

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



USO DEL TEATRO EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

ADAPTACIÓN DE MATILDA COMO
PROPUESTA DIDÁCTICA

Alumna: Irene Casas Herrada

Tutora: Susana Nicolás Román

Máster en Formación de Profesorado –

Especialidad Lengua Extranjera: Inglés

Convocatoria de junio

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 3 |
| 2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA | 5 |
| 2.1. Uso del teatro en el aula de lenguas extranjeras | 5 |
| 2.2. Beneficios del uso del teatro en el aula de inglés | 6 |
| 2.3. Críticas a la aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras ... | 7 |
| 2.4. Metodología CLIL | 8 |
| 2.5. Conexión entre teatro y metodología CLIL | 9 |
| 2.6. Enfoque competencial del teatro | 11 |
| 2.7. Enfoque por tareas | 14 |
| 2.8. Criterios para la selección de obras | 18 |
| 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA | 22 |
| 3.1. Investigación previa | 22 |
| 3.1.1 Conclusiones del análisis de los resultados obtenidos | 24 |
| 3.2. Justificación de la elección de la obra | 25 |
| 3.3. Propuesta de intervención en el aula: Características | 27 |
| 3.4. Cronograma de la propuesta didáctica | 29 |
| 3.5. Ejemplo de tarea | 33 |
| 4. CONCLUSIONES | 39 |
| 5. BIBLIOGRAFÍA | 40 |
| ANEXOS | 43 |
| Anexo 1: Modelo de encuesta | 44 |
| Anexo 2: Capítulo original: ‘Bruce Bogtrotter and the Chocolate Cake’ | 45 |

1. INTRODUCCIÓN

Imagination is the magic force that is beyond facts, figures and techniques which can inspire new ideas¹.

Durante mi período de prácticas tuve la oportunidad de acompañar al alumnado a una salida extraescolar: una representación teatral en inglés. La obra consistía en una adaptación del clásico *Hamlet* de Shakespeare, pero con una particularidad, en ella los estudiantes participaban como actores. Si bien al principio los estudiantes se mostraban un poco recelosos de salir a escena, en cuestión de minutos, la gran mayoría se ofrecían voluntarios para participar, aunque el número de personajes disponible no era tan elevado. La obra tuvo una gran acogida por parte del público (los estudiantes) que estaban maravillados viendo a sus propios compañeros participar en ella. La respuesta de los estudiantes me hizo pensar sobre el uso del teatro y el gran potencial que podría tener si se aplicara a una clase de lenguas extranjeras.

Como profesores de lengua inglesa tenemos que diseñar las clases teniendo en cuenta que nuestro objetivo último es ayudar a los alumnos a aprender inglés y a adquirir un amplio conocimiento de esta lengua. Por consiguiente, las necesidades, motivaciones e intereses del alumnado deben primar sobre las del profesorado. En este sentido, creo que la motivación y el interés que los alumnos mostraron por la obra de teatro en la que participaron se pueden extrapolar a una clase de Inglés, de manera que se involucren completamente en la asignatura. Sin embargo, escoger una obra de teatro ya escrita y destinada a un público angloparlante podría provocar el desinterés y, especialmente, ser de mayor dificultad en cuanto a la comprensión de la obra se refiere por parte del alumnado. Por tanto, considero que puede dar un mejor resultado el hecho de escoger una novela y trabajar en su lectura y comprensión, con el objetivo de que el alumnado la adapte con sus propias palabras al teatro, para representarla posteriormente. Este es el eje central sobre el que se articula el presente TFM.

Asimismo, concibo dicha propuesta como un proyecto a lo largo del curso escolar, con tareas diferenciadas en cada trimestre y con la representación teatral al final del curso. El objetivo es que todos los alumnos participen en la elaboración del guión y en la representación.

¹ Boudreault, 2010.

De este modo, mi trabajo de investigación partió de un sondeo que realicé a los alumnos durante mi período de prácticas para saber si estarían interesados en esta nueva aplicación del teatro en clase. La respuesta fue muy positiva y me permitió continuar con el desarrollo del TFM. En un primer lugar, se encuentra la justificación teórica de la propuesta, en la que incluyo el uso del teatro que se ha venido haciendo en las clases de lenguas extranjeras, tanto los beneficios y las críticas que surgen de su aplicación y la metodología CLIL y su unión con el teatro. También se incluye un nuevo enfoque del teatro como tarea globalizadora que permite el desarrollo de las competencias del alumno y el enfoque por tareas, metodología sobre la que se fundamenta nuestra propuesta didáctica. Por último, en la justificación teórica también se incluyen los criterios para la selección de obras literarias y aquellos para su adaptación al teatro.

Por otro lado, también se incluye un apartado con la Propuesta de Intervención en el Aula propiamente dicha, compuesta por la investigación previa (sondeo), la justificación de la elección de la obra (*Matilda*), un cronograma de la propuesta y un ejemplo de tarea.

Por último, se incluyen dos anexos: el modelo de encuesta que pasé al alumnado para conocer su opinión y el capítulo original que he adaptado como ejemplo de tarea.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

2.1. Uso del teatro en el aula de lenguas extranjeras

Tradicionalmente, la representación teatral ha sido la gran olvidada en lo que a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere. Quizás por falta de tiempo, de horas lectivas, o de motivación por parte del profesorado, se ha limitado el uso del teatro a pequeños juegos de simulación o de *role*, como veremos más adelante.

Para empezar, haremos una distinción entre *drama* y *teatro*, es decir, entre el proceso y el producto acabado. Con el término drama nos referimos al proceso de creación, de jugar a juegos, a la improvisación o los *role plays*, quizás la aplicación del teatro más usada en las clases de idiomas. Por otro lado, cuando hablamos de teatro nos referimos a una representación teatral que se escenifica y que tiene un público pasivo (Tomlinson en Torres Núñez, 1996).

Cuando hablamos del uso del teatro en el aula de inglés podemos hacer referencia a dos puntos de vista: uno en el que el estudiante tiene un rol pasivo, como mero espectador, y otro, en el que el estudiante tiene un rol activo, es decir, en el que es el actor de la obra (Corral: 2013).

Dentro del rol activo se distinguen dos tipos de prácticas muy distintas, por un lado, los juegos de simulación o las pequeñas dramatizaciones que se hacen en clase y, por otro, las representaciones de una secuencia o de toda una obra teatral. El primer grupo responde al término drama del que hemos hablado anteriormente. Estas actividades son las más explotadas, con gran presencia en los métodos y “representan uno de los grandes pilares sobre los que se apoya la enseñanza y práctica de la expresión oral” ya que “requieren por parte del alumno la creación y escenificación de una situación comunicativa determinada” (Corral, 2013: 123).

Por su parte, la representación de una secuencia o de toda una obra teatral se centra en el rol activo, puesto que son los propios estudiantes los que representan a los personajes. Se diferencia del anterior grupo en que en este tipo de representaciones ya se habla de teatralización porque entran en funcionamiento en una situación ficticia todos los lenguajes que forman parte del acto comunicativo: tanto la comunicación verbal (las palabras), como la no verbal (gestos, movimientos, voz...) (Corral, 2013).

Esta es la dimensión de la aplicación del teatro en clase de lenguas extranjeras, en concreto inglés, en la que nos vamos a centrar en el presente trabajo.

2.2. Beneficios del uso del teatro en el aula de inglés

Como bien afirma Torres Núñez, “podemos utilizar el teatro (ensayos y representación escénica) como técnica de aprendizaje en la clase de inglés para motivar y enseñar”, siempre que hablemos de teatro como un proceso continuo de aprendizaje (1997: 363).

El intelecto rara vez funciona sin un elemento emotivo que muchas veces falta en los materiales didácticos convencionales. Sin emoción, el aprendizaje se ralentiza, todo se vuelve más mecánico y rutinario. El alumno ha de poder desarrollar las habilidades o destrezas necesarias que están presentes en todos los actos comunicativos de cada una de las lenguas para poder ser competente comunicativamente (anticipación, rapidez de reacción, perspicacia, adaptabilidad, sensibilidad en el tono, etc.). Además, no podemos olvidar la importancia del significado. La explotación del teatro nos puede ayudar a la enseñanza del significado gracias al uso de la lengua en contexto, sin importar lo fantástico que pueda llegar a ser (Maley, 2005).

De hecho, el teatro supone una excelente plataforma para explorar aspectos teóricos y prácticos de la lengua inglesa (Whiteson, 1996 en Boudreault, 2010). Con una representación teatral en la que los alumnos sean los actores, se produce “la sistematización e integración de la gramática, del léxico, o el trabajo sobre la pronunciación y entonación siempre en armonía con el cuerpo” (Corral, 2013: 120). En otras palabras, la lengua se trabaja de forma trabada, en su totalidad y no de manera aislada. Se produce la adquisición de nuevo vocabulario y estructuras contextualizadas, así como la asimilación de un gran número de características prosódicas y relacionadas con la pronunciación de una forma contextualizada e interactiva (Boudreault, 2010).

Además, mediante dicha representación también se puede trabajar la pragmática y los denominados sistemas de comunicación no verbal (quinésica y proxémica, por ejemplo), que varían de una cultura a otra y que muchas veces se obvian de las clases de lenguas extranjeras.

También, es de gran importancia la motivación que puede despertar en el alumnado, así como los ejercicios de improvisación o para vencer la inhibición que pueden ayudar a derribar ciertos obstáculos de tipo emocional que están también

presentes en el aprendizaje de una lengua extranjera (Corral, 2013). Este trabajo de improvisación que comentamos permite al alumnado desarrollar las destrezas comunicativas en situaciones auténticas y dinámicas. Al emplear el teatro en la clase de inglés, la lengua se usa en contextos reales, pero además, hace de este proceso de aprendizaje una experiencia divertida y memorable ya que es interactiva y visual (Boudreault, 2010).

Además, el teatro permite desarrollar la imaginación del alumnado, les da la oportunidad de ser creativos. Se convierten en los protagonistas de su propio aprendizaje, se deja a un lado el papel del profesor como figura dominante y autoritaria para convertirse en un guía que facilita la adquisición del conocimiento (Boudreault, 2010).

Por otro lado, “el teatro permite la posibilidad de enseñar lengua y literatura por medio de *learning by doing*” (Torres Núñez, 1997: 363). El teatro hace que la literatura cobre vida y que su enseñanza sea más atractiva para los estudiantes, ya que es más dinámica y no se basa en el análisis de textos. Al tratarse de una actividad divertida, los alumnos bajan la guardia, se relajan y el aprendizaje es más efectivo (Boudreault, 2010).

Por último, en los ensayos, la insistencia y repetición de los diálogos permite la adquisición de una interacción fluida y significativa en la lengua meta, es decir, permite el desarrollo de la naturalidad y espontaneidad en la producción de la lengua oral, una espontaneidad que los aprendientes de una lengua extranjera no pueden alcanzar de otro modo en el aula (Boudreault, 2010 y Corral, 2013).

Hasta ahora, nos hemos centrado en las destrezas lingüísticas e individuales del estudiante, sin embargo el uso del teatro también es beneficioso para el desarrollo de las destrezas sociales. Con una representación teatral se promueve, entre otros, el trabajo en equipo, el compromiso, el liderazgo, la autoconfianza, el intercambio de conocimiento, la toma de decisiones y la resolución de problemas, la cooperación, la empatía, la aceptación y la responsabilidad (Boudreault, 2010). En definitiva, supone una mejora de las relaciones entre el grupo clase, de suma importancia en las aulas de secundaria.

2.3. Críticas a la aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras

Algunos críticos afirman que las representaciones teatrales carecen de potencial didáctico puesto que consisten en la repetición mecánica de palabras de otros autores, que se esfuman al acabar la obra, por lo que no supone una experiencia significativa

para el alumnado. Sin embargo, dichas palabras se representan siempre en contexto y acaban convirtiéndose en las palabras propias del alumno y “nacen sobre el escenario cargadas de un significado nuevo en cada puesta en escena” (Corral, 2013: 121).

Según Torres Núñez, “se ha comprobado que en los ensayos se puede repetir una y otra vez una palabra o una frase y los alumnos no se cansan. Sin embargo, si ese mismo ejercicio de repetición se hace en clase, ellos no lo aguantan” (1996:67). Con esta práctica permitimos al estudiante jugar a ser otro y a liberarse de los roles aprendidos.

2.4. Metodología CLIL

Durante la primera década del siglo XXI, la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), también conocida en España como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjeras), alcanzó grandes niveles de interés, especialmente en Europa. En la actualidad su popularidad va en aumento, ya que muchos profesores, estudiantes, padres, investigadores y políticos se han dado cuenta de su potencial y lo han interpretado desde varios enfoques. Dicho desarrollo ha sido realmente significativo en el caso español, donde se han adoptado diferentes enfoques para su implementación (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010).

Sin embargo, sea cual sea el enfoque adoptado, todos tienen el mismo objetivo en común: adquirir la competencia comunicativa de la segunda lengua o lengua extranjera a través del curriculum. En otras palabras, la metodología CLIL se basa en la integración de las distintas disciplinas con la lengua extranjera, en este caso la lengua inglesa. Se propone la explicación de varias materias en inglés de manera que el alumnado sea capaz de adquirir el conocimiento a la vez que mejora las competencias lingüísticas en dicha lengua. No obstante, en la actualidad varios estudios defienden una nueva visión de dicha metodología, la de integrar las manifestaciones artísticas con el inglés, como la música o el teatro (Corral, 2013).

La rápida implementación AICLE se debe, en gran medida, a que favorece el cumplimiento de la política europea de promover el plurilingüismo y la adquisición de lenguas extranjeras (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). En lo referido a la adquisición de segundas lenguas, permite que los estudiantes adquieran y desarrollen habilidades lingüísticas para establecer una comunicación auténtica, así como presentar

una solución viable para el fracaso en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (Lasagabaster y Sierra, 2010 en Bret, 2012).

El motivo de su éxito reside en que este tipo de aprendizaje incorpora o pretende incorporar los componentes más esenciales para que la adquisición de lenguas extranjeras se produzca: *input/output* y forma/significado. Como ya hemos comentado anteriormente, se produce la integración de lengua y contenido sin ninguna preferencia de una sobre la otra, en otras palabras, se le da la misma importancia al significado (contenido) que a la forma lingüística (lengua). En cuanto al primer grupo, el alumnado está sometido a un *input* constante con función comunicativa, ya que la lengua inglesa se convierte en el vehículo a través del cual el significado se transmite. Pero, además, el alumno debe saber producir aquello que está aprendiendo, con lo que nos estaríamos refiriendo al *output* (Bret, 2012).

Asimismo, los beneficios de la implementación de la metodología CLIL son muchos y variados. Si nos centramos en el eje central del presente TFM, según estudios realizados sobre la materia, el AICLE, favorece el desarrollo de habilidades cognitivas que tienen el potencial de producir una mayor creatividad generalizada, es decir, los niños bilingües tienen a su disposición una mayor facultad para el pensamiento creativo. Tienen más éxito en las tareas que requieren imaginar un número de respuestas posibles para una pregunta y no en encontrar la única respuesta correcta. Además, los niños bilingües tienen una mayor sensibilidad comunicativa ya que son capaces de tener en cuenta los factores situacionales del discurso y de reaccionar adecuadamente atendiendo al contexto (Baetens, 2008). Por tanto, como profesores de lenguas extranjeras, debemos aprovechar dicha creatividad y explotarla mediante manifestaciones artísticas que permitan al alumnado dejar volar su imaginación, como bien puede ser el teatro.

2.5. Conexión entre teatro y metodología CLIL

La unión entre CLIL y teatro supone un enfoque innovador en lo que a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere. Sin embargo, en ocasiones, se necesita un enfoque nuevo para volver a motivar y llenar de inspiración al profesorado. Asimismo, lo nuevo, innovador y no tradicional, a menudo, apela al alumnado de lenguas extranjeras, por lo que es algo de gran valor que se debe tener en cuenta (Drew, 2013).

La bibliografía CLIL presenta una gran variedad de estrategias adicionales para apoyar el aprendizaje de lenguas entre las que se incluyen estrategias cognitivas,

enfoques basados en el teatro, técnicas de construcción de vocabulario, y proyectos culturales, internacionales y transversales (Moate, 2010 en Nicolás, 2011). Por tanto, el uso del teatro en el aula se apoya claramente en esta metodología puesto que los estudiantes trabajan en equipo siendo los protagonistas de su aprendizaje.

La conexión entre el teatro y la metodología CLIL se basa fundamentalmente en dos aspectos. Por un lado, ambos tienen un gran potencial motivador en las clases de idiomas. Por otro lado, ambos se caracterizan por su naturaleza holística que involucra al estudiante en el proceso de aprendizaje. Por tanto, el poder de la conexión entre la metodología CLIL y el teatro reside en las siguientes características comunes: ambos son enfoques basados en el contexto y la resolución de problemas, permiten el desarrollo de las destrezas de análisis crítico e interpretativas, pretenden estimular la creatividad y la motivación por el aprendizaje reforzando la autonomía del estudiante, son de carácter transversal, permiten el desarrollo de las funciones lingüísticas, y le dan importancia a un output comprensible (Muszynska, 2012).

Con la unión entre CLIL y el teatro, se integra el temario de las asignaturas con las destrezas tanto escritas como orales de la lengua inglesa y, a la vez, permite poner en práctica la habilidad para comunicar centrándonos en el significado, uno de los objetivos más importantes del aprendizaje de lenguas (Drew, 2013). Se pueden utilizar obras que traten sobre geografía, historia o literatura, por ejemplo, de manera que sea más fácil integrarlas con el resto de disciplinas. El desarrollo de las destrezas escritas se lleva a cabo mediante la adaptación de la novela al teatro por parte del alumnado. Además, la adquisición de las destrezas orales se produce a través de los numerosos ensayos para que se familiaricen con la obra y su actuación se vuelva más clara y fluida.

Numerosos estudios demuestran que el empleo del teatro en clase favorece el desarrollo cognitivo de los alumnos, hecho significativo de la metodología CLIL como hemos comentado antes. La lectura en voz alta mejora, se producen menos errores y se mejora la comprensión y la identificación de palabras (Drew, 2013).

La metodología CLIL tiene un efecto positivo tanto en la motivación como en la confianza del alumnado. Les permite experimentar el objetivo funcional y comunicativo del aprendizaje de lenguas extranjeras de una manera significativa. Al mismo tiempo, los estudiantes desarrollan a nivel cognitivo tanto el dominio de la lengua como el conocimiento del contenido. Asimismo, adquieren más vocabulario y un nivel superior

de desarrollo de la competencia comunicativa en comparación con el resto de compañeros de secciones no bilingües (Drew, 2013).

Por otro lado, podemos afirmar que el teatro que proponemos en el presente trabajo supone una actividad muy completa, ya que en él se integran las cuatro destrezas lingüísticas (*reading, writing, listening* y *speaking*) base de la competencia comunicativa que se trabaja con la metodología CLIL (Drew, 2013). Para empezar, los estudiantes deben leer la novela que se va adaptar y comprenderla, para luego escribir el guión de la obra con la ayuda del profesor. Una vez el guión escrito, los estudiantes deben ensayar la obra en numerosas ocasiones, poniendo en práctica el *listening* cada vez que escuchen la parte interpretada por un compañero, y el *speaking* cuando reciten su parte correspondiente. Durante los ensayos se puede resaltar la pronunciación de determinadas palabras o la entonación, sin cohibir a los estudiantes, ya que son ellos los que prestan atención a los detalles particulares al representar la obra ante un público.

Por último, esta metodología permite mejorar las relaciones entre el grupo clase, ya que la representación teatral se basa en la interacción social, por lo que aquellos estudiantes más cohibidos en la clase de inglés, se sentirán parte integrante del grupo y estarán más motivados para participar en las actividades de clase.

En conclusión, la combinación del teatro con la metodología CLIL tiene un gran potencial para el aprendizaje implícito y explícito de la lengua, así como del contenido de la obra en cuestión, pero también permite el desarrollo del trabajo por competencias como explicaremos en el siguiente apartado.

2.6. Enfoque competencial del teatro

“En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber ‘cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma’; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados” (CVC, 2015).

Son muchos los que han reformulado la competencia de comunicación comunicativa de Hymes, entre los que destacamos a Canale (1983), quien desarrolló cuatro subcompetencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Según Corral, “el trabajo de la lengua oral a través de la dramatización de situaciones concretas o de la representación de una obra teatral ofrece numerosas posibilidades para

abordar tanto aspectos de la competencia lingüística como discursiva, sociolingüística o estratégica” (2013: 120).

Por su parte, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) se defiende que la competencia comunicativa es el objetivo principal del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. En él se define dicha competencia como la capacidad de utilizar el idioma extranjero en las distintas actividades de comprensión, expresión e interacción oral y escrita (MCERL, 2002). Asimismo, se recogen una serie de subcompetencias que se desarrollan implícitamente: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia pragmática y la competencia intercultural.

- La competencia lingüística se basa en el principio de corrección, es decir, “el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos” (MCERL, 2002: 107), en otras palabras, el usuario es capaz de emitir y comprender enunciados bien formados y significativos.
- La competencia sociolingüística se basa en el principio de adecuación contextual, es decir, “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (MCERL, 2002: 116). Con ella se desarrolla la capacidad de usar y comprender aspectos socioculturales como los marcadores lingüísticos de las distintas relaciones sociales, las normas de cortesía que varían según culturas, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.
- La competencia pragmática se basa en el uso intencionado y contextualizado de la lengua, es decir, la organización y estructuración del discurso (competencia discursiva), la realización de las funciones comunicativas (competencia funcional) y la secuenciación según esquemas de interacción y transacción (competencia organizativa) (MCERL, 2002).
- Por último, la competencia intercultural, que aunque no forma parte de la competencia comunicativa, se basa en el desarrollo de una consciencia intercultural que permita al estudiante enriquecerse como persona y mejore su capacidad de aprendizaje posterior de nuevas lenguas y culturas (MCERL, 2002).

El teatro permite el desarrollo de todas estas competencias en una única actividad integradora, en contraposición a las clases tradicionales de inglés en las que se deben diseñar un gran número de actividades con tareas para trabajar cada competencia de forma separada (Nicolás, 2011).

A la hora de llevar a la práctica una representación teatral, como profesores debemos fijar unos objetivos específicos que nos permitirán desarrollar la tarea con un mayor éxito. Torres Núñez (1997) marcó unos objetivos específicos de aprendizaje, a saber: afianzamiento y extensión de vocabulario así como las estructuras lingüísticas del alumno; mejora del habla, es decir, la capacidad comunicativa; uso de la destreza corporal; mejora de las relaciones personales con el grupo; mejora de la timidez; improvisación y memorización con mayor facilidad; mejora de la pronunciación.

Basándonos en el estudio realizado por Nicolás (2011), equipararemos los anteriores objetivos con las competencias recogidas en el MCELR:

- Adquisición de vocabulario y estructuras lingüísticas → competencia lingüística y sociolingüística.

Mediante la repetición de los ensayos el alumno adquiere el vocabulario, fundamental para la comunicación y la expresión oral. Esta actividad supone una práctica innovadora frente a los tradicionales *drills*. Asimismo, también se produce la asimilación de estructuras lingüísticas en contexto (recibir regalos, hacer cumplidos, hacer invitaciones, etc.). Se consigue una expresión lingüística completa gracias a que las situaciones son auténticas y en ellas se incluyen la expresión corporal, la espontaneidad y la expresión de sentimiento.

- Mejora de la capacidad comunicativa y la pronunciación → competencia lingüística y sociolingüística.

La comunicación en la lengua extranjera es la primera dificultad que encuentran los estudiantes y los diálogos propuestos en los métodos se basan en situaciones artificiales que no consiguen motivarlos. Con la práctica teatral el alumno debe comunicarse irremediamente, por lo que hasta el estudiante más cohibido pierde el sentido del ridículo y comienza a desenvolverse comunicativamente.

- Relaciones personales: emocionales, individuales y de grupo → competencia intercultural.

Las emociones se expresan de manera natural como parte del proceso teatral, lo que facilita la desinhibición de muchos estudiantes que no se atreven a mostrar sus emociones en público.

- Improvisación y memorización → competencia sociolingüística y pragmática.

A pesar de ser tan criticada por los últimos enfoques, la memorización también forma parte de la técnica teatral. Por su parte la improvisación suele llevar a un mayor número de errores, pero gracias a ella se desarrolla la creatividad y confianza del estudiante. Por lo tanto, proponemos un teatro en el que se incluyan ambas estrategias.

Por último, dejando a un lado las competencias del lenguaje propias de la enseñanza de idiomas, el teatro también “permite el trabajo de competencias básicas como aprender a aprender, la competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, y de forma más específica, la competencia artística y cultural” (Nicolás, 2011: 104).

2.7. Enfoque por tareas

Como hemos comentado anteriormente, la metodología CLIL goza de un gran éxito en las aulas de Enseñanza Secundaria Obligatoria, sin embargo, el enfoque metodológico adoptado por el profesorado, en ocasiones, no es el más adecuado para conseguir el objetivo último de dicha metodología: la adquisición de una segunda lengua. Si bien toda enseñanza de lenguas extranjeras tiene como principio fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, pensamos que tanto la metodología CLIL, como la enseñanza en el aula de lenguas extranjeras propiamente dicha, deberían basarse en un enfoque que permita la adquisición de dicha competencia.

En este sentido, pensamos que el enfoque metodológico más adecuado es el enfoque por tareas, una opción que permite al profesorado de lenguas extranjeras orientar sus clases hacia la realización de tareas prácticas y relacionadas con los intereses de sus alumnos. Este enfoque, no solo pretende aumentar los niveles de interacción entre los estudiantes, sino también con el profesor, lo que permite la adquisición de una mayor fluidez en la lengua extranjera (Cantero, 2011).

Según Ellis (2009), la enseñanza basada en el enfoque por tareas consiste en una extensión del método comunicativo, en la que la gramática no se enseña explícitamente, sino que surge a través de una actividad comunicativa que crea la necesidad de usar determinados aspectos gramaticales (Richards, 2006). Por tanto, la tarea determina la

gramática y no al contrario, como solía ocurrir con los métodos más tradicionalistas de la enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho, Brown señala que en la enseñanza basada en el enfoque por tareas, la prioridad no reside en los elementos aislados del lenguaje, sino más bien en los objetivos funcionales por los que se usa ese lenguaje (en Oura, 2009). En otras palabras, los estudiantes no aprenden la lengua previamente a las tareas comunicativas, sino que la descubren mediante su práctica (Ellis, 2005). De hecho, en el enfoque por tareas no se especifica qué se debe aprender, solo qué se debe hacer (Ellis, 2009). Además, el enfoque por tareas junto con el método comunicativo permiten el desarrollo crítico y creativo de los alumnos (Richards, 2006).

Las principales características del enfoque por tareas se pueden resumir en cinco (Nunan, 1991):

- El énfasis reside en aprender para poder comunicar mediante la interacción en la lengua extranjera.
- Se usan textos auténticos en el contexto del aprendizaje.
- A los estudiantes se les da la oportunidad de centrarse en el proceso de la lengua y no solo en el lenguaje.
- Las experiencias personales de los estudiantes son una parte importante del proceso de aprendizaje.
- La lengua que se aprende en clase es representativa de las situaciones de la vida real.

Por su parte, las tareas se pueden definir como las actividades cotidianas que las personas realizan en su día a día (en casa, en el trabajo, en su tiempo libre, etc.), como comprar una entrada de cine o planear un viaje.

Sin embargo, es importante diferenciar entre tareas y ejercicios. Los ejercicios, por un lado, se centran principalmente en la forma y no en el significado y en ellos la lengua está muy contralada. Mientras que en las tareas, los alumnos deben usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos que posean para comunicar centrándose en la fluidez, pero dejando a un lado la forma y la precisión (Ellis, 2005). Savignon (2002) también defiende esta idea y añade que la comunicación no puede darse sin ciertas estructuras o aspectos gramaticales, sin un conjunto de suposiciones sobre cómo funciona el lenguaje o sin la predisposición de los participantes para cooperar en la negociación del significado. Como resultado, se debe hacer un diseño curricular basado en un equilibrio entre actividades centradas en la forma y actividades centradas en el

significado. En cuanto a la gramática, los profesores deben presentarla en un contexto comunicativo para suplir necesidades comunicativas.

Según Ellis (2009), una buena tarea debe cumplir los siguientes criterios:

- Debe centrarse en el significado.
- Tiene que tener vacío de información.
- Los estudiantes deben usar sus propios recursos lingüísticos y no lingüísticos para suplir este vacío.
- En ella, la lengua es solo una herramienta para la realización de la tarea y no el objeto de estudio en sí.

Asimismo, existen seis tipos de tareas fundamentalmente (Willis en Richards, 2006):

- Enumerar o *brainstorming*
- Ordenar y clasificar
- Comparar
- Resolución de problemas
- Compartir experiencias personales
- Tareas creativas

Ellis (2009) también señala que las tareas pueden ser *focused* o *unfocused*. Mientras que el primer tipo de tareas ofrece al estudiante la oportunidad de usar la lengua para la comunicación en general, el segundo grupo se centra en ciertas características lingüísticas, siguiendo siempre las características de una tarea que hemos mencionado anteriormente. Además, las tareas pueden ser *input-providing* o *out-providing*. En el primer grupo se incluyen actividades que promueven el *listening* y el *reading*, mientras que en el segundo se incluyen actividades que promueven el *writing* y el *speaking* (Ellis, 2009).

Por otro lado, Willis afirma que hay seis pasos a tener en cuenta a la hora de realizar una tarea (en Richards, 2006):

| FASES PARA LA REALIZACIÓN DE UNA TAREA | | |
|---|--|---|
| Actividades previas a la tarea <i>(Pre-task activities)</i> | Se introduce el tema y la tarea mediante algunas actividades como <i>brainstorming</i> o el análisis de una tarea similar que se ha realizado con anterioridad. Los profesores deben dar a los estudiantes un modelo para que analicen cómo se usa el lenguaje y cómo la tarea se lleva a cabo en el mundo real. | |
| Ciclo de la tarea <i>(Task-cycle)</i> | Tarea <i>(Task)</i> | Los estudiantes usan sus propios recursos y el profesor controla el proceso. |
| | Planificación <i>(Planning)</i> | Los estudiantes comparten con el resto de la clase cómo han realizado la tarea. Deben tener tiempo para prepararlo. Los profesores guían el proceso y ayudan a los estudiantes con el idioma. El énfasis reside en la claridad, la organización y la precisión, apropiada para una presentación en público. |
| | Presentación <i>(Report)</i> | Los estudiantes presentan su trabajo al resto de la clase. |
| Actividades que prestan atención a la lengua <i>(Language focus)</i> | Análisis <i>(Analysis)</i> | Se usan tareas basadas en textos orales y escritos. |
| | Práctica <i>(Practice)</i> | Tras la fase de análisis, se reparten algunas actividades a los estudiantes para practicar el idioma. |

Sin embargo, Ellis (2009) resume estas seis fases en tres: *pre-task*, *task* y *post-task*, considerando solo la segunda como esencial.

Por tanto, este es el enfoque metodológico sobre el que basaremos nuestra propuesta de intervención en el aula, ya que nos permite organizar la enseñanza del inglés en torno a actividades comunicativas, mediante tareas bien enlazadas que tengan como objetivo la adaptación de la novela y que permitan la asimilación de todo lo aprendido mediante la *post-task*, es decir, la representación teatral. Además, en el modelo de tarea que incluiremos en el apartado Propuesta de Intervención en el Aula, nos basaremos en las fases de la tarea resumidas por Ellis (1991): *pre-task*, *task* y *post-task*.

2.8. Criterios para la selección de obras

Si bien el tipo de representación teatral que proponemos es la adaptación de una novela al teatro por parte de los estudiantes con la ayuda del profesor, a continuación analizaremos los criterios de selección de las obras literarias, así como los propuestos por Torres Núñez (1997) para la elección de obras teatrales.

Para la selección de obras literarias, Walsh (2010) hace hincapié en la importancia de elegir el texto correcto, ya que como señala, un texto muy fácil puede llevar a la apatía de los estudiantes, mientras que uno muy difícil les puede crear ansiedad.

En este sentido, Lazar (en Jáimez, 2003) sugiere que se deben tener en cuenta tres factores: el tipo de plan de estudios, el tipo de alumnado (edad, capacidad intelectual, estilos cognitivos y de aprendizaje y las necesidades que presenten) y el tipo de texto literario, el género y la complejidad dependiendo de las capacidades lingüísticas del alumnado. Además, se pueden añadir a estos factores la competencia lingüística y la relevancia del tema para el alumnado.

Del mismo modo, los profesores debemos tener en cuenta el contexto sociocultural de cada estudiante para que sean capaces de entender el texto o no y estén más interesados y motivados, a la vez que esta metodología puede ayudar a los profesores a prevenir que los estudiantes se aburran en clase (Ojeada y Torralbo, 2007). Elliot (1991) añade que los profesores deben analizar la cantidad de información adicional necesaria para una verdadera comprensión de la obra.

Asimismo, la elección apropiada de un texto dará a los estudiantes una gran variedad de ejemplos del lenguaje escrito (estructura de las frases, variedad de formas, etc.), lo que enriquecerá sus destrezas escritas. Pero, además, también debe proporcionar un estímulo para el trabajo oral y para animar a los estudiantes a ser conscientes del

amplio abanico lingüístico que se incorpora en un texto concreto (Elliot, 1991). Otros factores importantes a la hora de elegir una obra son la competencia literaria de los alumnos, así como la disponibilidad, longitud y el potencial para explotarla que pueda presentar.

Los principales criterios a la hora de seleccionar una obra literaria se pueden resumir de la siguiente manera (adaptado de Jáimez, 2003):

| | |
|------------------------------------|---|
| Accesibilidad | Los estudiantes deben ser capaces de entender la obra. Sin embargo, la accesibilidad no significa que todo el lenguaje de la obra tenga que estar al nivel de los alumnos. Un texto es difícil dependiendo de lo que como profesores les pidamos a los estudiantes que hagan (McRae en Jáimez, 2003). |
| Relevancia para el alumnado | Los temas deben estar relacionados con las experiencias y los sentimientos de los estudiantes. |
| Interés | El argumento de la obra, así como los personajes y los acontecimientos deben ser interesantes. |
| Dificultades lingüísticas | Los estudiantes deben ser capaces de leer la obra con fluidez incluso si no entienden todas las palabras que en ella aparecen. |
| Dificultades culturales | Los profesores tenemos que aplicar estrategias para que la obra sea comprensible. |
| Dificultades conceptuales | Las obras tienen que ser apropiadas para la edad de los estudiantes. |
| Géneros y registros | Las obras deben incluir diferentes géneros y registros de manera que los estudiantes puedan entender cómo interactúan y usan el lenguaje los hablantes nativos del idioma. |

En lo referente a los criterios para la selección de obras teatrales, Landy (1982) resume en seis los criterios establecidos por la “The Secondary School Theater Association” en 1979: tipo de personajes, temática de interés para la audiencia, guión de

calidad literaria, número de actores que participan, el tipo de audiencia, las instalaciones y el presupuesto con el que se cuenta (en Torres Núñez, 1997).

Por otro lado, Wessels (1987) también enumera las condiciones ideales que las obras han de cumplir para poder usarlas en las clases de inglés, entre ellas que estén escritas en inglés contemporáneo, divididas en varias partes, con argumento simple, de temática interesante, así como evitar aquellas obras que tengan monólogos excesivamente largos (en Torres Núñez, 1997).

En cuanto a los criterios generales para la creación de obras teatrales, citaremos algunos de los propuestos por Torres Núñez (1997), aquellos que consideramos más relevantes: debemos crear una obra en la que puedan participar todos los estudiantes; la obra tiene que tener una dificultad léxica que oscile entre los niveles mínimos propuestos para alcanzar los objetivos de las programaciones; y la obra debe tener una acción que no esté basada sólo en los diálogos sino también en los gestos y movimientos. Por último, nos gustaría destacar que el autor también plantea la posibilidad de adaptar obras literarias al teatro: “además de un teatro original, habrá de examinarse la posibilidad de adaptar obras creativas inglesas ya existentes [...] también se pueden adaptar relatos y narraciones” (Torres Núñez, 1997: 365).

Considerando lo anterior, hemos establecido que los criterios que tendremos en cuenta para llevar a cabo la adaptación de la novela al teatro serán los siguientes:

| | |
|----------------------|--|
| Accesibilidad | La obra ha de tener un nivel de dificultad tal que permita tanto a los estudiantes que la representen, como aquellos que sean espectadores comprenderla. |
| Interés | La temática de la obra tiene que ser de interés para la audiencia. También debe despertar el interés de los estudiantes que sean actores para que estén motivados durante los ensayos. |
| Guión | Escrita en inglés con un argumento simple. La acción deberá integrar la comunicación no verbal. Se evitarán los |

| | |
|------------------------------------|---|
| | monólogos excesivamente largos. |
| Participantes | Se procurará la variedad de personajes para que puedan actuar el mayor número posible de estudiantes. |
| Presupuesto e instalaciones | La obra se deberá ceñir a un presupuesto y se tendrán en cuenta las instalaciones de las que se disponga. |

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

3.1. Investigación previa

Nuestra propuesta de intervención en el aula consiste en la adaptación de una novela al teatro por parte del alumnado, para su posterior representación. Como parte previa del proceso de investigación de la propuesta, decidimos hacer un sondeo a los estudiantes para saber si estarían interesados o no en participar en este tipo de proyecto.

Como muestra escogimos a 21 alumnos del curso 3ºESO, 11 chicos y 10 chicas con una edad media de 14-15 años. La encuesta que pasamos era muy sencilla, compuesta por cinco preguntas de elección múltiple. La respuesta por parte del alumnado fue muy positiva y se mostraron muy motivados y entusiasmados a la hora de dar su opinión.

El 90% de los encuestados afirmaron que les gustaba el teatro. Sin embargo, solo el 65% de ellos habían usado el teatro anteriormente en clase de inglés en forma de diálogos cortos o *role plays*, principalmente, pero nunca mediante la representación de escenas o de obras teatrales completas.

Por su parte, el 75% de los encuestados participarían en una representación teatral en inglés como parte de la asignatura, frente a un 15% que se mostraba indiferente y un 10% que contestó negativamente. En cuanto a las obras, le dimos la oportunidad de elegir entre tres novelas de renombre (*Matilda*, *El Hobbit* y *Harry Potter*), así como la opción de sugerir una novela de su agrado, a lo que sólo un encuestado respondió con *El señor de los Anillos*.

A continuación, presentamos los resultados de la encuesta en forma de diagrama:

Figura 1: ¿Te gusta el teatro?



Figura 2: ¿Has usado el teatro en clase para mejorar el inglés?



Figura 3: En caso afirmativo, selecciona cómo lo has usado
(Puedes elegir más de una opción)

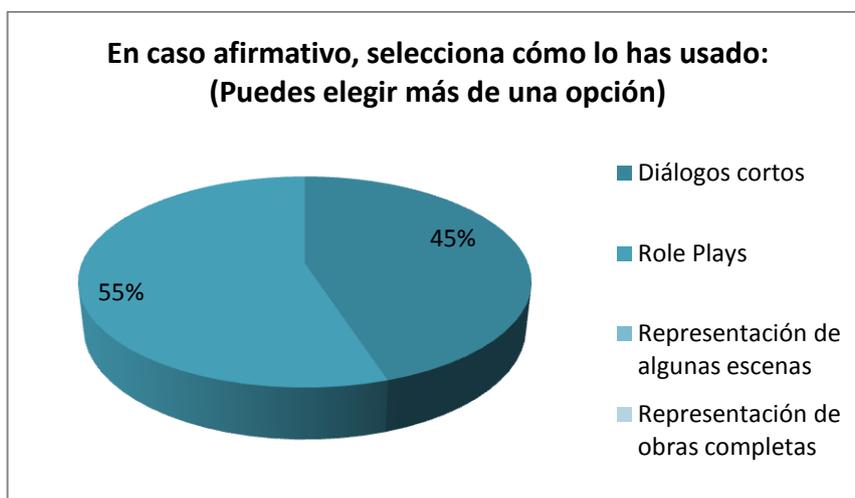


Figura 4: ¿Participarías en una representación teatral si formara parte de la asignatura de Inglés?

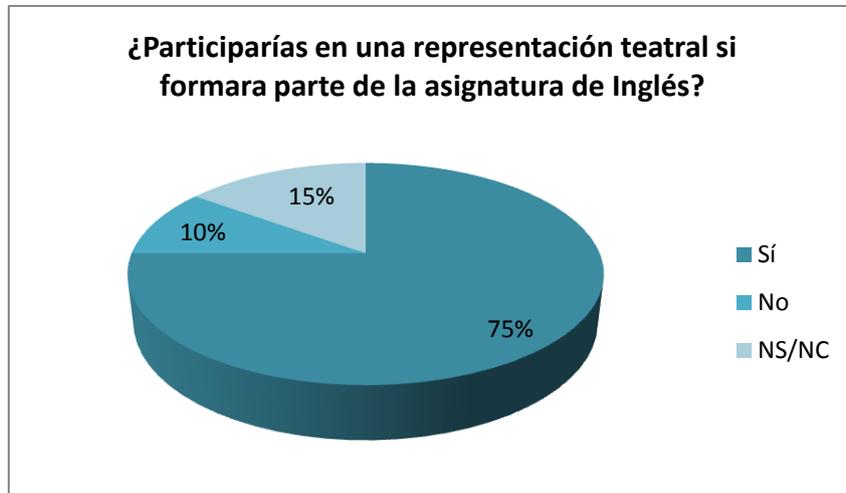
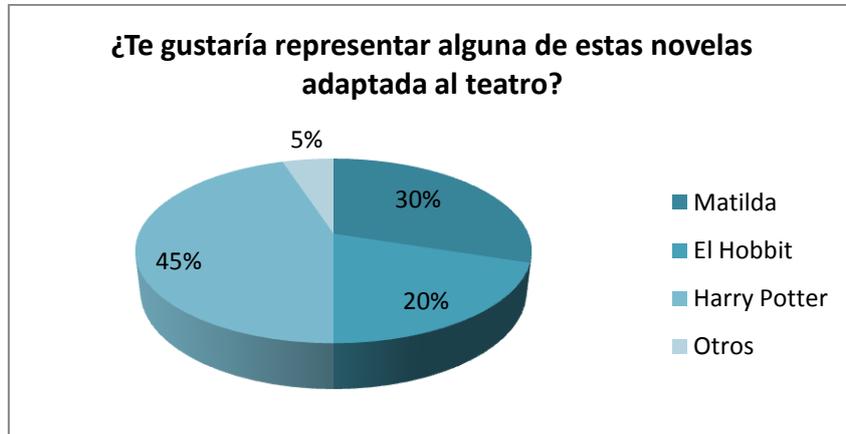


Figura 5: ¿Te gustaría representar algunas de estas novelas adaptada al teatro?



3.1.1. Conclusiones del análisis de los resultados obtenidos

En general, podemos decir que los resultados del sondeo son positivos y favorecen la realización de nuestra propuesta de intervención en el aula. Como era de esperar, a la gran mayoría de los encuestados les gusta el teatro.

Sin embargo, el uso que se viene haciendo del teatro en las clases de lenguas extranjeras no es muy satisfactorio y se limita a técnicas de dramatización, como

diálogos cortos y *role plays*, quedando al margen las representaciones teatrales propiamente dichas. Poner en marcha una representación teatral supone mucho esfuerzo por parte del profesor, pero también de los estudiantes, por lo que muchas veces se deja de lado en beneficio de otras técnicas. Además, en ocasiones no se cuenta con el apoyo del equipo directivo ni con los recursos, instalaciones o materiales necesarios para ponerla en marcha.

No obstante, un alto porcentaje de estudiantes se muestra interesado en esta aplicación del teatro en clase. Como hemos explicado anteriormente, el teatro tiene un gran potencial para explotar en la clase de idiomas. La mayoría de los alumnos se muestran interesados en él, por lo que los resultados que se obtendrían tras su aplicación serían muy satisfactorios.

Por su parte, la obra más votada ha sido *Harry Potter* de J.K. Rowling, seguida muy de cerca por *Matilda* de Roald Dahl. Si bien, la primera cuenta con mayor aceptación por parte del alumnado, pensamos que puede ser difícil a la hora de adaptarla al teatro y que no cumple la mayoría de los requisitos a tener en cuenta cuando se escoge una obra. Por tanto, pensamos que *Matilda*, además de ser la segunda más votada, cumple los requisitos y es la más adecuada para la intervención didáctica que tenemos en mente y el tipo de estudiante medio.

3.2 Justificación de la elección de la obra

Para la elección de la obra realizamos una investigación previa sobre qué obras eran las más adecuadas para trabajar en clase de ESL. Además, la obra elegida debía cumplir con los criterios para la selección de obras que hemos explicado anteriormente.

En un primer momento pensamos que obras como *Harry Potter* o *El Hobbit* podrían ser las elegidas, ya que tienen un gran éxito entre los más jóvenes debido, en gran medida, a sus adaptaciones cinematográficas. Además, ambas han marcado una etapa de la cultura anglosajona, convirtiendo a los autores en los autores británicos más leídos del mundo. Sin embargo, teniendo en cuenta que nuestro objetivo es que, tras haber adaptado la obra, esta se represente, pensamos que una representación teatral de las mismas, en las que hay bastantes elementos mágicos, no es factible si contamos con los recursos, presupuesto e instalaciones de un centro de secundaria.

Por tanto, nuestra elección final ha sido *Matilda* de Roald Dalh, una de las obras más conocidas del autor que cuenta la historia de una niña pequeña con una mente extraordinaria y poderes mágicos. La novela se publicó en 1988 y desde entonces ha sido un éxito. Por su parte, Roald Dalh es también un autor británico creador de numerosas obras como *Charlie y la fábrica de chocolate* (1964) o *James y el melocotón gigante* (1961), éxitos de la literatura infantil y juvenil. En cuanto a la obra que nos ocupa, *Matilda*, tiene una estructura simple con un argumento de relevancia para los alumnos: la relación padres-alumnos, alumnos-profesores. Además, cumple con la tabla de criterios para la selección de obras:

| | |
|---|---|
| <p>Accesibilidad</p> | <p>La obra presenta estructuras y vocabulario accesible para los alumnos. En general, se sitúa en el nivel de la lengua de los alumnos, con excepciones en cuanto al léxico que podría ser de un nivel superior. Por ejemplo:</p> <p>-“At the age of four, she could read fast and well and she naturally began <u>hankering after</u> books”. (Grammar→ past simple and modals verbs) (Hankering after → to have a strong wish for something, especially if you cannot or should not have it)</p> <p>-“Because I’ve been feeding you for all these years and buying your shoes and clothes!” (Grammar→ present perfect continuous)</p> |
| <p>Relevancia para el alumnado</p> | <p>El tema de la obra está relacionado con las experiencias y los sentimientos de los estudiantes: relación padres-hijos y alumnos-profesores. Los alumnos se sienten reflejados en la temática.</p> |
| <p>Interés</p> | <p>El argumento de la obra, así como los personajes y los acontecimientos (ciertos elementos fantásticos) son interesantes.</p> |
| <p>Dificultades lingüísticas</p> | <p>Los estudiantes pueden leer la obra con fluidez, aunque no entiendan todas las palabras que en ella aparecen.</p> |

| | |
|----------------------------------|---|
| | <p>Por ejemplo:</p> <p>“Rupert got up and went back to his desk massaging his <u>scalp</u> with both hands. The Trunchbull returned to the front class. The children sat hypnotized. None of them had seen anything <u>quite like</u> this before”.</p> |
| Dificultades culturales | <p>La obra no presenta diferencias culturales importantes. No obstante, en ella aparecen características propias de la cultura británica como la hora del té y la cortesía.</p> |
| Dificultades conceptuales | <p>La obra es apropiada para la edad del alumnado. En ella no se tratan temas que no se sitúen dentro de la madurez cognitiva de los estudiantes.</p> |
| Géneros y registros | <p>La obra incluye diferentes géneros y registros de manera que los estudiantes pueden entender cómo interactúan y usan el lenguaje los hablantes nativos del idioma. Un ejemplo de ello es la interacción entre alumnos-profesores:</p> <p>-“You have all brought your own pencils, I hope”.</p> <p>-“Yes, <u>Miss Honey</u>”</p> <p>-“My name is Matilda Wormwood, <u>Miss Trunchbull</u>”.</p> |

3.3. Propuesta de intervención en el aula: Características

Nuestra propuesta consiste en la adaptación de *Matilda* al teatro por parte del alumnado con la supervisión del profesor. La propuesta se dirige a una clase de 4º de ESO, compuesta por 28 alumnos, en la que cada alumno tiene un nivel y un desarrollo propio de la lengua inglesa, con diversas estrategias y estilos de aprendizajes, pero que, en general, poseen un nivel medio satisfactorio de inglés que permiten la consecución de la adaptación y posterior representación.

Concebimos la propuesta como un proyecto a lo largo del curso, que nos permita trabajar y profundizar en la obra para que el resultado final sea un éxito. Como hemos comentado anteriormente, proponemos el enfoque por tareas como metodología para

su aplicación. Proponemos la división de *pre-task*, *task* y *post-task* por trimestres. De esta manera, en el primer trimestre (*pre-task*) proponemos el trabajo de lectura de la novela, mediante tareas que permitan la comprensión de la obra por parte del alumnado. También incluiríamos en esta fase el estudio de las características del teatro en inglés, para que tengan una base en la que apoyarse a la hora de escribir el guión.

Proponemos el desarrollo de la tarea principal (*task*) en el segundo trimestre, en el que los alumnos escribirán el guión de la representación mediante la adaptación de los diálogos de la novela. Durante esta etapa, los estudiantes trabajarían por grupos de manera que se potencie en ellos el trabajo cooperativo, de vital importancia en la vida profesional. Los grupos estarían integrados por cuatro componentes cada uno, de este modo tendríamos siete grupos de cuatro personas con los que trabajar. Se procurará que los grupos sean heterogéneos, con alumnos fuertes y alumnos con menos nivel de la lengua inglesa, para que puedan ayudarse los unos a los otros. A cada grupo se le asignaría la adaptación de varios capítulos (tres como máximo). Al comienzo de esta fase se dedicaría un tiempo para acordar ciertas características que unifiquen todas las adaptaciones: uso de los tiempos verbales, personajes, voz narrada, uso del espacio, etc. Nos gustaría resaltar que todos los alumnos participarían en esta fase de la tarea. El profesor debe supervisar el desarrollo de la *task*, proponiendo estrategias o alternativas cuando sea necesario.

Por último, proponemos la representación teatral a final de curso como la *post-task*. Durante esta fase se afianzarán el vocabulario, las estructuras y las funciones del lenguaje que se hayan aprendido. Asimismo, si durante las otras fases del proyecto se han trabajado la comprensión lectora y las destrezas escritas, con la *post-task* se trabajarán las habilidades orales como la pronunciación y la entonación. Como hemos comentado anteriormente, nuestra clase modelo tiene 28 alumnos, por lo que procuraremos que todos los estudiantes participen en la representación teatral de la obra, ya sea como actores, o como encargados de los decorados, de la iluminación, apuntadores, etc., para darle una oportunidad a aquellos alumnos que se sientan cohibidos ante un escenario. La elección de los actores se realizará mediante un casting, para dar las mismas oportunidades a todos aquellos que quieran participar en la obra.

Por tanto, nuestra propuesta didáctica es una tarea integradora que no solo permite el trabajo de las diferentes destrezas comunicativas (*reading, writing, listening*

y *speaking*), sino que también permite el desarrollo de las competencias del alumno, como hemos explicado anteriormente.

3.4. Cronograma de la propuesta didáctica

Para la realización del siguiente cronograma nos hemos basado en la carga lectiva de la primera lengua extranjera establecida en Andalucía por ley, en este caso, cuatro horas semanales para 4º de ESO. Proponemos que las sesiones correspondientes a nuestra tarea se programen en talleres cada dos semanas (15 días), de forma que también se pueda cumplir con los objetivos del resto de programación para dicho curso. Por tanto, cada dos semanas se reservará una clase para este taller, quedando la semana elegida con tres horas para los contenidos propios de la materia y una para dicho taller. Para la realización del cronograma nos hemos basado en el calendario académico publicado de la provincia de Almería para el próximo curso 2015/2016, pero tendríamos en cuenta la publicación de los calendarios de los cursos siguientes y el horario establecido por el centro para la modificación del diseño del cronograma.

| CRONOGRAMA ADAPTACIÓN MATILDA AL TEATRO | | | |
|--|------------------------|--------------------------------|--|
| PRIMER TRIMESTRE | | | |
| <u>SESIÓN</u> | <u>DURACIÓN</u> | <u>FASE DE LA TAREA</u> | <u>ACTIVIDADES</u> |
| 1ª sesión (25/09/2015) | 60' | <i>Pre-task</i> | -Presentación del proyecto -Características del teatro en inglés |
| 2ª sesión (9/10/2015) | 60' | <i>Pre-task</i> | -Lectura y comprensión de la novela |
| 3ª sesión (23/10/2015) | 60' | <i>Pre-task</i> | -Lectura y comprensión de la novela |
| 4ª sesión (6/11/2015) | 60' | <i>Pre-task</i> | -Lectura y comprensión de la novela |
| 5ª sesión (20/11/2015) | 60' | <i>Pre-task</i> | -Lectura y comprensión de la novela |
| 6ª sesión (4/12/2015) | 60' | <i>Pre-task</i> | -Lectura y comprensión de la novela |
| 7ª sesión (18/12/2015) | 60' | <i>Pre-task</i> | -Autoevaluación por parte del alumnado de lo aprendido |
| SEGUNDO TRIMESTRE | | | |
| <u>SESIÓN</u> | <u>DURACIÓN</u> | <u>FASE DE LA TAREA</u> | <u>ACTIVIDADES</u> |
| 8ª sesión (8/01/2016) | 60' | <i>Task</i> | -Repaso del argumento de la novela -División de la clase en grupos y asignación de capítulos -Lectura y análisis del modelo de guión |

| 9ª sesión (22/01/2016) | 60' | Task | -Adaptación del guión por grupos |
|----------------------------|------------------------|--------------------------------|--|
| 10ª sesión (5/02/2016) | 60' | Task | -Adaptación del guión por grupos |
| 11ª sesión (19/02/2016) | 60' | Task | -Adaptación del guión por grupos |
| 12ª sesión (4/03/2016) | 60' | Task | -Adaptación del guión por grupos |
| 13ª sesión (18/03/2016) | 60' | Task | -Entrega de los guiones a la profesora |
| TERCER TRIMESTRE | | | |
| <u>SESIÓN</u> | <u>DURACIÓN</u> | <u>FASE DE LA TAREA</u> | <u>ACTIVIDADES</u> |
| 14ª sesión (8/04/2016) | 60' | Post-task | -Asignación de personajes* y resto de puestos relativos a la obra -Lectura en voz alta de la obra |
| 15ª sesión (22/04/2016) | 60' | Post-task | -Ensayos generales |
| 16ª sesión (6/05/2016) | 60' | Post-task | -Ensayos generales |
| 17ª sesión (20/05/2016) | 60' | Post-task | -Ensayos generales |
| 18ª sesión (3/06/2016) | 60' | Post-task | -Ensayos generales -Preparación de decorados |
| 19ª sesión (17/06/2016) | 60' | Post-task | -Ensayo final -Preparación de decorados |
| 20ª sesión (fecha | | Post-task | -Representación teatral final ante el alumnado del centro |

| | | | |
|--|--|--|--|
| establecida por el centro para la representación) | | | |
| *El casting se realizará durante el recreo | | | |

3.5. Ejemplo de tarea

A continuación, incluimos un ejemplo de tarea de la adaptación que los estudiantes harían de la novela. Esta adaptación que proponemos se puede entregar a los alumnos durante las primeras sesiones de la fase de tarea para que tengan un modelo de lo que tienen que hacer.

**TASK: WRITE THE
SCRIPT OF MATILDA.**

After having read *Matilda*, now it's your time. Imagine that you're scriptwriters. Read each chapter and try to write a script of each one in order to play it at the end of the school year. Try to use your own words when possible. Here you are the script of 'Chapter 11: Bruce Bogtrotter and the Cake' that you can use as a model.

BRUCE BOGTROTTER AND THE CAKE

Miss Trunchbull is in the centre of the stage. She has a megaphone in her hand. In the stage there is a platform with a table and a chair on it.

Miss Trunchbull: The whole school must go into the Assembly Hall now!

Matilda and Lavander appear on a corner whispering to each other.

Lavander: What's going to happen?

Matilda: I don't know.

Students appear on stage. They stand on the centre. Miss Trunchbull walks into the platform.

Miss Trunchbull: Bruce Bogtrotter! Where is Bruce Bogtrotter?!
Come up here!

Bruce Bogtrotter reaches the platform.

Miss Trunchbull: Stand over there!

Miss Trunchbull: This silly boy... this rat, this black-head that you see before you is none other than a disgusting criminal, a member of the Mafia!

Bruce Bogtrotter: Who, me?

Miss Trunchbull: A thief! A pirate! A crook!

Bruce Bogtrotter: Steady on, I mean, that's not true, Headmistress.

Miss Trunchbull: Do you deny it, you miserable little insect? Aren't you guilty?

Bruce Bogtrotter: I don't know what you're talking about.

Miss Trunchbull: I'll tell you what I'm talking about... Yesterday morning, during break, you get like a serpent in the kitchen and stole a slice of my private chocolate cake from my tea-tray! That tray had just been prepared for me personally by the cook! It was my morning snack! And for the cake, it was my own private thing! That was not boy's cake! You don't think for a minute I'm going to eat the rubbish I give to you? That cake was made from real butter and real cream! And you little robber-bandit stole it and ate it!

Bruce Bogtrotter: I never did.

Miss Trunchbull: Don't lie to me, Bogtrotter! The cook saw you! She saw you eating it!

Miss Trunchbull leans towards the boy and speaks in a more friendly way.

Miss Truchbull: You like my special chocolate cake, don't you? It's rich and delicious, isn't it, Bogtrotter?

Bruce Bogtrotter: Very good.

Miss Trunchbull: You're right. It is very good. Therefore I think you should congratulate the cook. When a gentleman has had a particularly good meal, Bogtrotter, he always sends his compliments to the chef.

SILENCE

Miss Truchbull: Cook! Come here, cook! Bogtrotter wishes to tell you how good your chocolate cake is!

The cook walks into the platform wearing a dirty apron.

Miss Trunchbull: Now then, Bogtrotter, tell the cook what you think of her chocolate cake.

Bruce Bogtrotter: Very good.

Miss Trunchbull: There you are, cook. Bogtrotter likes your cake. He loves your cake. Do you have any more of your cake you could give him?

Cook: I do indeed.

Miss Trunchbull: Then go and get it. And bring a knife to cut it with.

The cook disappears and appears once more with a gigantic round chocolate cake and puts it on the table.

Miss Trunchbull: Sit down, Bogtrotter. Sit there.

The boy sits down cautiously. He stares at the cake.

Miss Trunchbull: There you are, Bogtrotter. It's all for you, every bit of it. As you enjoyed the piece of cake you had yesterday so much, I ordered cook to bake you an extra large one all for yourself.

Bruce Bogtrotter: Well... thank you.

Miss Trunchbull: Come on then. Why don't you cut yourself a nice thick slice and try it?

Bruce Bogtrotter: What? Now? Can't I take it home instead?

Miss Trunchbull: That would be impolite. Go on. Cut a slice a taste it. We haven't got all day.

Bruce Bogtrotter cuts a thin slice of the cake and tastes it.

Miss Trunchbull: It's good, isn't it?

Bruce Bogtrotter: Very good.

Miss Trunchbull: Have another.

Bruce Bogtrotter: That's enough, thank you, Miss Trunchbull.

Miss Trunchbull: I said have another! Eat another slice! If I tell you to eat, you will eat! You wanted cake! You stole cake! And now you've got cake! What's more, you're going to eat it! You do not leave this platform and nobody leaves this hall until you have eaten the entire cake that is sitting in front of you!

Do you get what I mean, Bogtrotter? Eat, eat, eat!

Slowly, the boy begins to eat the cake.

Matilda: Do you think he can do it?

Lavander: No, it's impossible. He'd be sick sooner or later.

The boy keeps going.

Bruce Bogtrotter: I can't, I can't eat any more! I'm going to be sick!

Matilda's classmate 1: Come on, Brucie! You can make it!

Miss Trunchbull: Silence!

The boy keeps going until he finishes the whole cake. Students start clapping, cheering and yelling.

Matilda's classmate 2: Well done, Brucie!

Matilda's classmate 3: Good for your, Brucie!

Matilda's classmate 4: You've won a gold medal, Brucie!

Miss Trunchbull gets angry. She picks up the platter on which the cake rested, raises it high and crashes it on the top of Bruce Bogtrotter's head. He shakes his head a few times and goes on smiling.

Miss Trunchbull: Out!!

En cuanto a la adaptación que hemos realizado, hemos intentado tener en cuenta en todo momento el nivel de la lengua inglesa del alumnado. Para empezar, hemos omitido algunas partes del capítulo original que no aportaban nada a la acción (por ejemplo los primeros párrafos del capítulo), de manera que la representación de la escena sea mucho más fluida.

Sin embargo, la parte más interesante ha sido la adaptación del guión en sí, es decir, las palabras de los personajes. En general, no hemos realizado numerosas modificaciones, porque creemos que el vocabulario que en ella se usa es de fácil acceso para el estudiante, si tenemos en cuenta que vamos a trabajar la comprensión antes de adaptarla. No obstante, hemos modificado ciertas estructuras o léxico más complejo para que se ajustara al repertorio lingüístico de los estudiantes. Como estrategias hemos usado fundamentalmente la sustitución, modificación de estructuras o la omisión de palabras. A modo de ejemplo, podemos citar el siguiente párrafo:

‘Miss Trunchbull: This silly boy... this rat, this black-head that
you see before you is none other than a disgusting
criminal, a member of the Mafia!’

En él hemos sustituido ‘clot’ por ‘silly boy’ y hemos omitido grupos de palabras como ‘a denizen of the underworld’, ya que pensamos que no aportaba información nueva.

‘Miss Trunchbull: Do you deny it, you miserable little insect?
Aren’t you guilty?’

En este último ejemplo hemos sustituido ‘you miserable little gumboil’ por ‘you little insect’ y hemos cambiado ‘Do you plead not guilty?’ por ‘Aren’t you guilty?’.

4. CONCLUSIONES

El teatro supone un recurso con infinidad de aplicaciones en el aula, que no solo nos permite trabajar la literatura de una lengua, sino desarrollar las destrezas comunicativas y las competencias del alumnado. Gracias al enfoque de la metodología CLIL los profesores de lenguas extranjeras podemos explotar nuevos recursos que permitan el aprendizaje del idioma, pero además suponga un desarrollo cognitivo del alumnado. El teatro es una buena muestra de ello. Además, con el uso del teatro en el aula se deja a un lado el papel del profesor como figura autoritaria y los alumnos se convierten en los protagonistas de su propio aprendizaje.

Con este TFM hemos pretendido defender el gran potencial del uso del teatro en el aula de lenguas extranjeras. Hemos creado una propuesta de intervención didáctica con el fin de una posible aplicación basada en el enfoque por tareas, en la que hemos usado material real y no la versión graduada de la novela. Además, con nuestra propuesta pretendemos que se promueva el trabajo cooperativo en el aula, así como que se tengan en cuenta los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje y el nivel cognitivo de los alumnos.

En conclusión, el desarrollo de este TFM nos ha permitido profundizar en el papel del profesor como guía que facilita el acceso al conocimiento y las diferentes decisiones que debe tomar para favorecer la adquisición de las destrezas lingüísticas del alumnado. Por tanto, la propuesta que hemos incluido nos parece útil para ponerla en práctica en un futuro, realizando los cambios oportunos en función de las características del alumnado (ratio de alumnos por clase, nivel del idioma, motivaciones, etc.) y calendario escolar, entre otros.

5. BIBLIOGRAFÍA

Baetens, H. (2008). “Multilingualism, Cognition and Creativity”. *International CLIL Research Journal*, vol. 1(1). Disponible en: <<http://www.icrj.eu/11/article1.html>> [Última consulta: 17/05/2015]

Boudreault, C. (2010). “The benefits of using drama in the ESL/EFL classroom”. *The Internet TESL Journal*, vol. 16, 1. Disponible en: <<http://iteslj.org/Articles/Boudreault-Drama.html>> [Última consulta: 17/05/2015]

Bret, A. (2012). “Implementing CLIL in a Primary School in Spain: The Effects of CLIL on L2 English Learners’ Oral Production Skills”. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <<http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/169743/Treball%20de%20recerca.pdf?ssequence=1>> [Última consulta: 17/05/2015]

Canale, M. (1983). “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

Cantero, V. (2011). “La enseñanza de segundas lenguas a través de tareas: Una propuesta didáctica para 1º de ESO bilingüe”. *Tendencias Pedagógicas*, 17. Disponible en: <http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_12.pdf> [Última consultas: 10/06/15]

Centro Virtual Cervantes (2015). “Competencia Comunicativa”. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm> [Última consulta: 17/05/2015]

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones/Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [Última consulta: 17/05/2015]

Conserjería de Educación. (2007). *Orden de de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. Sevilla: Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iestorredelosherberos/documentos/1189579499300_orden_curriculo_secundaria_definitivo_para_web.pdf> [Última consulta: 15/06/2015]

Corral, A. (2013). “El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, pp. 117-134. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42238/40212>> [Última consulta: 17/05/2015]

Dahl, R. (2013). *Matilda*. London: Penguin Books.

Delegación Territorial de Almería. (2015). *Resolución del 29 de mayo de 2015 de la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Almería, por la que se aprueba el calendario y la jornada escolar en los centros docentes no universitarios de esta provincia para el curso académico 2015-16*. Almería: Conserjería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía. Disponible en: <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/7e78667e-0c0a-461e-8625-f8cb679cce29>> [Última consulta: 15/06/2015]

Drew, I. (2013). “Linking theatre to CLIL in foreign language education”. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, vol. 2, 1. Disponible en: <<http://journal.uia.no/index.php/NJMLM/article/view/69#.U5r8y3a2fXQ>> [Última consulta: 17/05/105]

Elliot, J. (1991). “Literature in the teaching of English as a foreign language”. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 4, pp. 65-69. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5489/1/RAEI_04_06.pdf> [Última consulta: 17/05/2015]

Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review. Report to the Ministry of Education*. Wellington: Research Division-Ministry of Education. Disponible en: <<http://www-leland.stanford.edu/~hakuta/Courses/Ed388%20Website/Resources/Instructional%20Re>

sources/Ellis%20Instructed-second-language%20-%20latest%20version.pdf> [Última consulta: 04/06/2015]

Ellis, R. (2009). “Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings”. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 19, 3. Disponible en: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x/pdf>> [Última consulta: 04/06/2015]

Frigols, M.J. (2008). “CLIL implementation in Spain: an approach to different models”. En Coonan, C.M. (ed). *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venecia: Libreria Editrice Cafoscarina, pp. 221-232. Disponible en: <<http://arca.unive.it/bitstream/10278/1013/1/13Frigols.pdf>> [Última consulta: 17/05/2015]

Jáimez, S. (2003). “El uso de textos literarios en la enseñanza del inglés en la educación secundaria”. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <<http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/18505685.pdf>> [Última consulta: 17/05/15]

Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. Disponible en: <http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lasagabaster_and_ruiz_de_zarobe_clil_in_spain.pdf> [Última consulta: 17/05/15]

Maley, A. & Duff, A. (2005). *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Muszynska, A. (2012). “Drama Method and Corpus Linguistics in CLIL: the Power of connection. An example of practical application in action research project Lord of the Flies for Secondary School level”. En Ruth Breeze, et al. (Eds.), *Teaching Approaches to CLIL*, pp. 235-248. Navarra: Servicio de Publicaciones de Universidad de Navarra. Disponible en: <<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/27589/1/Muszynska.pdf>> [Última consulta: 17/05/2015]

Nicolás, S. (2011). “El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial”. *Encuentro*, 20, pp 102-108. Disponible en: <http://www.encuentrojournal.org/textos/Nicola__769;s.pdf> [Última consulta: 17/05/15]

Nunan, D. (1991). "Communicative Tasks and the Language Curriculum". *TESOL Quarterly*, vol. 25, 2. Disponible en: <<http://ontesolteacherscorner.com/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf>> [Última consulta: 04/06/15]

Ojeada, B. & Torralbo, M. (2007). *Literature in the English language classroom – poetry*. Disponible en: <<http://www4.ujaen.es/~gluque/Literature%20in%20the%20language%20classroom%20%28theory%29%20-%20Borja%20Ojeda%20y%20Marina%20Torralbo.pdf>>

Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press. Disponible en: <http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf> [Última consulta: 04/06/15]

Savignon, S. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching. Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven & London: Yale University Press. Disponible en: <<http://yalepress.yale.edu/yupbooks/pdf/0300091567.pdf>> [Última consulta: 04/06/2015]

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

Torres Núñez, J.J. (1997). "Adquisición y aprendizaje del idioma inglés a través del teatro: criterios generales". En *Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas*, Actas del I Congreso Internacional sobre la Adquisición e aprendizaje de las lenguas segundas e sus literaturas. Eds. Oro Cabanas y I. Varela. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <<http://dspace.usc.es/handle/10347/11611>> [Última visita: 17/05/15]

Walsh, A. (2010). "El uso de la literatura en la enseñanza del inglés. Cómo fomentar la motivación y la variedad en las actividades de lectura". *Reflexiones y experiencias innovadoras en el aula*, 23. Disponible en: <http://www.didacta21.com/documentos/revista/Agosto10_Walsh_Andrew_Walsh.pdf> [Última consulta: 17/05/15]

ANEXOS

Anexo 1: Modelo de encuesta

Uso del Teatro en el Aula de Inglés

EDAD: _____ SEXO: H M

1. ¿Te gusta el teatro?

Sí NO NS/NC

2. ¿Has usado el teatro en clase para mejorar el inglés?

Sí NO NS/NC

3. En caso afirmativo, selecciona cómo lo has usado:

(Puedes elegir más de una opción)

Diálogos cortos

Role plays

Representación de algunas escenas

Representaciones teatrales enteras

4. ¿Participarías en una representación teatral si formara parte de la asignatura de inglés?

Sí NO NS/NC

5. ¿Te gustaría representar alguna de estas novelas adaptada al teatro?

Matilda El Hobbit Harry Potter

Otros _____

Anexo 2: Capítulo original: 'Bruce Bogtrotter and the Cake'

"But don't the parents complain?" Matilda asked.

"Would yours?" Hortensia asked. "I know mine wouldn't. She treats the mothers and fathers just the same as the children and they're all scared to death of her. I'll be seeing you some time, you two." And with that she sauntered away.

Bruce Bogtrotter and the Cake

"How can she get *away* with it?" Lavender said to Matilda. "Surely the children go home and tell their mothers and fathers. I know my father would raise a terrific stink if I told him the Headmistress had grabbed me by the hair and slung me over the playground fence."

"No, he wouldn't," Matilda said, "and I'll tell you why. He simply wouldn't believe you."

"Of course he would."

"He wouldn't," Matilda said. "And the reason is obvious. Your story would sound too ridiculous to be believed. And that is the Trunchbull's great secret."

"What is?" Lavender asked.

Matilda said, "Never do anything by halves if you want to get away with it. Be outrageous. Go the whole hog. Make sure everything you do is so completely crazy it's unbelievable. No parent is going to believe this pigtail story, not in a million years. Mine wouldn't. They'd call me a liar."

"In that case", Lavender said, "Amanda's mother isn't going to cut her pigtails off."

"No, she isn't," Matilda said. "Amanda will do it herself. You see if she doesn't."

"Do you think she's mad?" Lavender asked.

"Who?"

"The Trunchbull."

"No, I don't think she's mad," Matilda said. "But she's very dangerous. Being in this school is like being in a cage with a cobra. You have to be very fast on your feet."

They got another example of how dangerous the Headmistress could be on the very next day. During lunch an announcement was made that the whole school should go into the Assembly Hall and be seated as soon as the meal was over.

When all the two hundred and fifty or so boys and girls were settled down in Assembly, the Trunchbull marched on to the platform. None of the other teachers came in with her. She was carrying a riding-crop in her right hand. She stood up there on centre stage in her green breeches with legs apart and riding-crop in hand, glaring at the sea of upturned faces before her.

"What's going to happen?" Lavender whispered.

"I don't know," Matilda whispered back.

The whole school waited for what was coming next.

"Bruce Bogtrotter!" the Trunchbull barked suddenly. "Where is Bruce Bogtrotter?"

A hand shot up among the seated children.

"Come up here!" the Trunchbull shouted. "And look smart about it!"

An eleven-year-old boy who was decidedly large and round stood up and waddled briskly forward. He climbed up on to the platform.

"Stand over there!" the Trunchbull ordered, pointing. The boy stood to one side. He looked nervous. He knew very well he wasn't up there to be presented with a prize. He was watching the Headmistress with an exceedingly wary eye and he kept edging farther and farther away from her with little shuffles of his feet, rather as a rat might edge away from a terrier that is watching it from across the room. His plump flabby face had turned grey with fearful apprehension. His stockings hung about his ankles.

"This *clot*," boomed the Headmistress, pointing the riding-crop at him like a rapier, "this *blackhead*, this *foul carbuncle*, this *poisonous pustule* that you see before you is none other than a disgusting criminal, a denizen of the underworld, a member of the Mafia!"

"Who, me?" Bruce Bogtrotter said, looking genuinely puzzled.

"A thief!" the Trunchbull screamed. "A crook! A pirate! A brigand! A rustler!"

"Steady on," the boy said. "I mean, dash it all, Headmistress."

"Do you deny it, you miserable little gumboil? Do you plead not guilty?"

"I don't know what you're talking about," the boy said, more puzzled than ever.

"I'll tell you what I'm talking about, you suppurating little blister!" the Trunchbull shouted. "Yesterday morning, during break, you sneaked like a serpent into the kitchen and stole a slice of my private chocolate cake from my tea-tray! That tray had just been prepared for me personally by the cook! It was my morning snack! And as for the cake, it was my own private stock! That was not boy's cake! You don't think for one minute I'm going to eat the filth I give to you? That cake was made from real butter and real cream! And he, that robber-bandit, that safe-cracker, that highwayman standing over there with his socks around his ankles stole it and ate it!"

"I never did," the boy exclaimed, turning from grey to white.

"Don't lie to me, Bogtrotter!" barked the Trunchbull. "The cook saw you! What's more, she saw you eating it!"

The Trunchbull paused to wipe a fleck of froth from her lips.

When she spoke again her voice was suddenly softer, quieter, more friendly, and she leaned towards the boy, smiling. "You like my special chocolate cake, don't you, Bogtrotter? It's rich and delicious, isn't it, Bogtrotter?"

"Very good," the boy mumbled. The words were out before he could stop himself.

"You're right," the Trunchbull said. "It *is* very good. Therefore I think you should congratulate the cook. When a gentleman has had a particularly good meal, Bogtrotter, he always sends his compliments to the chef. You didn't know that, did you, Bogtrotter? But those who inhabit the criminal underworld are not noted for their good manners."

The boy remained silent.

"Cook!" the Trunchbull shouted, turning her head towards the door. "Come here, cook! Bogtrotter wishes to tell you how good your chocolate cake is!"

The cook, a tall shrivelled female who looked as though all of her body-juices had been dried out of her long ago in a hot oven, walked on to the platform wearing a dirty white apron. Her entrance had clearly been arranged beforehand by the Headmistress.

"Now then, Bogtrotter," the Trunchbull boomed. "Tell cook what you think of her chocolate cake."

"Very good," the boy mumbled. You could see he was now beginning to wonder what all this was leading up to. The only thing he knew for certain was that the law forbade the Trunchbull to hit him with the riding-crop that she kept smacking against her thigh. That was some comfort, but not much because the Trunchbull was totally unpredictable. One never knew what she was going to do next.

"There you are, cook," the Trunchbull cried. "Bogtrotter likes your cake. He adores your cake. Do you have any more of your cake you could give him?"

"I do indeed," the cook said. She seemed to have learnt her lines by heart.

"Then go and get it. And bring a knife to cut it with."

The cook disappeared. Almost at once she was back again staggering under the weight of an enormous round chocolate cake on a china platter. The cake was fully eighteen inches in diameter and it was covered with dark-brown chocolate icing. "Put it on the table," the Trunchbull said.

There was a small table centre stage with a chair behind it. The cook placed the cake carefully on the table. "Sit down, Bogtrotter," the Trunchbull said. "Sit there."

The boy moved cautiously to the table and sat down. He stared at the gigantic cake.

"There you are, Bogtrotter," the Trunchbull said, and once again her voice became soft, persuasive, even gentle. "It's all for you, every bit of it. As you enjoyed that slice you had yesterday so very much, I ordered cook to bake you an extra large one all for yourself."

"Well, thank you," the boy said, totally bemused.

"Thank cook, not me," the Trunchbull said.

"Thank you, cook," the boy said.

The cook stood there like a shrivelled bootlace, tight-lipped, implacable, disapproving. She looked as though her mouth was full of lemon juice.

"Come on then," the Trunchbull said. "Why don't you cut yourself a nice thick slice and try it?"

"What? Now?" the boy said, cautious. He knew there was a catch in this somewhere, but he wasn't sure where. "Can't I take it home instead?" he asked.

"That would be impolite," the Trunchbull said, with a crafty grin. "You must show cookie here how grateful you are for all the trouble she's taken."

The boy didn't move.

"Go on, get on with it," the Trunchbull said. "Cut a slice and taste it. We haven't got all day."

The boy picked up the knife and was about to cut into the cake when he stopped. He stared at the cake. Then he looked up at the Trunchbull, then at the tall stringy cook with her lemon-juice mouth. All the children in the hall were watching tensely, waiting for something to happen. They felt certain it must. The Trunchbull was not a person who would give someone a whole chocolate cake to eat just out of kindness. Many were guessing that it had been filled with pepper or castor-oil or some other foul-tasting substance that would make the boy violently sick. It might even be arsenic and he would be dead in ten seconds flat. Or perhaps it was a booby-trapped cake and the whole thing would blow up the moment it was cut, taking Bruce Bogtrotter with it. No one in the school put it past the Trunchbull to do any of these things.

"I don't want to eat it," the boy said.

"Taste it, you little brat," the Trunchbull said. "You're insulting the cook."

Very gingerly the boy began to cut a thin slice of the vast cake. Then he levered the slice out. Then he put down the knife and took the sticky thing in his fingers and started very slowly to eat it.

"It's good, isn't it?" the Trunchbull asked.

"Very good," the boy said, chewing and swallowing. He finished the slice.

"Have another," the Trunchbull said.

"That's enough, thank you," the boy murmured.

"I said have another," the Trunchbull said, and now there was an altogether sharper edge to her voice. "Eat another slice! Do as you are told!"

"I don't want another slice," the boy said.

Suddenly the Trunchbull exploded. "Eat!" she shouted, banging her thigh with the riding-crop. "If I tell you to eat, you will eat! You wanted cake! You stole cake! And now you've got cake! What's more, you're going to eat it! You do not leave this platform and nobody leaves this hall until you have eaten the entire cake that is sitting there in front of you! Do I make myself clear, Bogtrotter? Do you get my meaning?"

The boy looked at the Trunchbull. Then he looked down at the enormous cake.

"Eat! Eat! Eat!" the Trunchbull was yelling.

Very slowly the boy cut himself another slice and began to eat it.

Matilda was fascinated. "Do you think he can do it?" she whispered to Lavender.

"No," Lavender whispered back. "It's impossible. He'd be sick before he was halfway through."

The boy kept going. When he had finished the second slice, he looked at the Trunchbull, hesitating.

"Eat!" she shouted. "Greedy little thieves who like to eat cake must have cake! Eat faster boy! Eat faster! We don't want to be here all day! And don't stop like you're doing now! Next time you stop before it's all finished you'll go straight into The Chokey and I shall lock the door and throw the key down the well!"

The boy cut a third slice and started to eat it. He finished this one quicker than the other two and when that was done he immediately picked up the knife and cut the next slice. In some peculiar way he seemed to be getting into his stride.



Matilda, watching closely, saw no signs of distress in the boy yet. If anything, he seemed to be gathering confidence as he went along. "He's doing well," she whispered to Lavender.

"He'll be sick soon," Lavender whispered back. "It's going to be horrid."

When Bruce Bogtrotter had eaten his way through half of the entire enormous cake, he paused for just a couple of seconds and took several deep breaths.

The Trunchbull stood with hands on hips, glaring at him. "Get on with it!" she shouted. "Eat it up!"

Suddenly the boy let out a gigantic belch which rolled around the Assembly Hall like thunder. Many of the audience began to giggle.

"Silence!" shouted the Trunchbull.

The boy cut himself another thick slice and started eating it fast. There were still no signs of flagging or giving up. He certainly did not look as though he was about to stop and cry out, "I can't, I can't eat any more! I'm going to be sick!" He was still in there running.

And now a subtle change was coming over the two hundred and fifty watching children in the audience. Earlier on, they had sensed impending disaster. They had prepared themselves for an unpleasant scene in which the wretched boy, stuffed to the gills with chocolate cake, would have to surrender and beg for mercy and then they would have watched the triumphant Trunchbull forcing more and still more cake into the mouth of the gasping boy.

Not a bit of it. Bruce Bogtrotter was three-quarters of the way through and still going strong. One sensed that he was almost beginning to enjoy himself. He had a mountain to climb and he was jolly well going to reach the top or die in the attempt. What is more, he had now become very conscious of his audience and of how they were all silently rooting for him. This was nothing less than a battle between him and the mighty Trunchbull.

Suddenly someone shouted, "Come on Brucie! You can make it!"

The Trunchbull wheeled round and yelled, "Silence!" The audience watched intently. They were thoroughly caught up in the contest. They were longing to start cheering but they didn't dare.

"I think he's going to make it," Matilda whispered.

"I think so too," Lavender whispered back. "I wouldn't have believed anyone in the world could eat the whole of a cake that size."

"The Trunchbull doesn't believe it either," Matilda whispered. "Look at her. She's turning redder and redder. She's going to kill him if he wins."

The boy was slowing down now. There was no doubt about that. But he kept pushing the stuff into his mouth with the dogged perseverance of a long-distance runner who has sighted the finishing-line and knows he must keep going. As the very last mouthful disappeared, a tremendous cheer rose up from the audience and children were leaping on to their chairs and yelling and clapping and shouting, "Well done Brucie! Good for you, Brucie! You've won a gold medal, Brucie!"

The Trunchbull stood motionless on the platform. Her great horsy face had turned the colour of molten lava and her eyes were glittering with fury. She glared at Bruce Bogtrotter who was sitting on his chair like some huge overstuffed grub, replete, comatose, unable to move or to speak. A fine sweat was beading his forehead but there was a grin of triumph on his face.

Suddenly the Trunchbull lunged forward and grabbed the large empty china platter on which the cake had rested. She raised it high in the air and brought it down with a crash right on the top of the wretched Bruce Bogtrotter's head and pieces flew all over the platform.

The boy was by now so full of cake he was like a sackful of wet cement and you couldn't have hurt him with a sledge-hammer. He simply shook his head a few times and went on grinning.

"Go to blazes!" screamed the Trunchbull and she marched off the platform followed closely by the cook.

Lavender

In the middle of the first week of Matilda's first term, Miss Honey said to the class, "I have some important news for you, so listen carefully. You too, Matilda. Put that book down for a moment and pay attention."

Small eager faces looked up and listened.

"It is the Headmistress's custom", Miss Honey went on, "to take over the class for one period each week. She does this with every class in the school and each class has a fixed day and a fixed time. Ours is always two o'clock on Thursday afternoons, immediately after lunch. So tomorrow at two o'clock Miss Trunchbull will be taking over from me for one lesson. I shall be here as well, of course, but only as a silent witness. Is that understood?"

"Yes, Miss Honey," they chirruped.

"A word of warning to you all," Miss Honey said. "The Headmistress is very strict about everything. Make sure your clothes are clean, your faces are clean and your hands are clean. Speak only when spoken to. When she asks you a question, stand up at once before you answer it. Never