

ACTUACIÓN TEATRAL Y ADQUISICIÓN DE SEGUNDA LENGUA

Elisa Lucchi-Riester

Submitted to the faculty of the University Graduate School
in partial fulfillment of the requirements
for the degree
Master of Arts in Teaching
in the Department of World Languages and Cultures,
Indiana University

June 2007

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Teaching.

Nancy A. Newton, Ph.D.

Marta Antón, Ph.D.

Master's Thesis
Committee

Agustín J. Torijano, Ph.D.

DEDICACIÓN

Desidero dedicare i miei studi e questo lavoro finale a mia mamma Ivana e a mio papà Carlo. Fin da piccola mi hanno insegnato ad apprezzare l'arte, nelle sue varie forme, ed il teatro nella sua spettacolare bellezza. Essendo diventata mamma durante la lavorazione della tesi posso cogliere, almeno in parte, quanto amore, dedizione, tempo, e sacrificio richieda crescere i figli insegnandogli i principi fondamentali della vita e allo stesso tempo educarli ad amare l'arte, la bellezza, la varietà del mondo; tutti elementi unici, essenziali ed arricchenti nelle loro molteplici forme e manifestazioni.

In particolare, se non fosse stato per la presenza, costanza, forza, intelligenza e determinazione di mia mamma come modello da seguire, oggi non sarei dove sono, felice e realizzata personalmente e professionalmente.

Un ringraziamento speciale va anche a mio fratello Giovanni e a mia sorella Angela, che mi incoraggiano e sostengono sempre e incondizionatamente.

AGRADECIMIENTOS

I will always be grateful to Dr. Nancy Newton. With expertise and great mental acuity she guided me through the writing process; with patience and dedication she corrected this work; and with affection and care she accompanied me during this last segment of this Master degree. I need to thank Dr. Marta Antón for accepting to be one of the committee members. Last but not least I want to thank Dr. Agustín Torijano who has been very close to me despite the distance between our two countries. Thanks to him for his promptness in reading this 'memoria', and for the prompt feedback and good suggestions. Having had such highly esteemed Professors as members of my thesis committee honored me profoundly. This Thesis has been the essence of an amazing Master degree experience that will keep teaching me both personally and professionally for the many years to come.

I must also thank my husband James for his support, patience, availability, and unconditional love, my son Carlo for being inspirational for some reflections included in this thesis, my family in Italy, and my friends all over the world.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I El Elemento Dramático en el Aula L2.....	4
Capítulo II Evolución de las Teorías de la Enseñanza de L2 a Través de la Práctica Comunicativa	13
Capítulo III Principios Pedagógicos y Modelo de Enseñanza con Obras Teatrales.....	23
Capítulo IV Unidad Didáctica Usando <i>El Maleficio de la Mariposa</i> de F.G.Lorca...30	
IV.i ¿Qué Es Teatro?.....	33
IV.ii Modelo Interactivo Usando un Texto Teatral Auténtico Español	53
IV.iii Material de la Unidad Didáctica	
IV.iii.a Vida y Obras Dramáticas de Federico García Lorca en Breve	58
IV.iii.b La Función del Prólogo del <i>Maleficio</i> , Prólogo con Notas.....	62
IV.iii.c Conclusiones Sobre la Unidad Didáctica.....	68
Conclusiones.....	69
Apéndice A Diferentes Tipos de Teatro Aplicados a la Enseñanza.....	73
Apéndice B Estrategias de Lectura Desde Abajo Hacia Arriba y Viceversa	74
Apéndice C Textos Útiles para la Enseñanza de una L2 con Dramatización.....	75
Obras Citadas	79
Curriculum Vitæ	

INTRODUCCIÓN

El teatro es una escuela de llanto y de risa
y una tribuna libre donde los hombres
pueden poner en evidencia morales viejas o equívocas
y explicar con ejemplos vivos normas eternas
del corazón y del sentimiento del hombre.
FGL

A stage can never be empty: *it is filled with waiting.*
Heathcote & Bolton

El presente estudio tiene su origen en la idea de unir una pasión personal con una meta profesional. El estudio de los métodos de la enseñanza de un segundo idioma y de los objetivos que los profesores debemos incluir cuando programamos un currículum para aprendices de una L2, hace claro que hay oportunidad para aprovechar obras teatrales originales como herramienta útil, beneficiosa, y divertida en el aula de una L2.

El teatro es un género mixto en el sentido que combina el lenguaje con elementos plásticos o espectaculares junto con una gran variedad temática y así se presta como vehículo que abarca los cinco estándares nacionales de la enseñanza de una segunda lengua: comunicación; cultura; conexiones; comparaciones; comunidades. Con la variedad de textos para el teatro que existen, que además de una gama de temas ofrecen varios niveles de complejidad lingüística, de extensión, y de niveles de profundidad de interpretación, está claro que se trata de una forma artística y cultural que se puede utilizar en todas las aulas. Es decir, el teatro se adapta a todos los niveles de enseñanza y a estudiantes de todas las edades.

El aprendizaje de una segunda lengua a través de la actuación dramática tiene numerosos beneficios para el aprendiz, los cuales incluyen los de índole personal tanto

como las de carácter social. El aspecto más fascinante del uso pedagógico del teatro en el aula de L2 es el hecho que el aprendizaje se realiza mediante el uso de lenguaje auténtico, cuidadosamente metido en contexto y enmarcado en la matriz de la pragmática. Lo que comienza como actividad lingüística de los aprendices puede transformarse en una experiencia completa que los involucra, mediante la colaboración, a múltiples niveles: cognitivo, físico y afectivo. Con un buen plan de lección se puede lograr resultados sorprendentes. El aprendiz no solamente puede llegar a dominar una variedad de expresiones y un vocabulario más amplio sobre el tema conectado a la obra estudiada, sino también su uso apropiado en contexto; además puede aprender a reconocer elementos de semejanza o de diferencia cultural; puede practicar con elementos pragmáticos inherentes a la cultura de la L2; puede lograr mayor fluidez en hablar el segundo idioma y adquirir más confianza en la expresión oral; puede también aprender sobre autores importantes de la cultura de la L2, así abriendo una ventana hacia el estudio de la literatura y una futura profundización en los temas literarios y culturales a través de un acercamiento vital y académico a una obra teatral auténtica. Además, por la gran variedad de producción teatral en el mundo hispanohablante, uno puede seleccionar obras por su temática, por su accesibilidad en términos lingüísticos, por su género: todo visto según lo que sea más apropiado para el ‘público’ en el aula. Lo maleable de la herramienta teatral permite muchas opciones.

Este estudio presenta en el primer capítulo el elemento dramático en el aula de L2. Se hace una comparación entre el uso extenso de las actividades dramáticas en las aulas de idiomas extranjeros, contra el escaso uso del teatro como herramienta de enseñanza. Se analizan los beneficios de la adquisición de una L2 a través del uso del

teatro y se tratan aspectos que a primera mirada no parecen favorecer su empleo – por ejemplo, la supuesta falta de tiempo en el período normal de lección.

En el segundo capítulo se mencionan las varias teorías que explican y promueven el desarrollo de la comunicación lingüística, la cual es uno de los resultados más significativos y notables de la instrucción de una L2 a través del teatro. El tercer capítulo presenta los principios pedagógicos del uso del teatro y se selecciona el modelo interactivo, el cual integra los tres modos comunicativos: interpretativo, interpersonal y de presentación.

Finalmente, el cuarto capítulo está dedicado a la presentación de un ejemplo, una unidad didáctica basada en la obra de un autor muy representativo, estudiado y representado entre los dramaturgos de la tradición en lengua española: Federico García Lorca. Se presenta un ejemplo pedagógico en una pieza teatral suya no muy conocida – *El Maleficio de la Mariposa* – y se da una explicación de su utilidad para el aula de español como segunda lengua, aplicando el modelo interactivo. Se incluyen además las conexiones con los estándares nacionales de la enseñanza de una L2.

Por cuanto se haya mencionado y demostrado a través de los ejemplos incluidos en esta memoria, el presente trabajo quiere explicar más en detalle los beneficios y las razones, desde un punto de vista pedagógico, de incluir el uso de teatro en un programa de curso de L2. Además se intenta subrayar unos falsos conceptos que previenen el uso generalizado de dicha herramienta.

CAPÍTULO I

EL ELEMENTO DRAMÁTICO EN EL AULA L2

Uso de la Dramatización Vs. el Uso del Teatro

El aprendizaje de una segunda lengua (L2) es un proceso largo y extenso que involucra al aprendiz a nivel físico tanto como mental y exige el uso de varias destrezas: la habilidad de leer, de escribir, de entender y de hablar en la L2. La enseñanza de un segundo idioma debería de tener como objetivo promover el desarrollo de cada una de dichas habilidades, añadiendo una quinta habilidad, el uso apropiado de la lengua en su contexto cultural. Para lograr tal meta el profesor debe organizar la lección usando actividades variadas y prácticas en que el estudiante esté involucrado activamente, participando y contribuyendo al desarrollo de la lección misma. Se trata de un método de educación centrado en el aprendiz que implica el uso de las múltiples inteligencias descritas por Gardner (1983). La experiencia de estudiar debe traducirse en una oportunidad de aprendizaje de la L2 tanto corporal como mental, para promover la retención de la información a que los aprendices están expuestos. Las actividades deben de ser eficaces, útiles a la adquisición de la L2 y divertidas.

En sus estudios de adquisición de una L2 Omaggio (2000) y Shrum & Glisan (2005) han mostrado que si el estudiante participa activamente en el proceso de aprendizaje en el aula, se produce más retención del material presentado, y la participación activa estimula mayor motivación, la cual empuja al estudiante a asistir a clase y estudiar más. Como resultado se mejora la producción de la L2 y eso produce satisfacción para el aprendiz y para el profesor. En este contexto, uno de los recursos más utilizados que incluye los elementos mencionados (participación activa, elemento

divertido, ejercicios útiles y eficaces) son las actividades dramáticas. Con frecuencia en los libros de texto este tipo de ejercicios están incluidos en las secciones de trabajo en pareja o en grupo llamadas por ejemplo: ¡A CONVERSAR! o ¡EN VOZ ALTA! (Plazas, 2005), o PARA CONVERSAR (¿Cómo se dice?, 2005), o A CONVERSAR (Enfoques, 2004), PRÁCTICA Y CONVERSACIÓN (Interacciones, 2002). En estas secciones se les pide a los estudiantes que se imaginen en una serie de situaciones diarias y de allí deben construir un diálogo o conversar sobre el tema mencionado. Necesitan poner en práctica el nuevo vocabulario y las nuevas estructuras gramaticales aprendidas. Deben practicar con preguntas y respuestas relacionadas a los nuevos temas tratados. En la eventualidad en que dichos ejercicios no estén incluidos en los textos, el profesor puede pedirles a los estudiantes que trabajen en pareja o grupo y escriban un diálogo y que lo actúen como práctica oral. Tales secciones de trabajo en los libros son uno de los recursos que el profesor puede usar para promover la práctica oral.

Otras actividades que implementan el uso oral de la L2 y que requieren un elemento de creatividad de los estudiantes son los bosquejos, la actuación de roles, los diálogos, las simulaciones, los mimos, los juegos lingüísticos, etc. Estas actividades aspiran a contribuir a dar confianza a los estudiantes en su producción oral en la L2 y al mismo tiempo darles la oportunidad de usar el material aprendido en contexto. Cuando el tema de estudio, el vocabulario y las expresiones estudiadas están en contexto, su contenido se hace más relevante para los aprendices, creando conexión entre la asignatura en el aula y la vida real fuera del ambiente puramente escolar. Este proceso de conexión apoya un estilo de aprendizaje más significativo para los estudiantes y consiguientemente produce más retención en ellos.

Otro logro y ventaja de usar diálogos, bosquejos, actuación de roles, etc. es que se pretende hacer uso de la lengua en situaciones reales y acercarse a un uso auténtico del idioma estudiado. Se logra evitar de esta manera el uso de aprendizaje mnemónico de listas de palabras o acostumbrar a los estudiantes a contestar a una lista específica de preguntas discretas y separadas del contexto. Aunque el uso de dramatizaciones permita usar las cuatro destrezas, está comprobado que ponen más énfasis en las destrezas de escuchar y hablar. En la mayoría de los casos, el propósito de usar actividades dramáticas es de promover el aprendizaje a través de la práctica del idioma empezando desde los niveles novicios. Le facilita a los alumnos más soltura en la producción oral y más confianza en el uso práctico del idioma. Se enfoca más en el significado que en la forma.

Una de las ventajas de la dramatización improvisada, así como lo expresa Hawkins (1993), es que la exposición al idioma, más que su estudio, produce y promueve habilidad y confianza en su uso. Usar expresiones que sean apropiadas a un determinado contexto y tener que repetirlas *in situ* ayuda y hace el idioma más vivo en contraste a la típica interacción profesor-estudiante basada en el sistema de pregunta-respuesta en el aula (Heathcote & Bolton, 1995). Una de las condiciones fundamentales que les da 'permiso' a los estudiantes para hablar en la L2 es la creación de un ambiente de trabajo donde el filtro afectivo bajo los hace sentir seguros, relajados, y en que no tengan miedo de hacer errores o de ser juzgados.

Uno de los modelos pedagógicos que facilita un ambiente con el filtro afectivo reducido es el trabajo en pareja y en grupo. La dinámica de las actividades desarrolladas entre compañeros de clase involucra a los alumnos a un nivel psicológico muy productivo para la adquisición de una L2. Es un estado psicológico-cognitivo que les anima a los

estudiantes a estar más relajados cuando les toca expresarse en su nueva lengua; se sienten menos inhibidos y producen más fielmente según sus capacidades y su nivel de conocimiento. Además, ayuda a darles confianza en sí mismos y en cuanto a lo aprendido hasta ese momento. En la dinámica grupal los elementos que ayudan el aprendizaje y la adquisición del idioma extranjero son numerosos: la negociación de significado que implica las repeticiones, las pausas, las vacilaciones, las confirmaciones; las clarificaciones, las explicaciones y las justificaciones del por qué hayan seleccionado ciertas palabras o estructuras en vez de otras; la interacción, la colaboración y la cooperación entre los miembros del grupo hacia un objetivo común.

Las actividades mencionadas, si se emplean regularmente como herramienta de enseñanza, no solamente se pueden usar como ejercicios de práctica oral sino también para evaluar el progreso de los aprendices en su pronunciación, en su uso de las nuevas estructuras gramaticales en la adquisición del vocabulario y en el uso de los aspectos pragmáticos en un contexto cultural apropiado. Los beneficios derivados del uso de las dramatizaciones en sus varias formas comprueban que son un método eficaz y útil en promover más soltura y confianza en el uso oral de la L2.

Empezando en los años '60, y de manera creciente en las últimas décadas, la actuación dramática ha ido tomando mucho auge en las investigaciones lingüísticas y en el ambiente pedagógico. Además de los beneficios útiles a la adquisición de una L2, hay que mencionar la facilidad y el elemento práctico de usar dramatizaciones en contexto escolar. Hoy en día existe una colección extensa de dramatizaciones utilizadas por los profesores de idiomas, a todos los niveles de enseñanza. Es decir, hay toda una riqueza de materiales disponibles que apoyan este acercamiento pedagógico. Hay recursos para los

profesores que exploran estas prácticas por primera vez y también para los más experimentados. En el Apéndice C se incluye una lista de textos publicados sobre el uso de técnicas dramáticas para la enseñanza de L2.

Las razones por las que se debe usar dramatizaciones como herramienta de enseñanza de una L2 son fuertes y los beneficios evidentes, sobre todo en la producción oral. Lo que no resulta igualmente evidente son las razones por no escoger emplear en la enseñanza de segundas lenguas una herramienta estrictamente relacionada a las técnicas dramáticas, un recurso muy maleable y completo en su misma naturaleza: la auténtica obra teatral. Hay una carencia del uso del teatro y de obras teatrales auténticas (integrales o parciales) para la enseñanza de una L2 y junto con ella un vacío en la literatura pedagógica relacionada al uso de teatro en la enseñanza de un idioma extranjero.

¿Cuáles son las razones para no aprovechar obras (o escenas) teatrales originales en el plan de lección de una clase de L2? Primeramente veamos las ventajas, que son numerosas y relevantes. Las obras están ya escritas y situadas en un determinado contexto cultural original y usan un lenguaje oral auténtico y pulido. ¿A qué se refieren los términos ‘lenguaje auténtico’, ‘real’ o ‘natural’? Brinton, Snow, & Wesche, (2003) mencionan que el lenguaje auténtico es el lenguaje real o natural como lo usan los hablantes nativos de esa lengua en contextos de vida real; es el lenguaje no creado o manipulado con propósitos de enseñar gramática o vocabulario. El lenguaje de obras teatrales originales cabe dentro de esta definición.

Los beneficios derivados del uso de textos escritos de antemano son numerosos. Para empezar, la producción literaria es muy amplia y eso permite al docente elegir un texto que tenga un nivel y un registro lingüístico apropiado para el nivel de proficiencia

de sus estudiantes. El texto teatral, y con él su actuación, ponen énfasis de una manera muy natural en la interacción, en la pragmática y en los contextos sociales de la lengua. Junto a los aspectos pragmáticos y sociales, los textos dramáticos se ofrecen también como fuente de datos y actitudes culturales auténticos. Desde un punto de vista pedagógico, el uso de la actuación con guiones fijos es muy útil porque desvía la atención del aprendiz, quien no tiene que sentirse cohibido, y el uso de la lengua se desarrolla apoyándose en el papel dramático. Junto a los aspectos conectados a los beneficios lingüísticos, se deben mencionar los resultados positivos en otras áreas que son muy importantes para el desarrollo del estudiante como individuo y miembro de la sociedad. La autoestima del alumno, el desarrollo de las destrezas interpersonales, el aprendizaje en colaboración, el pensamiento crítico, el uso de la imaginación, el uso de la creatividad, la autodisciplina, por ejemplo son todos elementos que resultan mejorados o desarrollados gracias al uso de actividades teatrales. Desde el punto de vista de la metodología, siguiendo las teorías más recientes y aprobadas por los investigadores, se necesita practicar un método de enseñanza centrado en el estudiante, no en el profesor. Además hay que promover la participación y el aprendizaje activo, estimulando e involucrando la creatividad de los estudiantes. Dichos elementos están todos incluidos en la enseñanza con el teatro auténtico de la cultura meta. Las ventajas y los beneficios del uso de obras teatrales auténticas como herramienta de enseñanza de un segundo idioma parecen favorecer su uso frecuente y extenso.

Por lo tanto ¿por qué sigue siendo una herramienta poco usada en el aula de L2?

Una de las desventajas más denunciadas por los profesores en cuanto al uso del teatro es la falta de tiempo de añadir otro tipo de actividad que requiere a los profesores un

discreto compromiso de tiempo y de energía. Por ejemplo tiempo para el trabajo preparatorio, para la representación, etc. La causa principal de esta actitud compartida por los docentes es un concepto erróneo pero muy común. Los maestros suponen que, al hablar del uso de obras teatrales en la enseñanza, se refiere a la preparación de los estudiantes para una representación como si fuera teatro profesional. De ese modo se asocia a la idea de teatro toda una serie de obstáculos porque se requieren capacidades y experiencia que la mayoría de los profesores de idiomas no tienen. Al pensar teatro se piensa al tiempo necesario para ensayar, a la necesidad de coordinar el trabajo con otros profesores o expertos en el campo de la música, de las luces, de la escenografía, etc. El primer obstáculo podría ser que muchas escuelas no tienen un teatro. Pero es un error pensar de inmediato en una representación completa y de calidad profesional cuando se quiere incluirlo como recurso de enseñanza de un segundo idioma.

Los profesores necesitan identificar las razones por las que quieren usar un texto teatral y la actuación. Tales razones incluyen: darles la oportunidad a los estudiantes de mejorar su pronunciación; de aprender nuevo vocabulario y usarlo en contextos auténticos; de actuar experimentando aspectos pragmáticos de la cultura del idioma que estudian. Bolton (1985) menciona que sobre todo el teatro es un estado mental. La posición ambivalente entre la ficción y la realidad es lo que crea el poder potencial del teatro y el buen profesor de una segunda lengua debe aprovechar ese estado psicológico creativo para el beneficio de sus alumnos. A fin de cuentas, el teatro es producto de la imaginación del autor/escritor, de ahí que el profesor y los estudiantes mismos pueden y deben reemplazar muchos de los elementos más técnicos del teatro como arte, con su propia imaginación. Con este fin, esos aspectos que al principio se mencionaron como

obstáculos para el uso del teatro en el aula de L2, desaparecen o van a ser sustituidos por elementos básicos que involucran la imaginación y la creatividad de los estudiantes para generar elementos más sencillos y simbólicos. Si queda claro el objetivo final del uso de una obra teatral y de su representación, el tiempo necesario para arreglar los elementos técnicos será reducido o eliminado completamente. Así una lección basada en una escena o una obra teatral no se presentará como un compromiso inalcanzable.

Al mismo tiempo, lo que se requiere al profesor es tener un plan de lección muy bien estructurado y detallado. Al tener dicho plan, se puede superar otro supuesto obstáculo que es el de dividir la clase en grupos de trabajo. Muchos profesores rechazan la idea de trabajar en grupos porque se asocia la idea de perder tiempo útil para otras actividades o explicaciones, y la idea de que los alumnos no aprenden. Típica asociación con el término 'trabajo en grupo' es la de 'confusión' en el aula y de 'perder control' de las actividades y de la disciplina. Por lo contrario, el trabajo en equipo, de tipo colaborativo, cooperativo e interactivo, en las clases de L2 produce efectos muy positivos en el proceso de aprendizaje del idioma extranjero. Para obviar al temor de perder tiempo y control sobre la situación, un buen plan de lección, con instrucciones muy precisas se presenta como elemento y herramienta fundamental. Con un plan de trabajo bien establecido, lo que parecerá confusión en el aula será en realidad trabajo ordenado y desarrollado según pautas muy bien claras y productivas.

Por fin, otro obstáculo legítimo de la parte de los profesores, es la falta de entrenamiento en hacer teatro. Como se ha mencionado, si no se logra representar una obra técnicamente perfecta sino mejorar la producción oral lingüística de los estudiantes,

los resultados serán obtenidos y relacionados al campo de competencia y de enseñanza de los docentes de L2, y por este fin el entrenamiento no hace falta.

Además, en la eventualidad en que los profesores quieran usar el teatro en su totalidad, tanto como herramienta de enseñanza como forma artística, últimamente se ha empezado a ver una serie de presentaciones, estudios y cursos dedicados al entrenamiento de profesores de idiomas en cómo usar el teatro en sus clases.

Finalmente se menciona otro aspecto potencialmente problemático, que es la dificultad de evaluar el progreso lingüístico de los estudiantes después de haber usado el teatro para enseñar. En el Capítulo IV, en la unidad didáctica, se propone una técnica útil para evaluar el progreso de los estudiantes y obviar este último obstáculo: la grabación y el uso de rúbricas.

CAPÍTULO II

EVOLUCIÓN DE LAS TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA DE L2

A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA COMUNICATIVA

La instrucción de una segunda lengua a través del teatro abarca varios métodos y teorías de enseñanza: la comunicativa, la colaborativa, la sociocultural, la basada en el contenido, y otras. Se identificarán aquí las teorías más importantes que explican y promueven el desarrollo de la comunicación lingüística, la cual es uno de los resultados más significativos y notables de la instrucción de una L2 a través del teatro.

Richards & Rodgers (1986) describen la Enseñanza para la Comunicación Lingüística (CLT **Communicative Language Teaching**) como un enfoque más que un método puesto que representa una filosofía de la enseñanza centrada en el uso comunicativo de la lengua. La CLT se desarrolló gracias a las investigaciones de los lingüistas británicos Wilkins, Widdowson, Brumfit, Candlin, y otros, y de educadores americanos como Savignon (1983). Todos enfatizan los conceptos noción-funcional y la competencia comunicativa, más que las estructuras gramaticales, como aspecto central de la enseñanza de idiomas (Richards & Rodgers 1986, p. 65).

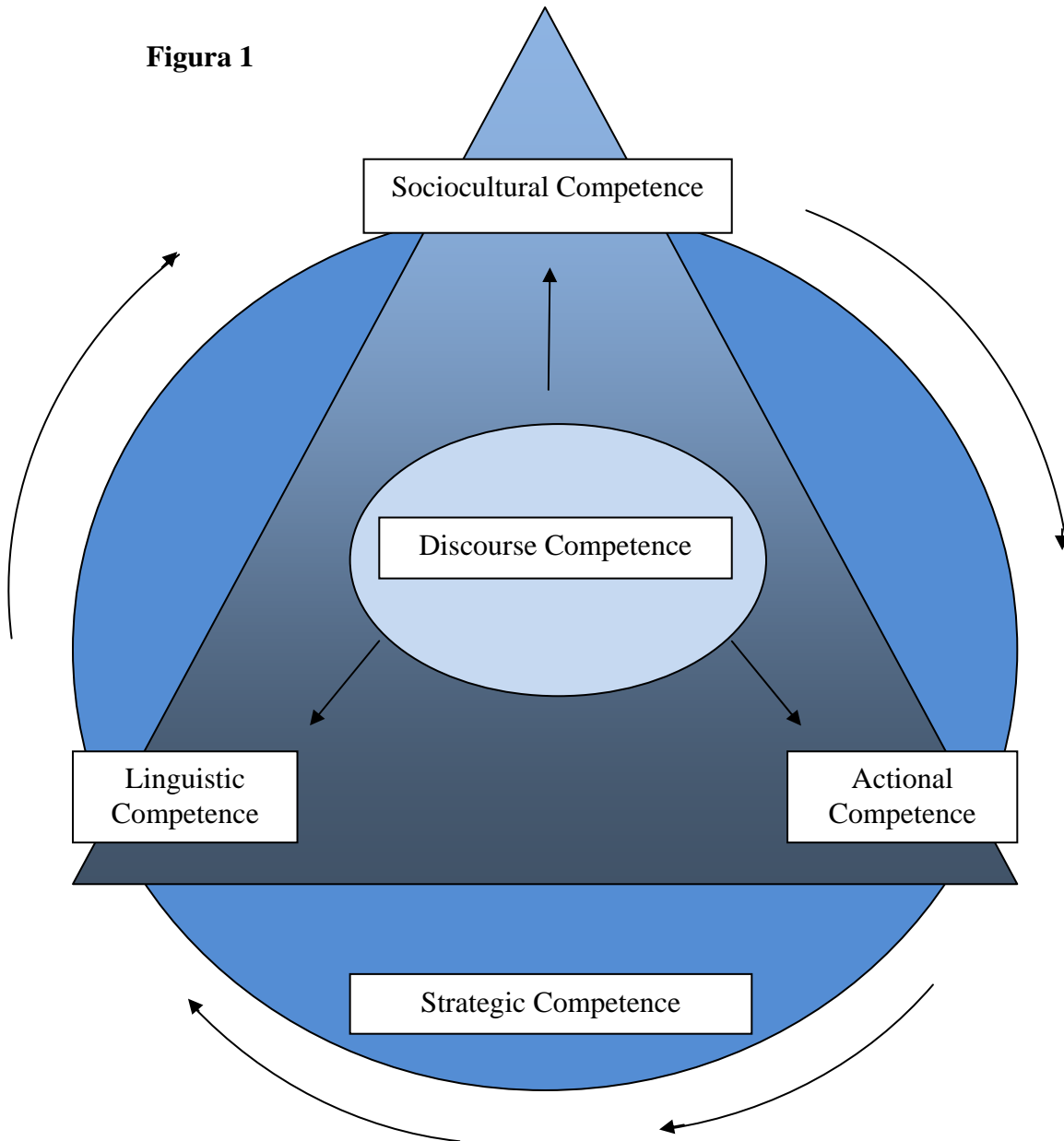
Richards & Rodgers (1986) afirman que la CLT incluye las teorías que destacan los principios comunicativos: las actividades que involucran la comunicación promueven el aprendizaje lingüístico; el principio de la tarea: las actividades que incluyen la resolución de tareas del mundo real promueven el aprendizaje; el principio del significado: los aprendices necesitan estar involucrados en el uso de lenguaje auténtico y de significado para que se realice el aprendizaje.

A nivel de teoría, la competencia comunicativa se funda en la psicología cognitiva. Chomsky (1965) propuso que los seres humanos tienen un sistema innato de aprendizaje del lenguaje (Language Acquisition Device LAD) que les permite procesar el lenguaje. Él postula que el LAD contiene principios abstractos del lenguaje que son universales a todos los idiomas. Cuando los niños ponen atención en las características del idioma que oyen, se acciona el LAD que selecciona las reglas innatas y específicas del idioma que oyen. El uso creativo de la lengua basado en la entrada (input) significativa guió a Chomsky a distinguir entre *competencia* y *ejecución*. La *competencia* es el conocimiento intuitivo de las reglas gramaticales, de la sintaxis y de cómo funciona el sistema lingüístico. La *ejecución* es la habilidad individual de producir lenguaje. Por lo tanto la producción lingüística es el resultado de la aplicación creativa de la gama de reglas lingüísticas aprendidas. Un aspecto que Chomsky no considera en su teoría es el contexto en que el idioma se aprende y se usa. Su definición misma de competencia se expandió hacia la noción de competencia comunicativa, en síntesis, la habilidad de funcionar en un contexto comunicativo usando no solamente el conocimiento de la gramática sino incluyendo los gestos y la entonación, las estrategias “útiles para ser entendidos, y el tomar riesgos en los esfuerzos y los tentativos de comunicarse” (Bachman, 1990; Campbell & Wales, 1970; Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972; Savignon, 1972; Ctd. en Shrum & Glisan 2005, p. 12-13). Esta noción de competencia estaba basada en la comunicación dentro de un contexto significativo.

El cuadro ilustrado en la Figura 1 presenta el modelo más reciente (Celce-Murcia, Dörnyei, & Turrell, 1995) y el significado más intrínseco de la competencia comunicativa. La define como *competencia discursiva*, lo cual se refiere a la manera en

que los elementos lingüísticos, como las palabras y las oraciones, se ordenan en elocuciones para expresar una idea coherente sobre un tema específico. La competencia discursiva está rodeada por competencia sociocultural¹, lingüística², y de actuación³.

Figura 1



¹ Competencia sociocultural: es el conocimiento del contexto, de la propiedad de estilo, factores no verbales, y conocimiento del escenario cultural.

² Competencia lingüística: es la habilidad de comunicar el significado a través del uso de la morfología, sintaxis, vocabulario y deletrear.

³ Competencia de actuación: es la habilidad de coordinar las formas lingüísticas con las intenciones del hablante.

Estos componentes están apoyados por la competencia estratégica⁴. Krashen (1982) propone la explicación de la adquisición de L2 con el modelo del *monitor* y de este modelo destaca para el presente estudio la hipótesis del input, según la cual la adquisición ocurre solamente cuando el aprendiz recibe una cantidad óptima de input comprensible que es interesante, y parcialmente superior al nivel efectivo de competencia ($i+1$)⁵, y no secuenciales gramaticalmente, sino comprensible usando el conocimiento previo, el contexto, y otros medios extra lingüísticos como los gestos y la entonación (Krashen, 1982; Ctd. en Shrum & Glisan, 2005, p. 14-15).

Otra hipótesis muy relacionada al uso del teatro para la enseñanza de L2 es la del filtro afectivo, en que Krashen (1982) menciona que la adquisición de la lengua necesita desarrollarse en un ambiente donde los aprendices no tengan una actitud de defensa y el filtro afectivo (la ansiedad) es bajo. Establecer un ambiente de aprendizaje relajado permite que el input sea notable y promueve reflexión en el aprendiz. Un área de la instrucción lingüística que se desarrolló significativamente como resultado de la teoría de adquisición de Krashen y del input comprensible es la enseñanza de vocabulario. Según Shrum & Glisan (2005) su entendimiento de la adquisición de L1 y del input ilustra que los niños adquieren vocabulario como resultado de la gran cantidad y la frecuente exposición al input significativo y a través de la interacción con los objetos concretos conectados al input. Un proceso similar ocurre en la adquisición de vocabulario de una L2 cuando se ofrecen a los aprendices las oportunidades de crear conexiones entre la

⁴ Competencia estratégica: habilidad que permite a los hablantes comunicarse y compensar la carencia de conocimiento en las otras competencias.

⁵ La *i* se refiere al nivel de competencia del aprendiz, el *I* representa el siguiente nivel de competencia que es parcialmente superior al nivel actual del estudiante.

forma (la lengua que oyen) y el significado (los objetos concretos que se refieren al input). Terrell (1986) se refiere a este proceso como *binding*:

Binding is the term I propose to describe cognitive and affective mental process of linking meaning to a form. The concept of binding is what language teachers refer to when they insist that a new word ultimately be associated directly with its meaning and not with a translation (Lee & VanPatten, 2003; Ctd. en Shrum & Glisan 2005, p. 15)

El proceso de *binding* se puede facilitar durante la adquisición de vocabulario presentándolo en grupos de significado como, por ejemplo, descripciones físicas, vestuario, etc. Además, unos estudios sugieren que cuando el input está simplificado y adaptado al nivel del aprendiz, los estudiantes pueden hacer conexiones entre la forma y el significado y por consiguiente transformar el input en *intake*⁶.

Estudios en varios idiomas han indicado que las estrategias de instrucción que incorporan input son exitosas en ayudar a los aprendices a estructurar un sistema lingüístico (Buck, 2000; Cheng, 2002; Farley, 2003; Wong & VanPatten, 2003; Ctd. en Shrum & Glisan, 2005, p. 17)

Además, según la hipótesis de Interacción de Long (1981), que explica las maneras en que el input modifica y contribuye a la comprensión y a la adquisición de una L2, Long (1983) mantiene que los hablantes producen cambios en su uso del idioma en el momento en que interactúan o negocian significados⁷ entre ellos (Pica, Holliday, Lewis, & Morgenthaler, 1989, p. 65; Ctd. en Shrum & Glisan 2005, p. 19).

La teoría de Long implica que los aprendices no pueden simplemente oír el input, sino que necesitan ser participantes activos de la conversación, que interactúan y

⁶ *Intake*: es la lengua que está entendida y usada por el aprendiz para desarrollar un sistema lingüístico que será usado enseguida para producir *output* en el idioma aprendido.

⁷ La negociación de significado ha sido definida como el intercambio entre aprendices y sus interlocutores en el tentativo de resolver el fracaso comunicativo y trabajar hacia la comprensión recíproca.

negocian el tipo de input que reciben de manera de adquirir el idioma. De acuerdo con Long, Swain (1985) explica que los aprendices necesitan hablar el idioma para lograr niveles más altos de competencia lingüística. Con el uso repetido de la lengua meta en situaciones comunicativas auténticas y enfocándose en su output, los aprendices pueden lograr desarrollar automatismos y pasar de la fase de análisis de lo que quieren decir a la fase en que se pueden expresar con fluidez. Las implicaciones relacionadas con la teoría de Swain son que los docentes deben proveer oportunidades de output que son significativas, útiles, llenas de significado y que promueven motivación, de manera que los estudiantes puedan consolidar su conocimiento del idioma y entender lo que todavía necesitan aprender.

El aprendizaje y la evolución son a la vez procesos sociales y cognitivos, y las oportunidades por la instrucción y el aprendizaje se sitúan en la interacción discursiva entre expertos y novicios (Appel & Lantolf, 1994; Brooks, 1990; Lantolf, 1994; Rogoff, 1990; Well, 1998; Ctd. en Shrum & Glisan, 2005, p. 21).

Al lado de las teorías ya mencionadas se quiere mencionar también la teoría sociocultural de Vygotsky y el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) que enfatiza la importancia y el rol de la interacción social en el proceso de aprendizaje (*learning*) y de desarrollo⁸ (*development*).

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), el aprendizaje proviene y contribuye al desarrollo personal, y la ejecución lingüística, interactuando con los otros, sobrepasa la ejecución lingüística que el aprendiz es capaz de desarrollar individualmente. El aprendiz lleva dos niveles de desarrollo al objetivo de aprendizaje: el nivel de desarrollo actual

⁸ Desarrollo se refiere al progreso conseguido desde las primeras hasta las últimas etapas de la madurez.

(*actual developmental level*⁹) y el nivel de desarrollo potencial (*potential developmental level*¹⁰). A través de la interacción con los otros, el aprendiz avanza del nivel de desarrollo actual al potencial y entre los dos niveles se sitúa la Zona de Desarrollo Próximo. En síntesis, lo que puede hacer hoy el aprendiz con la ayuda del experto, en futuro será capaz de hacerlo sin ayuda. La interacción entre el experto y el novicio en una situación de resolución de problemas se llama andamiaje (*scaffolding*) (Duffy & Roehler, 1986; Wood, Bruner, & Ross, 1976; Ctd. en Shrum & Glisan, 2005, p. 23). El concepto de Vygostky de ZDP sugiere que el aprendizaje de un idioma ocurre cuando el aprendiz recibe de la parte del experto el tipo de ayuda y de asistencia apropiados a su nivel. Por consiguiente el rol del experto es de determinar el nivel, la cantidad, y el tipo de ayuda necesario al aprendiz y relacionado a lo que se está aprendiendo, además necesita determinar el momento apropiado de cuándo pasar la responsabilidad del trabajo al estudiante con el propósito de que trabaje independientemente.

Trabajar en la ZDP implica el trabajo y el intercambio recíproco entre novicio y experto y se puede aplicar para promover el desarrollo de la competencia discursiva, de la pragmática y de la conveniencia cultural. El aprendizaje con ZDP y el andamiaje ocurren cuando el experto reduce el nivel de frustración hacia la tarea. Durante la enseñanza con andamiaje el profesor, en vez de ser el que provee la solución, pasa a ser el que ayuda y facilita el logro de la solución al estudiante. A través del trabajo en colaboración, los estudiantes usan el lenguaje para reflexionar sobre el lenguaje mismo que están empleando y aprendiendo.

⁹ Nivel de desarrollo actual: representa lo que el aprendiz puede hacer sin ayuda del experto.

¹⁰ Nivel de desarrollo potencial: representa lo que el aprendiz puede hacer con la ayuda del experto.

Tomando en consideración cuanto se ha mencionado, se resume que las teorías socioculturales proveen el estímulo a los profesores de idiomas para desarrollar un ambiente escolar en el cual los aprendices colaboren entre ellos, reciban ayuda y andamiaje del experto, trabajen en su ZDP y usen medios de aprendizaje que les haga entender la utilidad de la lengua meta y su progreso individual en la L2.

Se quiere además presentar la conexión de la enseñanza con el teatro y la dramatización en conexión con la teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner (1985). Gardner sugirió que cada aprendiz posee una multitud de inteligencias¹¹. La mayoría de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje se aplican usando y desarrollando principalmente la inteligencia verbal. La instrucción a través del teatro, al contrario, puede proveer oportunidades de aprendizaje que emplean e involucran varias inteligencias. Adem'as Sousa (2000) en su estudio sobre la manera de aprender del cerebro, en cuanto al aprendizaje a través de la acción menciona que:

Studies have found that signals from the cerebellum go to multiple areas in the cerebrum, arousing attention, memory, spatial perception, and the frontal lobe's cognitive functions – the same areas that are stimulated during learning. [...] movement is inescapably linked to learning.

Después de esta explicación Sousa provee una serie de sugerencias a los profesores, invitándolos a incluir actividades motoras en sus lecciones. Las razones para sugerirlas son que dichas actividades:

- Incluyen input sensoriales, que ayudan a mantener la atención de los estudiantes durante más tiempo.

¹¹ Inteligencias: lingüística, matemática, espacial, cinética, musical, interpersonal, intrapersonal.

- Se acercan a las actividades extra escolásticas de los estudiantes. Desarrollar actividades cinéticas en clase captura y mantiene más la atención de los aprendices.
- Incluyen otras actividades cerebrales, como las capacidades musicales o visuales, para implementar la integración de la percepción sensorial. Este proceso permitirá a los estudiantes conectar el material aprendido en el pasado y el material nuevo.
- Hay más probabilidades que estas actividades se queden en la memoria a largo plazo debido al uso del sistema sensorio cinético.
- Estimulan el hemisferio derecho y ayudan a los estudiantes a percibir conceptos en su totalidad, en vez de en patrones lingüísticos tradicionales (hemisferio izquierdo) que son los más comunes.

Finalmente se quiere mencionar un aspecto muy importante en la enseñanza en general y en la instrucción de una L2 en particular: la motivación. La motivación es una de las variables que se necesitan considerar en la organización de un currículo escolar. A este propósito se quiere mencionar que:

Motivation encourages greater effort from language learners and usually leads to greater success in terms of language proficiency (Gardner, 1985) and maintenance of language skills over time (Tucker, Hamayan, & Genesee, 1976).

Todos y cada uno de los elementos mencionados en los estudios citados arriba están incluidos en la enseñanza de una L2 a través del teatro y de la dramatización. Por cuanto no sea una práctica nueva en la enseñanza de idiomas, todavía no está muy adoptada por los profesores. Los beneficios que trae a la clase de lenguas y a los aprendices, son que el planteamiento de la enseñanza es de intercambio entre el profesor

y los estudiantes. Los aprendices son participantes activos en la conversación. Ellos interactúan y negocian el tipo de información de entrada que reciben de manera de adquirir el idioma. El empleo de la ZDP implica el intercambio recíproco entre novicio y experto, promueve el trabajo en colaboración y esto ayuda a bajar el filtro afectivo y el nivel de frustración. Se involucran las inteligencias múltiples de los estudiantes así incrementando la cantidad y la calidad de retención del material adquirido. El uso de las obras teatrales originales implica el uso de lenguaje auténtico y de significado, en contexto, se enriquece el vocabulario del estudiante y se crea la conexión necesaria para promover retención entre la forma y el significado. Estas características ayudan a mantener vivo el interés de los estudiantes, y por consiguiente incrementa su nivel de motivación. Con un nivel de motivación medio alto se puede lograr desarrollar actividades muy productivas y eficaces con que los estudiantes aprendan a tener más confianza en el uso de la L2, y consecuentemente bajar el filtro afectivo.

Se puede por lo tanto concluir que con la enseñanza a través del teatro, y punteando sobre el uso comunicativo de la lengua, se une a la adquisición del mero idioma el aprendizaje de la competencia sociocultural, lingüística y de actuación, todas incluidas en la competencia estratégica. El teatro parece el método más completo y eficaz para enseñar una L2 y con que se puede lograr resultados extraordinarios a través la enseñanza de la competencia estratégica.

CAPÍTULO III
PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Y
MODELO DE ENSEÑANZA CON OBRAS TEATRALES

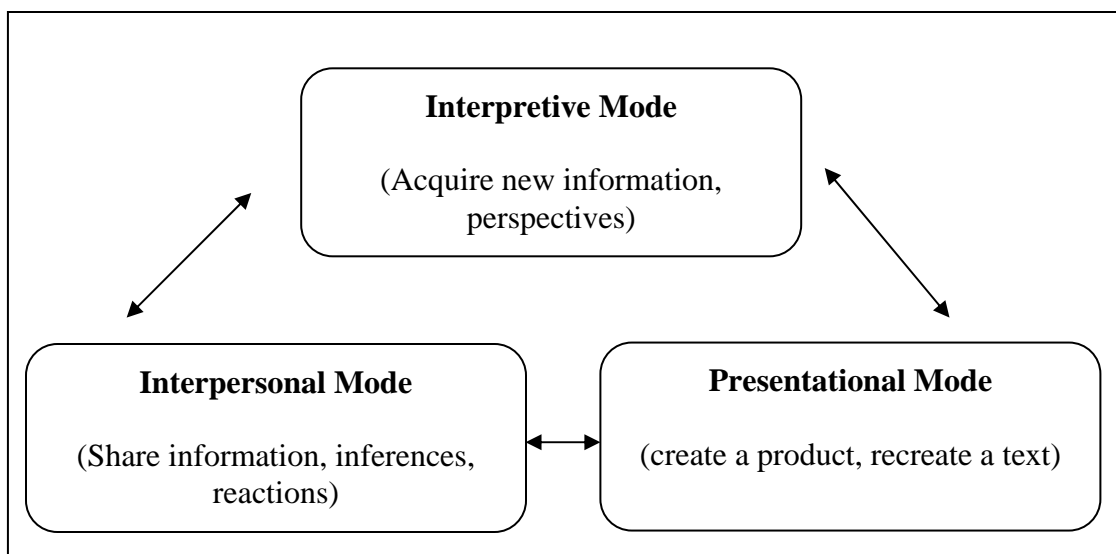
Las obras teatrales auténticas, como herramienta de enseñanza de un segundo idioma, pueden ser usadas con métodos pedagógicos y enfoques diferentes. En las clases de literatura, por ejemplo, el profesor puede tener un enfoque en el aspecto literario de la obra teatral. Puede centrar su estudio en el análisis de la obra desde el punto de vista puramente lingüístico y estilístico. Puede analizar y explorar el contenido relacionado al período histórico-social en que fue escrita la obra y con relación a la personalidad del autor y sus contemporáneos. Además se puede usar el texto literario teatral como instrumento para repasar aspectos gramaticales, enseñar nuevo vocabulario en contexto y sobre todo como modelo interactivo para integrar los tres modos comunicativos: Interpretativo, Interpersonal y de Presentación.

Los tres modos comunicativos y las cuatro destrezas están integrados cuando los estudiantes, al trabajar en parejas y en grupos, se empeñan en el análisis de textos orales, de textos escritos, y de videos. Se llama modelo interactivo porque explica las maneras en las cuales el mensaje del texto interactúa con las percepciones del lector/oyente en los procesos de lectura y escucha desde arriba hacia abajo y desde abajo hacia arriba (ver Apéndice B), como descrito por Swaffar, Arend, & Byrnes (1991) (Ctd. en Shrum & Glisan, 2005).

El acercamiento interactivo implica estructurar activamente el significado entre el texto y la experiencia personal y/o el conocimiento previo del estudiante. La Figura 2

ilustra el aspecto integrado de los tres modos según el modelo de: 1. El modo interpretativo, con que los estudiantes entienden e interpretan un texto, adquiriendo nueva información y perspectivas culturales; 2. A través del modo interpersonal, los estudiantes comparten información, inferencias y reacciones a nivel recíproco; 3. Con el modo de presentación, los estudiantes usan el nuevo material aprendido y las nuevas perspectivas en el momento en el cual crean un resumen y/o una presentación oral o escrita.

Figura 2: Integración de los tres modos de la comunicación



Recurso: Adaptado por Shrum & Glisan de NSFLEP, 1999 (pág. 176).

Las destrezas comunicativas y las estrategias que los estudiantes usan son reiteradas y de naturaleza no lineal. Además, reflejan los dos procesos, cognitivo y social. El modelo interactivo que incluye los tres modos comunicativos, ayuda a los aprendices a crear estrategias al fin de comprender e interpretar un texto, y les provee maneras de usar el nuevo conocimiento y las destrezas adquiridas de manera relevante para ellos.

Es un modelo integrador porque provee oportunidades a los estudiantes para combinar destrezas necesarias en los tres modos comunicativos y las perspectivas culturales, por el hecho de que se deriva significado del texto, recreándolo, y reaccionado al texto mismo de manera personal. Los estudiantes son guiados a través del texto con cinco fases de interacción:

1. Preparación
2. Comprensión
3. Interpretación
4. Aplicación
5. Extensión

Los profesores deberían de invertir suficiente tiempo en la fase preparatoria para permitir a los estudiantes tener las destrezas, el conocimiento previo, y la motivación necesarios al fin de comprender e interpretar la tarea. Esta fase preparatoria debería incluir la actuación del conocimiento previo acerca del contenido del texto, establecer el propósito de explorar el texto, proveer oportunidades para los aprendices de predecir y anticipar los eventos del texto, y oportunidades para explorar y predecir el nuevo vocabulario. En la fase de comprensión, los estudiantes demuestran que han entendido las ideas principales y los detalles importantes del texto y que pueden conectar dichos aspectos con el texto. En la fase de interpretación, interpretan inferencias y el intento del autor a través del intercambio oral de ideas y opiniones. Hay que notar que, aún antes de que se asigne como tarea, los estudiantes derivan inferencias del texto individualmente cuando asignan el significado al texto. La fase de aplicación provee a los estudiantes con la oportunidad de usar su conocimiento y las reacciones derivadas de la exploración del texto de manera de crear un producto. La fase de extensión lleva al fin el modelo en el momento en que los estudiantes comparan el texto original y el producto creado por ellos.

El Modelo Interactivo es especialmente útil para la exploración de textos literarios, y en el caso de este estudio del texto literario teatral, como se demostrará en el plan de lección.

Dicho esto, se quieren añadir en específico las implicaciones que tiene el aprendizaje cooperativo sobre la comunicación interpersonal. Dörnyei (1997) ha definido el aprendizaje cooperativo como la instrucción entre grupos pequeños para alcanzar metas comunes a través de la cooperación. Aunque este método de enseñanza exista desde hace algunas décadas, hasta recientemente no ha recibido mucha atención. Las investigaciones del Aprendizaje Cooperativo han mostrado que tiene mucha eficacia dentro del aula y en la enseñanza de L2. Según Dörnyei,

Cooperative Learning is superior to most traditional forms of instruction in terms of producing learning gains and student achievement, higher-order thinking, positive attitudes toward learning, increased motivation, better teacher-student and student-student relationships accompanied by more developed interpersonal skills and higher self-esteem on the part of the students.

Dörnyei ha dividido el Aprendizaje Cooperativo en tres categorías:

1. Primera: los principiantes pasan mucho tiempo trabajando en grupos de 3 a 5 estudiantes;
2. Segunda: los estudiantes tienen motivación por sí mismos y también aceptan alguna responsabilidad por los otros miembros del grupo, por lo tanto la cooperación empieza y con ella también varias estrategias colaborativas;
3. Tercera: la evaluación del trabajo en grupo y de los individuos tiene mucha importancia.

Dentro de este proceso todos los estudiantes van a ser reconocidos por su trabajo y eso promueve una interdependencia positiva. En un ambiente de enseñanza tradicional, sólo

los mejores estudiantes van a recibir reconocimiento por su trabajo independiente, mientras que con el método cooperativo todos los estudiantes lo reciben. La interdependencia ocurre cuando un elemento de un grupo percibe que está conectado estrictamente con otros elementos, de manera tal que no puede tener éxito sin ellos, y viceversa. Para completar una tarea se necesita un compromiso común, de energía y talentos, de la parte de todos los miembros del grupo de trabajo.

Sicológicamente las investigaciones sobre trabajo en grupos cohesivos demuestran que los miembros aprenden más y comunican más. El Aprendizaje Cooperativo tiene sus raíces en la dinámica del trabajo en grupo. Long & Porter (1985) explican que no solamente existen razones pedagógicas sino también sicolingüísticas que apoyan este método de enseñanza. Se presentan cinco argumentos que demuestran claramente la importancia de los grupos como herramienta para enseñar. El primero explica que este método provee a los estudiantes más oportunidades comunicativas.

Es común tener clases con un número muy elevado de estudiantes. Es común que el profesor hable por la mitad de la clase dejando poco tiempo comunicativo a los estudiantes. Las actividades impartidas del profesor pueden tomar otra parte importante de la lección, dejando libres sólo y ocasionalmente 10 o 15 minutos en que los principiantes pueden comunicar en la L2. Por lo contrario, si se estructura el trabajo dividido en grupos, aumenta el tiempo comunicativo de los principiantes por lo menos del 50%. Como efecto del primer punto, aumenta la calidad oral. Long & Porter (1985) declaran que la calidad de la comunicación mejora cuando los estudiantes trabajan en grupos. La repetición de preguntas de la parte del profesor con unos estudiantes en el aula tradicional, normalmente no crean comunicación auténtica y los otros estudiantes no

parecen poner mucha atención ni tener interés durante el proceso de preguntas individuales. En cambio, en la dinámica de trabajo grupal de 2 ó 3 estudiantes, los aprendices tienen la oportunidad de comunicar cara a cara y pueden adoptar alguna competencia discursiva. Dentro del grupo, sin la interferencia del profesor, los estudiantes tienen la oportunidad de negociar y resolver problemas para terminar un trabajo así aprendiendo tales habilidades conversacionales como seleccionar temas, tomar turnos, enfocar, resumir y clarificar. Con actividades seleccionadas cuidadosamente por el profesor, ellos pueden implementar las características de una conversación real durante el desarrollo del trabajo. Hablando de trabajos en grupos de dos o tres aprendices, el profesor se acerca más a la idea de una enseñanza individualizada.

Se explica la importancia del aprendizaje individualizado con estudiantes de cualquier edad. Por esta razón, la enseñanza en grupos pequeños puede facilitar y aumentar las ocasiones de practicar y obtener un estilo de enseñanza y un aprendizaje más individualizados. Cuarto punto y otra ventaja del uso de este sistema, es que promueve un ambiente positivo. El trabajo en grupos pequeños ayuda a disminuir la ansiedad que los estudiantes experimentan cuando se les pide contestar en frente de toda la clase. Disminuyendo la ansiedad el filtro afectivo va bajando, de ahí que los estudiantes empiezan a hablar más y a aprender más. Long & Porter (1985) enfatizan que es esa libertad de expresión sin miedo de ser juzgados lo que les da a los estudiantes la oportunidad de desarrollar sus habilidades comunicativas en un ambiente más positivo.

Último e igualmente muy importante es que promueve la motivación. El trabajo en grupos pequeños parece promover más interés en los estudiantes hacia la tarea, así demuestran más motivación en el aprendizaje y el deseo de estudiar la L2.

Las características del modelo de trabajo aquí presentadas se revelan ideales desde un punto de vista de los beneficios al fin del aprendizaje y de la adquisición de los estudiantes. Además es un modelo de trabajo al cual se adapta perfectamente la enseñanza de obras teatrales por los beneficios mencionados. Empleando el modelo de los tres modos comunicativos, en el Capítulo IV se presentará un plan de lección basado en él y usando una auténtica obra teatral española.

CAPÍTULO IV

UNIDAD DIDÁCTICA USANDO

EL MALEFICIO DE LA MARIPOSA DE F.G.LORCA

Con este capítulo se quiere presentar un ejemplo práctico del uso de la metodología explicada en los capítulos antecedentes y del modelo pedagógico del modo integrado de los tres modos de comunicación. La presente unidad curricular está diseñada para un nivel de conocimiento de la L2 intermedio–avanzado, y para desarrollar durante dos semanas. Es aplicable a los cursos de los últimos años de la escuela secundaria y los niveles subgraduados de la universidad. Por ejemplo se puede usar en los programas de composición y conversación, de introducción a la literatura, de fonética y fonología, y otros. Se ha estimado un tiempo aproximado de desarrollo de la unidad de dos semanas, incluyendo el tiempo dedicado a explicar el medio del teatro y sus características.

El profesor, al seleccionar una obra con que quiere trabajar en clase, debe poner mucha atención a que esté adecuada al nivel lingüístico y cognitivo de los aprendices. En esta unidad didáctica, para la sección técnica sobre teatro, se ha usado un libro de literatura para estudiantes españoles a nivel secundario (ESO) con la finalidad de aprovechar varias habilidades académicas transferibles a los alumnos estadounidenses de 9° a 12° grado y más avanzados. Estos textos contienen ejercicios sencillos adecuados para los estudiantes de E/LE porque presentan el reto conjunto de concepto y lengua en una situación realista. Las ilustraciones pueden ayudar a los estudiantes a deducir el significado de la lectura y poder prescindir del uso de diccionario, por lo tanto se han incluido como ejemplo de este mismo concepto dos imágenes que pueden facilitar ese

logro. Además, las imágenes privadas de las palabras claves, se pueden usar como actividad para practicar con el material que los estudiantes aprenden por medio de la lectura del material explicativo (por ejemplo: actividad de llenar huecos en parejas, una actividad de tipo comunicativo).

En la lección se proponen textos poco extensos seguidos de actividades de comprensión que se pueden resolver individualmente, en grupos, o en clase con el profesor, dependiendo de la habilidad de los estudiantes. El texto escolástico de Literatura, entendido para hablantes nativos, contiene lecciones cortas con las palabras claves en negrita para enfocar la atención del estudiante. Es una práctica que facilita la comprensión y la retención del material leído. Después de la lectura de las lecciones cortas, se sugiere la discusión en clase de los temas leídos para asegurar la comprensión y mantener un patrón de consistencia. Además es importante que los docentes faciliten la incorporación de lo leído a la vida personal del estudiante y que proporcionen oportunidades de interpretación individual. Por lo tanto, después las lecturas se proponen actividades de reflexión personal o en grupo, para compartir entre compañeros y con toda la clase.

Las actividades de lectura y de comprensión incluidas en el plan de la lección son recomendadas por varios investigadores (Brinton, Snow, & Wesche, 2003; Stryker & Leaver, 1997) para asegurar que los estudiantes entiendan y retengan la información presentada en los textos a que están expuestos. Al final, la representación de los eventos del texto teatral refuerza al trabajo colaborativo y la comunicación oral además de que proporciona apoyo visual. Una actividad de extensión de la representación en clase puede ser invitar a los padres a una representación informal y parcial de la obra. Este tipo de

actividad le da mucho orgullo a los estudiantes que ven los resultados de sus estudios y le da orgullo a los padres y a los profesores. Además, este tipo de actividad cumple con los requisitos del estándar nacional de Comunidades. Según Sousa (2001), en los aprendices, al deber producir lo que han aprendido recientemente, se produce un alto nivel de retención del conocimiento en la memoria.

Es importante que el alumno adquiera estrategias de comunicación de expresión oral, de comprensión lectora y de producción escrita de acuerdo a la situación y a la intención comunicativa. A través del uso de obras teatrales como herramienta de enseñanza y por medio de su representación, se fomenta la autonomía de los estudiantes y se impulsa su habilidad comunicativa, logro fundamental en la enseñanza y en el aprendizaje de una L2.

Por su naturaleza polisemántica, el teatro deja espacio a la creatividad de los estudiantes. Junto al profesor ellos mismos pueden establecer cómo representar la obra: en clave clásica, tradicional, o en clave moderna y adaptada a sus tiempos. Los alumnos pueden acercarse al guión y al argumento desde varios ángulos de interpretación creando conexiones. Los temas tratados en las obras elegidas pueden ser punto de partida para discusiones conectadas al contexto social, histórico, político del autor, por ende en contexto. O pueden ser punto de partida para discusiones fuera del contexto estricto del autor y ponerlos en un contexto contemporáneo a los estudiantes, cumpliendo con los estándares de comparaciones.

El profesor puede disfrutar de los temas del guión para presentar diferencias y semejanzas culturales. En vez de presentar una lectura unívoca de la obra, se puede promover un acercamiento crítico a la obra y a sus temas y dejar espacio también a las

interpretaciones personales de los estudiantes. Emplear un texto teatral y realizar su representación permite la enseñanza y el aprendizaje según los varios estilos de los estudiantes: cinético, visual, auditivo.

El teatro, además de ser vehículo que desata la imaginación individual del estudiante es un medio que, disfrutado a nivel pedagógico, pone al lado de un texto ficticio el contexto real del aula. El intercambio continuo entre realidad y fantasía, el uso fundamental y necesario de la imaginación y de la interpretación a través del filtro personal, algo determinado por el conocimiento previo de cada uno, permite disfrutar en todas direcciones la herramienta teatral. Es un contexto de aprendizaje basado en la colaboración y el intercambio entre estudiante-profesor y entre los estudiantes mismos. El teatro se presenta como un medio completo y fascinante para disfrutar como herramienta de enseñanza en las aulas de L2.

IV.i

¿Qué es teatro?

1. ¿Qué es teatro?

El *teatro* es un género literario en que el autor cede la palabra a los personajes para que sean ellos los responsables de que la acción progrese, mediante sus diálogos o monólogos. Por lo tanto, la actitud del autor es totalmente *objetiva*. Aunque podemos leer una obra de teatro, esta ha sido concebida para ser *representada* sobre un escenario, con unos *actores* que encarnan a los *personajes* y con una acción que se produce ante los *espectadores*.

2. Diferencias entre la narración y el teatro

- En el texto narrativo siempre hay una persona responsable de la narración, el **narrador**, quien va dando cuenta de los acontecimientos que se desarrollan en la obra. Sin embargo, en la obra de teatro no existe el narrador, pues los responsables de la acción son los propios **personajes**.

- La narración tiene como finalidad la **lectura**, de forma silenciosa o en voz alta, mientras que el teatro está concebido para su **representación** sobre un escenario.
- Como consecuencia de lo anterior, en el teatro, los espectadores perciben los hechos en el **mismo momento** en que suceden, ya que la acción se desarrolla ante sus ojos, cosa que no ocurre en la narración.
- El teatro usa como forma de expresión exclusivamente el diálogo (y el monólogo), mientras que la narración utiliza formas narrativas, aunque con frecuencia las combina con formas dialogadas.

Observa las diferencias entre estos dos fragmentos:

DOÑA CURIANA. (*Asomándose al prado*)

¡Mañana clara y serena!
Ya rompe el primer albor.

CURIANA NIGROMÁNTICA. (*Con un cucurucho de estrellas y un manto de musgo seco.*) Que Dios te bendiga, ¡oh vecina buena!

DOÑA CURIANA.

¿Dónde vais, señora, de rocío llena?

CURIANA NIGROMÁNTICA

Vengo de soñar que yo era una flor
Hundida en la hierba.

Federico García Lorca, El Maleficio de la Mariposa, en
<http://www.tinet.org/~picl/libros/glorca/gl003100.htm>

El personaje de Doña Curiana empieza a conversar con Doña Nigromántica observando que ese día iba empezando con una mañana clara y serena. Todavía es el primer albor y la curiana nigromántica saluda y da los buenos días a su amiga y vecina, la cual está curiosa de saber dónde va la nigromántica. Con aria de soñadora y voz muy sutil la curiana contesta que estaba soñando de ser una flor en el medio de un prado.

(Adaptación narrativa de la autora)

3. Elementos de la obra de teatro

En este género literario tiene tanta importancia el *texto dramático* como la *representación escénica*. Los elementos característicos de la obra de teatro son: el *diálogo*, la *acción* y los *personajes*.

- El **diálogo** es la forma de expresión propia del teatro. Hace que *avance* la acción, a la vez que sirve para *caracterizar* a los personajes. Con frecuencia el diálogo se sustituye por el **monólogo**, intervención de un personaje que se encuentra a solas con el escenario (de esta manera el público sabe qué piensa el personaje), o por el **aparte**, palabras de un personaje dirigidas a sí mismo o a otro y que los demás individuos con los que comparte el escenario fingen no oír.
- También forman parte del texto dramático las **acotaciones**, es decir, todas aquellas informaciones o indicaciones que da el autor relativas al ambiente, el decorado, la iluminación, los gestos o movimientos de los actores, el tono de la voz, etc. Van entre paréntesis y suelen aparecer al comienzo de cada acto, aunque también aparecen intercaladas en las intervenciones de los personajes.

El texto dramático

Lee detenidamente el siguiente fragmento. Hemos destacado los elementos que caracterizan un texto teatral.

Personajes	Ignacio. —Eso quiere decir que ahora están brillando las estrellas con todo su esplendor. Siento gravitar su dulce luz sobre mi rostro. ¡Es imposible que tú no las sientas también!
	Carlos. <i>(Tenaz.)</i> —¡No! Yo no las siento.
	Ignacio. —No las sientes, ¿eh? Y ésa es tu desgracia; no sentir la esperanza que yo os he traído.
	Carlos. —¿Qué esperanza?
	Ignacio. —La esperanza de la luz.
Diálogo	Carlos. —¿De la luz?
	Ignacio. —¡De la luz, sí! Porque nos dicen incurables; pero ¿qué sabemos nosotros de eso? Nadie sabe lo que el mundo puede reservarnos; desde el descubrimiento científico... hasta el milagro.
Acotaciones	Carlos. <i>(Despectivo.)</i> —¡Ah, bah!
	Ignacio. —Ya, ya sé que tú lo rechazas. ¡Rechazas la fe que te traigo!
	Carlos. —¡Basta! Luz, visión... Palabras vacías. ¡Nosotros estamos ciegos! ¿Entiendes?

Antonio Buero Vallejo, *En la ardiente oscuridad* (adaptación).

Imagen seleccionada de *Lengua y Literatura 2*, Edebé, Eso (2004)

- La **acción dramática** es el conjunto de acontecimientos que se producen en el escenario. Es lo que se conoce normalmente como *argumento* de la obra.

- Los **personajes** son los individuos creados por el autor para llevar a cabo la acción de la obra pensada y escrita por él. Los encargados de dar vida a los personajes sobre un escenario son los **actores**, sin los cuales no existiría la representación.

La representación escénica

Este género literario tiene como finalidad la **representación**, es decir, la puesta en *escena* del *texto* teatral por parte de unos *actores* ante un *público*.

Observa los elementos que podemos encontrar en una representación.



Imagen seleccionada de *Lengua y Literatura 2*, Edebé, Eso (2004)

ACTIVIDAD:

Lee el siguiente fragmento de una obra de teatro y responde a las preguntas que se plantean a continuación:

ESCENA PRIMERA

Doña Curiana y la Curiana Nigromántica.

DOÑA CURIANA. (*Asomándose al prado*)
¡Mañana clara y serena!
Ya rompe el primer albor.

CURIANA NIGROMÁNTICA. (*Con un cucurucho de estrellas y un manto de musgo seco.*) Que Dios te bendiga, ¡oh vecina buena!

DOÑA CURIANA.
¿Dónde vais, señora, de rocío llena?

CURIANA NIGROMÁNTICA
Vengo de soñar que yo era una flor
Hundida en la hierba.

DOÑA CURIANA.
¿Cómo soñáis eso?

CURIANA NIGROMÁNTICA.
Sueño que las dulces gotas de rocío
Son labios de amores que me dejan
besos
Y llenan de estrellas
Mi traje sombrío.

DOÑA CURIANA. (*Regañona.*)
Mas pensad, señora, que por la poesía...

CURIANA NIGROMÁNTICA.
(*Tristemente.*)
¡Ay, doña Curiana, qué vais a decir!

DONA CURIANA.
Pudierais coger una pulmonía
Que hiciera pedazos su sabiduría.
Tendríamos todas
Mucho que sentir.

CURIANA NIGROMÁNTICA.
Mi alma tiene gran tristeza, ¡vecina!
Me dijo ayer tarde una golondrina:
«Todas las estrellas se van a apagar».
Dios está dormido, y en el encinar
Vi una estrella roja toda temblorosa
Que se deshojaba como enorme rosa.
La vi perecer
Y sentí caer
En mi corazón
Un anochecer
. «Amigas cigarras, grité, ¿veis las
estrellas?
«Un hada se ha muerto», respondieron
ellas
Fui junto a los troncos del vicio encinar
Y vi muerta el hada del campo y del
mar.

DOÑA CURIANA.
¿Quién la mataría?

CURIANA NIGROMÁNTICA
La mató el amor

DOÑA CURIANA
Mirad cómo quiebra el primer albor.

CURIANA NIGROMÁNTICA.
¿Y vuestro buen hijo, cómo sigue?

DOÑA CURIANA.
Bien.

CURIANA NIGROMÁNTICA.
Ayer le vi triste.

DOÑA CURIANA.
Lo noté también:
Anda enamorado.

CURIANA NIGROMÁNTICA.
De Silvia quizá.

DOÑA CURIANA
Según él, es de algo ¡que nunca tendrá!

CURIANA NIGROMÁNTICA.
Va a ser un poeta, y no es nada extraño:
Su padre lo fue.

DOÑA CURIANA.
Un gran desengaño
Me llevé con él.

CURIANA NIGROMÁNTICA.
¡Era un corazón!

DOÑA CURIANA.
¡Ay!, apaleaba mi caparazón.

CURIANA NIGROMÁNTICA.
Pero conservaba siempre el troje lleno.

1. Identifica los elementos esenciales del fragmento teatral: **diálogo, acción y personajes**.
2. ¿Cuál es la función de las **acotaciones** del texto?
3. Deduce, a partir del diálogo, de cuántos personajes hablan la DOÑA CURIANA y la NIGROMÁNTICA. Justifícalo.

4. Estructura interna y estructura externa de la obra de teatro

Internamente la obra está dividida en tres partes: planteamiento, nudo y desenlace.

- En el **planteamiento** se presenta la situación de partida y el conflicto que rodea los personajes.
- El **nudo** es el desarrollo de ese conflicto.
- El **desenlace** es la solución del conflicto planteado. Suele coincidir con el final de la obra, para mantener el interés al máximo posible.

Desde el punto de vista externo, el teatro se divide en actos, cuadros y escenas.

- Así como una novela suele dividirse en capítulos, la obra de teatro se divide en **actos**, que son las partes de la misma comprendidas entre el principio y un descanso, entre los descansos o entre un descanso y el final.
- Cada **acto** consta de varios cuadros (no siempre), que coinciden con los cambios de tiempo o de lugar. Cada vez que cambia uno u otro cambia el cuadro.
- Cada cuadro suele contener varias **escenas**. La escena es aquella parte del acto en que intervienen los mismos personajes. Cada vez que un personaje entra o sale del escenario, se produce un cambio de escena.

5. Los subgéneros teatrales

Según las características internas de las obras de teatro, las podemos clasificar en comedias, tragedias y dramas. La comedia y la tragedia son los subgéneros teatrales más antiguos; el drama se incorporó en época más tardía.

- La **comedia** presenta una acción intrascendente en que se ven envueltos personajes de cualquier condición social. Su ambiente suele ser realista, y su finalidad, entretener y divertir. Normalmente tiene un final feliz.
- La **tragedia** suele presentar a personajes notables socialmente (reyes, dioses, héroes, grandes señores, poderosos) cuyas incontroladas pasiones (la ira, el ansia de poder, la ambición, etc.) engendran conflictos y situaciones terribles que no

pueden dominar y que les llevan a su propia destrucción o a la muerte. Tiene, por tanto, un final desgraciado.

- El **drama** también presenta situaciones graves en que se ven envueltos ciudadanos normales, que acabarán siendo víctimas de la calamidad. El final también es desgraciado, e incluso pueden morir algunos personajes.

ACTIVIDADES:

Lee el siguiente fragmento de *El Maleficio de la Mariposa*, obra en que Federico García Lorca nos cuenta cómo un personaje está enamorado de otro pero es una situación bastante única en el contexto en que se desarrolla, entre animales, insectos. El amor es probablemente imposible pero el CURIANITO lo intenta de todos modos.

ESCENA II

Doña Curiana y Curianita Silvia

Por el lado izquierdo de la escena llega la Curianita Silvia, arrogante y madrugadora. Silvia, en su clase de insecto repugnante es encantadora; brilla como el azabache y sus patas son ágiles y delicadas. Es hija de Doña Orgullos, curiana que cuenta más de un año de edad, y es el mejor partido del pueblo. Trae una diminuta margarita a guisa de sombrilla, con la que juega graciosamente, y se toca de un modo delicioso con el caparazón dorado de una «teresica»

DOÑA CURIANA.
Madrugadora venís,
Niña encantadora y bella.

CURIANITA SILVIA..
¿Niña me decís? Ha tiempo.
Que ya salí de la escuela.

DOÑA CURIANA..
¿Os molestáis porque os llamo .
Niña? Pues diré doncella .
o doncellita.

CURIANITA SILVIA.
(Coquetonamente.)
No es eso.

DOÑA CURIANA..
¿Qué os pasa entonces?

CURIANITA SILVIA..
Tristezas..
Que estoy pasando.
Sin que nadie se dé cuenta.

DOÑA CURIANA.
Tan joven y ya tan triste.
¡Bueno que lo esté esa vieja
De la Nigromanta! Vos
Aún sois demasiado nueva
Y nada os falta en el mundo.

CURIANITA SILVIA. *(Ingenuamente.)*
No he visto más que esta tierra.

DOÑA CURIANA. *(Pensativa.)*
¿Os ha dicho la doctora
Que se apagan las estrellas
Porque se había muerto un hada
O no sé qué... lo que cuenta?

CURIANITA SILVIA.
Nada me dijo.

DOÑA CURIANA.
Entonces
¿Por qué tenéis la tristeza
Que os consume y os marchita?
De qué sufrís?

CURIANITA SILVIA.
¡Ay, abuela!
¿No tuvisteis corazón
Cuando joven? Si os dijera
Que soy toda un corazón...

DONA CURIANA. (*En un arranque de indignación.*)
Aquí sois todos poetas
Y mientras pensáis en eso
Descuidáis vuestras haciendas,
Tenéis vuestras casas sucias
Y sois unas deshonestas
Que dormís fuera de casa,
Sabe Dios con quién.

CURIANITA SILVIA.
Paciencia
Necesito para oírla.
Me insultáis.

DOÑA CURIANA.
No es que yo quiera
Insultarte, niña Silvia.
Es que me da mucha pena
Verte triste y desolada
Tan sin causa.

CURIANITA SILVIA.
Causa cierta
Tienen estos mis pesares.

DOÑA CURIANA. (*Cariñosa.*)
¿Puedo aliviártelos, nena?

CURIANITA SILVIA.
Mis pesares son tan hondos

Como la laguna aquella.

(*Con angustia*)

¿Dónde está el agua
Tranquila y fresca
Para que calme
Mi sed inquieta?

DOÑA CURIANA. (*Asustada.*)
Silvia, calmaos, por favor;
Sed juiciosa y sed serena.

CURIANITA SILVIA. (*Soltando la margarita en el suelo.*)

¿Por qué sendero
De la pradera
Me iré a otro mundo
Donde me quieran?

DOÑA CURIANA. (*Enérgica.*)
Esto es imposible, Silvia.
Os volvéis loca.

CURIANITA SILVIA.
Me queda
Mucho tiempo que llorar.
Yo me enterraré en la arena
A ver si un amante bueno
Con su amor me desentierra.

DOÑA CURIANA.
Estás muy enamorada,
Ya lo sé. Mas en mi época
Las jóvenes no pedíamos
Los novios a boca llena,
Ni hablábamos en parábolas
Como hablas tú. La vergüenza
Estaba más extendida
Que en estos tiempos. Se cuenta
De una curiana muy santa
Que permaneció soltera
Y vivió seis años. Yo
Dos meses tengo y soy vieja.

¡Todo por casarme! ¡Ay!

(Lagrimando)

CURIANITA SILVIA. *(Muy romántica.)*

¡Amor, quién te conociera
Dicen que eres dulce y negro,
Negras tus alas pequeñas,
Negro tu caparazón
Como noche sin estrellas;
Tus ojos son de esmeraldas,
Tus patas son de violetas.

DOÑA CURIANA.

Estás más loca que un grillo
Que conocí allá en su cueva,
Que se las daba de listo,
De gran mago y de profeta.
Era un pobre desdichado;
A mí me dio una receta
Para curar el amor.

CURIANITA SILVIA. *(Intrigada.)*

¿Qué decía la receta?

DOÑA CURIANA.

Dese a los enamorados
Dos palos en la cabeza
Y no se los deje nunca
Tumbarse sobre las hierbas.

1. ¿Crees que este fragmento pertenece a una comedia, a una tragedia o a un drama?
¿Por qué?
2. Los textos que van entre paréntesis se llaman *acotaciones*, y no las dice ningún personaje, ¿sabes qué finalidad tienen?
3. CURIANITA se comporta y expresa de manera un poco rara por ser un insecto.
¿Cómo se pone manifiesto en el texto?

6. El texto teatral: características generales

- El texto teatral es un texto dialogado que se desarrolla a través de una serie de intervenciones de los personajes que participan en él, escrito en lenguaje literario y con una serie de características propias muy definidas.

- Se usan los signos paraverbales, es decir, la **entonación**, la **exclamación** y la **interrogación**. Es lo que permite transmitir al lector las intenciones, las emociones, las dudas y los enfados. En el texto dialogado esos signos son esenciales para poder comunicar toda la expresividad de una conversación en un texto.
- A través de **comentarios**, **aclaraciones** e **inicios** que informan sobre los gestos, las expresiones, las reacciones de los personajes (acotaciones), el autor conforma el mundo de la obra teatral.
- El **lenguaje** que se utiliza está en consonancia con el nivel cultural y social de los personajes. De ese modo, se utilizan registros cultos, coloquiales o vulgares, dependiendo del personaje y su estrato social y cultural.
- El **diálogo** aporta al espectador o al lector gran número de informaciones, conduce la historia y permite que conozcamos mejor la personalidad de cada uno de los personajes. A veces el lector hace una lectura atropellada de los diálogos, lo que puede impedir la comprensión de la historia que, en muchas ocasiones, depende de algunos de los comentarios de los personajes.

ACTIVIDAD:

COMENTARIO DE TEXTO:

Lee el siguiente texto y contesta las preguntas. (El mismo fragmento de la actividad antecedente)

A. El texto: su comprensión

1. ¿Qué hace CURIANITA SILVIA? ¿Cómo está?
2. ¿Cómo reacciona al ser llamada ‘niña’?
3. ¿Qué adjetivos se usan para describirla?
4. ¿Cómo reacciona DOÑA CURIANA?
5. ¿Qué diferencias notas entre DOÑA CURIANA y CURIANITA SILVIA en cuanto a su acercamiento al sentimiento del amor?
6. En sus sugerencias a Silvia, ¿DOÑA CURIANA es seria? Justifica tu respuesta.

B. El texto: las palabras en su contexto

Escribe en tu cuaderno el significado de las siguientes expresiones:

1. Los jóvenes no pedíamos los novios a boca llena

2. Nada os falta en el mundo
3. Me da mucha pena verte triste y desolada

C. El texto: su estructura

Señala las características de este texto y explica de qué tipo se trata.

D. Opinión personal

El fragmento que acabas de leer pertenece a una obra cuyo tema es el amor imposible y de los sueños de la vida. ¿Qué obstáculos piensas que pueden impedir el amor entre dos personas en la sociedad moderna? (prejuicios sociales, diferencias culturales, diferencia de idiomas, etc.). Menciona tres obstáculos que existían a los tiempos de tus abuelos y que hoy en día no existen. ¿Qué ha cambiado? ¿Estas de acuerdo con los cambios? Explica tus respuestas. Háblalo con tres compañeros de clase, luego relatad vuestras opiniones a la clase.

7. La redacción de textos dramáticos

Consideraciones previas

- El teatro se puede analizar desde dos perspectivas distintas:
 - El **teatro como espectáculo**, como un arte escénico en el que intervienen el vestuario, la luz, la coreografía, el diseño, a veces la música, también la ambientación física del escenario, además de los propios actores y actrices en movimiento;
 - El **teatro como texto**, pues es éste el origen y el soporte del teatro como espectáculo. Es la historia dialogada que, posteriormente, con la adaptación que realiza la dirección, es representada por las actrices y actores en un determinado espacio escénico.
- El texto teatral, debido a sus características propias, presenta dificultades para la lectura, ya que el autor ha elaborado el texto para su representación. Es importante que, para escribir un texto teatral, se conozcan previamente sus características.
 - La **historia relatada no tiene narrador**, ya que, a través de los diálogos se desarrolla la historia. Por ello, el lector debe estar muy atento para seguir el hilo argumental de los hechos.
 - El autor deberá relatar la **historia** a través de las **conversaciones** entre los distintos personajes. Por lo tanto, no se utilizarán verbos para introducir los diálogos; habrá que redactarlos en estilo directo.

- Se emplea el **monólogo** para que un personaje, sin conversar con otro, exprese sus ideas, sentimientos, emociones, ...
- Existen otros recursos para que el autor construya el texto teatral: los apartes y las acotaciones. En los **apartes**, uno de los personajes interviene y se dirige al público, estando o no presentes otros personajes, que actúan como si no lo oyeran. Las **acotaciones** son cualquier palabra o frase que está presente en el texto y no pertenece al diálogo de los personajes, son descripciones del espacio, del ambiente, del medio en el que se desenvuelven los personajes, de sus gestos, su indumentaria, ...

ACTIVIDAD:

Redacta un diálogo teatral de quince líneas entre dos personajes, que incorpore alguna acotación y que trate el tema de las diferencias generacionales entre el tiempo de tus abuelos y el tiempo presente en cuanto a la estructura familiar.

8. Dramatizar (expresión verbal, los gestos y la expresión corporal, la escenografía)

Aspectos que hay que tener en cuenta

La dramatización de una obra de teatro requiere que los actores y actrices logren combinar el gesto, la palabra y los movimientos, con una gran sincronía entre los tres elementos. En la dramatización de cualquier obra de teatro se habrá de tener en cuenta la expresión verbal, gestual y corporal.

Expresión Verbal

Texto: en el teatro, el actor reproduce comúnmente el texto del personajes que ha de representar; por lo tanto, necesita retenerlo y memorizarlo todo. Salvo que en algún momento los actores olviden algún fragmento y deban improvisar o que la obra lo requiera, jamás improvisará sus conversaciones. Será el modo en que entone, se exprese, la calidad de su voz, lo que le dé rasgos propios.

La prosodia: es necesario que para la dramatización se tengan en cuenta los siguientes aspectos, considerados como un todo:

- Un **adecuado volumen de voz** que se propague por toda la sala o local, y permita que se oiga de forma óptima;
- Una **buena dicción** que posibilite que el texto sea perfectamente comprensible, que el receptor entienda cada palabra, de tal manera que comprenda la totalidad del mensaje; si esto no ocurre, se puede perder información relevante para el transcurrir de la historia;

- La **entonación** y el **tono** deben corresponderse con la intención, las situaciones, los estados emocionales del personaje. La complejidad de la entonación radica en que el actor debe hacer concordar la expresión del texto, el tono de sus palabras con, por ejemplo, la ironía, la tristeza, la irritación del personaje.

Los Gestos Y La Expresión Corporal

La expresión gestual y corporal tiene que estar en consonancia con la expresión verbal, con los efectos sonoros, con las características y rasgos sociales, culturales, emocionales de los personajes. Los gestos afianzan y refuerzan el diálogo de los actores y actrices.

En la escena los actores deben colocarse según su grado de participación; han de estar colocados según lo indique su papel y no pueden ponerse de espaldas, ya que entonces el público no puede observar ni sus gestos ni otras expresiones; además es una posición agresiva, violenta, solo reservada para los instantes de más elevada tensión dramática.

La Escenografía

Junto a los aspectos anteriores, los actores contarán con el vestuario, la luminotecnia, la música, que ayudan a crear el ambiente y el entorno que acerque eficazmente el público a la obra.

El apuntador: Es la persona que recuerda a los actores lo que deben decir en escena. Permanece oculto al público ya que se sitúa en la *concha*, un mueble en forma de concha que se encuentra en la parte delantera del escenario. En el teatro actual, esta función tiende a desaparecer.

ACTIVIDAD: en grupos de cuatro, elegid una escena de la obra el *Maleficio* y memorizad el texto, aplicando la entonación, la dicción y el volumen adecuados.

9. ¿Cómo interpretar un texto dramático?

LEER: el texto dramático muestra unos sucesos y unas acciones mediante el diálogo de los personajes, y la descripción de los ambientes y situaciones donde se producen.

El lector, al interpretar un texto dramático, debe tener en cuenta el espacio, la estructura interna y externa, y la trama de la obra.

- o El espacio teatral es la sucesión de lugares donde se desarrolla la acción dramática. El lector localizará los espacios en las referencias que hace el autor en las acotaciones, todas aquellas indicaciones que introduce para su correcta representación.

- La estructura externa de un texto dramático es la distribución formal en actos y escenas que realiza el autor de la obra. En general, la obra dramática suele dividirse en tres actos. El número y la disposición de las escenas difiere de una obra a otra, no hay una norma fija.
- La estructura interna de un texto es el eje en que se articula la obra. Es una interpretación del lector, que puede distribuir la obra atendiendo a tres partes para su mejor comprensión: planteamiento, nudo y desenlace. El **planteamiento** es la parte de la obra dramática que presenta el espacio y el tiempo, que muestra a los personajes y señala el conflicto o problema que genera el resto de las acciones y hechos. El **nudo** contiene las acciones que le suceden a los personajes y sus reacciones. El **desenlace** es la resolución de los conflictos.
- La **trama** es la sucesión ordenada de acciones que van unas tras otras, se cruzan y entrecruzan y que el lector necesita desentrañar para la comprensión global del texto dramático.

ACTIVIDADES:

COMENTARIO DEL TEXTO:

Lee el siguiente texto y contesta las preguntas:

CURIANITA SILVIA.
Me deleitan
Su cuerpo chico y sus ojos
Soñadores de poeta.
Tiene un lunar amarillo
Sobre su pata derecha,
Y amarillas son las puntas
Divinas de sus antenas.

DOÑA CURIANA.
¡Aparta! Es mi hijo.

CURIANITA SILVIA.
¡Yo le amo con locura!

DOÑA CURIANA (*Como soñando.*)
Ella es rica. ¡Qué torpeza

La de esta criatura rara!
¡Yo haré que la ame por fuerza!

(*Compungida y fingiendo lo que no siente*)

¡Ay cuánto debe sufrir!
(*Aparte*)

¡Tiene magníficas rentas!
¡Pobrecita de mis carnes!
¡Sangrecita de mis venas,
te casaré con mi hijo!

CURIANITA SILVIA. (*Ruborizándose.*)
Lo adivinasteis.

DOÑA CURIANA. (*Abrasándola con ternura.*)

Piensa

Que tengo ya muchos días
Y te adiviné la pena.

CURIANITA SILVIA.

¡Ay, qué dicha! ¡Qué alegría!

DOÑA CURIANA. (*Mimosa en extremo.*)

Límpiate esa cara tierna
Y deja tus lagrimitas
Al pie de esas azucenas.
Voy a llamar a mi hijo
para que te vea.

CURIANITA SILVIA.

Reina

Seré de este prado verde,
Pues tengo amor y riquezas.

ESCENA III

Curianito el Nene, Dona Curiana y Silvia.

Curianito el Nene es un gentil y atildado muchachito, cuya originalidad consiste en pintarse las puntas de las antenas y la pata derecha con polen de azucena. Es poeta visionario que, aleccionado por la Curiana Nigromantica, de la que es discípulo, espera un gran misterio que ha de decidir su vida... Trae en una de sus patas-manos una cortecita de árbol donde estaba escribiendo un poema... Doña Curiana viene a su lado, encomiando la fortuna de Silvia. Esta se dedica a coquetear con la margarita a un lado y a otro, y, colocándose una patita sobre la cara, suspira arrobada. Ya quemó el sol.

CURIANITO. (*Aparte.*)

¡Que no me caso madre!

Ya os he dicho mil veces que no quiero casarme.

DONA CURIANA. (*Llorando.*)

Tu lo que tienes ganas es de martirizarme.

CURIANITO .

Yo no la quiero, madre.

DONA CURIANA.

Pero si eso es igual...

CURIANITO .

Sin amor no me caso.

DONA CURIANA.

Ella tiene un cristal
Precioso, que encontré
Una noche su abuelo,
Muy azul; el creyó
Que era un trozo de cielo.
Tiene casa espaciosa,
El troje bien repleto.
¡Mira, si es una sosa!
¡Requíbrala discreto!
Dile que te enamora
Su carita de estrella;
Que te pasas las horas
Sólo pensando en ella.
¡Te tienes que casar!

(*En voz alta*)

Hazlo sólo por mí
Yo me voy a guisar,
Quedaos los dos aquí.

(*Vase*)

ESCENA IV

Silvia se tapa del sol con la margarita y suspira anhelante. Curianito se sienta en una piedrecita blanca y mueve las antenas con lentitud.

CURIANITO. (*Leyendo la corteza que trae en su pata-mano.*)

¡Oh amapola roja que ves todo el prado,
Como tú de linda yo quisiera ser!
Pintas sobre el cielo tu traje encarnado
Llorando el rocío del amanecer.

Eres tú la estrella que alumbra a la aldea,
Sol del gusanito buen madrugador.
¡Que cieguen mis ojos antes que te vea
Con hojas marchitas y turbio color!

¡Quién fuera una hormiga para poder verte
Sin que se tronchara tu tallo sutil!
Yo siempre a mi lado quisiera tenerte
Para darte besos con miel del abril.

Pues mis besos tienen la tibia dulzura
Del fuego en que vive mi rara pasión;
Y hasta que me lleven a la sepultura
Latirá por ti
Este corazón...

CURIANITA SILVIA. (*Soñando, aparte.*)

¡Que apasionado madrigal
El que cantó!

(*Volviéndose a Curianito*)

Muy buenos días. ¿Como estas?

CURIANITO .
Bien, ¿Y tú?

CURIANITA SILVIA
Yo...
Busco una cosa sin cesar.

CURIANITO .
¿Cosa?

CURIANITA SILVIA
El Amor.

CURIANITO
Es muy difícil de encontrar.

CURIANITA SILVIA
Mi corazón busca los besos.

CURIANITO
Los tendrás.

CURIANITA SILVIA.
Creo que no.
¿Cuándo te casas?

CURIANITO
Mi ilusión
Está prendida en la estrella
Que parece una flor.

CURIANITA SILVIA
¿No es fácil que se seque
Con un rayo de sol?

CURIANITO
Yo tengo el agua clara
Para calmar su ardor.

CURIANITA SILVIA.
¿Y dónde está tu estrella?

CURIANITO
En mi imaginación.

CURIANITA SILVIA. (*Con tristeza.*)
La verás algún día.

CURIANITO
Yo seré su cantor.
Le diré madrigales
Del dulce viento al son.

CURIANITA SILVIA.
¿Te acuerdas de la tarde
Que en el sendero en flor
Me dijiste: "Te quiero»?

CURIANITO
¡Aquello ya pasó!
Hoy no te quiero, Silvia.

CURIANITA SILVIA. (*Llorando.*)
Ya lo sé.

CURIANITO
Por favor,
Te ruego que no llores.

CURIANITA SILVIA.
Me duele el corazón.
(¡Ay de mí!, no me quiere.)

CURIANITO. (*Se acerca a consolarla.*)
¡No llores más, por Dios!

*(Estando muy juntitos, pasan por la
calle dos Curianitas, niñas y revoltosas.
Una de ellas lleva una mosca atada con
una brizna de hierba seca.)*

LAS CURIANITAS. (*A voces.*)
El novio y la novia,
¡Eo! ¡eo! ¡oh!...

CURIANITA SILVIA.
Ojalá fuera cierto
Lo que dice esa voz.

CURIANITO
¡No llores, niña Silvia!

CURIANITA SILVIA.
Me duele el corazón.

LAS CURIANITAS. (*Yéndose.*)
El novio y la novia,
¡Eo! ¡eo! ¡oh!

CURIANITA SILVIA.
¡Ay de mí, desdichada!

CURIANITO
¡Qué triste situación!

EL TEXTO: SU COMPRENSIÓN

1. ¿Qué quiere DOÑA CURIANA de CURIANITO?
2. ¿Qué le falta a CURIANITO para casarse?
3. ¿Qué busca Silvia?
4. ¿Dónde está la estrella del CURIANITO?

EL TEXTO: LAS PALABRAS EN SU CONTEXTO

5. Escribe en un cuaderno el significado de las siguientes palabras y expresiones:
 - a. Hazlo sólo por mi
 - b. Busco una cosa sin cesar
 - c. Mi ilusión está prendida en la estrella

EL TEXTO: SU ESTRUCTURA

6. Explica el sentido que tienen los paréntesis en el texto ¿Crees que este texto pertenece al **planteamiento**, al **nudo** o al **desenlace**? Razona tu respuesta.

Opinión personal:

7. ¿Piensas que tú harías la misma cosa en la situación de CURIANITO? Explica tu respuesta.

10. Cómo redactar un texto dialogado teatral

Para escribir un texto dialogado dramático el autor del texto debe considerar los aspectos que detallamos a continuación.

- Cualquier diálogo se inscribe en una trama, en una serie de hechos y conflictos que viven los personajes, por tanto los diálogos deben ajustarse a las situaciones.
- El diálogo debe aportar información sobre los hechos. El autor de un texto dramático debe tener en cuenta que no hay párrafos narrativos que relaten lo que sucede, por tanto son los diálogos y posteriormente su escenificación los que aportan la información.
- El lenguaje de los personajes debe responder a sus características sociales y culturales.

- Cuando hay más de dos personajes, no pueden quedar intervenciones sin respuestas, salvo que el contenido de la conversación lo quiera y se prefiera dejar sin terminar.
- Los diálogos deben conllevar acciones, hechos o sucesos; si no es así, la historia se detendría.
- El texto dramático es esencialmente dialogado aunque también incorpora pequeños fragmentos descriptivos, que son *acotaciones*.

Lee el texto y contesta las preguntas:

Usa el mismo fragmento de la escena II de la actividad a la página 39 de la unidad didáctica

1. ¿Crees que el lenguaje del texto responde a las características de los personajes? Explica tu respuesta.
2. ¿Aporta información el diálogo? Razona la respuesta.

11. Dramatización: técnicas básicas

La dramatización de un texto teatral requiere que se elija una metodología para abordar la representación ya que existen diversos métodos. A continuación se proponen una serie de pasos que son imprescindibles:

- El grupo que desea realizar una representación o dramatización tendrá que considerar que es necesario que una persona aventajada o conocedora del teatro dirija el grupo y la representación. Por otro lado pensar que una obra de teatro la realizan sólo los actores es absurdo; es necesario, al menos, que alguien del grupo ejerza de coordinador o responsable de vestuario y maquillaje y otra persona coordine los decorados y los efectos especiales.
- Seleccionar la obra que se desea representar.
- Lectura profunda, análisis y asimilación del texto. Al abordar una dramatización se debe realizar su lectura detenida. Conviene, además, que todas las personas que participen en la dramatización comenten el texto y profundicen en el conocimiento de la trama, los personajes y sus conflictos.
- Los personajes se distribuirán y cada actor deberá interiorizar a su personaje, realizar ejercicios que le permitan moverse, comportarse, hablar como lo harían sus personajes. Estos ejercicios se pueden realizar sin el texto de la obra.
- Aprender bien el texto.

- Ensayos.
- Ensayo general.
- Estreno.

ACTIVIDAD:

En grupo, elegid un fragmento o una escena de la obra *El Maleficio* para dramatizar y preparadlo. Luego lo escenificaréis en clase.

Actividades con textos teatrales

Señala si las siguientes informaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- Los principales elementos del texto teatral son los personajes, el diálogo y el público.
- Las acotaciones están destinadas a ofrecer indicaciones sobre la representación. ...
- La representación es la puesta en escena del texto teatral por parte de unos actores ante un público. ...
- La escenografía es el lugar donde se acomoda el público para ver el espectáculo.
- El trabajo de los actores y las actrices en escena está dirigido por un autor teatral. ...

A continuación, convierte las falsas en verdaderas.

Material sobre teatro adaptado de Fernando Lázaro Carreter, *Lengua Castellana y Literatura*, ANAYA, 2003

Texto de la *Mariposa* copiado del enlace: ww.tinet.org/~picl/libros/glorca/g1003100.htm

Modelo Interactivo Usando Un Texto Teatral Auténtico Español

Fase Preparatoria:

Vas a leer el prólogo de una obra teatral de un dramaturgo español muy conocido, Federico García Lorca. Para prepararte a leer este prólogo, lee y explora las siguientes preguntas.

1. ¿Qué sabes sobre Federico García Lorca?
2. ¿Has leído algunas obras suya, de teatro o de poesía? ¿Cuál/es? ¿te gustó/te gustaron? Explica.
3. Da una ojeada al prólogo por un minuto. ¿Qué tipo de información esperas encontrar en él? ¿Qué temas se tratarán en tu opinión en la obra teatral?
4. ¿Piensas estar interesado/a en leer esta obra? ¿Por qué sí?, o ¿por qué no? Explica.
5. Piensa en unas palabras y expresiones que crees encontrar en la obra, relacionadas a los temas mencionados en el prólogo.

Fase de Comprensión:

Ideas principales: Lee otra vez rápidamente el prólogo por dos minutos y selecciona el subtítulo que lo describe mejor.

- _____ 1. Amor y desolación
- _____ 2. Amor imposible entre insectos
- _____ 3. Filosofía de amor universal

Detalles importantes: Trabaja con un compañero de clase para encontrar los siguientes detalles que encuentras en el prólogo.

1. ¿Dónde se desarrolla la acción de la obra?
2. ¿Qué animal está enamorado?

3. ¿Es un amor posible o imposible?
4. ¿Cuál es el elemento imposible?
5. ¿Qué objetos pueden simbolizar un puñal en el amor?
6. ¿Quién cuenta una historia al poeta?
7. ¿Es una historia alegre?
8. En tu opinión, ¿qué significa “¡Todo es igual en la Naturaleza!”?

Trabajo sobre vocabulario: Repasa/aprende palabras claves y/o expresiones en el texto.

1. Identifica cinco palabras/expresiones que tienen que ver con amar, enamorarse.
2. Identifica dos palabras/expresiones que tienen que ver con la religión y/o la fe.
3. Identifica cinco adjetivos que describen la atmósfera de la narración, el ambiente de la obra.
4. Identifica dos temas en la obra.
5. Identifica el tono de la descripción: cómico, sarcástico, irónico, triste, alegre y subraya la/s oración/es que apoya/n tu opinión.

Modo interpretativo e interpersonal

Adivinar vocabulario en contexto: Usa el contexto del prólogo para adivinar el significado de las siguientes palabras. Averigua tus adivinanzas con un compañero de clase y con el profesor.

Línea 2: se araña su corazón _____

Línea 5: educar a sus *hijuelos* _____

Línea 9: el polen _____ de las flores se entrega al viento

Línea 16: las almas sin abrir _____

Línea 19: abrírnos las puertas de su sombra _____

Línea 24: en un anochecer de otoño _____

Fase Interpretativa:

Usa las siguientes preguntas para interpretar el prólogo más en detalle y comparte tus reacciones. Compara tus opiniones con un grupo de 4 compañeros.

1. ¿Cómo es la comedia (triste, alegre, melancólica, etc.)? ¿Cuál es el tono del prólogo? Explique con ejemplos.
2. ¿Cómo se aman “*por costumbre los insectos*”?
3. ¿Qué “*pasó un día*”? ¿Qué *objeto* es culpable del cambio en la vida del protagonista? ¿Quién *quiso ir más allá del amor*?
4. ¿Qué invitación extiende el escritor a todos los lectores? ¿Por qué?
5. ¿Qué sucede al *insecto bichito*? ¿Qué descripción se usa para la muerte?
6. ¿En qué estación se contó la historia al poeta? ¿Qué asociación se hace con esa estación?
7. ¿En qué te hace pensar la oración “*Mientras que no améis profundamente a la piedra y al gusano no entraréis en el reino de Dios.*”? ¿Captura tu atención por alguna razón? ¿Tal vez una oración en el evangelio? ¿Qué piensas quiera decir en este contexto? ¿Estas de acuerdo con la oración? En tu opinión, ¿por qué piensas que el autor eligió esta oración?
8. Con las tres preguntas ¿*Por qué os causan repugnancia algunos insectos limpios y brillantes que se mueven graciosamente entre las hierbas? ¿Y por qué a vosotros los hombres, llenos de pecados y de vicios incurables, os inspiran asco los buenos gusanos que se pasean tranquilamente por la pradera y tomando el sol en la mañana tibia? ¿Qué motivo tenéis para despreciar lo ínfimo de la Naturaleza?* ¿a qué crees que se refiere el autor?
9. En tu opinión, ¿qué función tiene el prólogo en esta obra teatral?

Leer la obra en clase, involucrando a tres nativos para leer el texto de los personajes de la comedia con una pronunciación e interpretación apropiadas. En casa los estudiantes tendrán la grabación de la lectura de la obra por nativos. De ese modo pueden prepararse a la tarea de la representación usando la pronunciación y entonación apropiadas. Entender e interpretar el texto en su totalidad juntos en clase. Una vez explorado el significado del texto los estudiantes tendrán el sentido de la obra, su sentimiento y podrán ensimismarse en el rol que se les asignará.

Fase Aplicada:

Modo de presentación

Oral: Fase de preparación:

- Escuchar la grabación de la parte asignada y aprender la pronunciación correcta.
Aprender de memoria la parte asignada.
- Cada día ensayar en clase unos 10 minutos y tiempo para preguntas/sugerencias/ayuda del profesor.

Fase de ejecución: en casa

Al principio de la unidad se pide a cada estudiante que se grabe leyendo un diálogo de una escena. Al final del trabajo sobre la obra teatral, cada estudiante se grabará nuevamente leyendo el mismo diálogo. Esta actividad ayudará a tener elementos para la evaluación del progreso en la pronunciación de los estudiantes.

Fase de ejecución: en clase

Representar la obra en clase frente a los compañeros, la obra se grabará y al final todos juntos se mirará la grabación y se tendrá una sección de discusión y de autoevaluación de los estudiantes, con rúbricas.

Escrito:

Actividad escrita:

La comedia de Lorca no está completa. Con tus compañeros de grupo, elabora un final que se adapte a vuestra opinión o gusto de cómo tendría que terminar la obra. Elaborad un pequeño diálogo a partir de la penúltima escena o escribid un resumen de la moraleja y de las enseñanzas de la obra.

Tarea:

- Leed la información sobre la vida y la obra teatral de Lorca y la función del prólogo en sus obras
- Leed el prólogo
- Usad la red y encontrar más información sobre Lorca y su obra. Podéis también leer otras obras, sus poesías, etc. En clase compartiréis **tres** detalles más sobre Lorca, su vida y su obra, con otros compañeros en grupos de tres.

IV.iii

Material de la unidad didáctica

IV.iii.a Vida y Obras Dramáticas de Federico García Lorca en Breve

Vida:

Federico García Lorca (1898-1936) pertenece a la **Generación del '27**, un grupo de escritores que adoptó este nombre por haber celebrado el tricentenario de **Luis de Góngora**, el poeta lírico más importante del Barroco español (el siglo XVII). Enfatizaban el uso de la metáfora o la imagen insólita o inusitada al mismo tiempo que sacaban inspiración de lo folklórico español. Se enfatizó también la condensación poética, la perfección artística y los temas populares pero estilizados o recreados en forma artística.

No se debe pensar por supuesto que estos escritores eran realistas sino que partían de la realidad solo para darle una forma artística y arquetípica. Algunas formas métricas en poesía que fueron usadas de nuevo fueron los romances y las canciones populares. Lorca nació en Fuentevaqueros (Granada) en 1898 y se mudó a Madrid en 1919. Sus obras líricas más famosas son las obras escritas entre 1920-24: Libro de poemas, Poema del cante jondo, Primeras canciones y Canciones. Se basó en temas populares y usó metáforas audaces. Los críticos han visto en su poesía un interés por lo sombrío y lo macabro, aún en sus rimas y canciones de niños. Tuvo Lorca gran fascinación por el folklore de los niños y en su inocencia. En sus canciones trata temas de frustración, pérdida y muerte. En su Romancero gitano (1928), Lorca menciona que era poeta por la gracia de Dios, o del diablo, y también por el esfuerzo técnico. Procuró armonizar lo mitológico gitano con lo puramente vulgar y ordinario del tiempo presente. En una

conferencia dada en 1926 dijo que era imposible a veces explicar el significado de ciertas imágenes suyas que ni él tampoco entendía por qué, en sus propias palabras, «el misterio poético es también misterio para el poeta que lo comunica, pero que muchas veces lo ignora».

El **simbolismo** de Lorca es universal e inteligible pero también es íntimamente personal. Creía en la predestinación. Sus símbolos preferidos son la **luna**, los **colores**, los **caballos**, el **agua** y los **peces**, a los cuales les da ciertos atributos que son no sólo comunes para el folklore europeo, sino particulares para el folklore andaluz de donde era el poeta.

En 1929 Lorca visitó los Estados Unidos, especialmente Nueva York y Nueva Inglaterra. En ese período escribió el Poeta en Nueva York, una colección de poemas sórdidos, llamados surrealistas, llenos de violencia, soledad, dolor, frialdad humana, sangre, lodo, agonía y desolación. Después de Nueva York pasó a Cuba. Otro poema famoso es su Llanto por Ignacio Sánchez Mejías, de 1934, donde celebra poéticamente la cogida y muerte de un torero famoso. Hay también una lamentación y una oración fúnebre al final, llena de serenidad. Este poema ha gustado mucho a los críticos por su expresión sentimental y humana.

Parcialmente copiado del enlace <http://faculty-staff.ou.edu/L/A-Robert.R.Lauer-/BIBLorca.html>

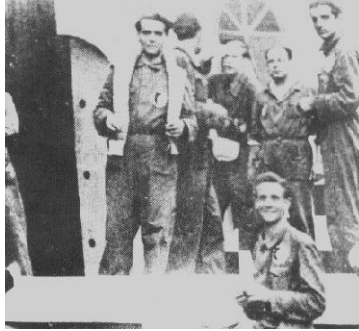
Obras dramáticas:

A pesar de su escasa producción teatral, Lorca es uno de los mayores dramaturgos y, por supuesto, el que goza de mayor fama internacional entre los contemporáneos. Su primera obra estrenada, *El maleficio de la mariposa* (1920), cuyos personajes son insectos, constituyó un fracaso. En 1927 estrena *Mariana Pineda*, el drama modernista de la heroína granadina que murió ajusticiada (1831) por bordar una bandera liberal. Posteriormente escribe *La zapatera prodigiosa* (1930), farsa divertida y sentimental de una joven zapatera, fiel a su esposo, un viejo que no la cree. Para 1930 Lorca se empezó a preocupar más por el teatro, en el cual incorporó temas andaluces y gitanos, canciones, baile y poesía. Algunas obras son experimentales y violentas como *Así que pasen los años* (1931), algunas son farsas, pero sus obras más famosas son sus tragedias rurales: *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La casa de Bernarda Alba* (1936), ésta última terminada meses antes de su muerte, o asesinato misterioso en 1936, supuestamente a manos de falangistas, pero posiblemente a causa de una venganza.

Lorca funda el grupo teatral universitario llamado *La Barraca*, apoyada por la Secretaría de Educación de la *Segunda República Española*, cuya función era traer a las gentes de los pueblos las comedias del Siglo de Oro.



Benjamín Palencia: logo dibujado para *La Barraca*.
http://www.geocities.com/s_andrewes/THEATRE.html



Grupo de *La Barraca* (F.G.Lorca, el primero a la izquierda) foto de http://www.geocities.com/s_andrewes/THEATRE.html

Con este grupo recorrió el país presentando obras clásicas. Pensaba Lorca que el teatro debiera tener una función social y didáctica para mejorar el nivel cultural del país, pero se ha visto que muy pocas obras de Lorca persiguen inequívocamente este fin. Su interés fue más bien tomar de la vida lo estrictamente necesario para darle nueva vida, para recrearla en forma artística, arquetípica y simbólica. Sólo en forma muy abstracta se diría que Lorca reformó o dio nueva forma a la vida real. O sea, las tragedias rurales no tienen mucho que ver con la vida de los campesinos andaluces, que se convierten en sus dramas en figuras arquetípicas sin nombre, en personificaciones elementales de la naturaleza, en metáforas, y en símbolos humanos universales. Por eso introduce Lorca en sus dramas elementos poéticos, personajes alegóricos o simbólicos como la luna o la muerte, y poesía, para romper la ilusión mimética y elevar sus creaciones a un nivel más artístico. Sus personajes son víctimas no de una determinada realidad realista o prosaica, sino de fuerzas elementales, del destino, de la pasión, del honor. Dio así a sus personajes una dignidad trágica y universal.

Adaptado de Fernando Lázaro Carreter, *Lengua castellana y literatura*, ANAYA, 2003

IV.iii.b La Función del Prólogo del Maleficio, Prólogo con Notas

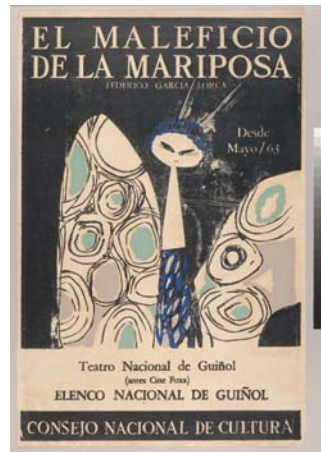
Según el artículo de Colecchia (1986) el uso lorquiano del prólogo es de introducir el público a los personajes principales y sugerir el contenido de las acciones que siguen. El prólogo, que no está dramatizado, ofrece una perspectiva del autor hacia el teatro. El autor se esconde detrás de los pseudónimos de ‘el autor’, ‘el poeta’, y en el caso de la *Mariposa*, ‘el viejo Silfo’.

El Maleficio de la Mariposa, la primera obra representada de Lorca, cuenta la historia agrídulce del amor no intercambiado de Curianito para la estupenda Mariposa. Está ambientado en el mundo de los insectos y Lorca les adscribe a los insectos la complejidad de los sentimientos, frustraciones, y sueños de los seres humanos.

Con talento y de manera sarcástica el autor despierta las memorias de su público, de los sueños perseguidos y perdidos. También incluye elementos de disparidad social. Con la pregunta “¿*Qué motivos tenéis para despreciar lo ínfimo de la Naturaleza?*” y la respuesta “*Mientras no améis profundamente la piedra y el gusano no entraréis en el reino de Dios*” Lorca presenta una invitación a la tolerancia hacia los seres humanos más humildes, representados por *la piedra y el gusano*, por los cuales expresa preocupación e interés en esta obra y en las siguientes. Con estas preguntas, respuestas y afirmaciones, Lorca es crítico y educador. En una entrevista con Mildred Adams (1960) se expresa diciendo que “El teatro es especialmente adaptado a los fines educativos en España”(Ctd. en Colecchia, 1986).

Por consiguiente, relacionado a cuanto mencionado, el lector-público debe acercarse a la lectura y a la exposición del prólogo poniendo atención a los simbolismos y las metáforas, a los múltiples significados enredados en las palabras anunciadas por los

actores. No se trata de una obra con contenidos fines a sí mismos sino tienen propósito ‘educativo’.



<http://content.cdlib.org/ark:/13030/hb1m3nb3wx/>

El maleficio de la mariposa

Comedia en dos actos y un prólogo

Prólogo

Señores: La comedia que vais a escuchar es humilde e inquietante, comedia rota del que quiere arañar¹² a la luna y se araña su corazón, El amor, lo mismo que pasa con sus burlas¹³ y sus fracasos¹⁴ por la vida del hombre, pasa en esta ocasión por una escondida pradera¹⁵ poblada de insectos donde hacía mucho tiempo era la vida apacible¹⁶ y serena. Los insectos estaban contentos, sólo se preocupaban de beber tranquilos las gotas de rocío¹⁷ y de educar a sus hijuelos en el santo temor de sus dioses. Se amaban por costumbre y sin preocupaciones. El amor pasaba de padres a hijos como una joya¹⁸ vieja y exquisita que recibiera el primer insecto de las manos de Dios. Con la misma tranquilidad y la certeza que el polen¹⁹ de las flores se entrega al viento, ellos se gozaban del amor bajo la hierba húmeda. Pero un día... hubo un insecto que quiso ir más allá del

¹² To scratch, to scrape

¹³ Jokes

¹⁴ Failure

¹⁵ Plane

¹⁶ Calm, peaceful

¹⁷ Dew

¹⁸ Jewel

¹⁹ Pollen

amor. Se prendó²⁰ de una visión de algo que estaba muy lejos de su vida... Quizá leyó con mucha dificultad algún libro de versos que dejó abandonado sobre el musgo²¹ un poeta de los pocos que van al campo, y se envenenó²² con aquello de «yo te amo, mujer imposible». Por eso, yo os²³ suplico a todos que no dejéis nunca libros de versos en las praderas, porque podéis causar mucha desolación entre los insectos. La poesía que pregunta por qué se corren las estrellas es muy dañina²⁴ para las almas sin abrir... Inútil es decirnos que el enamorado bichito se murió. ¡Y es que la Muerte se disfraza de Amor! ¡Cuántas veces el enorme esqueleto portador de la guadaña²⁵, que vemos pintado en los devocionarios, toma la forma de una mujer para engañarnos y abrirnos las puertas de su sombra! Parece que el niño Cupido duerme muchas veces en las cuencas vacías de su calavera²⁶. ¡En cuántas antiguas historietas, una flor, un beso o una mirada hacen el terrible oficio de puñal²⁷!

Un viejo silfo²⁸ del bosque escapado de un libro del gran Shakespeare, que anda por los prados sosteniendo con unas muletas²⁹ sus alas marchitas, contó al Poeta esta historia oculta³⁰ en un anochecer de otoño, cuando se fueron los rebaños³¹, y ahora el poeta os la repite envuelta en su propia melancolía. Pero antes de empezar quiero haceros el mismo ruego³² que a él le hizo el viejo silfo aquel anochecer de otoño, cuando se fueron los rebaños. ¿Por qué os causan repugnancias algunos insectos limpios y brillantes que se mueven graciosamente entre las hierbas? ¿Y por qué a vosotros los hombres, llenos de pecados y de vicios incurables, os inspiran asco³³ los buenos gusanos³⁴ que se pasean

²⁰ Caught

²¹ Moss

²² Got poisoned

²³ Os= pronombre de objeto indirecto del vosotros (you plural). Corresponde en España a la forma del Uds. más comúnmente enseñada en las aulas en los EE.UU.

²⁴ Damaging

²⁵ Scythe

²⁶ Skull

²⁷ Dagger

²⁸ Sylph

²⁹ Crutches

³⁰ Secret, hidden

³¹ Flock

³² Request

³³ Disgust, repulsion

³⁴ Worms

tranquilamente por la pradera y tomando el sol en la mañana tibia³⁵? ¿Qué motivo tenéis para despreciar lo ínfimo de la Naturaleza? Mientras que no améis profundamente a la piedra y al gusano no entraréis en el reino de Dios. También el viejo silfo le dijo al poeta : "Muy pronto llegará el reino de los animales y de las plantas; el hombre se olvida de su Creador, y el animal y la planta están muy cerca de su luz; di, poeta, a los hombres que el amor nace con la misma intensidad en todos los planos de la vida; que el mismo ritmo que tiene la hoja mecida³⁶ por el aire tiene la estrella lejana, y que las mismas palabras que dice la fuente³⁷ en la umbría las repite con el mismo tono el mar; dile al hombre que sea humilde, ¡todo es igual en la Naturaleza!". Y nada más habló el viejo silfo. Ahora, escuchad la comedia. Tal vez os riáis al oír hablar a estos insectos como hombrecitos, como adolescentes. Y si alguna honda lección sacáis de ella, id al bosque para darle las gracias al silfo de las muletas, un anochecer tranquilo, cuando se hayan marchado los rebaños.

Adaptado de la autora del enlace al texto integral de la obra *El Maleficio de la Mariposa*:

<http://www.tinet.org/~picl/libros/glorca/gl003100.htm>

³⁵ Mild, temperate

³⁶ Leaf

³⁷ Water spring

Rúbricas para la evaluación de la pronunciación de los estudiantes antes y después el estudio y la representación del texto

En esta sección se incluyen posibles rubricas útiles a la evaluación de la parte del profesor de la pronunciación de los estudiantes durante la lectura del prólogo. La lectura se grabará y separadamente el profesor la evaluará. El mismo sistema y proceso de evaluación se hará después que los estudiantes hayan aprendido su parte y tengan más confianza con el prólogo mismo y el texto de la obra teatral en su totalidad.

Los puntos más importantes para la evaluación son la pronunciación de los sonidos más difíciles de producir correctamente para los estudiantes de EE.UU. y la lectura apropiada, con el uso de la entonación según el contexto del texto (por ejemplo: preguntas, afirmaciones). Otro aspecto es la fluidez con que leen el texto en su conjunto y si se oye bien su enunciación.

Rúbrica para evaluar la lectura del prólogo antes y después su estudio con la grabación y su representación:

Pronunciación /puntos	1-2	3-4	5-6	7-8
Sonido ‘c’,	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘g’	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘h’	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘j’	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘ll’,	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘ñ’	no adecuada	adecuada	buena	excelente

Sonido ‘qu’	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘r’	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘rr’ ,	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘v’	no adecuada	adecuada	buena	excelente
Sonido ‘z’	no adecuada	adecuada	buena	excelente

Elemento/puntos	1-2	3-4	5-6	7-8
Entonación	ausente	ocasional	casi completa	apropiada y consistente
Fluidez	lectura muy interrumpida y lenta	lectura bastante fluida y de vez en cuando interrumpida	lectura que fluye y raramente interrumpida	lectura que fluye con naturalidad
Enunciación	se oye con dificultad	se pierden muchas palabras	palabras escasas que no se oyen	se oye todo muy bien

IV.iii.c Conclusiones Sobre la Unidad Didáctica

Las razones por haber elegido esta obra de Lorca, desconocida a la mayoría del público mundial, es entre tantas que no está terminada. Por lo tanto se adapta a ser usada como punto de partida para la actividad escrita de la unidad didáctica. El tema que trata, el amor y sus sufrimientos, es un tema universal que siempre atrae, interesa e involucra a los estudiantes. Así que se puede lograr más participación en el aula.

Además es una obra en muchas partes en rima, y eso ayuda su memorización al fin de la tarea de la representación final. Por cuanto se pueda considerar una razón débil, se puede crear un paralelismo y la conexión entre los estudiantes y el autor, porque fue la primera obra teatral representada de Lorca y es probablemente la primera de los estudiantes en una L2.

Se escogió el autor Lorca por su importancia literaria a nivel mundial y por la oportunidad de extender esta misma unidad didáctica incluyendo elementos históricos de la España del final del siglo XIX y principios del siglo XX. Se pueden tratar en clase los elementos de las realidades y diferencias sociales existentes en la España de la época, y otros temas que pueden originar de una figura tan compleja y completa como la de Federico García Lorca.

Además, con el presente plan de lección se ha demostrado también que con la enseñanza con obras teatrales, las 5C de los estándares nacionales (Comunicación, Cultura, Conexiones, Comparaciones, Comunidades) de la enseñanza de idiomas están incluidos de manera muy completa y significativa para los estudiantes.

CONCLUSIONES

La necesidad de usar más el teatro, como herramienta de enseñanza en las aulas de L2, está clara. No sólo se adapta al modelo de instrucción basado en los tres modos de comunicación, sino a cualquier tipo de enseñanza de actualidad. Independientemente del acercamiento, de la obra elegida, o del programa de enseñanza que se siga, el instructor siempre puede beneficiarse del uso del teatro.

Las obras teatrales son recursos de materiales didácticos que pueden ser muy explotable. Las obras teatrales auténticas no han sido modificadas, adaptadas, simplificadas intencionalmente con la finalidad de hacer el material más comprensible. Por lo tanto no hay pérdida parcial o total del valor original del texto, tanto cultural como lingüístico y pragmático. Las estructuras sintácticas no están modificadas, y un ejemplo en la obra de *El Maleficio de la Mariposa* es el uso del *vosotros*, usado en España y que en la mayoría de las aulas de español lengua extranjera de los EE.UU. no se enseña y se sustituye con el *Uds.*

Los beneficios que el uso de obras teatrales trae a la clase de lenguas y a los aprendices, son que el planteamiento de la enseñanza es de intercambio entre el profesor y los estudiantes. Los aprendices son participantes activos en la conversación. Ellos interactúan y negocian el tipo de información de entrada que reciben de manera de adquirir el idioma. El empleo de la ZDP implica el intercambio recíproco entre novicio y experto, promueve el trabajo en colaboración y esto ayuda a bajar el filtro afectivo y el nivel de frustración. Se involucran las inteligencias múltiples de los estudiantes así incrementando la cantidad y la calidad de retención del material adquirido. El uso de las

obras teatrales originales implica el uso de lenguaje auténtico y de significado, en contexto, se enriquece el vocabulario del estudiante y se crea la conexión necesaria para promover retención entre la forma y el significado. Estas características ayudan a mantener vivo el interés de los estudiantes, y por consiguiente incrementa su nivel de motivación. Con un nivel de motivación medio alto se puede lograr desarrollar actividades muy productivas y eficaces con que los estudiantes aprendan a tener más confianza en el uso de la L2, y consecuentemente bajar el filtro afectivo.

Con la enseñanza a través del teatro, y enfocándose en el uso comunicativo de la lengua, se une a la adquisición del mero idioma el aprendizaje de la competencia sociocultural, lingüística y de actuación, todas incluidas en la competencia estratégica.

Los profesores deberían invertir suficiente tiempo en la fase preparatoria para permitir a los estudiantes tener las destrezas, el conocimiento previo, y la motivación necesarios al fin de comprender e interpretar la tarea. Esta fase preparatoria debería incluir la actuación del conocimiento previo acerca del contenido del texto, establecer el propósito de explorar el texto, proveer oportunidades para los aprendices de predecir y anticipar los eventos del texto, y oportunidades para explorar y predecir el nuevo vocabulario. En la fase de comprensión, los estudiantes demuestran que han entendido las ideas principales y los detalles importantes del texto y que pueden conectar dichos aspectos con el texto. En la fase de interpretación, interpretan inferencias y el intento del autor a través del intercambio oral de ideas y opiniones. Hay que notar que, aún antes de que se asigne como tarea, los estudiantes derivan inferencias del texto individualmente cuando asignan el significado al texto. La fase de aplicación provee a los estudiantes con la oportunidad de usar su conocimiento y las reacciones derivadas de la exploración del

texto de manera de crear un producto. La fase de extensión lleva al fin el modelo en el momento en que los estudiantes comparan el texto original y el producto creado por ellos.

El Modelo Interactivo es especialmente útil para la exploración de textos literarios, y del texto literario teatral.

Como mencionado en este estudio, con un buen plan de lección y sin lograr representar la obra teatral estudiada a los niveles profesionales del arte teatral, los obstáculos que detienen los profesores de idiomas de usar y explotar la herramienta teatral han sido eliminados. El teatro parece el método más completo y eficaz para enseñar una L2 y con que se puede lograr resultados extraordinarios a través de la enseñanza de la competencia estratégica.

Sería interesante y recomendable realizar estudios de investigación, para establecer exactamente cuánto se beneficiaría un programa de L2 bajo varios aspectos del aprendizaje y adquisición: lingüísticos, culturales, pragmáticos, usando la herramienta teatral. Es muy probable que el mundo de la enseñanza de idiomas se beneficiaría por promover este tipo de recurso a través de la publicación de lecciones específicas que presentan unidades académicas ya desarrolladas y que emplean textos teatrales como base de la unidad. La divulgación y la organización de seminarios y encuentros ilustrativos de los beneficios del uso del teatro en los cursos de idiomas, son otros aspectos que pueden invitar al profesor a aprender y consiguientemente experimentar con esta herramienta de enseñanza.

Concluyendo, el primer paso para ver el teatro más en auge como herramienta de enseñanza de una L2 es cambiar el pensamiento y el acercamiento hacia ello educando e

informando a los profesores sobre sus beneficios y su accesibilidad como medio que puede integrarse a los medios ya difundidos y comunes de enseñanza.

APÉNDICE A

DIFERENTES TIPOS DE TEATRO APLICADOS A LA ENSEÑANZA

(Traducido de Redington, 1983)

Teatro En La Educación (TIE): Las compañías de TIE raramente usan un palco para sus representaciones, al contrario trabajan con los niños en las aulas, los corredores y el jardín de la escuela. Los estudiantes participan activamente en los programas TIE. Su participación puede incluir ser involucrados activamente en una representación, en mirar una obra, y en participar en una discusión. El contenido de TIE frecuentemente es social o político, y por este aspecto se parece al Teatro Político. Ofrece a los estudiantes una experiencia práctica de un problema o dificultad socio-política sin proveer una respuesta definitiva al problema.

Drama En La Educación: En el ambiente escolar es un método y una asignatura. Como asignatura en el programa escolar, usa varios elementos dramáticos del movimiento, la voz, la concentración, la improvisación, el juego de roles para promover el desarrollo personal de los estudiantes. Como método, usa el juego de roles y la actuación para enseñar a los estudiantes a través de la experiencia práctica.

Teatro Para Niños: son actores que estrenan obras teatrales para los niños en un teatro o en una escuela. El propósito es entretener y presentar el teatro a los niños/exponer los niños al teatro. Los elementos teatrales generalmente son prominentes, y la participación generalmente es vocal más que física. Se usan generalmente obras teatrales escritas de antemano y se ensayan de manera formal con un director, más que en manera grupal. El público es generalmente numeroso. El teatro usualmente se asocia a niños de 5 a 12 años.

Teatro Para Jóvenes (Young People Theatre): Es un título que se usa para definir obras dirigidas tanto a niños como a TIE. No obstante, cuando una compañía teatral se describe como YPT eso puede significar que su manera de representar se acerca más a la manera de hacer teatro que TIE, y es más apropiado a estudiantes de la escuela secundaria más que de la primaria. Esta definición implica que estrenan obras más que programas y tienen un público de 100 a 200 personas, diferentemente de TIE.

Teatro Para La Comunidad: representa actores que trabajan y estrenan en una comunidad específica y para ella. La compañía de actores estrena en el lugar donde está situada la comunidad, estrenando en diferentes lugares, clubs de jóvenes, centros sociales, y la edad del público varía mucho. El trabajo es dirigido a la representación, no a la enseñanza y la mayoría de las obras es para niños y jóvenes. El material usado puede ser producto de la compañía, o estar escrito por ella, y el tema y el contenido de la obra está relacionado al área en que se representa.

Teatro Para La Juventud: grupos de niños, o jóvenes, que se reúnen fuera del horario escolar y trabajan en dramatizaciones. El trabajo puede ser pura improvisación o la práctica de obras teatrales ya existentes. Las organizaciones varían en su número de participantes, de pequeños grupos locales al Teatro Nacional de los Jóvenes.

APÉNDICE B
ESTRATEGIAS DE LECTURA DESDE ABAJO HACIA ARRIBA
Y VICEVERSA

Factores desde arriba hacia abajo: lector

1. El conocimiento previo del lector (El conocimiento semántico previo)
2. La perspectiva del lector (Las estrategias de lectura)

Factores desde arriba hacia abajo: el texto

3. Esquema del texto (argumento)
4. Estructura del texto (pautas de organización de la información)
5. Secuencia de los episodios (gramática del guión o de la historia)

Factores desde abajo hacia arriba: texto y lector

6. Detalles ilustrativos (micro proposiciones)
7. Las características exteriores del lenguaje del texto en letras, palabras, y oraciones individuales
8. Proficiencia en la lectura del lector

El aprendiz percibe las estrategias desde arriba hacia abajo como estrategias más inmediatas necesarias para la comprensión. Las estrategias desde abajo hacia arriba son necesarias para ‘reparar’ la comprensión frente a dificultades (Vogely, 1995; Ctd. en Shrum & Glisan, 2005 p. 159).

APÉNDICE C
TEXTOS ÚTILES PARA LA ENSEÑANZA DE UNA L2
CON DRAMATIZACIÓN

- Anderson, M.L. (1989). Theater techniques for language learning: assumptions and suggested progression activities. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 321 572).
- Anthony, E.M., & Norris, W.E. (1969). *Methods in language teaching*. ERIC focus report on teaching of foreign languages No. 8. New York: Modern Language Association of America (ERIC Document Reproduction Services No. ED 031 984).
- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: the complete teacher's guide book*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions. (2nd ed. 1982).
- Blanch, E.J. (1974). Dramatics in the foreign language classroom. ERIC focus reports on the teaching of foreign languages, No. 23 (ERIC Document Reproduction Services No. ED 096 847).
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood cliff, NJ: Prentice Hal.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Di Pietro, R.J. (1987). *Strategic interaction: learning languages through scenarios*. Cambridge, U.K.: Cambridge Univ. Press.
- Dodson, S. (2000). Language through theatre: using drama in the language classroom. *Texas papers in foreign language education*, 5(1), 129-142.
- Dodson, S. (2001). *Learning languages dramatically*. MA Thesis, Colorado state University, Fort Collins.
- Gaudart, H. (1990). *Using drama techniques in language teaching*. Malaysia, (ERIC Document Reproduction Services No. ED 355 823).
- Heath, S.B. (1993). Inner city life through drama: imagining the language classroom. *TESOL Quarterly*, 27 (2), 177-192.
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*. London: Longman.

- Hughes, J. (1991). *Drama in education: the state of the art*. Sydney: Educational Drama Association.
- Johnson, L., & O'Neill, C. (Eds.). (1984). *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Kao, S.-M., & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Stamford, London: Abbex.
- Landy, R. (Ed.). (1995). *Essays in drama therapy The double life*. London and Bristol, PA: Jessica Kingsley Publisher.
- Laurel, B. (1993). *Computers as theatre*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Leavitt, C.J. (1997). Second language acquisition in cultural understanding through theatrical metaphor. Unpublished Master's thesis, University of Victoria.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford Univ. Press. Parson, D., & Richards, J.C. (Eds.). (1990). *Second language education*. Cambridge, U.K.: Cambridge Univ. Press.
- Maley, A., & Duff, A. (1978). *Drama techniques in language learning*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Maley, A., & Duff, A. (1978). *Drama techniques in language learning: a resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge, U.K.: Cambridge Univ. Press.
- Miller, M.L. (1986). *Using drama to teach foreign languages*. Texas. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 282 439).
- Morgan, N., & Saxton, J. (1987). *Teaching drama: a mind of many wonders*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Neill, C. (1992). *Building dramatic worlds in process. Reflections: a booklet on shared ideas on Process Drama*. Columbus: Ohio Drama Education Exchange.
- O'Neill, C. (1994). From words to worlds: language learning through process drama. *GURT '93: Proceedings of the Georgetown University Round Table on language and linguistics*.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Ralph, E.G. (1997). The power of using drama to the teaching of second languages: some recollections. *McGill Journal of Education*, 32 (3), 273-288.

- Redington, C. (1983). *Can theatre teach? An historical and evaluative analysis of theatre in education*. Oxford: Pergamon Press.
- Scher A., & Verrall, C. (1975). *100+ ideas for drama*. London: Heinemann Educational Books.
- Scher A., & Verrall, C. (1987). *Another 100+ ideas for drama*. London: Heinemann Educational Books.
- Schewe, M, & Shaw, P. (Eds.) (1993). *Towards drama as a method in the foreign language classroom*. Frankfurt: Peter Lang.
- Shier, J.H. (1990). Integrating the arts in the foreign/second language curriculum: fusing the affective and the cognitive. *Foreign Language Annals* 23 (4), 301-316.
- Shier, J.H. (1993). The arts for language's sake: bridging the gap between classroom and culture in the foreign language and second language experience. *Perspectives in foreign language teaching*, Vol.6 Keynote address, Proceedings of the Sixteenth Annual Conference on the teaching of Foreign Languages and Literatures, 21-39.
- Shier, J.H. (1995). From the page to the stage: creative speaking in the foreign and second language instruction. *Perspectives in foreign language teaching*, Vol.8 Proceedings of the 18th Annual Conference on the teaching of Foreign Languages and Literatures, 145-167.
- Smith, S. (1984). *The theatre arts and the teaching of languages*. New York: Addison-Wesley.
- Tarlington, C., & Verriour, P. (1991). *Role Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Tatar, S. (2002), *Dramatic Activities in Language Arts Classrooms: Resource Summary*. ERIC Digest. http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED469926&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=ED469926. Last retrieved on March 2007.
- Turner, M. (1996). *The Literary mind: the origins of thought and language*. New York: Oxford Univ. Press.
- Wagner, B.J. (1990). Dramatic improvisation in the classroom. In S. Hynds & D.L. Rubin (Eds.), *Perspectives on talk and learning*. Urbana, IL: NCTE.

- Wagner, B.J. ([1976] 1999). *Dorothy Heathcote: drama as a learning medium*. Portland, ME: Calendar Islands.
- Wagner, B.J. (1998). *Educational drama and language arts*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wagner, B.J. (1998b). *Educational drama and language arts: what research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Whiteson, V. (Ed.). (1996). *New ways of using drama and literature in language teaching*. Bloomington, IL: TESOL.
- Wilburn, D. (1992). Learning through drama in immersion classroom. In E.B. Bernhardt (Ed.), *Life in language immersion classrooms*. *Multilingual matters* 86. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 355 823).

OBRAS CITADAS

- Blanco, M.I.G. *Enfoques: Curso Intermedio De Lengua Española*, VISTA Higher Learning, 2004.
- Bolton, G. "Changes in thinking about drama in education." *Theory into practice* 24, 3 (1985): 151-157.
- Bräuer, G. *Body and language: intercultural learning through drama*. Ablex Publishing: Westport, CT, 2002.
- Brinton, D.M., Snow, M.A., & Wesche, M. *Content-Based Second Language Instruction*, Michigan Classics Edition, 2003.
- Byram, M., & Fleming, M. *Language Learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. New York: Cambridge Univ. Press, 1998.
- Celce-Murcia, M. Dörnyei, Z., & Turrell, S. "Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications." *Issues in Applied Linguistics*, 6 (1995): 5-35.
- Chomsky, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- Colecchia, F. "The 'Prólogo' In The Theatre Of Federico García Lorca: Towards The Articulation Of A Philosophy Of Theatre." *Hispania* 69, 4 (1986): 791-796.
- Dörnyei, Z. "Psychological Processes in Cooperative Language Learning: group Dynamics and Motivations." *The Modern Language Journal* 81, 4 (1997): 482-493.
- García Lorca *Obras Completas*. 4th ed. "The theatre in the Spanish Republic." Tr. Adams, M. Madrid: Aguilar, 1960.
- Gardner, H. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books, 1983.
- Gardner, R.C. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London, Ontario, Canada: Edward Arnold, 1985.

- Heathcote, D., & Bolton, G. "Teaching Culture Through Drama." *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Ed. Byram, M., & Fleming, M. New York: Cambridge Univ. Press, 1998. 158-177.
- Hernández, J.M., Guerra, et al. *Lengua y Literatura. Educación secundaria*, GRUPO ANAYA, S.A., vol. 3-4, 2002.
- Hershberger, R., Navey-Davis, S., & Borrás A.G. *Plazas - Lugar de encuentros*, Thomson Heinle, 2005.
- Jarvis, A.C., Chandler-Gilbert Community College, Lebreo R., California Baptist College, Mena-Ayllón, F. University of Redlands, *¿Cómo se dice...?*, Houghton Mifflin, 2005.
- Krashen, S. *Principles and Practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press, 1982.
- Lázaro Carreter, F. *Lengua Castellana y Literatura, Secundaria*. GRUPO ANAYA, S.A., vol. 1-2, 2005.
- *Lengua Castellana y Literatura, Bachillerato*. GRUPO ANAYA, S.A., vol. 2, 2005.
- Long, M., & Porter, P. "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition." *TESOL Quarterly* 19 (1985): 207-228.
- Long, M.H. "Input, interaction and second language acquisition." *Native Language and Foreign Language Acquisition* Ed Winitz, H. *Annals of the New York Academy of Sciences* 379. New York: Academy of Sciences, 1981: 259-278.
- Omaggio Hadley, A. *Teaching Language in Context*, Boston: Heinle & Heinle, 2000.
- Redington, C. *Can Theatre teach?* Oxford, UK: Pergamon Press, 1983.
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge University Press, 1986.
- Savignon, S.J. "Communicative Competence: Theory and Classroom Practice." Paper presented at the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages (Detroit, Michigan, April 23, 1976).

- Shrum, J.L., & Glisan, E.W. *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*, Boston: Heinle & Heinle, 2005.
- Sousa, D.A. *How the Brain Learns: A Classroom Teacher's Guide*. Corwin Press, 2000.
- Spinelli, E., García, C., & Flood, G.C.E. *Interacciones* 5th Edition, Thomson Heinle, 2002.
- Stryker, S.B., & Leaver, B.L. *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Georgetown University Press, 1997.
- Swaffar, J., Arens, K., & Byrnes, H. *Reading for meaning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991.
- Swain, M. "Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development." *Input in second language acquisition*. Ed. Gass, S., & Madden, C. Rowley, MA: Newbury House, 1985. 235-253.
- Terrell, T.D. "Acquisition in the natural approach: the binding/access framework." *The Modern Language Journal*, 70 (1986): 213-227.
- Tucker, G.R., Hamayan, E., & Genesee, F.H. "Affective, cognitive and social factors in second language acquisition." *The Canadian Modern Language Review*, 31, (1976): 214-226.
- Vygotsky, L.S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University, 1978.

Web sites:

- García Lorca, F. "El maleficio de la mariposa."Contributor: Consejo Nacional de Cultura. 1963. Abstract image of a butterfly.Teatro Nacional de Giñol (antes cine Foxa): Elenco Nacional de Giñol. Theater. Collection:Cuban poster collection. Contributing Institution: The Bancroft Library, University of California, Berkeley, CA 94720-6000. March 2007.
<http://content.cdlib.org/ark:/13030/hb1m3nb3wx/>
- Lauer, R. "Vida y obra de Lorca." <http://faculty-staff.ou.edu/L/A-Robert.R.Lauer-/BIBLorca.html>
Last retrieved March 2007.

Andrewes, S. created with the assistance of Reilly, F.J. “La Barraca.”
http://www.geocities.com/s_andrewes/THEATRE.html. Last retrieved March
2007.

Palencia, B. “Logo of *La Barraca*.” designed by Palencia B.
http://www.geocities.com/s_andrewes/THEATRE.html. Last retrieved March
2007.

García Lorca, F. “El Maleficio de la Mariposa.” (1919)
<http://www.tinet.org/~picl/libros/glorca/gl003100.htm>. Last retrieved March
2007.

CURRICULUM VITÆ
Elisa Lucchi-Riester

EDUCATION

Indiana University/Universidad de Salamanca

Indiana University-Purdue University of Indianapolis/Salamanca, Spain Summer 2004 and 2005

- 2007 Master of Arts in Teaching Spanish as a Second Language

University of Rome/Italy “La Sapienza”

- Bachelor of Arts 2001
- English and Spanish Language and Literature Major, Italian Literature Minor, Philology and Methodology Area of Education

ADDITIONAL EDUCATION

Preparing Future Faculty program offered by the Office of Professional Development at IUPUI

- 2007

XI Multidisciplinary University Course in Development Education

- 2000-2001
- Offered by **UNICEF-Italia in collaboration with the Italian University *La Sapienza* of Rome**. Some of the subjects were about the intercultural and globalization processes; the targets of UNICEF's projects on childhood and adolescence; explanation of local experiences and development in African countries.

HONORS AND AWARDS

Sigma Epsilon Chapter of Sigma Delta Pi Collegiate Hispanic Honor Society, at IUPUI (Indianapolis) IN

- Awarded 2007

Edra Staffieri Grant

Awarded by IAATSP (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese; Indiana Chapter) 2005

West European Studies Grants for Teachers 2003-2006, at Indiana University (Bloomington) IN

- Awarded 2005

PROFESSIONAL EXPERIENCE

2002 - to present

Butler University, Indianapolis (Indiana)

- Adjunct Professor teaching Italian Language and Culture
Levels taught: 100, 200, 300
Creator and coordinator of the Italian Minor
Creator and Coordinator of the *Italian Movie Night* for the Italian students
- Adjunct Professor teaching Spanish Language and Culture
Level taught: 100

October 2002 - to present

Kiwanis International, Indianapolis (Indiana)

- Worked for Kiwanis International as a one-on-one interpreter from English into Italian and vice versa and as a translator and proof reader of the Italian version of the KIWANIS MAGAZINE

April 2005 - to present

Berlitz Language School, Indianapolis (Indiana)

- Italian and Spanish language teacher

April 2005 - 2006 - 2007

- Judge at the State Spanish Contest for Indiana Middle and High schools sponsored by IAATSP

2002

- Teaching Spanish Language to 3rd-5th grade school in a Catholic school in Indianapolis

PUBLICATIONS

2006

- Technical Reviewer for Wiley Publishing, for the issue of the book *Italian Verbs for Dummies*

In progress

- Collaborator to the publication of *Forgivable Series--Compact Language Courses* for the Italian series

MEMBERSHIPS

2005 - 2006 - 2007

- Member of AATSP, Indiana chapter
- Member of the ACTFL (American Council on The Teaching of Foreign Languages)

2003 - 2004 - 2005

- Cultural Committee Chairperson and co-chair of the Newsletter Committee of the Italian Heritage Society of Indiana (IHSI)