

## Actividades teatrales en ELE: La sistematización del idioma a través de la creación

SOLÈNE BÉRODOT

### Introducción

La práctica del teatro se utiliza en lenguas extranjeras para, además de reforzar los conocimientos ya adquiridos, desarrollar la interacción oral y la comunicación no verbal mencionadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas -MCER- (Consejo de Europa, 2001, p. 74 y p. 86). Este documento recuerda la importancia del uso lúdico y estético de las lenguas (Consejo de Europa, 2001, p. 58/9). La interacción oral y la comunicación no verbal resultaban ser competencias complementarias a las que iban a ser tratadas durante la semana de cursos intensivos que recibirían en Rosario, Argentina, estudiantes de intercambio de la Fundación Interculturas (WEP -*World Education Program*- Argentina), una organización especializada en los programas de aprendizaje a través del mundo. Los aprendices tenían entre quince y dieciocho años, provenían de todo el mundo (Estados Unidos, Alemania, Noruega, Italia, Holanda, entre otros) y tenían nulos o escasos conocimientos del español. Estaban divididos en cuatro grupos correspondientes a sus respectivos niveles. El primer grupo no tenía ningún conocimiento previo y el último tenía un nivel A2 adquirido. El objetivo del taller de teatro, además de sistematizar los aprendizajes académicos de manera lúdica y relajada, era ayudarles a vivir la transición entre sus países de origen y Argentina progresivamente, incorporándose a la vida en el nuevo país a través de personajes ficticios, lo cual los ayudaría a comunicarse mejor tanto desde un punto de vista cognitivo como emocional. El taller les permitiría expresar a sus compañeros de intercambio su procedencia y transmitir la representación que tenían del lugar donde iban a pasar seis meses o un año (Argentina como país y la ciudad donde iban a estudiar). La presencia de alumnos provenientes de países y culturas diferentes ofrecía un intercambio cultural favorable a la mezcla de imaginarios.

A fin de demostrar que las actividades teatrales son propicias al aprendizaje de una lengua extranjera, en primer lugar se expondrán los fundamentos del teatro utilizado como andamiaje y luego se citarán ejemplos concretos que fueron propuestos durante los talleres, en paralelo a los contenidos intensivos.

### 1. Las actividades teatrales en lengua extranjera: una forma creativa de utilizar las competencias lingüísticas

En el diccionario de la Real Academia Española, encontramos la siguiente definición del verbo *crear*: ‘Establecer, fundar, introducir por vez primera algo; hacerlo nacer o darle vida, en sentido figurado’. Esto es lo que queríamos hacer surgir de los aprendices: que con sus limitados conocimientos lograran dar vida a una expresión propia y totalmente nueva. Esto, según escribieron Porquier y Py (2004: 6) es imprescindible para aprender:

(...) on apprend toujours dans des circonstances particulières, mais on ne peut réellement parler d’apprentissage que si les savoirs acquis accèdent à une certaine autonomie par rapport à des circonstances, autonomie qui les rend à la fois disponibles et utiles pour d’autres usages.<sup>36</sup>

El hecho de reutilizar los aprendizajes en un contexto nuevo ayuda a los aprendices a fijarlos.

El uso del teatro permite sincronizar las competencias lingüísticas y paralingüísticas. Estas últimas muchas veces no son tratadas durante el aprendizaje. Como lo subraya Stéphanie Clerc, al realizar actividades teatrales:

La parole est considérée dans ses dimensions plurielles, les aspects prosodiques, kinésiques et proxémiques de la communication sont analysés et retravaillés en lien avec le sens, les intentions, les émotions que l’on veut transmettre. Le jeu dramatique offre ainsi un important travail sur le langage corporel « souvent occulté dans l’enseignement » (Auger, 2001, cit. en Clerc, p. 143).<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> ‘Siempre se aprende en situaciones peculiares, pero solo se puede realmente hablar de aprendizaje cuando los saberes adquiridos acceden a cierta autonomía en relación con las circunstancias, autonomía que los vuelve a la vez disponibles y útiles para otros usos’. (traducción propia)

<sup>37</sup> ‘La palabra está considerada en sus dimensiones plurales, los aspectos prosódicos, kinésicos y proxémicos de la comunicación están analizados y trabajados de nuevo en relación con el sentido,

Concebimos los talleres de teatro en tres etapas. Al principio, los aprendices no usan el idioma porque la comunicación puede pasar más allá de la palabra, como lo definen Tardieu y Coubetergues:

Communiquer, c'est émettre des messages pour d'autres êtres humains, avec des mots, des gestes, des attitudes corporelles, une matérialité qui est la surface émergée de l'iceberg de l'esprit ou de l'imaginaire, c'est-à-dire, des univers de croyance, des parcours de vie, des événements historiques à tous les sens du terme, des stocks d'images et de symboles qui donnent un sens unique au langage utilisé, au désir, à l'engagement.<sup>38</sup>

Es solamente después de un tiempo dedicado puramente a la interpretación corporal que se empiezan a utilizar las palabras junto a los gestos. Sin embargo, mientras los aprendices se dedican a mimar en silencio, se apela a la participación oral de los demás, que tienen que emitir hipótesis sobre la actuación de sus compañeros. Esta primera etapa está acompañada por una apelación a la imaginación gracias a juegos que permiten dejar volar la fantasía.

A continuación se van a proponer improvisaciones alrededor de temas que permitan a los aprendices usar las competencias lingüísticas que han obtenido, al par de las competencias paralingüísticas. Para esta etapa nos inspiramos principalmente en los trabajos de Augusto Boal, Dario Fo y Jacques Lecoq. Respecto a esta etapa citaremos a Prisca Schmidt (2008: 122):

Ainsi la créativité des élèves ne se manifeste pas seulement dans le langage extra linguistique, mais également dans la langue proférée, car les improvisations mènent à la libération de la parole. [...] Il est certain qu'insuffler la vie aux mots étrangers par

---

las intenciones, las emociones que se quieren transmitir. El juego dramático ofrece así un importante trabajo sobre el lenguaje corporal "muchas veces ocultado en la enseñanza" (Auger, 2001).' (traducción propia)

<sup>38</sup> 'Comunicar es emitir mensajes para otros seres humanos, con palabras, gestos, actitudes corporales, una materialidad que es la superficie emergida del iceberg del espíritu o del imaginario, es decir, universos de creencias, recorridos de vida, eventos históricos en todos los sentidos del término, stocks de imágenes y de símbolos que dan un sentido único al lenguaje utilizado, al deseo, al compromiso.' (traducción propia)

la motricité des corps et la sensorialité conduit à une appropriation plus authentique de la langue.<sup>39</sup>

Durante esta etapa, utilizamos todo tipo de material auténtico a fin de confrontar a los alumnos con rasgos propios de la cultura meta.

La última etapa es la de elaboración de una o varias obras a partir de las etapas precedentes. Los aprendices eligen lo que más les gustó y se desarrollan escenas, apelando a todos sus saberes y competencias.

## 2. La coordinación de las actividades teatrales con los cursos intensivos

### 2. 1. *El formato elegido en este contexto*

Existen varias modalidades de introducir actividades teatrales en el aprendizaje de una lengua segunda. Se pueden insertar las actividades en el mismo horario y espacio que las clases académicas, alternando las unas con las otras<sup>40</sup>; se puede proponer un taller donde asistan los que quieran sin importar la diferencia de niveles de los aprendices o bien, como lo decidimos para esta oportunidad, se puede crear un espacio especial para estas tareas, donde se profundizan las competencias estudiadas durante el curso y por lo tanto se forman grupos por niveles. En nuestro caso, el deseo de los docentes de WEP era que los aprendices pudieran reforzar su aprendizaje al mismo tiempo que se divertían y se relajaban. Acababan de llegar a Argentina y necesitaban asimilar lo antes posible un contenido que les permitiera integrarse lo mejor posible en sus familias anfitrionas. El tiempo impartido era corto, por lo cual respetamos las tres etapas que mencionamos anteriormente, de tal manera que cada secuencia estaba dedicada a una etapa en sí.

El taller se desarrolló en un auditorio con un escenario y una zona de butacas. Al entrar, los aprendices se sumergían en un ambiente teatral y muchos de ellos

---

<sup>39</sup> 'De esta manera, la creatividad de los alumnos no se manifiesta solamente a través del lenguaje extralingüístico, sino también en la lengua proferida, porque las improvisaciones llevan a la liberación de la palabra. [...] No hay duda de que el hecho de infundir vida a las palabras extranjeras a través de la motricidad de los cuerpos y la sensorialidad conduce a la apropiación de la lengua.' (traducción propia)

<sup>40</sup> En este caso las actividades no se realizan en un espacio propio que permita a los aprendices ponerse en la piel de un actor.

subieron al escenario por primera vez en sus vidas, en lugar de ocupar el lugar de los espectadores. El recinto en sí era el primer eslabón de la perspectiva accional, ya que los alumnos, según lo preconiza el MCER, eran considerados ‘como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto’<sup>41</sup>. Es con este enfoque que elegimos también llevar a cabo la fase de representación. Nos pareció que al representar la escena delante de los demás compañeros, de sus profesores y de algunas familias anfitrionas, los aprendices eran reconocidos como actores. El espectáculo era la concretización de una tarea que habían realizado utilizando todos los conocimientos adquiridos en un contexto auténtico y que completaban hasta el final. Esta elección anclaba definitivamente al taller en la perspectiva accional: ‘Hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto’<sup>42</sup>. Al realizarse el taller en un medio homoglota, los espectadores podían recibir las escenas sin problema de interpretación lingüística.

A continuación vamos a presentar algunas de las actividades que se propusieron a la luz de los contenidos vistos en las aulas.

## *2. 2. Las partes del cuerpo: un imprescindible del teatro*

Los grupos A1 y A1.1 estudiaban las partes del cuerpo, el grupo A2 las tenía implícitamente conocidas. Esta competencia es necesaria en el teatro para el precalentamiento y porque es la herramienta principal de este arte. Por eso, al comienzo de las dos primeras clases, se usaron distintos recursos para sistematizar el vocabulario del cuerpo humano y como precalentamiento.

Con los grupos A1 y A1.1, empezamos con una actividad que se llama el “cuerpo a cuerpo quebequés”. Un alumno toma el papel del monitor, los demás se ponen de a dos. El monitor va citando dos partes del cuerpo. Los miembros del equipo tienen que unir las dos partes citadas, lo cual hace que se creen posiciones poco comunes. Por ejemplo, si el monitor menciona las palabras ‘pie’ y ‘hombro’, los participantes se tendrán que agachar o acostar para tocarse estas dos partes del cuerpo.

---

<sup>41</sup> MCER, p. 9

<sup>42</sup> MCER, p. 9

Al grupo de nivel A2 se le propuso dos actividades relacionadas con las partes del cuerpo. Durante la primera sesión, un monitor anunciaba al resto del grupo las acciones que tenían que hacer, empleando el infinitivo de los verbos de movimiento como precalentamiento antes de empezar con otro tipo de actividades. Se proponían acciones del tipo ‘Levantar los dos brazos y saltar’, ‘agacharse y levantar la pierna izquierda’... El otro ejercicio consistía en crear una estatua. Para este fin se usaba el imperativo. Los alumnos reunidos en pares tenían que ir dando órdenes a su pareja para amoldarlos a su gusto: agacha la cabeza, dobla la pierna izquierda... Una variación de este ejercicio es trabajar con dos equipos de dos, una pareja realiza la estatua y, cuando está terminada, viene el escultor de la otra, la observa y tiene que realizar la misma estatua con su pareja sin ver el modelo. Al finalizar, se comparan las dos estatuas y se mencionan las hipotéticas diferencias.

### *2. 3. Variaciones alrededor de la comida*

En los cuatro grupos académicos, divididos a su vez en tres grupos para los talleres de teatro<sup>43</sup>, había contenidos acerca de la comida. A fin de sistematizar esta competencia léxica a la par de los conocimientos socioculturales, propusimos distintas actividades en función de los niveles de los grupos.

Con el grupo de principiantes se realizó una actividad apta para fijar el vocabulario de las frutas. Estábamos sentados en ronda y cada integrante del círculo, cuando le parecía oportuno, se tenía que levantar para ir a buscar una de las frutas que se encontraban en la canasta imaginaria ubicada al medio de la ronda. La manera de tomar, y después de comer la fruta es distinta para cada una de ellas: se pela una banana, se comen las uvas de un racimo una a una, se muerde una manzana... Los demás integrantes del círculo tenían que adivinar qué fruta estaba comiendo su compañero.

Usando la misma estrategia, se realizó otra actividad con el mismo grupo y con el de nivel A1.1 en la cual los aprendices tenían que mimar el plato que estaban comiendo. Este ejercicio, además de poner en práctica las competencias lingüísticas, permite a los alumnos usar sus habilidades interculturales al compartir una parte de su cultura de origen en la lengua meta, eligiendo platos que pueden ser típicos de su país. Podían también decidir representar un plato

---

<sup>43</sup> Los dos niveles superiores, donde la cantidad de alumnos era menor, se unieron en un grupo. Había doce aprendices en el grupo de principiantes, doce en el nivel A1.1 y catorce en el grupo compuesto por alumnos de niveles A2.

que ya probaron durante su corta estadía en Argentina. Una vez que los demás aprendices adivinaban qué plato estaba saboreando su compañero, este tenía que describirlo, detallando los ingredientes con los cuales se prepara.

Con los alumnos de nivel A2, que ya conocían el vocabulario de la comida, ahondamos en el aspecto sociocultural. Trabajaron una improvisación sobre el ritual argentino del asado del domingo al mediodía. Es necesario precisar que en el programa institucional tenían un tema titulado ‘asado’, por lo cual ya tenían conocimientos previos sobre los usos asociados a esta práctica. El grupo de catorce alumnos estaba dividido en dos, de manera que hubiera público mientras un grupo actuaba y permitiendo así tener variaciones alrededor de un mismo tema. La consigna era la siguiente: ‘Van a imaginar que están en un asado un domingo al mediodía. Tienen cinco minutos para decidir las relaciones entre cada uno de los integrantes (familia, amigos...) y de un evento perturbador que va a interferir el desarrollo normal del asado. Después de estos cinco minutos, nos mostrarán la escena’. Uno de los grupos planteó que la carne se estaba quemando y provocaba un incendio y el otro, que una abuela se tragaba un hueso. Ambas situaciones suscitaron las risas de los espectadores: se había alcanzado el resultado. Nuestra meta es que los aprendices disfruten su aprendizaje. En esta situación tuvieron que usar la mayoría de las competencias lingüísticas, pero también sociolingüísticas y pragmáticas, al mismo tiempo que ponían en práctica sus destrezas y habilidades<sup>44</sup>.

#### *2.4. Uso de historietas argentinas: competencia cultural y estados de ánimo*

Usamos historietas argentinas a fin de que los aprendices se familiarizaran con este género en lengua española y descubrieran algunos historietistas que tienen un papel importante en la cultura argentina. Presentamos los autores de manera muy breve (nombre/pseudónimo, fecha de nacimiento, ciudad de nacimiento). Con cada grupo se procedió de la misma manera: primero se le distribuyó la copia de la historieta que se iba a preparar y a continuación se le interrogó sobre aspectos puntuales y elegidos de la tira. En las clases institucionales estudiaban

---

<sup>44</sup> *Destrezas de la vida*: la capacidad de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en la vida diaria:

- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas. (Consejo de Europa, 2001, p. 102)

los estados de ánimo y, por eso, el objetivo era que los volvieran a emplear y también que fueran expresando sentimientos en la lengua segunda. Tenían que probar sentir emociones nunca experimentadas en la lengua estudiada.

Al grupo de A1 se le distribuyó esta tira de Nik y se les preguntó previamente cuáles eran los distintos estados de ánimo que observaban en Gaturro por cada día de la semana.



A continuación los interrogamos con esta serie de preguntas: ¿De qué depende su estado de ánimo? ¿Está relacionado con los días de la semana? ¿Notan ustedes a su alrededor que la gente cambia a medida que avanza la semana?

Luego, la actuación consistía en representar un cambio de ánimo motivado por algo exterior, que podía ser los días de la semana o los meses del año, entre otras cosas.

Los aprendices de nivel A1.1, trabajaron con la siguiente tira de Matías de Sendra:



Empezamos por preguntarles qué estaba sintiendo el personaje de esta historieta y qué, según ellos, le había provocado esta emoción<sup>45</sup>, explicándoles previamente el significado del texto de registro coloquial.

La actuación consistía en mostrar la progresión de un estado de ánimo, hasta emitir un mensaje sobre la intensidad de este sentimiento (como en la viñeta), o bien sobre la razón que les provocaba este sentimiento.

Los aprendices de nivel A2 recibieron una viñeta de Maitena que trataba sobre el conflicto generacional.



Nos pareció que los alumnos seguramente habían experimentado situaciones de incompreensión por parte de las personas mayores de su entorno con respecto a su decisión de irse a un país extranjero y lejano para la mayoría de ellos. Aunque no lo quisieran revelar, era interesante ver las situaciones que podían imaginar alrededor de este tema, de modo que empezamos por preguntarles si había personas en su país a las cuales les pareció extraño que se fueran de intercambio. Luego tenían que proponer, de a dos (lo cual hacía el trabajo menos personal), una escena donde hubiera un conflicto generacional. En esta etapa surgieron algunos estereotipos sobre Argentina que probablemente habían escuchado cuando comentaron su elección.

<sup>45</sup> Sendra realizó este dibujo cuando murió el escritor y humorista argentino Roberto Fontanarrosa.

A la hora de la representación, este grupo eligió mostrar estas puestas en escena. Los demás grupos presentaron escenas surgidas de improvisaciones que se hicieron a lo largo de las tres sesiones.

### 3. Conclusión

Este taller –el primero que realizamos en español– confirmó nuestra creencia en el teatro como herramienta eficaz y lúdica para enseñar y/o practicar lenguas extranjeras. También nos permitió corroborar que era imprescindible que los aprendices eligieran participar en un taller de teatro en lengua extranjera. Es una práctica que expone a la mirada del otro y las personas cohibidas pueden sentirse incómodas al realizar este tipo de tarea. El resultado en ese caso no se logra, ya que el objetivo es fundamentalmente que los aprendices disfruten de la actividad propuesta.

La experiencia de coordinación de un taller de teatro es siempre placentera, puesto que somos testigos de la búsqueda de creatividad de los aprendices. Y el resultado nunca deja de sorprender.

### Bibliografía

- Aden, J. (dir.) (2008) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Edition Le Manuscrit: Paris.
- Boal, Augusto (2002) *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*. La découverte: Paris.
- Boal, Augusto (1977) *Théâtre de l'opprimé*. Paris: Librairie François Maspero.
- Clerc, Stéphanie (2008) 'De quelques apports de la pratique théâtrale en classe d'accueil.' En Aden, Joëlle (dir.) (2008) *Translating and interpreting*. Éditions Le Manuscrit: Paris.
- Fo, Dario (1990) *Le gai savoir de l'acteur*. L'Arche: Paris.
- Lecoq, Jacques (1997) *Le corps poétique. Un enseignement de la création théâtrale*. Actes Sud: Arles.
- Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea] <[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf)> [fecha de consulta 20 de marzo de 2013].

- Page, Christiane (1997) *Eduquer par le jeu dramatique: pourquoi? comment?* ESF éditeur: Paris.
- Pierra, Gisèle (2006) *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère.* l'Harmattan: Paris-Budapest-Kinshasa.
- Porquier, Rémi y Py, Bernard (2004) *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours.* Didier: Paris.
- Ryngaert, Jean-Pierre (1977) *Le jeu dramatique en milieu scolaire.* Cédic: Paris.
- Schmidt, Prisca (2008) 'Théâtre. Croisée des langues'. En Aden, Joëlle (dir.) (2008) *Translating and interpreting.* Éditions Le Manuscrit: Paris.
- Tardieu, Claire y Coubetergues, Philippe (2008) 'Imagination créatrice et apprentissage des langues en formation des professeurs des écoles.' En Aden, Joëlle (dir.) (2008) *Translating and interpreting.* Éditions Le Manuscrit: Paris.

*Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014*