba lugar a una actividad de escritura teatral para enlazar cada fragmento de manera coherente con transiciones que permitieran a su vez: informar al público del contenido de la obra y dar tiempo a los actores para preparar la escena siguiente. Finalmente, cada fragmento de obra presentaba características textuales diferentes que permiten comparar la reacción de los alumnos-actores: lengua contemporánea/lengua clásica, estructura lineal/composición polifónica, elementos narrativos/diálogos, situaciones pasadas/situaciones actuales.

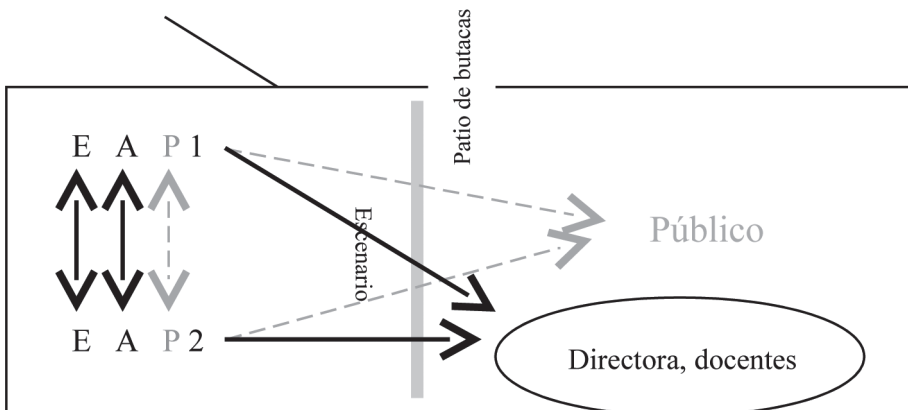
La actitud de los estudiantes ante los diferentes tipos de textos confirmó nuestras sospechas. En primer lugar, a mayor dificultad con el texto, mayor dificultad con su memorización y con su interpretación: el texto es llanamente recitado y el subtexto emerge laboriosamente. El texto clásico (un fragmento del *Avaro* de Molière), suma todos los obstáculos: a los actores les cuesta identificarse con circunstancias que les resultan totalmente obsoletas; descubren una actitud corporal ajena a la que tienen en su vida cotidiana, menos libre, más acomodada; las construcciones, el léxico e incluso la fonética con palabras más agudas de las que se utilizan en clase (por ejemplo, el verbo *ouir*), etc. Todos estos aspectos les complican la memorización de los papeles. En cuanto a los textos contemporáneos (por ejemplo, un fragmento de *Ma famille* de Carlos Liscano) con muy pocas indicaciones escénicas y varios elementos narrativos, les dejan perplejos y sin saber cómo comprenderlos e interpretarlos.

Por cuanto acabamos de señalar, nos ha parecido fundamental dedicar el último apartado de este artículo a analizar, a la luz de las teorías teatrales y estéticas, la utilidad y las dificultades que presentaban los textos elegidos este año, en función del objetivo buscado: mejorar cualitativamente el aprendizaje del FLE de nuestros alumnos.

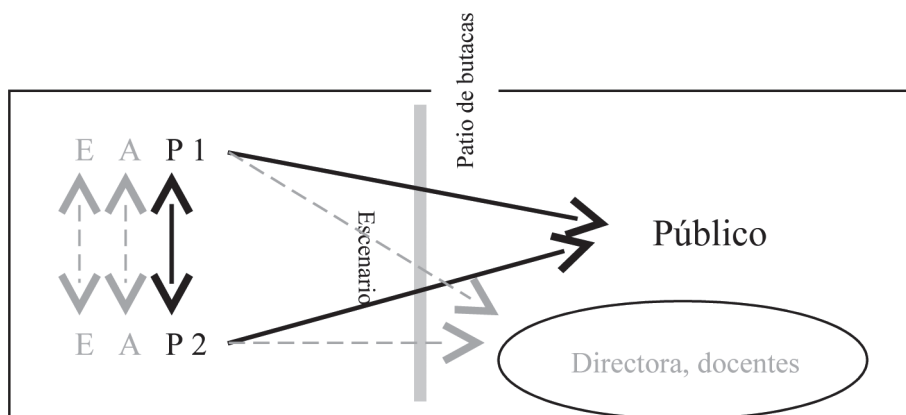
### 3. El taller de teatro en lengua extranjera, escenario de un acto complejo de comunicación

Otro aspecto sobre el que este tipo de talleres nos han permitido reflexionar está relacionado con la situación de comunicación compleja que se crea en estas actividades. Por un lado, el texto teatral impone su sistema de doble enunciación: permite a dos o más personajes comunicar entre sí en un espacio y un momento que son los de la obra; y a la vez, se permite a través de dichos personajes comunicar con el público que asiste a la representación. Por otro lado, junto a esta situación de comunicación dual creada por el texto, nos encontramos con una variedad de situaciones de comunicación que se producen por el contexto pedagógico en el que nos encontramos. En primer lugar, los alumnos tienen que asumir tres roles: son estudiantes, actores y personajes (EAP). Cada uno puede pues expresarse desde cualquiera de estos tres roles con sus compañeros y con los profesores responsables de la actividad en función de las circunstancias. En segundo lugar, la presencia de dichos docentes en el desarrollo de la actividad es suficiente para marcar su naturaleza pedagógica. La condición de “amateur” de los estudiantes en materia teatral refuerza el papel pedagógico de la directora escénica. Su experiencia limitada en lengua extranjera le da particular relevancia a la función aclaradora y correctora de las profesoras de lengua. Como consecuencia se produce una nueva situación de comunicación basada en la transmisión del texto: los alumnos actores buscan en permanencia la aprobación o las correcciones de la directora y de las profesoras. Por ello, gran parte del trabajo docente consiste precisamente en centrar los intercambios comunicativos en los dos niveles enunciativos característicos del teatro, limitando al máximo el protagonismo que tiene la comunicación pedagógica al principio del taller, tal como representamos mediante flechas en el siguiente esquema:

Inicio del taller:



Final del taller, representación:



#### 4. Algunas reflexiones en torno al texto y al subtexto

Un aspecto de gran importancia por la dificultad que plantea a todo actor *amateur*, máxime cuando la representación se lleva a cabo en una lengua extranjera, es la correcta aprehensión del subtexto. Todo texto dramático posee un sentido lógico, una estructura organizativa, aunque no siempre lo parezca. Por eso, parece necesario, antes de empezar el trabajo de la puesta en escena, estudiar el texto y entender por qué está escrito de esa manera, por qué el dramaturgo utiliza esas frases y no otras. En ese sentido, podemos definir que el texto es lo visible, mientras que el subtexto es lo que está debajo de él, lo que está implícito, como un segundo texto que no se lee, pero que se desprende del primero. El subtexto es el apoyo del texto, es su contexto. Pero el subtexto tiene muy poco valor sin el buen uso del texto, y viceversa. Por lo tanto, cada uno depende del otro, y el actor debe ser capaz de comprender y encarnar esa relación. La creación del texto es trabajo del dramaturgo, mientras que el actor es quien elabora el subtexto, guiado por el director. El actor estudia, inventa, busca las razones de *por qué* el personaje (o el rol construido por él, en el caso de un texto contemporáneo) escoge esas palabras y ese orden para expresarlas, definiendo su discurso no sólo a partir de lo que dice, sino también de cómo lo dice. La elección, el orden y la expresión de las palabras y las frases reflejan deseos, pensamientos, sensaciones, conocimientos, emociones, acciones, dudas, conflictos, etc. en determinadas circunstancias. De este modo, el texto nunca se presenta como algo cerrado y rígido para el actor, sino como un material abierto y dúctil, que está dispuesto a ser modificado constantemente. Una misma frase puede tener muchas maneras distintas y válidas de decirse. Elegir el *cómo* decir una frase es un proceso, dónde previamente hay que conocer las razones que la misma frase entraña; es decir, su emisión depende absolutamente del *qué, por qué, a quién, dónde y cuándo*, se dice.

Por todo lo anterior, se puede concluir que el subtexto es lo que no se dice verbal-



mente, es el mundo interior, emocional o intelectual del personaje, que da como resultado la manera particular de expresar el texto a cargo del actor.

En algunas ocasiones, el subtexto está explícito en el texto, pero la mayoría de las veces es más sugerente y entonces, hay que desentrañarlo. Porque con frecuencia, el lenguaje que utilizan los personajes es una máscara, un ropaje de humo que es necesario despejar. Para ello, en primer lugar, hay que comprender lo que el texto dice, luego lo que está tratando de decir, y finalmente lo que no dice y por qué no lo dice.

Por otra parte, hay que considerar que hay muchos tipos de subtexto según Layton<sup>2</sup> (2004: 153-154) y todos ellos se tienen que tener en cuenta. Pero en este proceso de análisis se corre el riesgo de confundir subtexto con intención. Siguiendo a Layton, la intención es la finalidad o la dirección de una frase, la fuerza que la guía, su *para qué*. Es el objetivo concreto de la frase: lo que se quiere conseguir, comunicar o esconder a través de ella. El subtexto es la suma de las circunstancias que caracterizan un determinado momento de la obra y que incluyen no sólo la frase, sino también los personajes, la situación, la acción, el conflicto, el espacio, etc. La intención sólo activa esa frase y nada más. Por consiguiente, el subtexto tiene muchos medios para comunicarse, además de las intenciones: las propias frases, los comportamientos, los silencios, las emociones, los ritmos, las relaciones, etc. El director, en conjunto con los actores, debe trabajar para conseguir un subtexto amplio y profundo que permita descubrir las más claras intenciones. Cuanto más se complican las intenciones, más difícil es su interpretación. Por eso, es fundamental que éstas sean claras, ya que son una herramienta para que los personajes, por medio de las frases correspondientes, transmitan a los otros lo que necesitan. La búsqueda de las intenciones correctas puede ser parte de la ejercitación de los ensayos prácticos, siendo su elección definitiva un paso clave para la construcción final de los personajes y del sentido global de la puesta en escena. Desde esta perspectiva, la elección de las intenciones es una labor que le corresponde, principalmente, al director, porque él es quien debe velar por la unidad y la coherencia del espectáculo. De este modo, las frases nunca se salen de contexto, ya que tienen una orientación adecuada en función de los objetivos de la puesta en escena.

Para concluir estas reflexiones sobre el subtexto, las siguientes palabras de Peter Brook aportan una perspectiva sugerente e intuitiva del concepto:

Hay una relación muy extraña entre las palabras de un texto y lo que subyace entre ellas. Cualquier idiota puede reclamar la palabra escrita. No obstante, revelar qué pasa entre una palabra y la siguiente es algo tan sutil que en la mayoría de los casos es casi imposible saber con certeza qué viene del actor y qué del autor (Brook, 1997: 122).

---

2 El mundo interior del personaje y sus circunstancias. Las razones secretas que un personaje, de manera consciente, quiere esconderle a los otros. Las razones que, inconscientemente, el personaje se oculta a sí mismo. El deseo del personaje de herir a otros sin descubrirse, a través de la ironía u otro tipo de hostilidad velada. El que se produce en el personaje al escuchar las frases o al observar las acciones de los otros. Las reacciones conscientes o inconscientes que se producen durante los silencios y que crean el monólogo interior del personaje.

## 5. Hablar con el cuerpo... en francés

Otro de los puntos que más han llamado nuestra atención como docentes en el transcurso de esta experiencia es en qué medida se producen interferencias y desencuentros entre lo verbal y todo aquello que podríamos calificar como no verbal, especialmente lo gestual. Los últimos trabajos sobre la utilización del teatro como recurso para el aprendizaje de lenguas se centran en las relaciones entre el enfoque por competencias que impera en el aprendizaje de lenguas a partir del MERCL y aquellas competencias que el teatro contribuye a desarrollar. La competencia esencial que debe ser adquirida en todo proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras es la competencia comunicativa, que lleva implícita el desarrollo de otras como la lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la intercultural. Por lo que respecta a las dos primeras competencias, la lingüística y la sociolingüística, la actividad teatral, por sus especiales características, potencia extraordinariamente la adquisición de vocabulario que, gracias a las repeticiones que exigen los ensayos y al hecho de que, en el teatro, las funciones lingüísticas están totalmente contextualizadas, es adquirido de manera útil y permanente. Mehisto, por ejemplo, habla de su incorporación a la memoria a largo término (2008: 220).

Además, en toda representación, como en la vida, la palabra es inseparable de la expresión corporal y de la expresión de los sentimientos. En este entorno “real”, dice Susana Nicolás, el alumno se ve “obligado” y no le queda más remedio que desenvolverse comunicativamente, como le sucedería en una situación de inmersión lingüística. El estudiante debe reaccionar con su cuerpo y con su mente, con todo su ser (Richard-Amato, 2003: 158). En este sentido, resulta interesante la afirmación de Wessels, que señalaba en 1987 que “uno de los criterios para determinar el bilingüismo de una persona es la capacidad de expresar sus emociones”.

Este doble frente de acción multiplica de manera exponencial las dificultades de los alumnos que deben centrarse al mismo tiempo en dos actividades muy diferentes y sin embargo complementarias: la corrección lingüística (fonética y repetición de estructuras) en una lengua extranjera que aún no dominan, y la gestualidad exigida por un personaje extranjero<sup>3</sup> a su propio yo. La observación de los alumnos/actores a lo largo de estas dos convocatorias nos ha permitido comprobar que cuando llegan a la etapa de los ensayos en el escenario se producen grandes turbulencias que provocan incluso un retroceso en aspectos lingüísticos ya conseguidos (dominio de las estructuras y de la fonética).

Se trata sin duda de un fenómeno que exigirá de nosotros, docentes, una reflexión en profundidad en un futuro próximo. En una primera aproximación podríamos comentar que una posible carencia en nuestra actividad durante esta convocatoria ha sido, por ejemplo, no utilizar prácticamente ejercicios de dinámicas de grupo. La relevancia de este tipo de ejercicios en el marco de una enseñanza de idiomas comunicativa es indiscutible según autores

---

3 La palabra francesa *étrange* daría una idea más completa que sus equivalentes: extraña y extranjera.

como Dorego (1997), tal y como recuerda Leire Goitia Pastor. Haber realizado previamente ejercicios de relajación, hubiera permitido a los alumnos tomar conciencia de sus cuerpos y caer en la cuenta de algo que no es tan evidente cuando no surge de manera espontánea en el contexto de lo cotidiano: mediante las palabras podemos estar diciendo una cosa y mediante el cuerpo podemos estar expresando algo totalmente contrario.

Otra estrategia que podría ayudar es la improvisación de escenas de la obra sin texto, que ayudan a liberar el cuerpo antes de enfrentar ambas dificultades (cuerpo y expresión en lengua extranjera con todos los procesos mentales que ello implica) de manera simultánea.

Leire Goitia, propone además que los ejercicios de pronunciación y entonación se hagan en el momento del ensayo por escenas. ¿Puede que, en nuestro caso, haber trabajado intensamente durante meses únicamente con el texto haya dificultado a algunos de los alumnos-actores amateur el paso a la gestualidad? No debemos olvidar que, en su caso, expresarse mediante el cuerpo presenta tantas dificultades como expresarse en una lengua extranjera pues no deja de ser otro tipo de código que también deben aprender.

Cerraremos este apartado refiriéndonos a la competencia intercultural que es, como recuerda M<sup>a</sup> Isabel Fernández, una de las más necesarias para todo futuro profesional. Este tipo de competencia exige al alumno, entre otras cosas, desarrollar una comprensión empática y una actitud flexible en sus relaciones. El teatro, que convierte según veíamos al estudiante también en personaje y en actor (EPA), y le obliga a interactuar bajo todas estas facetas con otros EPA y con los profesores, los directores y el público, contribuye significativamente al desarrollo de esta competencia.

De todo lo dicho hasta aquí se desprende el carácter holístico de la enseñanza teatral. Un valor que es puesto de relieve por González Díaz, para quien el teatro “tiende a desarrollar la capacidad comunicativa de las personas en un sentido prácticamente de comunión: sensibiliza a la escucha del individuo hacia sí mismo a la vez que hacia todo lo que le rodea” (1987: 50).

## **6. Estética de las obras y posibilidades pedagógicas de su consideración**

La selección de las obras cuyo estudio y representación constituyen la base del proyecto ha venido determinada principalmente por la relación de sus respectivos universos imaginarios con otras tantas realidades que conforman el núcleo temático elegido.

No obstante, en la conformación del repertorio se han valorado otros criterios complementarios, entre los que se cuentan la validez de los textos como recursos para el aprendizaje y perfeccionamiento del francés como segundo idioma, así como la capacidad de interés y motivación que las obras pueden suscitar entre los estudiantes, y el interés que también pueden despertar en el público.

Junto a estos y otros criterios, se ha considerado muy especialmente la configuración

estética de las mismas, dada por las formas compositivas que adoptan los textos y por las perspectivas de puesta en escena que suscitan. Este criterio estético sitúa, en definitiva, estas breves piezas en sintonía con dominios estéticos bien determinados en la historia del teatro francés, bien sea en sus períodos clásicos, bien sea en el ámbito de las corrientes y direcciones del teatro actual.

Las obras de las que se han tomado las escenas elegidas son las siguientes:

*La Mort Marraïne*, de Bruno Castan [adapt. de Grimm] (1994)

*L'Avare*, de Molière (1668)

*Ma famille*, de Carlos Liscano (1996 / 1998)

*Blues*, de Françoise du Chaxel (2004)

*Les enfants de Médée*, de Suzanne Osten et Per Lysander (1975 / 2009)

De acuerdo con lo que acabamos de señalar, el presente apartado analiza la configuración estética de las piezas y, al mismo tiempo, trata de sugerir algunas de las posibilidades didácticas que, tanto en relación con la competencia lingüística como con el aprendizaje de las técnicas teatrales, derivan de la vinculación de aquellas con sus respectivos dominios estéticos.

### **6.1. El Teatro Épico como opción estética: La Mort Marraïne, de Bruno Castan**

La génesis de esta pieza, creada a partir de la adaptación escénica de un material previo de carácter narrativo (el cuento homónimo de Grimm), determina su composición teatral y clarifica, con ello, algunas de las claves de la puesta en escena que demanda y, en consecuencia, del rendimiento pedagógico que potencialmente encierra.

Así, el orden dinámico de la obra aparece constituido por la sucesión recurrente de (tres) situaciones simétricas (precedidas de una breve parte prologal), cuyos desarrollos se articulan en torno a las fases de ofrecimiento, discusión y rechazo o declinación (en este caso, en relación con la aceptación del padrino o madrinazgo del recién nacido, decimotercer vástago de una familia pobre). El cierre de la serie se sustenta en un elemento sorpresivo y, a la vez, pleno de significación, toda vez que el fracaso de las respectivas disponibilidades de Dios y del Diablo resulta destacado, contra todo pronóstico, por la indiscutible aceptación de la tutela (madrino) de la Muerte, en consonancia con el título de la pieza y del cuento en el que ésta se basa.

En consecuencia, la percepción estética que deriva de la composición de la obra aparece referida antes a la narratología – especialmente, dada su condición de relato tradicional, al análisis morfológico introducido por Propp (1972) –, que a la teoría dramática *sensu stricto*. Así, la evidente contradicción (de ecos existenciales presentes en toda la literatura universal) entre la condición de nacer y la predicción de un destino que subyace en la semántica de la pieza, debe ser percibida en el ámbito interno de cada uno de los tres ciclos ficcionales (en el

seno de cada uno de los cuales se genera y agota, sin proyección tensional sobre el siguiente), antes que como motor de una progresión común a las tres secuencias, en el caso de que éstas hubieran constituido otras tantas fases de un único devenir tensional.

Esta percepción de la ficcionalidad de la pieza como instancia predominante sobre una dramaticidad no determinante, puede constituir una de las líneas de explicación de la estética de la obra y del lenguaje escénico por ésta demandado, el cual debe ser percibido por los estudiantes como parte de la actividad conducente a la puesta en escena. Así, tanto la proxémica emanada de la dualidad de cada una de estas secuencias, como la incorporación de los recursos de la gestualización corporal y de la entonación verbal por los estudiantes, pueden aparecer guiadas por el carácter recurrente y simétrico de las secuencias. En consecuencia, el realismo presente en la base representativa de la obra podría ceder su justa proporción a la evidente condición folklórica (y, por tanto, reiterativa) presente en su génesis, mostrando así a los jóvenes intérpretes pautas de actuación y de verbalización llamadas a influir, también, en la competencia lingüística deparada por su condición de estudiantes de francés.

En realidad, la teoría y la práctica teatrales contemporáneas han generado notables modelos de concepción teatral y, sobre todo, de puesta en escena que pueden resultar válidos (entre otros) para la materialización escénica de esta obra. De todos ellos, el concepto de *Teatro Épico* sistematizado por Bertolt Brecht (1970) puede aportar una ayuda muy apreciable, a través de las nociones de *narratividad* (como aspecto predominante en la organización de la obra, tal y como aquí hemos mostrado) y de *distanciación*, entendida esta última como percepción intelectual (antes que emotiva) de la pieza y como consiguiente patrón gestual y entonativo recomendado a los jóvenes intérpretes. En este sentido, la concepción del teatro como instancia principalmente ficcional, en la que una narratividad predominante se superpone a una dramaticidad no determinante, permite ser trasladada, desde la concepción épica brechtiana, a la comprensión de esta pieza de una manera válida para la explicación estética y semántica que debe ofrecerse a los estudiantes.

## **6.2. La comedia clásica francesa y sus posibilidades formativas: *L'Avare, de Molière***

Esta pieza ofrece un primer nivel de interés en relación con su utilización didáctica: su condición de *clásica* y, más en concreto, su ubicación en un período especialmente relevante de las letras y de la escena francesas, cual es el siglo XVII. En sí misma, por tanto, la obra de Molière es susceptible de transmitir al estudiante un rico conjunto de elementos históricos, culturales, artísticos, etc., que constituyen un legado de enorme valor en su formación presente y futura.

Resulta evidente que el rendimiento de esta pieza en el aprendizaje del idioma francés reviste notables particularidades, que derivan asimismo de su datación en un período de la historia de la lengua francesa bien diferenciado del registro actual, del que lo separan rasgos

que afectan a la mayor parte de los planos del lenguaje y especialmente al morfosintáctico, al léxico y al semántico. La percepción de estas diferencias y la asimilación de las mismas a través de la práctica escénica constituyen otras tantas vías para dotar a los estudiantes de recursos destinados a aumentar y perfeccionar su competencia en el idioma de Molière.

Pero, además, la naturaleza de la obra convierte a ésta en instrumento eficaz para la formación teatral de los alumnos. Su condición de comedia, atendida a los modos de composición heredados de la preceptiva clasicista y destinados más tarde a configurar la comedia europea durante el Neoclasicismo, proporciona los mecanismos adecuados para que los jóvenes intérpretes asimilen la comprensión y comunicación del humor y de la comicidad, en su doble plano verbal y gestual. Precisamente, el fragmento elegido (escenas IV y V del primer acto) condensan en elevada proporción buena parte de dichos mecanismos deparadores de la comicidad, desde el equívoco a la ironía, desde las repeticiones verbales a las simetrías entre réplicas sucesivas y desde la hipérbole lingüística hasta el contraste situacional. De manera paralela, los signos corporales requeridos por el variado conjunto de recursos verbales mencionados conforman un conjunto de códigos de gran valor formativo para los jóvenes intérpretes, tanto a través de los gestos que las didascalias textuales señalan manifiestamente, como mediante los que el juego verbal y situacional demanda de manera sutil y constitutiva de una rica variedad de signos implícitos, que el estudiante debe descubrir con placer y curiosidad.

Junto a esto, la puesta en escena permite la incorporación de procedimientos procedentes de géneros teatrales próximos al ámbito de la comedia, que van desde los propios de la *commedia dell'arte* hasta los proporcionados por la farsa, en una gradación que la dirección escénica puede articular según el específico sentido artístico y semántico que estime conveniente, en función de los grupos de alumnos con los que se trabaje.

### **6.3. Posibilidades pedagógicas del Teatro-Verbo como corriente estética actual:**

#### **Ma famille, Blues y Les enfants de Médée**

El rendimiento que, para la comprensión de la estética de la pieza *Ma famille*, de Carlos Liscano, así como de los códigos interpretativos que le son inherentes, puede aportar la utilización didáctica de la misma halla una evidente justificación en los patrones compositivos que la configuran.

En efecto, su escritura permite inscribirla con propiedad en una de las dos direcciones perceptibles en el sector más renovador de las corrientes teatrales que dominan el cambio de milenio y los primeros años del siglo XXI. Ambas han sido adecuadamente descritas, precisamente en el ámbito del teatro francés, por Patrice Pavis, a través de sendos estudios traducidos y publicados posteriormente en español. Así, la tendencia que, por nuestra parte (Pérez Jiménez, 2005) hemos estudiado bajo el marbete de *teatro-verbo*, había hallado una pronta

sistematización en la teoría de Pavis (1999), a la que seguiría otro breve tratado (Pavis, 2006) destinado a presentar la corriente estética de la que podemos denominar *nueva escenidad* en el ámbito de la crítica hispánica.

La pieza de Carlos Liscano presenta, al menos a través de su traducción francesa, los nítidos perfiles de la primera de las tendencias señaladas. En efecto, su condición de *teatro-verbo* deriva, como ocurre para el conjunto de las piezas de dicha corriente del teatro actual, de la primacía alcanzada por la *discursividad* en el ámbito de la comunicación (textual y/o escénica) de la obra. Dicho concepto alude al plano verbal, pero subraya la condición, a la vez, autónoma y predominante del mismo, que lo separa de toda supeditación al resto de los planos comunicativos y lo sitúa como instancia principal en sí misma. Al mismo tiempo, la configuración de este material lingüístico convertido en discursividad se halla regida por la organización interna emanada de su condición verbal, lo que le confiere una naturaleza eminentemente retórica, cuya evidenciación se convierte en el objetivo comunicativo primordial de la pieza.

Ello tiene importantes consecuencias en los planos textual y escénico, las cuales determinan, a su vez, la utilización didáctica de la pieza y, por ello, sus posibilidades específicas en el ámbito de la enseñanza del francés como segunda lengua. Así, el peso predominante de la discursividad legitima modos de comunicación situados en los dos extremos constituidos por la sola lectura en voz alta del texto y por la puesta en escena convencional del mismo, con todas las posibilidades intermedias deparadas por la gradación entre ambos extremos.

Esto es lo que revela el texto de *Ma famille*, a través de la edición destinada a la experiencia didáctica que estamos describiendo. De un lado, la distribución de la discursividad que, en su perspectiva retórica, domina la naturaleza de la pieza, admite varias posibilidades de reparto de los fragmentos textuales entre los estudiantes-actores, dado que las funciones de los mismos los definen en primer lugar como recitadores y relatores, antes que como personajes convencionales con los que deban incorporar necesariamente una vinculación identificadora o biunívoca. Por lo mismo, los fragmentos discursivos son intercambiables y los roles establecidos (actores uno, dos, etc.) deparan evidentes ventajas a los alumnos, tanto para su asunción semántica de la pieza, como para su perfeccionamiento lingüístico, muy potenciado por la impronta retórica de la discursividad.

De otro lado, la relativización del ámbito ficcional ofrece a los estudiantes la posibilidad de dinamizar su relación con los roles que incorporan, entrando y saliendo de los mismos a medida que los fragmentos discursivos que les corresponden demanden la mera recitación o el relato verbal (*récit*), o bien la escenificación ocasional de lo narrado.

Finalmente, el mismo concepto de puesta en escena de la obra ofrece la opción de transmitir al estudiante una percepción de la ductilidad artística de la escena actual, que permite, en las obras de *teatro-verbo*, elegir entre formas de materialización escénica atenuadas al rigor de la figuración realista y modos de escenidad atenuados en su rendimiento ficcional



e inclinados hacia procedimientos de enunciación (y, ocasionalmente, de escenificación) que permitan el despliegue preponderante de la naturaleza retórica del texto.

Lo señalado para la pieza anterior conviene también, de algún modo, a la obra *Blues*, de Françoise du Chaxel. El breve texto permite, sin embargo, una consideración de la misma más próxima a la tradición realista, que pueda dar lugar, a su vez, a una materialización escénica en la que costumbrismo (en relación con el mundo adolescente francés contemporáneo), intimismo (en cuanto interacción conversacional con evidente grado de confidencialidad) y patetismo (deparado por la contundente realidad que denuncia) puedan constituir otras tantas coordenadas en las que sea propuesta a las jóvenes intérpretes una incorporación de los roles, discursos y gestos surgida de su propia y personal interpretación del sentido de la obra.

En cuanto a *Les enfants de Médée*, de Suzanne Osten et Per Lysander, su naturaleza de pieza adscribible a la corriente formal del *teatro-verbo* se evidencia en el carácter intencionalmente recitativo de su primera parte, configurada como un entramado retórico que adopta los modos del relato popular juvenil.

La condición opcional (y, por lo tanto, abierta) de la entidad teatral de su texto y de sus posibles modos de puesta en escena queda patente a través de la incorporación de unos personajes que, antes de sujetos de la acción, lo son del discurso, en tanto que sus funciones consisten en ser soportes de fragmentos concebidos, antes que como réplicas, como partes sucesivas (y de arbitraria parcelación) de la discursividad narrativa omnipresente.

De manera ocasional, el discurso adopta modalidades marcadamente recitativas y, a la vez, vinculadas a la teatralidad clásica (en concreto, la tragedia) que se corresponde con el origen y desarrollo del mito en la Grecia clásica.

Tras la parte prologal que acabamos de describir, el texto de la pieza conoce una última variación en su configuración retórica, la cual lo adscribe a la escritura dramática convencional mediante su articulación en réplicas y didascalias. La acción se comunica ahora de manera directa, pero increíblemente sorprendente, dado que el conflicto que la anima aparece transmitido a través de los personajes de los niños, hijos de Medea y de Jasón, quienes precisamente van a ser los sujetos pasivos y a la vez las víctimas del mismo conflicto que recrean de manera lúdica.

Finalmente, una nueva modalidad discursiva aparece en el cierre de la pieza, bajo forma de conversación telefónica (por tanto, monologada) que actualiza la carga dramática de la situación y genera en el receptor un efecto conjunto de distanciaci3n perceptiva y de enfatizaci3n emocional.

En s3ntesis, la correcta percepci3n por los j3venes int3rpretes de la admirable diversidad compositiva deparada por el c3digo lingüístico de esta obra, así como su ejercitaci3n en modos indagadores acerca de su materializaci3n escénica más adecuada, constituyen otras tantas vías, no sólo para la representaci3n de la pieza, sino también para el logro de los objetivos artísticos, formativos y actitudinales propios del alumnado de francés como segunda idioma.



## 7. Conclusiones

La incorporación de la actividad teatral como complemento para el aprendizaje de un idioma extranjero requiere organización, dedicación y esfuerzo pero, como hemos podido comprobar, los resultados son alentadores: los estudiantes aprenden la utilidad de la memorización en el enriquecimiento léxico y en la automatización de las estructuras sintácticas, se conciencian del interés de una correcta pronunciación y entonación en una situación de comunicación sea cual sea ésta (clase, teatro y vida cotidiana) y aprenden a trabajar en equipo (puntualidad, rigor, compromiso con el grupo, negociación, etc.). Pero quizás lo más interesante es que modifican sustancialmente su actitud hacia la lengua y la cultura extranjeras y hacia el aprendizaje de las mismas. El carácter lúdico de la actividad y su finalidad práctica y auténtica – la representación pública, en última instancia ante un público nativo, siempre está en nuestro discurso y en su mente – se convierten en elementos motivadores fundamentales. Estas conclusiones quedan respaldadas por los comentarios entusiastas de los estudiantes una vez terminada la actividad y por su deseo de repetir la experiencia al año siguiente.

Para terminar sólo queda precisar que también las artes escénicas y la literatura sacan beneficio del taller: los alumnos descubren autores y textos teatrales, un espacio cultural – el teatro – que a menudo desconocen y, en su aproximación al texto teatral, descubren que el texto puede ser no sólo leído y analizado de modo académico sino también representado, lo que implica descubrir un mundo de posibles interpretaciones orquestadas por la dirección escénica. En definitiva, los talleres de teatro en lengua extranjera contribuyen a crear vínculos afectivos con el idioma extranjero y con un modo de expresión artístico: el teatro. Además de nuestros objetivos puramente lingüísticos y comunicativos, esperamos todos que estos “acteurs en herbe” de hoy se conviertan mañana si no en actores profesionales, al menos en espectadores asiduos y críticos.

## Referencias bibliográficas

- BRECHT, Bertolt. 1970. “Pequeño organon para el teatro” in *Escritos sobre teatro*. Buenos Aires, Nueva Visión, vol. 1.
- BROOK, Peter. 1997. *La puerta abierta*. Barcelona, Alba Editorial.
- GONZÁLEZ DÍAZ, Lucía. 1987. *El Teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid, Ed. Popular.
- LAYTON, William. 2004. *¿Por qué? Trampolín del actor*. Madrid, Editorial Fundamentos.
- LIZASOAIN, Andrea *et alii*. 2012. “Estudio descriptivo y exploratorio de un taller de introducción a las técnicas teatrales para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera” in *Estudios pedagógicos*, XXXVIII, nº 2, 157-167 <[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200010&script=sci_arttext)>.
- MEHISTO, Peter *et alii*. 2008. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford, Macmillan.
- NICOLÁS, Susana. 2011. “El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL. Un enfoque competencial” in *Encuentro*, nº 20, 102-108 <<http://dspace.uah.es/dspace/bits->

- tream/handle/10017/10111/teatro\_nicolas\_ENCUESTRO\_2011.pdf?sequence=1>.
- PAVIS, Patrice. 1999. "Síntesis prematura o cierre provisional por inventario de fin de siglo" in *Las puertas del drama*, Revista de la Asociación de Autores de Teatro, número 2, primavera, 4-12.
- PAVIS, Patrice. 2006. "¿Representar la calamidad? Puesta en escena y *performance* en Aviñón 2005" in *Las puertas del drama*, Revista de la Asociación de Autores de Teatro, número 26, primavera, 4-18.
- PÉREZ JIMÉNEZ, Manuel. 2005. "Panorama formal-estilístico de la dramaturgia femenina actual" in ROMERA CASTILLO, José (ed.). *Dramaturgias femeninas en la segunda mitad del siglo XX: Espacio y tiempo*. Madrid, Visor Libros, 509-524.
- PROPP, Vladimir. 1972. *Morfología del cuento; seguida de "Las transformaciones de los cuentos maravillosos"*. Madrid, Fundamentos.
- WESSELS, Charlin. 1987. *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- GOITIA, Leire. "Juego, representación y aprendizaje: un taller de teatro para alumnos de E/ELE" [consultada el 30/03/2013] <[http://www.uv.es/foroel/foro3/Goitia\\_Pastor.pdf](http://www.uv.es/foroel/foro3/Goitia_Pastor.pdf)>.
- FERNÁNDEZ García, M<sup>a</sup> Isabel & M. Giovanna BISCU. "El aula de teatro universitario: crisol de experiencias formativas y destrezas profesionalizadoras" [consultada el 30/03/2013] <<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2043/234.pdf?sequence=1>>.