ESCUELA DE DOCTORADO
INTERNACIONAL DE LA USC

Yan
Yan

Tesis doctoral

La aplicación de las teorías teatrales y técnicas teatrales a la adquisición de español como segunda lengua desde el punto de vista de la comunicación y cultura

Santiago de Compostela, 2022

Programa de doctorado en Estudios de la Literatura y de la Cultura

TESIS DE DOCTORADO

LA APLICACIÓN DE LAS TEORÍAS TEATRALES Y TÉCNICAS TEATRALES A LA ADQUISICIÓN DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA COMUNICACIÓN Y CULTURA

YAN YAN

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS DE LA LITERATURA Y DE LA CULTURA

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2022

DECLARACIÓN DEL AUTOR/A DE LA TESIS

Dña. Yan Yan

Título de la tesis:	La aplicación de las teorías teatrales y técnicas teatrales a la adquisición de español como segunda lengua desde el punto de vista de la comunicación y cultura

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento y declaro que:

1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.
2) De ser el caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.
3) Confirmo que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.
4) La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide la versión impresa con la presentada en formato electrónico.

Y me comprometo a presentar el Compromiso Documental de Supervisión en el caso que el original no esté depositado en la Escuela.

En Santiago de Compostela, 20 de enero de 2022.

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR/TUTOR DE LA TESIS

D.	Manuel García Martínez
En condición de:	Director
Título de la tesis:	La aplicación de las teorías teatrales y técnicas teatrales a la adquisición de español como segunda lengua desde el punto de vista de la comunicación y cultura

INFORMA:

Que la presente tesis, se corresponde con el trabajo realizado por Dña Yan Yan, bajo mi dirección/tutorización, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director/tutor de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.

En Santiago de Compostela, 19 de enero de 2022.

AGRADECIMIENTO

Una tesis doctoral no podría haber sido posible sin ayudas y dedicaciones de muchas personas. Este trabajo tampoco es una excepción.

En el camino del aprendizaje y de la investigación, me he encontrado muchos docentes que han hecho que este trabajo pueda ser presentado hoy.

Agradezco a los profesores de la licenciatura que me abrieron la puerta hacia el mundo hispánico desde el primer día en la universidad con el abecedario en español. Agradezco también a los profesores del máster que me enseñaron el placer de la literatura hispánica.

Sobre todo, me gustaría expresar mi agradecimiento al director de la tesis, Dr. Manuel García Martínez, por el apoyo, el tiempo y el trabajo que ha dedicado a esta investigación, así mismo por las sugerencias, las ideas y las recomendaciones que han facilitado este trabajo durante estos años.

Agradezco la oportunidad que me dio la Universidad de Santiago de Compostela, y las garantías que me ofreció China Scholarship Council. Con estos apoyos he podido comenzar este camino.

Gracias a los trabajadores y profesores de la Facultad de Filología de la USC y de la Biblioteca de Filología. Siempre están atentos a mis preguntas, dudas y necesidades en todo el tiempo.

Gracias a mis padres por su amor sin condición. La distancia geográfica y la diferencia horaria que nos separan han sido más duras en la pandemia. Durante los últimos dos años sólo hemos podido vernos a través de la pantalla. Sin su ánimo, acompañamiento y compresión no habría llegado adónde estoy ahora.

Gracias a todos mis familiares y a las amigas y los amigos que me estiman y animan en los momentos difíciles, sus apoyos me han ayudado a navegar por los altibajos de la vida.

A todos, muchas gracias.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE

RESUMO ……V
RESUMEN ……VI
ABSTACT …… VII
ÍNDICE DE TABLAS …… VIII
ÍNDICE DE FIGURAS …… IX
INTRODUCCIÓN …… 1
Objetivos …… 1
Métodos de investigación, marco teórico y materiales …… 2
Hipótesis …… 3
1. CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA …… 7
1.1 La enseñanza del español en la actualidad …… 7
1.2 Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y métodos de enseñanza del español en China …… 11
1.2.1 Método combinado en el manual *Español Moderno* …… 14
1.2.2 La posibilidad de la aplicación del teatro en la enseñanza del español en China …… 19
1.3 La influencia de la cultura tradicional china …… 23
2. ANTECEDENTES DEL TEATRO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS …… 31
2.1 El teatro como herramienta didáctica en Renacimiento español …… 31
2.2 El teatro como herramienta didáctica desde ilustración hasta hoy en día …… 35
2.3 La dramatización como herramienta didáctica en la actualidad …… 38
2.4 Teatro y dramatización en la educación: ¿disparidad u homogeneidad? …… 40
2.5 La utilización del texto dramático en el teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad …… 43
2.5.1 Texto dramático en clase de literatura …… 45
2.5.2 Textos dramáticos clásicos o adaptaciones para la representación …… 49
2.5.3. La creación de textos dramáticos por los estudiantes para la representación …… 50
2.5.4. Texto dramático utilizado a través de la dramatización en clase …… 51
3. LAS TÉCNICAS TEATRALES Y EL VALOR PEDAGÓGICO …… 53
3.1 La acción en la comunicación: de la acción en el teatro a la acción en el aula …… 53
3.2 El método de Stanislavski y su valor para la enseñanza del español: la acción física y la comunicación no verbal …… 58
3.3 El método de Micheal Chejov y su valor para la enseñanza del español …… 67
3.4 El método de Grotowski y su valor para la enseñanza del español …… 72
3.5 El teatro del oprimido de Boal y su valor para la enseñanza del español

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

…… 74
4. LOS ELEMENTOS TEATRALES Y EL VALOR PEDAGÓGICO …… 78
4.1 La acción verbal en el teatro y el valor pragmático y pedagógico ……78
4.2 El análisis de las dificultades de la pronunciación y del tono de los estudiantes chinos y el valor pedagógico de la técnica teatral de la voz …… 85
4.2.1 Las dificultades en la pronunciación de las vocales …….. 87
4.2.2 Las dificultades en la pronunciación de las consonantes …….. 88
4.2.3 Las dificultades en sílaba, entonación, pausa y fluidez ……..… 89
4.2.4 El valor pedagógico de la técnica teatral de la voz y las prácticas …….. 90
4.3 Los errores de tiempos verbales y posible tratamiento …….. 93
4.3.1 Identificación, clasificación y descripción …… 94
4.3.2 Explicación: la posible interferencia de la lengua materna …… 95
4.3.3 Evaluación de los errores …… 98
4.3.4 Posible tratamiento de los errores de tiempos verbales ..…… 99
4.4 El espacio en el teatro y la adaptación al aula …….. 101
4.5 El valor sociocultural de los personajes en la enseñanza ..…… 105
5. EL MODELO DE LA APLICACIÓN Y LA UTILIZACIÓN DEL TEATRO Y LA SELECCIÓN DE TEXTOS DRAMÁTICOS …… 108
5.1 Una metodología del procedimiento didáctico a través de las técnicas teatrales …… 108
5.2 Criterios generales de la selección de las obras dramáticas …… 111
5.3 Corpus de obras dramáticas …… 113
5.4 Estructura y tipo de las actividades de la propuesta …… 117
6. LAS PROPUESTAS PRÁCTICAS EN EL AULA …… 128
6.1 El amor y la guerra …… 128
6.1.1 *¡Ay Carmela!* …… 128
6.1.2 *Las bicicletas son para el verano* …… 134
6.1.3 *Gernika, un grito. 1937* …… 139
6.1.4 *Ushuaia* …… 143
6.1.5 *La piedra oscura* …… 147
6.2 El odio y la migración …… 150
6.2.1 *La mirada del hombre oscuro* …… 150
6.2.2 *El señor Ye ama los dragones* …… 154
6.2.3 *La frontera* …… 158
6.2.4 *El buen vecino* …… 161
6.3 La identidad y la cotidianidad …… 165
6.3.1 *Luces de bohemia* …… 165
6.3.2 *Historia de una escalera* …… 170
6.3.3 *Betizu. El toro rojo* …… 174
6.4 El sainete y la risa …… 177
6.4.1 *El amigo Melquiades* (o *Por la boca muere el pez*) …… 177
6.4.2 *Bajarse al moro* …… 182
6.4.3 *Squash* …… 187
6.5 La soledad y la incomunicación …… 192

6.5.1 *Esta noche en el parque* y *Solos esta noche* 192
6.5.2 *El chico de la última fila* 196
6.6 La lengua y el maestro 200
6.6.1 *Doña Gramática* 200
6.6.2 *Bodas de sangre* 203
6.6.3 *Yerma* 207
6.6.4 *La casa de Bernarda Alba* 210
6.7. El valor y la salvación 214
6.7.1 *Naces consumes mueres* 214
6.7.2 *Salvaje* 217
6.7.3 *Memento mori* 221
CONCLUSIÓN 225
BIBLIOGRAFÍA 229
ANEXO I 250
ANEXO II 306

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMO

Esta investigación plantexou a posibilidade de ensinar español mediante o uso do teatro en China. O obxectivo desta investigación é identificar o papel do teatro como promotor do desenvolvemento do proceso de ensino-aprendizaxe e deseñar unidades didácticas compostas por exercicios e actividades teatrais. Ao longo desta investigación demostrouse por qué e cómo se poden empregar de forma práctica os textos dramáticos.

Para iso, analízanse varios estudos asociados ás teorías teatrais de Stanislavski (1986a, 1986b, 2016; Knébel, 2004, 2015; Tovstonogov, 1980) en relación coa análise activa e o reforzo do texto dialogado na representación. Por outra banda, a aplicación das técnicas teatrais engloba os métodos de Chéjov (1999, 2006), Grotowski (1980) e Boal (1975, 2004), coa intención de buscar o método axeitado á situación sociocultural do alumnado chinés. Este coñecemento teatral facilita o achegamento aos textos elixidos e a aceptación doutra cultura. No marco teórico tamén se presentan outros estudos teatrais (Pavis, 2007; Ubersfeld, 1989, 1996; Alonso de Santos, 2007; García Barrientos, 1991; Abirached, 1994), a teoría e a perspectiva pragmática en relación aos actos de fala. Austin, 1962, 1975; Saerle, 1969, 1976), comunicación non verbal e teorías paralingüísticas (Vygotski, 2017; Poyatos, 1994a, 1994b).

A obra consta de seis capítulos. O último capítulo é a parte do deseño didáctico. Desenvólvense vintecatro propostas didácticas coa intención de superar as dificultades de pronuncia e gramática que ten o alumnado chinés; presentando o teatro español dos séculos XX e XXI; así como practicar o uso da lingua mediante accións en situación concreta.

Palabras chave: teatro, texto dramático, actividades dramáticas, lingua estranxeira, ensino do español.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMEN

La presente investigación plantea la posibilidad de la enseñanza del español a través de la utilización del teatro en China. El objetivo de esta investigación es identificar el rol del teatro como promotor del desarrollo del proceso de la enseñanza-aprendizaje y diseñar unidades didácticas compuestas por los ejercicios y las actividades teatrales. A lo largo de esta investigación se ha demostrado por qué y cómo se puede utilizar los textos dramáticos de manera práctica.

Para esta finalidad, se analizan varios estudios asociados a las teorías teatrales de Stanislavski (1986a, 1986b, 2016; Knébel, 2004, 2015; Tovstonogov, 1980) en relación con el análisis activo y el reforzamiento del texto dialógico en la interpretación. Por otro lado, la aplicación de técnicas teatrales abarca los métodos de Chejov (1999, 2006), de Grotowski (1980), y de Boal (1975, 2004), con la intención de encontrar el método adecuado a la situación sociocultural de los estudiantes chinos. Estos conocimientos teatrales facilitan el acercamiento a los textos elegidos y la aceptación de otra cultura. En el marco teórico también se presentan otros estudios teatrales (Pavis, 2007; Ubersfeld, 1989, 1996; Alonso de Santos, 2007; García Barrientos, 1991; Abirached, 1994), la teoría y la perspectiva pragmática en relación a los actos de habla (Austin, 1962, 1975; Saerle, 1969, 1976), la comunicación no verbal y las teorías paralingüísticas (Vygotski, 2017; Poyatos, 1994a, 1994b).

El trabajo se compone de seis capítulos. El último capítulo plantea el diseño didáctico. Se desarrollan veinticuatro propuestas didácticas con la intención de superar las dificultades de la pronunciación y la gramática que tienen los estudiantes chinos, presentar el teatro español de los siglos XX y XXI, así como practicar el uso de la lengua a través de las acciones en situaciones concretas.

Palabras clave: teatro, texto dramático, actividades dramáticas, lengua extranjera, enseñanza del español.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ABSTRACT

The present research raised the possibility of teaching Spanish through the use of theater in China. The aim of this research is to identify the role of theater as a promoter of the development of the teaching-learning process and to design didactic units c composed of theatrical exercises and activities. Throughout this research it has been shown why and how dramatic texts can be used in a practical way.

For this purpose, several studies associated with Stanislavski's theatrical theories (1986a, 1986b, 2016; Knébel, 2004, 2015; Tovstonogov, 1980) are analyzed in relation to the active analysis and reinforcement of the dialogical text in the performance. On the other hand, the application of theatrical techniques encompasses the methods of Chekhov (1999, 2006), Grotowski (1980), and Boal (1975, 2004), with the intention of finding the appropriate method for the sociocultural situation of the Chinese students. This theatrical knowledge facilitates the approach to the chosen texts and the acceptance of another culture. The theoretical framework also presents other theatrical studies (Pavis, 2007; Ubersfeld, 1989, 1996; Alonso de Santos, 2007; García Barrientos, 1991; Abirached, 1994), pragmatic theory and perspective in relation to speech acts (Austin, 1962, 1975; Saerle, 1969, 1976), non-verbal communication and paralinguistic theories (Vygotski, 2017; Poyatos, 1994a, 1994b).

The work is composed of six chapters. The last chapter is the part of the didactic design. Twenty-four didactic proposals are developed with the intention of overcoming the difficulties of pronunciation and grammar that Chinese students have; presenting Spanish theatre of the 20th and 21st centuries; as well as practising the use of the language through actions in concrete situations.

Keywords: theater, dramatic text, dramatic activities, foreign language, teaching Spanish.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Fases de la educación en lenguas extranjeras en la República Popular de China ……7
Tabla 2: El marco estructural de *Español Moderno* (1999) y *Español Moderno* (2014) …… 15
Tabla 3: Razones por las que los estudiantes no preguntan ordenadas por porcentaje de las respuestas ..…… 26
Tabla 4: Razones por las que los estudiantes no preguntan ordenadas por porcentaje de las respuestas ..…… 27
Tabla 5: Comparación entre teatro y juego dramático …… 39
Tabla 6: Obras dramáticas que forman el corpus ordenadas por el año de publicación o estreno ..…….. 116
Tabla 7: Lista de los puntos gramaticales en *Español Moderno* (2014; 2015) Vol. I-III …… 121
Tabla 8: Índice de los objetivos de las actividades dramáticas de las propuestas ……..…… 123
Tabla 9: Los alófonos de /p/ y /b/ en sus contextos ……..…… 141
Tabla 10: Los alófonos de /d/ en sus contextos …..…….. 179
Tabla 11: Categorías lingüísticas en España ……..…..……. 181

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Cultura china para el aprendizaje de lenguas extranjeras …… 23
Figura 2: Cultura occidental para el aprendizaje de lenguas extranjeras …… 24
Figura 3: Respuestas de los estudiantes chinos de la encuesta ……..…….…… 28
Figura 4: Comunicación no verbal …….…….…… 64
Figura 5: Comunicación no verbal …….…….…… 64
Figura 6: Comunicación no verbal …….…….…… 65
Figura 7: Modelo didáctico a partir de las técnicas dramáticas …… 108
Figura 8: Modelo didáctico a partir de los textos dramáticos y las técnicas dramáticas ….. 109

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

OBJETIVOS

La lengua española tiene cada día más importancia en China por la intensidad de las relaciones políticas, económicas y turísticas con el mundo de habla hispana. El rápido crecimiento del número de estudiantes conlleva una serie de retos y de problemas por resolver, tales como la formación de los estudiantes y su especialización, la metodología de enseñanza y la elaboración de los materiales didácticos para llevar a cabo esta enseñanza.

En las universidades chinas, el mayor peso de la enseñanza-aprendizaje del español recae en la asignatura de *Lengua Española* (también se traduce como Lectura Intensiva), seguida de las asignaturas *Expresión Oral y Comprensión Audiovisual*. El contenido de esta asignatura se centra en reconocer y analizar los mecanismos y estructuras del funcionamiento del español, que están expuestos en una parte gramatical (gramática, pronunciación y prosodia, ortografía) y en otra parte sobre el léxico (nociones generales y específicas), así como en los textos relacionados con ambas partes. Los libros como *Español Moderno* son los principales manuales y constituyen el método más popular en China. Se espera que tras dos o tres años de formación con esta asignatura, los estudiantes estén capacitados para desarrollar las competencias comunicativas tanto orales como escritas. Esta asignatura es una adaptación del método de gramática-traducción utilizado en la enseñanza del inglés, que se asemeja a los métodos empleados para enseñar el chino clásico; ha persistido en las clases de las lenguas extranjeras en China y todavía hoy tiene una gran influencia. Se centra en una presentación y explicación de los contenidos gramaticales por medio de textos. Se limita a las explicaciones gramaticales, a la memorización de listas de vocabulario y a las traducciones directas e inversas.

Este método puede ayudar a los estudiantes chinos a conocer mejor y más rápidamente las estructuras lingüísticas del español que son muy diferentes de las de la lengua china. Sin embargo, cuando ya dominan los conocimientos básicos del español, los ejercicios basados en repeticiones mecánicas de frases sueltas pueden producir cansancio entre los estudiantes y es frecuente que decaiga la atención. Los profesores asumen la responsabilidad de transmitir un contenido y proporcionar conocimientos, mientras que la responsabilidad de los alumnos es absorberlos, como receptores pasivos. Estas tradiciones hacen que las clases de lenguas extranjeras sean silenciosas. Los estudiantes tienen un papel poco participativo y se limitan a escuchar, a leer y a traducir.

Otro límite de este método consiste en la carencia de las situaciones concretas y por consiguiente, de las acciones y de los movimientos que acompañan el habla. Se presta atención únicamente al sistema lingüístico, sin importar su resultado en lo que sería una comunicación real. No se tiene en cuenta que la comunicación no sólo está compuesta de palabras, sino también de gestos, acciones y contactos. Por otra parte, tampoco se tiene en cuenta la dimensión cultural de las situaciones de interlocución. Los diálogos son diseñados únicamente para la inclusión de la gramática y del léxico de cada unidad.

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Las características metodológicas de la asignatura de *Lengua Española* han sido la referencia para muchas otras asignaturas en la enseñanza del español en China. Los docentes intentan combinar y ajustar los enfoques metodológicos occidentales a la tradición de la enseñanza y de la cultura china de aprendizaje. Sin embargo, este "método combinado" no significa una enseñanza comunicativa de la lengua, completa e integrada. Hasta ahora sigue predominando el método de gramática-traducción, de modo que existe un desfase entre el conocimiento lingüístico y el uso de la lengua.

Normalmente las clases que tienen más prácticas orales como la de *Expresión Oral* son impartidas por profesores nativos. Ellos aplican y combinan los diversos métodos de la enseñanza del español y prestan más atención al enfoque comunicativo y al enfoque por tareas. Se realizan conversaciones entre los estudiantes o entre los estudiantes y el profesor. Sin embargo, estas clases también presentan problemas, porque los profesores nativos muchas veces descubren que la metodología que usan no obtiene el resultado que esperan. Los estudiantes chinos son más tímidos que los estudiantes españoles en clase de lenguas extrajeras. No participan voluntariamente en las actividades debido a su cultura de aprendizaje, en la que se considera grave si cometen errores en la expresión. Los estudiantes, sobre todo los que dominan menos vocabulario y tienen menos fluidez en la conversación, temen equivocarse cuando hablan en público.

Por otra parte, los estudiantes de español en China viven en un contexto monolingüe, en el que todas las personas hablan únicamente chino, excepto en las clases. Casi es el único lugar en el que están confrontados a la lengua meta durante la mayor parte del tiempo. La falta de continuidad del uso de lengua y la falta de contacto con los nativos constituyen otro defecto de la enseñanza-aprendizaje.

Los docentes chinos han empezado a considerar una enseñanza comunicativa y pretenden desarrollar unas competencias completas. Se ha actualizado el manual *Español Moderno*, con una mayor riqueza léxica y poniendo énfasis en la comunicación. También se ha añadido un elevado número de imágenes en color, y también se ha incluido partes que contienen conocimientos socioculturales. El límite reside en que las actividades de comunicación de este manual son excesivamente reiterativas, por ejemplo, se propone con mucha frecuencia una conversación para plasmar los conocimientos lingüísticos tratados en clases anteriores, pero faltan situaciones reales que hagan que el aprendizaje sea más eficaz. Estas conversaciones no suponen una aportación suficiente. Esta situación exige una mayor diversidad y una actualización de los métodos.

Por estas razones, se plantean nuevas preguntas sobre los límites de los métodos utilizados actualmente. Resulta importante buscar un método que aumente la dimensión oral de la clase, que potencie la participación activa de los estudiantes, que ofrezca una diversidad de actividades para llegar a una comunicación en la que las palabras se pronuncien al mismo tiempo que se realizan acciones físicas. ¿Cómo se puede renovar los métodos didácticos para ser más efectivos? ¿Cuáles son los métodos que puedan motivar a los estudiantes? El intento de superar esta dificultad ha sido uno de los puntos de partida de esta investigación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN, MARCO TEÓRICO Y MATERIALES

El presente trabajo es una investigación no experimental y de carácter descriptivo. La misión de esta investigación es observar evoluciones y tendencias del teatro en la educación, aclarar

las relaciones entre las actividades dramáticas y la enseñanza del español, así como examinar el rol de teatro en el desarrollo de las competencias comunicativas. Las fuentes documentales proceden de estudios sobre este tema realizados por otros investigadores en sus trabajos (artículos, tesis doctorales y libros). Estos estudios demuestran la continuidad de la utilización del teatro como una de las estrategias metodológicas aplicadas en la educación. El diseño de la investigación incluye la descripción y el análisis del las fuentes bibliográficas, basados en investigaciones realizadas sobre este tema.

La investigación partirá del estudio de técnicas teatrales, tanto desde el punto de vista teórico como el práctico, para diseñar los recursos útiles para la enseñanza del español para estudiantes sinohablantes: se estudiará su aplicación, tanto en su contenido como en su forma. Se analizan varios estudios asociados con diversas teorías teatrales como por ejemplo la teoría de Stanislavski (1986a, 1986b, 2016) en relación con el análisis y reforzamiento del texto dialógico en la interpretación. El Sistema Stanislavski consiste básicamente en los ejercicios que estimulan la imaginación, la capacidad de improvisación, la relajación muscular, la respuesta inmediata a una situación imprevista, la reproducción de emociones experimentadas en el pasado, la claridad en la emisión verbal. Se analizan varios estudios asociados a las teorías teatrales de Stanislavski (Knébel, 2004, 2015; Tovstonogov, 1980) en relación con el análisis del texto dialógico en la interpretación. Por otro lado, la aplicación de técnicas teatrales no sólo se limita a la teoría de Stanislavski, sino que también se propone la utilización de los métodos de Chejov (1999, 2006), de Grotowski (1980), y de Boal (1975, 2004), con la intención de encontrar un método adecuado a la situación sociocultural de los alumnos y a su edad.

En el marco teórico también se presentan las dimensiones teatrales ((Pavis, 2007; Ubersfeld, 1989, 1996; Alonso de Santos, 2007; García Barrientos, 1991; Abirached, 1994), paralingüísticas, y no lingüísticas (Vygotski, 2017; Poyatos, 1994a, 1994b) y la teoría y la perspectiva pragmática en relación a los actos de habla (Austin, 1962, 1975; Saerle, 1969, 1976), y la comunicación no verbal, con una amplia base de estudios e investigaciones, porque la acción y la palabra están asociadas y que no se pueden considerar como elementos aislados. Se estudiarán las conexiones de la competencia comunicativa según las teorías lingüísticas con la representación teatral como técnica didáctica.

HIPÓTESIS

Esta tesis parte de la hipótesis de que se puede enseñar la gramática, el léxico y los conocimientos socioculturales a través de las actividades dramáticas y que el teatro ayuda de un modo considerable al desarrollo del proceso del aprendizaje de una lengua extranjera. La utilización de las técnicas teatrales como elemento metodológico contribuye a la adquisición de la lengua extranjera en una situación de comunicación y permite además un mejor entendimiento intercultural y un mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas. La gran variedad de actividades dramáticas que se pueden desarrollar en un aula permiten proponer una metodología integral, que incluye una interacción real en la comunicación.

El uso del teatro permite superar los límites habituales de la adquisición del español en China, al aumentar la participación oral y al abordar los conocimientos interculturales de un modo distinto. Las actividades teatrales ayudan a los estudiantes a estar más dispuestos a establecer vínculos con textos y conocimientos nuevos, sin miedo, a equivocarse, gracias a la

dimensión lúdica de la práctica escénica, así como a adquirir con mayor naturalidad, la dimensión fonética de la lengua extranjera y los comportamientos no verbales de la misma. Gracias a las réplicas de las situaciones dramáticas, las acciones de los interlocutores transforman la situación, lo que provoca una reacción. Esto implica una intención y una intensidad –sea cual sea la forma de ésta– que obliga a los estudiantes a tener en cuenta las constantes transformaciones en el diálogo.

La escenificación de los fragmentos escogidos implica una actividad física por parte de los estudiantes que participan en ella, aumentando la intensidad de su implicación lo que redunda en una mejor memorización de los conocimientos adquiridos de la lengua meta. La necesidad de hablar y de actuar de un modo adecuado y apropiado en la situación concreta de un intercambio lúdico, supone un incentivo importante para los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Resulta fundamental para determinar las dificultades con las que se enfrenta la enseñanza del español en China, el conocimiento de la situación actual, de los hábitos didácticos y de la tradición de la enseñanza de las lenguas extranjeras en China. ¿Cuál es la situación de la enseñanza del español en China? ¿Qué se enseña? ¿Cuál es el comportamiento de los estudiantes en clase? Antes de contestar a estas preguntas, se remontará al siglo pasado para analizar la importancia de las condiciones políticas e históricas de la enseñanza de las lenguas extranjeras con el objetivo de conocer las fases que atravesó la enseñanza de español. Una vez conocidos los datos relativos a los estudiantes de español y los centros universitarios en los que se oferta esta carrera en la actualidad, el conocimiento de cómo se imparten las clases y el análisis del plan de enseñanza común permiten una mejor compresión de la situación. El plan curricular de ámbito nacional normaliza el nombre y el contenido de las asignaturas que deben estructurar cada asignatura así como el tiempo que se le dedica. Este plan permite conocer la organización de la enseñanza del español en las universidades (punto 1.1). ¿Pero cómo se concretiza, en la práctica pedagógica, este plan general? ¿Cuáles son los métodos que se aplican en estas clases? En las universidades chinas, los materiales didácticos para la asignatura *Lengua Española* son uniformes y están determinados con antelación. El análisis de las dos versiones del *Español Moderno,* permite conocer en qué medida aparece plasmado el método didáctico y de que se compone cada unidad. Frente a la necesidad de innovaciones metodológicas, las actualizaciones de los manuales y la formación de la expresión oral que es cada vez más importante, cabe preguntarse cómo los distintos métodos tratan de suplir la deficiencia en la comunicación. ¿En qué medida se ha pensado en utilizar el teatro en las clases de español? El repaso de los métodos de enseñanza de lengua extranjera que han introducido elementos dramáticos que facilitan la aplicación y la utilización del teatro en las clases permiten vislumbrar las estrategias pedagógicas seguidas por los distintos enfoques (punto 1.2).

Sin embargo, cada cultura implica una especificidad que se traduce en la forma y en los modelos de enseñanza. La cultura china influye en los comportamientos de los estudiantes chinos en clase de lengua extranjera. ¿Afecta esto a la renovación de los métodos, sobre todo, al teatro en clase? ¿Los estudiantes presentan actualmente las mismas características? Para tratar este punto, esta investigación ha llevado a cabo una encuesta entre los estudiantes chinos y entrevistas con las profesoras de español de seis universidades chinas (punto 1.3).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

La utilización del teatro para la enseñanza de una lengua se inscribe en una tradición histórica ¿Pero cuáles son las ventajas del teatro para la enseñanza de una lengua extranjera? Para contestar a esta se pregunta, se analizará el uso del teatro, de las técnicas teatrales, así como de las actividades dramáticas realizadas en la educación, sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras, desde el Renacimiento hasta hoy en día (de los puntos 2.1 a 2.4). El estudio de las distintas maneras de utilizar el texto dramático y las actividades teatrales en la enseñanza del español, revela la posibilidad de reagrupar las formas de la utilización de teatro del modo siguiente: 1. Se enseña, desde una perspectiva de vista teórica, los conocimientos de teatro como parte de los textos literarios en las clases de literatura; 2. Los profesores proponen una representación en las clases de español, utilizando fragmentos de obras clásicas o sus adaptaciones; 3. Se organiza talleres de teatro para los estudiantes. Ellos crean obras dramáticas, luego hacen teatro exclusivamente para mejorar diferentes cuestiones relacionadas con la lengua (punto 2.5).

Sin embargo, estas aplicaciones no explican qué teorías teatrales se puede utilizar, sobre todo, las técnicas de actuación, que se pueden aplicar para realizar las actividades dramáticas en clase de español. La lengua no sólo se estudia con la cabeza, sino también con todo el cuerpo. ¿Cuál es la relación entre "decir"y "hacer"? Recurrimos a las teorías de directores teatrales importantes, como K. Stanislavski (punto 3.2), M. Chejov (punto 3.3), J. Grotovski (punto 3.4), para establecer vínculos entre el habla, la imaginación y las acciones. También se analizarán los estudios de O. Knébel y G. Tovstonogov que están asociados a las teorías teatrales de Stanislavski en relación con el análisis del texto dialógico y de las acciones físicas (punto 3.2). La teoría de la atmósfera de M. Chejov y los juegos para actores y no actores de A. Boal (punto 3.5) sirven a los estudiantes y a los profesores desde el calentamiento del cuerpo y de la voz, a la construcción del personaje en la representación.

El teatro no es un método que se aplique de un modo corriente en China. Para estudiantes sin cultura teatral, el texto dramático supone un acercamiento al teatro que ayuda a adquirir con mayor naturalidad y claridad la fonética y la gramática. La dimensión pragmática determina las acciones de los estudiantes en el estudio de la lengua meta. La teoría y la perspectiva pragmática en relación con los actos de habla, la comunicación no verbal y las teorías paralingüísticas (punto 4.1), proporcionan por un acercamiento lingüístico, que puede facilitar el aprendizaje de los estudiantes sin conocimientos teatrales previos.

Por otra parte, en el capítulo 4, se plantea el problema de buscar la forma de superar las principales dificultades de pronunciación con las que se encuentran los estudiantes chinos (punto 4.2), y las dificultades de gramática mostradas por los errores en el EEE-4 y EEE-8 (Examen del Español como Especialidad—Nivel 4 y Nivel 8) (punto 4.3). Se intenta buscar las posibles explicaciones de estas preguntas: ¿Por qué se resisten algunos errores más que otros? ¿Qué papel juega la interferencia de la lengua materna? ¿En qué medida el teatro puede ayudar a corregir estos errores al mismo tiempo que a desarrollar las competencias lingüísticas, culturales y comunicativas? Este trabajo estudia cómo las teorías teatrales y pragmáticas ayudan a los estudiantes a saber cómo deben pronunciar y qué tiempo verbal deben utilizar en las diferentes situaciones de la comunicación.

La conducta y la palabra están determinadas por un proceso histórico-cultural y tienen propiedades específicas. A la hora de proponer a los estudiantes la práctica teatral en el aprendizaje del español, la conciencia del espacio (punto 4.4) y la construcción del personaje

(punto 4.5) contribuyen a la realización de la práctica escénica. Estas teorías y técnicas se concretan en la definición de las reglas que se deben seguir en la realización de las unidades didácticas con las obras dramáticas. Estos objetivos nos conducen al capítulo 5. Es importante establecer un modelo que permita adoptar los métodos teatrales para su utilización con los textos españoles por los estudiantes chinos (punto 5.1).

La utilización únicamente de dramatizaciones o de improvisaciones sin texto previo presenta una serie de límites: se tienden a repetir las mismas estructuras y el margen de innovación es limitado. La utilización de textos dramáticos contemporáneos permite, en cambio, un aprendizaje mucho más preciso de la utilización de las estructuras gramaticales y del vocabulario.

Los conocimientos teóricos encuentran una aplicación en la escenificación de los textos dramáticos. ¿Qué obras son más adecuadas para los estudiantes chinos? ¿cuáles serán los criterios utilizados para la selección de los textos dramáticos? Los conocimientos teatrales facilitan el acercamiento a los textos elegidos. Se intenta establecer los criterios de selección de obras que se deben seguir (punto 5.2). También analizamos los autores y las obras que pueden constituir un corpus que permite apreciar la diversidad y la calidad del teatro español desde el siglo XX hasta hoy en día. Se integran las actividades dramáticas en el estudio del texto dramático. ¿En qué medida el estudio del texto dramático permite las posibilidades de la utilización del teatro en China? En los manuales didácticos del español en China, la explotación del texto dramático es muy reducida. Por esa razón esta tesis, con la intención también de suplir la carencia de conocimientos literarios sobre el teatro, recoge numerosos textos dramáticos españoles contemporáneos para presentar los más dramaturgos actuales importantes y algunas tendencias del teatro español (punto 5.3).

La utilización de los textos dramáticos y los ejercicios que se incluirán serán abordados en el punto 5.4.

El capítulo 6 constituye la parte práctica. Se divide por temas en siete sub-apartados. Las divisiones temáticas se adaptan a la necesidad de conocimientos socioculturales de los estudiantes y a su edad: 1. El amor y la guerra (*¡Ay Carmela!, Las bicicletas son para el verano, Gernika, un grito. 1937, La piedra oscura, Ushuaia*); 2. El odio y la migración (*La mirada del hombre oscuro, El buen vecino, La frontera, El señor Ye ama los dragones*); 3. La identidad y la cotidianidad (*Luces de bohemia, Historia de una escalera, Betizu. El toro rojo*); 4. El sainete y la risa (*El amigo Melquiades* o *Por la boca muere el pez, Bajarse al moro, Squash*); 5. La soledad y la incomunicación (*Esta noche en el parque, Solos esta noche*, *El chico de la última fila*); 6. La lengua y el maestro (*Doña Gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español, Bodas de sangre, Yerma, La casa de Bernarda Alba*); 7. El valor y la salvación (*Naces consumes mueres, Salvaje, Memento mori*). Cada subapartado está compuesto por las propuestas didácticas, con una explicación de las razones de la selección de los fragmentos de casa pieza teatral, desde las dimensiones teatrales, lingüísticas y socioculturales.

Para una utilización pedagógica, se adjunta al final de la investigación un apéndice en el que se incluyen los fragmentos dramáticos pertenecientes al diseño de las unidades.

1. CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA

1.1 La enseñanza del español en la actualidad

La enseñanza formal de lenguas extranjeras en China empezó en las instituciones oficiales en la segunda mitad del siglo XIX. Después de la Segunda Guerra del Opio del año 1860, el gobierno necesitaba personas formadas para los asuntos exteriores:

> El Instituto de Idiomas de la Capital (京师同文馆), en 1862, se convirtió en la primera academia oficial de enseñanza de lenguas extranjeras en China de la época moderna. Aunque abrió enseñando únicamente inglés, un año más tarde, en 1863, incluyeron también el francés y el ruso, en 1872 el alemán, y en 1896 el japonés (Santos Rovira, 2011, p. 12).

El objetivo de las instituciones oficiales de idiomas era fomentar la traducción. Un siglo después, a partir de la fundación de la República Popular de China en 1949, la enseñanza de lenguas extranjeras tomó otro rumbo y su desarrollo puede dividirse en seis etapas:

Tabla 1. Fases de la educación en lenguas extranjeras en la República Popular de China

Período histórico	Educación en lenguas extranjeras	Años
La construcción socialista	El predominio del ruso	1949-1956
La construcción socialista	El regreso al estudio de otras lenguas	1957-1965
La revolución cultural	El repudio de las lenguas extranjeras	1966-1970
La revolución cultural	La renovación de los lazos con Occidente	1971-1976
La modernización	El estudio de lenguas extranjeras para la modernización de China	1977-1990
La modernización	Las lenguas extranjeras para la presencia internacional	1991-actualidad

(Lam, 2005, p. 72)

La historia de la enseñanza del español en China es reciente. A lo largo de la primera mitad del siglo XX no se enseñó de forma oficial (Santos Rovira, 2011, p. 14). La enseñanza del español en China empezó hace casi 70 años como carrera universitaria con la fundación del departamento del español en 1952 en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing.

Según Huang (2014), se puede dividir el desarrollo de la enseñanza del español entre los años 1953-1999 en estos cuatro periodos:

1. El primer periodo de crecimiento (1952-1969): destaca el intercambio de alumnos chinos con Cuba por la relación de amistad entre China y Cuba.
2. El segundo periodo de crecimiento (1970-1980): el establecimiento de relaciones con España y con otros países latinoamericanos favoreció su

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

desarrollo. En este periodo se crearon 14 departamentos del español en siete ciudades del país.

3. El periodo de retroceso (1980-1985): en 1982, la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación elaboró un plan destinado a la reducción de los centros universitarios que impartían español y la oferta de plazas, con el objetivo de controlar y mejorar la calidad de la enseñanza y reforzar la investigación y la formación del profesorado (Lu, 2014). El número de departamentos del español se redujo a siete.
4. El periodo de recuperación (1985-1999): hubo un aumento lento en estos años. Hasta el año 1999, sólo había 12 departamentos de filología hispánica con cerca de 200 estudiantes de nueva matrícula en total (Liu, 2004).

Desde finales del siglo XX es notable y constante el ritmo de crecimiento y desarrollo del español en China. Según el Instituto Cervantes de Beijing, el aumento progresivo de la enseñanza del español se refleja en el número de institutos de enseñanza superior, escuelas de formación profesional y universidades que lo ofrecen como diplomatura, licenciatura, máster y doctorado, o como segunda lengua extranjera (González Puy, 2018, p. 88). En 2004, había diecinueve departamentos del español. Hasta el año 2007, el número aumentó a 40. El año 2013, en total, había 62 centros de enseñanza superior que ofrecían cursos del español a nivel de licenciatura y unos 20 a nivel de diplomatura (Lu, 2014). En el curso 2018-2019, en China había 126 centros de enseñanza superior que impartían clases del español. Esto supone que, en seis años, el número ha aumentado un 40% (González Puy, 2018, p. 288). En cuanto al número aproximado de estudiantes del español en China, según el informe anual del Instituto Cervantes (2021), la cifra en China es de 54.499: en la enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, hay 8.874 estudiantes del español; en la enseñanza universitaria, hay 34.823 estudiantes y en los Centros del Instituto Cervantes, hay 1.936 estudiantes durante el curso 2019-2020.

El progreso de la sociedad impone transformaciones en todos los aspectos en China. Este aumento ininterrumpido del número de departamentos del español presenta muy buenas perspectivas y es resultado de los progresos socioeconómicos (Lu, 2014). La demanda de profesionales con buen dominio del español es el motor principal del crecimiento de la enseñanza del español en China. Según González Puy (2018), se debe a la intensidad de las relaciones políticas y económicas con el mundo en español, sobre todo con los países latinoamericanos, así como la demanda turística. En las operaciones económicas, comerciales, en las inversiones importantes y las actividades culturales se prefiere a personas bilingües en español y en chino para tener una comunicación directa.

Debido al aumento de los departamentos del español, se elaboró una *Investigación de la situación actual de la enseñanza del español en las universidades* (2015), cuyo objetivo era conocer la capacidad y calidad de la enseñanza del español en las universidades, encontrar las dificultades y proporcionar sugerencias; el plan de estudio es uno de sus temas centrales. El departamento de filología hispánica de cada universidad establece su plan de estudio, que puede variar en algunos detalles, pero sigue unas normas generales que son una combinación de asignaturas prácticas y teóricas. A través de las clases prácticas, los estudiantes pueden dominar las cinco destrezas de la lengua: comprensión auditiva, expresión oral, lectura, expresión escrita y traducción; en las clases teóricas, los estudiantes adquieren el conocimiento de la filología hispánica y de otros aspectos socioculturales del mundo hispánico (Lu, 2008, p. 55).

Los autores de *Investigación de la Situación actual de la Enseñanza del español en las Universidades* elaboraron un plan ejemplar para todos los departamentos de filología hispánica que constituía un modelo para reformar el sistema de educación del español (Zheng et al., 2015, p. 15):

Primer curso

1er semestre:
Lengua española (8 horas por semana)
Práctica oral y escrita (2 horas por semana)
Comprensión audiovisual (2 horas por semana)
Panorama de España (2 horas por semana)

2º semestre:
Lengua española (8 horas por semana)
Práctica oral y escrita (2 horas por semana)
Lectura en español (2 horas por semana)
Comprensión audiovisual (2 horas por semana)
Panorama de Hispanoamérica (2 horas por semana)

Segundo curso

1er semestre:
Lengua española (6 horas por semana)
Práctica oral y escrita (2 horas por semana)
Lectura en español (2 horas por semana)
Comprensión audiovisual (2 horas por semana)
Cultura china (2 horas por semana)
2º semestre:
Lengua española (6 horas por semana)
Práctica oral y escrita (2 horas por semana)
Lectura en español (2 horas por semana)
Comprensión audiovisual(2 horas por semana)
Gramática española (2 horas por semana)
Español de la economía y el comercio (2 horas por semana)

Tercer curso
1er semestre:
Lengua española (6 horas por semana)
Comprensión audiovisual (2 horas por semana)
Gramática española (2 horas por semana)
Lectura y análisis de obras literarias (2 horas por semana)
Traducción del español al chino (2 horas por semana)
Redacción/ Composición en español (2 horas por semana)
2º semestre:
Lengua española (4 horas por semana)
Compresión audiovisual (2 horas por semana)
Pragmática del español (2 horas por semana)
Literatura española (2 horas por semana)
Traducción del español al chino (2 horas por semana)
Culturas hispanoamericanas (2 horas por semana)
Redacción/Composición en español (2 horas por semana)
Lectura de la Prensa (2 horas por semana)

Cuarto curso

1er semestre:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Literatura hispanoamericana (2 horas por semana)
Traducción del chino al español (2 horas por semana)
Interpretación/ Traducción oral (2 horas por semana)
Cultura e historia de España (2 horas por semana)
Redacción de trabajo final de grado o tesis (2 horas por semana)
Compresión audiovisual y expresión oral basadas en noticias (2 horas por semana)
Lectura de la Prensa (2 horas por semana)
2º semestre:
Traducción del chino al español (2 horas por semana)
Interpretación/ Traducción oral (2 horas por semana)
Compresión audiovisual y expresión oral basadas en noticias (2 horas por semana)
(*Traducción propia*)

El objetivo de este plan es formar a los alumnos para que adquieran las competencias lingüísticas y comunicativas en español y los conocimientos de la lengua española en su ámbito histórico, social, literario y cultural. El plan contiene dos partes: las asignaturas comunes y las asignaturas propias.

Las asignaturas propias son las clases especializadas de cada facultad. Se considera idealmente que las asignaturas propias ocupan entre 2.000 y 2.200 horas (Zheng, et al., 2015, p. 12). Los cuatro años se pueden dividir en dos ciclos: los primeros dos años se dedican a la adquisición de las destrezas básicas del español, con el objetivo de que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos en su trabajo; en los últimos años se proporciona una enseñanza del español con fines específicos, como el español en la economía, la empresa y el comercio, y las herramientas y los métodos necesarios para la traducción. Unas asignaturas troncales como *Lengua Española* (lectura intensiva, traducción literal), Lectura en Español, Comprensión Audiovisual y Expresión Oral son fundamentales en los dos periodos, desde el primer curso hasta el tercer curso.

La mayoría de las asignaturas mencionadas en el plan de estudios son obligatorias. Zheng (et al., 2015) también sugiere que se ofrezcan más asignaturas opcionales, o se eleve el porcentaje de asignaturas opcionales en los cursos. Las asignaturas opcionales ofrecen más posibilidades de probar los diversos métodos y otorgan más libertad a profesores y alumnos para desarrollar diferentes tareas.

A través de este plan, podemos observar que el mayor peso de la enseñanza-aprendizaje del español recae en la asignatura de Lengua Española. El contenido de esta asignatura se centra en reconocer y analizar los mecanismos y estructuras del funcionamiento del español. Se considera que esta asignatura troncal constituye una parte muy importante en la enseñanza del español, porque después de dos o tres años de formación con esta asignatura, los estudiantes están capacitados para desarrollar las competencias de comunicación oral y escrita en español con un nivel de destreza suficiente en todas asignaturas.

En estas clases se cumplen los objetivos más valorados en China: conocer la lengua española de forma sistemática, de lo más sencillo a lo más difícil; adquirir el nuevo hábito lingüístico mediante la ejercitación de estructuras que son muy diferentes a las estructuras lingüísticas del chino (Sánchez Griñán, 2008, p. 98). Las actividades consisten en la lectura, en el comentario de los textos, en la memorización de vocabulario y de reglas gramaticales y en traducciones directas e inversas. En la fase inicial de la enseñanza, los ejercicios de la imitación de modelos pueden ayudar a los alumnos chinos a conocer mejor y más rápido el español.

Lu (2014) ha señalado que el rápido crecimiento del número de estudiantes conlleva una serie de retos y de problemas por resolver, tales como la determinación del objetivo y las especificaciones de la formación de los estudiantes; la preparación de profesores; la elaboración de materiales didácticos; la investigación sobre la metodología y la evaluación de la docencia. Desde el punto de vista de nuestro estudio, la orientación de este plan hacia la comunicación requiere sin duda una renovación de materiales didácticos, de la preparación de profesores, y de la metodología en las asignaturas.

No obstante, antes de estudiar las posibilidades de renovación de los métodos y de los materiales, es importante saber cuáles son los métodos más utilizados en la actualidad.

1.2 MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA

En los últimos cien años, los docentes e investigadores no han dejado de buscar nuevos principios metodológicos para establecer los objetivos, contenidos y procedimientos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en clase. Las primeras teorías que tienen mayor influencia son el método gramática-traducción (desde mediados del siglo XIX), el método directo (al final del siglo XIX), los métodos audiolingüísticos (tras la Segunda Guerra Mundial, que abarca el método audiolingual; el método audiovisual; el enfoque situacional), y el método comunicativo (desde los años setenta del siglo XX). También han surgido los métodos alternativos como, por ejemplo, la respuesta física total, la vía silenciosa, la sugestopedia, y la enseñanza de la lengua basada en tareas.

El método de gramática y traducción proviene de la enseñanza del latín. Dominó la enseñanza de lenguas europeas y extranjeras desde 1840 hasta 1940. En la actualidad, este método continúa usándose ampliamente en algunas partes del mundo, por ejemplo, los textos actuales para la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario reflejan frecuentemente los principios del método gramática y traducción (Richard y Rodgers, 2003, p. 16).

Desde 1880, los lingüistas con ideas reformistas intentaron otro método considerando que el habla era la forma primaria de la lengua. El Método Directo fue el representante de las ideas y teorías nuevas a principios del siglo XX, que para Pérez Gutiérrez (2004) supone una gran innovación. Esta reforma significa la modernización de la enseñanza de lenguas extranjeras. Los textos y diálogos están contextualizados, y las listas de palabras están integradas en un contexto de un modo coherente.

Tras la Segunda Guerra Mundial se desarrollaron dos corrientes metodológicas similares: al mismo tiempo que en los Estados Unidos nacía el Método Audiolingual, surgía en Francia el Método Audiovisual. El Audiolingualismo tenía una variante británica: la Enseñanza Situacional. En los años cincuenta y sesenta predominaron el Método Audiolingüístico y la Enseñanza Situacional en la enseñanza de lenguas. Este periodo fue la época más activa en la historia de los enfoques y de los métodos; se extendió durante tres décadas, de 1950 a 1980. Hubo muchos cambios en la enseñanza de lenguas. Fue una búsqueda de métodos alternativos a los métodos anteriores.

Según Torres Núñez (1996, p. 37) a partir del año 1976, tras la publicación de *Notional Syllabuses* de D. A. Wilkins, los cursos de enseñanza de lenguas extranjeras se orientan hacia la comunicación. En los años 80 del siglo pasado, aparecieron las metodologías comunicativas. La Enseñanza Comunicativa de la Lengua marca el comienzo de un gran cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas en el siglo XX, un cambio cuyas

repercusiones se siguen sintiendo todavía hoy (Richard y Rodgers, 2003, p. 151). El Enfoque Natural, el Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza Basada en Contenidos y la Enseñanza Basada en Tareas pueden considerarse como desarrollos o versiones recientes de una metodología comunicativa.

Durante la evolución de los métodos, muchos factores influyeron en la elaboración de los métodos. Richard y Rodgers (2003, pp. 248-249) han identificado nueve factores, que hemos resumido en los cuatro apartados siguientes:

5. Factores sociopolíticos: a. las directrices de la política gubernamental, que impulsan con regularidad durante décadas los cambios educativos; b. las tendencias en la profesión, que promueven determinados enfoques o tendencias concretos.
6. Factores humanos: a. innovaciones dirigidas por profesionales con poder con sus propias escuelas de pensamiento y con sus seguidores; b. innovaciones basadas en los alumnos, la instrucción individualizada y personalizada para alumnos.
7. Factores académicos: a. las influencias de algunas disciplinas académicas y aportaciones de otras disciplinas, por ejemplo las disciplinas como la lingüística, la psicolingüística y la psicología cognitiva, la psicoterapia, la ciencia de la comunicación, la etnografía y la ingeniería humana han ejercido una influencia y han configurado la pedagogía de la lengua; b. la influencia de la investigación, que impulsa y motiva nuevos enfoques y teorizaciones; c. las tendencias educativas procedentes de otros campos, aportaciones por movimientos de la educación general y otros terrenos;
8. Factor tecnológico: el internet, las aplicaciones y otros avances tecnológicos influyen en el contenido y la forma de la presentación en la enseñanza de idiomas.

Dentro de todos estos factores, durante mucho tiempo los factores sociopolíticos han sido particularmente influyentes en la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en China. Las directrices de la política gubernamental han impulsado los cambios educativos constantemente. La evolución de la educación en las lenguas extranjeras está relacionada con las relaciones de China con los países extranjeros como por ejemplo, el ruso fue más estudiado en la época de la nueva China. En el tiempo de modernización, entre las lenguas extranjeras, el inglés se situaba en segundo lugar, seguido del francés y el alemán. En los últimos diez años, la curva del crecimiento y del desarrollo del español ha sido exponencial en China, y la lengua española se está posicionando como segunda lengua extranjera en China, después del inglés (González Puy, 2018, p. 287).

El factor tecnológico ha ejercido una influencia en la renovación de los métodos en las últimas décadas. Con el desarrollo y la aplicación de la tecnología digital y multimedia, el uso del laboratorio de idiomas ha evolucionado de una sola función auditiva a un aula de enseñanza de idiomas extranjeros que integra la discusión grupal, el autoaprendizaje, la distribución de preguntas de las pruebas y los exámenes completos. Con el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, como las redes informáticas, la aplicación integral de diversos medios de enseñanza, el laboratorio se está desarrollando constantemente para satisfacer las necesidades reales de la enseñanza de lenguas extranjeras (Wang y Shi, 2017).

Por último, los factores académicos también han contribuido a los cambios. En los años sesenta del siglo pasado, la enseñanza de lenguas extranjeras en China recibió las

aportaciones de la lingüística aplicada que se desarrollaba el Occidente, entre las cuales se encuentra el método audiolingual. Más tarde muchos métodos y enfoques han sido sucesivamente introducidos en China como el método comunicativo y el enfoque por tareas y el aprendizaje intercultural. Conscientes del crecimiento de la demanda de formación y de preparación de docentes, "las autoridades del gigante asiático han decidido invertir en formación y actualización de la metodología" (González Puy, 2018, p. 289). Desde 1998, las directrices del Ministerio de Educación de China apoyan el enfoque comunicativo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extrajeras.

Pero no todos los métodos tienen la misma influencia para Marco Martínez y Lee Marco (2010, p. 4): el método tradicional, la Gramática-Traducción, ha persistido en las aulas de China y aún hoy existe una gran influencia del mismo. El método de enseñanza de lenguas extranjeras en China históricamente "se asoció al método de la gramática-traducción, que a su vez se parecía a los métodos empleados para enseñar el chino clásico. Compartían, sobre todo, el detallado análisis de los textos a estudiar" (Sánchez Griñán, 2008, p. 75).

En cuanto a la enseñanza del español, según Lu (2014), cuando se fundó el primer departamento del español en China, durante el curso 1953-1954, se impartían solo dos asignaturas: una es la "lectura intensiva", que incluía una parte de traducción y la otra es la gramática. En el "Simposio Internacional de Hispanistas 98 Beijing", Liu Yongxin y Cen Chulan (1998, como se citó en Yang, 2010, p. 54) han resumido, en su ponencia, en cuatro etapas los métodos de enseñanza del español en China hasta la fecha:

1. De 1953 a 1964: método tradicional gramática-traducción.
2. De 1964 a mediados de la década de los años 70: método audio-oral.
3. De finales de los años 70 a mediados de los años 80: introducción de los métodos extranjeros.
4. Desde mediados de los años 80 hasta hoy día, se afirma el método combinado en la enseñanza del español.

Lo que ellos llaman "método combinado" no es un método renovado para la enseñanza del español en China, sino un conjunto de métodos didácticos que se aplica a diversas asignaturas en la enseñanza del español, formado por un método predominante junto con algunos elementos de otros métodos. En general, en las primeras fases, para que los alumnos consigan una competencia básica, el método predominante consiste en combinar el método de gramática y traducción y el método audiolingual.

El "método combinado" es una combinación de muchos métodos y enfoques, tales como el método audiovisual, el método directo, el método comunicativo y la enseñanza comunicativa basada en las tareas. Lu (2008) ha definido este "método combinado" como un método integral:

> En la metodología didáctica, para los cursos de licenciatura se enfatiza un método integral perseguido con una distribución adecuada de asignaturas, combinando los modernos métodos audio-oral, estructural, comunicativo, nocio-funcional con los métodos tradicionales: de gramática y traducción. Para una asignatura determinada predomina alguno que otro método concreto (pp. 53-54).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En general, hay dos grupos de "método combinado". Para la asignatura troncal como Lengua Española, el método gramática y traducción y el método audiolingual juegan un papel

predominante; para otras asignaturas de carácter más práctico como la traducción, la comprensión audiovisual, la expresión oral, la redacción, los métodos son más variables. El método aplicado a estas asignaturas es una combinación de muchos otros métodos y enfoques como el método audiovisual, el método directo, el método comunicativo y la enseñanza comunicativa basada en las tareas. Se considera necesario para la enseñanza del español centrarse tanto en la competencia comunicativa como en el conocimiento de las estructuras. Recitar y traducir forma parte de la estrategia para el aprendizaje de una segunda lengua en China (Galloso Camacho et al., 2015).

Yang (2010, p. 64) confirma que dicho método combinado no es sino una tendencia a combinar las ventajas y descartar los inconvenientes de cada método y que encaja bien en China. Este método combinado encaja bien en China por las razones siguientes: en primer lugar, al principio del aprendizaje, para los estudiantes chinos es preciso repetir y memorizar las estructuras para obtener una buena base gramatical-semántica; en segundo lugar, el objetivo principal de la enseñanza del español es capacitar a los alumnos para que consigan un alto grado de corrección en la traducción y formar personas que sean buenos traductores e intérpretes. Recitar y traducir forma parte de la estrategia para el aprendizaje de una segunda lengua en China (Galloso Camacho et al., 2015).

Como el *Español Moderno* es el principal manual para la asignatura de Lengua Española en las universidades chinas, a continuación se va a presentar qué métodos se combinan en este libro y cómo se organizan las unidades.

1.2.1 Método combinado en el manual *Español Moderno*

El primer manual de la enseñanza del español, *El Español*, se publicó en 1985. En este libro se recogían las experiencias docentes acumuladas a lo largo de tres décadas. Años después, Dong Yansheng renovó este manual, y en 1999 se publicó con el título del español *Moderno*, en seis tomos (con la colaboración de Liu Jian en los tres primeros) que articulan gradualmente el proceso formativo. Se recompusieron casi todos los textos, pero se conservaron el marco estructural y el formato de las lecciones. Entre 2014 y 2015, se actualizaron estos manuales y se sacó una nueva versión del *Español Moderno* 1-4. Se cambiaron muchos aspectos tanto en la estructura como en el formato.

Normalmente, los manuales están concebidos y desarrollados siguiendo una metodología precisa. Una vez elaborados, la función principal de los manuales es orientar a los profesores y a los alumnos según un enfoque determinado y ofrecer un método sistemático para la enseñanza. De hecho, el análisis de la estructura y de las modificaciones y de las actualizaciones de las dos versiones del manual *Español Moderno* puede servir para conocer el método general y los cambios en la enseñanza del español en China, y deducir las tendencias metodológicas. Según la organización de las unidades del manual, una clase debe estar siempre compuesta de dos partes en las que el profesor y los alumnos sean protagonistas alternativamente. El aprendizaje se realiza, por un lado, bajo la dirección del profesor; por otro lado, a través de los ejercicios en los cuales los alumnos toman parte. Los ejercicios sirven al profesor para averiguar si los alumnos han comprendido y, además, con los ejercicios de diferentes niveles, los alumnos de menor rendimiento realizan actividades para compensar sus deficiencias y los más adelantados las realizan para ampliar y profundizar su dominio de las materias.

A continuación, analizamos estas dos versiones del *Español Moderno* porque, por una parte, "nos permite conocer de una forma más profunda la filosofía sobre el aprendizaje de lenguas que subyace en este manual" (Álvarez Baz, 2012, p. 227) y, por otra, el libro es un modelo para otros manuales en China, que toman de él sus características metodológicas como referencias: los otros manuales elaborados por autores chinos tienen casi las mismas características. (Yang, 2013, p. 23; Galloso Camacho et al., 2015).

Para un mejor entendimiento sobre el marco estructural y el formato de las lecciones de las dos versiones, hacemos una tabla basada en las investigaciones de Galloso Camacho et al., (2015) y Liu (2016), basándonos en los libros *Español Moderno* (1999), y *Español Moderno* (2014):

Tabla 2. El marco estructural de *Español Moderno* (1999) y *Español Moderno* (2014)

Estructura de lección	*Español Moderno* (1999)	*Español Moderno* (2014)
1 Presentación	Al principio de la lección, señala en chino los puntos de gramática y de léxico que deben conocerse.	Al principio de la lección, señala en chino los puntos comunicativos, algunos vocablos, gramática y conocimiento sociocultural que deben conocerse.
2. Texto	En los primeros tres tomos, en cada lección, hay dos textos, uno narrativo y otro dialogado (para ejercitar oralmente el texto narrativo anterior); a partir del cuarto tomo, aparece un solo texto (narrativo o discursivo).	Está compuesto por dos textos, uno narrativo y otro dialogado, este último corresponde al objetivo de la función comunicativa.
3. Vocabulario	Los textos llevan a continuación una lista de vocabulario de forma bilingüe (en español-chino, tomo 1-4) y monolingüe (en español, tomo 5-6), que en gran medida sirve para complementar el glosario de los textos anteriores. A veces, existe otra lista que indica la conjugación de los verbos irregulares que aparecen en el texto. La memorización de esta lista de palabras nuevas es un ejercicio imprescindible.	Los textos llevan a continuación una lista de vocabulario de forma bilingüe (en español-chino), que en gran medida sirve para complementar el glosario de los textos anteriores. En esta versión, la lista de *Palabras Adicionales*, las palabras están relacionadas al tema del texto, es decir, de un campo semántico. En el prólogo del manual, los autores han planteado que no es obligatorio memorizar todo el vocabulario de las listas, pero que es obligatorio conocer bien las conjugaciones de los verbos de cada unidad.
4. Léxico	Se escogen las palabras más usuales con el objetivo de explicar sus diferentes acepciones y regímenes en distintos casos, con ejemplos en español.	Ejemplos con algunos vocablos usuales: el objetivo y diseño no se han modificado, pero los ejemplos son más cercanos al uso cotidiano.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. Gramática	Se desarrolla según el tema del ítem de la gramática española con ejemplos en español, traducidos al chino de forma sistemática, de lo más sencillo a lo más difícil. Se enseña de manera deductiva. Primero, la presentación y el estudio de la reglas gramaticales, luego, las prácticas en los ejercicios.	Se desarrolla según el tema del ítem de la gramática española, de forma sistemática, de lo más sencillo a lo más difícil, con más ejemplos y solo en español. Se enseña de manera deductiva. Primero, la presentación y el estudio de la reglas gramaticales; luego, las prácticas en los ejercicios.
6. Conocimiento sociocultural		Es una parte nueva que sirve como lectura fuera de clase. Según los autores, no es necesario desarrollarla en el aula.
7. Ejercicios	Basados en la repetición con indicaciones bilingües. Las formas de los ejercicios son conjugar los verbos, rellenar los huecos, sustituir las palabras y traducir una serie de oraciones del chino al español para practicar la gramática y léxico aprendidos en la unidad, y contestar preguntas sobre el contenido de los textos, hacer resumen oral del texto.	Practicar la gramática, el vocabulario y las destrezas comunicativas, traducir una serie de oraciones del chino al español, y la construcción de estas oraciones se basa en los contenidos lingüísticos y en el vocabulario de cada unidad.

Por medio de esta tabla, se puede observar el cambio de la orientación de los métodos en el *Español Moderno.* Los docentes chinos han empezado a considerar una enseñanza comunicativa completa. En la presentación del español *Moderno* (1999), aunque los autores no mencionan en qué tipo de métodos se han basado, se pueden deducir los métodos y los enfoques implícitos a través de la introducción en la que explican los principios y las indicaciones del uso de los manuales, de los textos y de los ejercicios, así como de los materiales complementarios, como el casete y el CD.

En el prólogo, se presenta un modelo organizativo de las lecciones y el objetivo didáctico: cada volumen está estructurado en 24 lecciones, que están programadas para un período de 18 semanas (un cuatrimestre). En el primer volumen, las doce primeras lecciones se centran en la fonética y en la pronunciación, a razón de dos lecciones por semana. Luego para la segunda mitad de las lecciones, se enseña una lección por semana, y se centra más en el estudio de la gramática y del vocabulario, sin ignorar las prácticas de pronunciación. Los tres primeros volúmenes tratan los temas fundamentales de la gramática, y los objetivos siguen siendo los mismos que en el primer volumen.

El libro se concentra en una presentación y una explicación de contenidos gramaticales a través de textos. El mayor problema de la parte del texto y de la parte dialogada consiste en que carecen de creación situacional. Aunque el propósito de la parte dialogada sirve para la práctica oral, en realidad se trata de preguntas y respuestas abstractas y sistemáticas con las que los alumnos no pueden interactuar entre sí. No es una situación de comunicación de la vida real.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De esto podemos deducir que este manual sigue una combinación del método de gramática y traducción, del método audiolingual y del método directo. Predomina la aplicación del método de gramática y traducción, porque el modelo del método de gramática y traducción consiste en que a través de un texto tipo, “se presentan e ilustran las reglas

gramaticales, se presenta una lista de vocabulario con sus equivalencias y se realizan ejercicios de traducción" (Richard y Rodgers, 2003, p. 16). Uno de los enfoques principales de este manual es aplicar el conocimiento de las reglas gramaticales a la tarea de traducir oraciones del chino al español y viceversa. Hay un predomino de la lengua escrita sobre la oral en el uso del manual.

El manual tiene material complementario como grabaciones de textos y de vocabulario en formato de casete y CD. Con estos materiales, se repiten los modelos lingüísticos. Son elementos que aparecían al principio del método audiolingual. Combinan el aprendizaje práctico de la lengua con el aprendizaje gramatical por el uso del método audiolingual. Otra característica es el interés por la fonética y la práctica de la fonética para alcanzar una buena pronunciación, que es uno de los ejes del método directo (Richard y Rodgers, 2003).

Para Sánchez Griñán (2008), el grado de sencillez y de complejidad de las nociones gramaticales ha sido el criterio principal a la hora de organizar el corpus de los materiales en *Español Moderno* (1999), en el que las funciones comunicativas se introducen ocasionalmente. Los ejercicios son de enfoque totalmente tradicional, casi no aparece reflejado conocimiento sociocultural, y se centra fundamentalmente en el aprendizaje de las reglas gramaticales y la memorización del vocabulario, basado en el método de gramática y traducción. En las investigaciones que estudiaron el *Español Moderno* (1999), se concluyó que el manual usaba el método de gramática y traducción, y con este método los estudiantes no tenían suficientes actividades para la formación comunicativa (Sánchez Griñán, 2008; Yang M. 2010; Zhu, 2010; Santos Rovira, 2011; Álvarez Baz 2012; Anglada y Zhang, 2012; Yang T. D. 2013; Galloso Camacho, et. al., 2015).

Con el desarrollo acelerado de la sociedad, el avance tecnológico y la necesidad de los alumnos, se plantean nuevas preguntas sobre los métodos. En la nueva edición del año 2014, se puede ver que las modificaciones y las actualizaciones en el manual prestan más atención a la competencia comunicativa, al uso real de la lengua y a los conocimientos socioculturales. Desde una perspectiva general, investigadores como Liu (2016) e Hidalgo Gallardo (2019) valoran el manual *Español Moderno* (2014) por la riqueza léxica, la productividad y la comunicación. Las unidades cuentan con un elevado número de imágenes de colores y fotos. El libro sigue centrándose en una presentación y explicación de contenidos gramaticales por medio de textos. Los objetivos son las explicaciones gramaticales, la memorización de listas de vocabulario y las traducciones del chino al español e inversas.

En los prólogos del español *Moderno* (2014), los autores señalan que los manuales están orientados según el enfoque comunicativo. No es necesario aprenderse todo el vocabulario de la lista, mientras que uno de los objetivos del manual anterior era memorizar palabras aisladas. Al mismo tiempo, para un mejor rendimiento del uso de los manuales, también han planteado unos principios para los profesores y para los alumnos. Por ejemplo, los profesores deben conocer bien los objetivos didácticos de cada unidad, especialmente la gramática y el vocabulario y no deben ampliar los contenidos sin seguir la orientación de cada unidad.

El método de hacer los ejercicios es repetir los ejercicios de manera diferente. Primero, contestan a las preguntas de forma oral, luego lo hacen por escrito. Otra manera de hacer los ejercicios consiste en contestarlos mirando el libro y, después, hacen los mismos ejercicios escuchando el audio sin mirar el libro.

En la introducción y en los ejercicios del libro se pueden reconocer a primera vista múltiples orientaciones metodológicas: en primer lugar, algunas veces no se enseña la gramática de manera deductiva sino inductiva como lo que se hace en el método directo; en segundo lugar, en cada unidad hay ejercicios del tipo del método audiolingual como escuchar las grabaciones primero y luego repetir las oraciones, completar las oraciones, contestar a las preguntas o hacer una versión oral resumida de lo que han escuchado. En la parte de prácticas y de ejercicios, el método predominante sigue siendo el método de gramática y traducción: rellenar huecos con palabras aprendidas en la unidad, conjugar los verbos en los tiempos y las personas correspondientes; traducir oraciones del chino al español.

La gran modificación y actualización de la nueva versión es el intento de aplicar el método comunicativo, y de dar una respuesta adecuada a las exigencias de la necesidad de la comunicación en la actualidad. Por ejemplo, se añaden partes que tienen una función comunicativa y que contienen conocimientos socioculturales en cada unidad del libro.

Sin embargo, no podemos decir que el enfoque del nuevo manual *Español Moderno* (2014) sea una enseñanza comunicativa de la lengua completa e integrada. Según Melero Abadía (2000, p. 86), hay dos principios fundamentales en los que se basa la orientación comunicativa de enseñanza de la lengua: el primer principio tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico; el segundo tiene que ver con el aprendizaje: las situaciones reales hacen que el aprendizaje sea más eficaz. En este manual, la práctica de la parte de función comunicativa en cada unidad está incorporada en el procedimiento del aprendizaje de gramática y léxico. Para encajar bien los conocimientos lingüísticos, faltan situaciones comunicativas como muestras auténticas de la vida cotidiana. La inclusión de la gramática y el léxico no está en diálogos de lengua coloquial. El texto y las conversaciones no tienen un *input* enriquecido. En la parte de los ejercicios y del texto, existe una ausencia de diversidad en la tipología de actividades y una ignorancia del reciclaje léxico (Hidalgo Gallardo, 2019).

Blanco Pena (2011, p. 72) observa que los métodos de la enseñanza del español en China ajustan los enfoques metodológicos occidentales a la tradición de enseñanza y a la cultura china de aprendizaje en las actividades didácticas de las aulas chinas. El método combinado que ha sido definido por los profesores tanto chinos como nativos justifica que aunque en China el método tradicional esté consolidado, un método combinado sigue mejorándose y actualizándose.

No obstante, para Hidalgo Gallardo (2019, p. 237), la metodología dominante de la organización del contenido del *Español Moderno* (2014) es la estructuralista y persigue la mecanización y la automatización de los contenidos. Los ejercicios consisten principalmente en la traducción del chino al español, con el objetivo de que los alumnos puedan expresar el contenido global, sin traducir palabra por palabra, y aprendan a analizar y resumir las diferencias y similitudes gramaticales entre el chino y el español. Tanto en el *Español Moderno* (1999) como en el *Español Moderno* (2014), se resalta la importancia de la traducción. Los avances todavía siguen el "método combinado" en el que predomina el método gramática-traducción y el método audiolingual.

De hecho, cabe preguntar si hay la posibilidad de combinar otros métodos de enseñanza de lengua extranjera que han introducido elementos dramáticos, que que conducían al camino de la utilización del teatro en la clase y facilitaban la aplicación.

1.2.2 La posibilidad de la aplicación del teatro en la enseñanza del español en China como método combinado

Pérez Gutiérrez (2004, p. 77) cree que el método comunicativo es el campo propicio para el desarrollo de dramatizaciones, simulaciones, juego de personajes y demás actividades dramáticas. Según Richard y Rodgers (2003, p. 13), muchas cuestiones actuales en la enseñanza de idiomas no son particularmente nuevas, y las controversias en la era post-métodos reflejan unas respuestas contemporáneas a preguntas planteadas a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas. Consideramos que antes de este método de los años ochenta, otros métodos anteriores también han aportado conocimientos que pueden orientar la aplicación del teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En la práctica del Método Directo, los nuevos conocimientos se introducen utilizando también la mímica, la demostración y los dibujos (Richard y Rodgers, 2003, p. 20), porque la enseñanza se hace exclusivamente en la lengua meta. Para que los elementos de enseñanza se entiendan mejor, además de las palabras, se demuestra y se explica mediante acciones, por los "elementos tan fundamentales del drama como el mimo y la expresión corporal…, sin tener que recurrir a la utilización de la lengua materna" (Pérez Gutiérrez, 2004, p. 77).

Los métodos innovadores de los años setenta, como la Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa, el Aprendizaje-Orientación, la Sugestopedia, la Programación Neurolingüística y las Inteligencias Múltiples, prestan atención a la acción y a la cooperación. Estos métodos no se desarrollan a partir de una teoría del lenguaje ni se basan en una investigación sobre la lingüística aplicada, sino en torno a teorías específicas sobre el aprendizaje y los estudiantes.

El método de la Respuesta Física Total, desarrollado por James Asher (1977), profesor de psicología, coordina el habla con la acción, y pretende enseñar la lengua a través de la actividad física. En su opinión, los movimientos lúdicos reducen el estrés y crean una actitud positiva en el alumno, porque al poner mayor énfasis en el significado a través del movimiento que en las formas lingüísticas de un modo abstracto, el alumno se libera de las situaciones de tensión y es capaz de dedicar toda la energía al aprendizaje (Richard y Rodgers, 2003, pp. 77-79). La voz, las acciones y los gestos del profesor construyen la base para las actividades de clase: por ejemplo, el profesor escribe en la pizarra cada nuevo elemento de vocabulario y una oración para ilustrarlo, y después, lee las palabras y representa la oración. Estas técnicas son parecidas a las del método directo, pero los papeles que desempeñan los alumnos en los dos métodos son diferentes. En el método de la Respuesta Física Total, los alumnos escuchan con atención y responden físicamente a las órdenes dadas por el profesor; hay actividades como las improvisaciones y la presentación de diapositivas. Las improvisaciones se centran en situaciones cotidianas. Asher ha señalado que este método debería usarse junto con otros métodos y otras técnicas, que es compatible con otros enfoques de enseñanza (Richard y Rodgers, 2003, p. 83).

La Vía Silenciosa, creado por Caleb Gattegno (1972), se basa en el supuesto de que el profesor debería guardar el mayor silencio posible en el aula y de este modo animar al alumno a que produzca los enunciados: el alumno es un actor principal y no un oyente confinado a su pupitre (Richard y Rodgers, 2003, p. 85). En realidad, este método comparte bastantes ideas con otras teorías del aprendizaje y filosofías educativas. La práctica de este método no era tan revolucionaria porque utilizaba un programa estructural parecido a los métodos tradicionales como el Método Audiolingüístico y la Enseñanza Situacional. Igual que estos dos métodos,

destaca la importancia de la repetición correcta de las oraciones. Las lecciones eran organizadas en torno a aspectos gramaticales y el vocabulario correspondiente, y el profesor utiliza gestos y objetos para dar respuestas de los alumnos. Esta manera construye desplazamientos que acercarían el método al teatro. La innovación de este método se centra en la forma de organizar las actividades, el papel del profesor es, según Richard y Rodgers (2003, p. 89), como el dramaturgo más completo, que escribe el guión, elige los decorados, señala el tono, dirige la acción, designa a los actores y es crítico con la actuación. Los alumnos son independientes y tienen la autonomía y responsabilidad de descubrir y de comprobar cómo funciona la lengua y cómo utilizar los materiales para practicarla.

El Método del Aprendizaje Comunitario, desarrollado por Charles A. Curran (1972, 1976), además del conocimiento lingüístico, incluye las emociones y los sentimientos. La lengua es gente, son personas en relación y respuestas de personas. Las interacciones son indispensables en la clase. Los alumnos pertenecen a una comunidad. Normalmente los alumnos se agrupan en círculos, escuchan con atención al profesor, dicen lo que quieren expresar, repiten los enunciados de la lengua meta, ayudan a los compañeros de grupo, informan sobre sus sentimientos. Una actividad característica es la conversación libre. El contenido puede consistir en debates sobre lo que han aprendido, así como en comentarios sobre las sensaciones experimentadas durante el aprendizaje. El papel del profesor es como un asesor, que entiende los problemas de los alumnos, les responde con tranquilidad sin prejuicio, y da consejos. El profesor trabaja sin materiales convencionales. Es un método que da importancia al aspecto humanístico del aprendizaje de la lengua y no solamente a su dimensión lingüística. En una clase de nivel intermedio o avanzado, este método anima a los alumnos a que preparen una representación para escenificarla ante el resto de la clase. Los alumnos están divididos en grupos, y cada grupo prepara una historia y la relata o muestra al profesor. El profesor proporciona o corrige los enunciados en la lengua meta y da consejos para mejorar la historia. Los alumnos también preparan grandes tarjetas con dibujos que acompañan su historia. Después de practicar el diálogo de la historia y tener los dibujos preparados, cada grupo la escenifica. Las historias pueden ser acompañadas con dibujos, música, muñecos y tambores (La Forge, 1983, pp. 81-82).

La Sugestopedia fue desarrollada por el educador y psiquiatra Georgi Lozanov (1978). Sus características más destacadas son la decoración, el mobiliario, la organización del aula, el uso de la música y la conducta autoritaria del profesor. Una de las técnicas es variar la entonación y el ritmo de presentación de los materiales. Esto ayuda tanto a impedir el aburrimiento por la monotonía de la repetición como a dramatizar y a ejercer una emoción y a atribuir un significado al material lingüístico (Richard y Rodgers, 2003, pp. 101-103). Los materiales se dividen en dos tipologías básicas: por una parte, el material de ayuda directa como el texto y la cinta de audio; por otra parte, el material de ayuda indirecta que incluye los elementos de clase y la música. En clase, los alumnos se sientan en un círculo para realizar el intercambio cara a cara, y las actividades utilizadas incluyen la imitación, las preguntas y respuestas, y los juegos de roles, las canciones y los ejercicios físicos. El siguiente ejercicio es un ejemplo de la práctica del método de la sugestopedia: en la primera presentación del material lingüístico se leen tres frases seguidas, cada una con un ritmo y un tono de voz diferente. En la segunda presentación se da a este material una lectura propiamente dramática,

lo que ayuda a los alumnos a imaginar un contexto para el material y sirve de apoyo para la memorización (Bancroft, 1972, p. 19).

Durante las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado, surgieron nuevas aportaciones, como el Enfoque de la Lengua Total, la Programación Neurolingüística y las Inteligencias Múltiples, a la enseñanza de la segunda lengua a causa de los movimientos y las reformas en la educación en general.

El Método de la Lengua Total fue creado en la década de 1980. Insiste en aprender con autenticidad, con la intención de llevar a cabo una comunicación real. Por ejemplo, si los alumnos deben dominar los signos sociolingüísticos de la petición de disculpas, una perspectiva propia de la lengua total requiere una situación auténtica, "real", en la cual uno verdaderamente necesite pedir disculpas a otro (Rigg, 1991, p. 524). La lengua es una totalidad, la expresión escrita, la lectura, la comprensión auditiva y la expresión oral. Entre todos, algunos de los principios más importantes de la Lengua Total son: utilizar literatura auténtica en vez de textos y ejercicios artificiales especialmente preparados para la práctica de las habilidades de lectura individuales; leer textos reales de gran interés, sobre todo literatura; los alumnos tienen elección sobre lo que leen y escriben; aceptar los errores como signos de aprendizaje y no de fracaso (Richard y Rodgers, 2003, p. 111).

Las aplicaciones de Inteligencias Múltiples en la enseñanza de idiomas son más recientes. Es un enfoque cada vez más popular de la descripción de las singularidades de los estudiantes y del desarrollo de la enseñanza para responder a esas singularidades. Garden (2011) plantea ocho inteligencias natas que construyen las inteligencias múltiples. Son la inteligencia lingüística, la lógica-matemática, la espacial, la musical, la corporal-cinestésica, la interpersonal, la intrapersonal y la naturalista. La teoría de Inteligencias Múltiples defiende que la lengua se integra con la música, la actividad corporal y las relaciones interpersonales. El lenguaje está vinculado con la vida por una perspectiva multisensorial que proporciona el contexto de las transmisiones lingüísticas. La lengua no está limitada a las perspectivas de una lingüística sino que abarca todos los aspectos de la comunicación. Por ejemplo, hay aspectos del lenguaje, como el ritmo, el tono, el volumen y la altura, que tienen que ver tanto con una teoría lingüística como con una teoría de otras inteligencias. Para enseñar con/para las inteligencias múltiples en una clase de idiomas, Christioson (1997) produce una tabla que se empareja una inteligencia concreta con las posibles actividades de aprendizaje de idiomas. Entre las actividades, muchas pueden relacionarse con las técnicas teatrales.

Se puede introducir un texto teatral, y se organizan discusiones en grupos pequeños y grandes, charlas y debates de los alumnos, narraciones imaginativas de cuentos, juegos de palabras, se crean periódicos o recopilaciones de escritos de la clase y se memorizan. Se trata de actividades de la parte de la Inteligencia Lingüística. En el proceso de búsqueda de resolución de problemas surgidos en relatos, se debe recurrir a la Inteligencia Lógica. El ensayo y la presentación de la obra dramática dependen mucho de la Inteligencia Espacial, de la Inteligencia Corporal/Cinestésica y de la Inteligencia Musical de los alumnos. Las posibles actividades, planteadas en este método y que pueden contribuir a la preparación de la presentación, son las siguientes:

cartas, mapas, diagramas
vídeo, dispositivas, películas
arte y otras imágenes

actividades de consciencia visual
fotografía
pintura o collage
ilusiones ópticas
dibujos de los alumnos movimiento creativo
improvisación teatralmimo
poner música grabada
interpretar música en vivo (piano, guitarra)
apreciación musical
instrumentos hechos por los alumnos
canto/canto en grupo
música ambiental (Christioson, 1997, pp. 7-8).

El teatro es un trabajo colectivo, los alumnos siempre deben trabajar en grupo. Son indispensables la cooperación, la enseñanza entre iguales, la lluvia de ideas en grupo, la mediación de conflictos, el trabajo en parejas, el aprendizaje reflexivo, y el establecimiento de metas, que pertenecen a la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal.

Este método respeta la diferencia entre los estudiantes, y apoya los puntos fuertes de cada uno, y se ajusta a los caracteres diversos. El método de Inteligencia Múltiples considera que los estudiantes difieren en la combinación de sus inteligencias, poseen distintos estilos de aprendizaje, preferencias o inteligencias, y cuando estas diferencias se reconocen, se analizan y se incluyen en la enseñanza, se logran mayores éxitos.

La Programación Neurolingüística es una filosofía sobre la formación con un enfoque humanístico que se centra en desarrollar el sentido de autorrealización. En la práctica, los alumnos desarrollan su propio perfeccionamiento. En el núcleo de la Programación Neurolingüística hay cuatro principios clave: los alumnos deben saber qué quieren conseguir a través de la lengua que estudian; saber establecer una comunicación consigo mismos y con los demás; saber darse cuenta de lo que otra persona está comunicando conscientemente y no verbalmente, utilizar los sentidos: mirar, escuchar y sentir lo que está sucediendo realmente; saber hacer las cosas de manera diferente o cambiar lo que hacen si lo que están haciendo no funciona (Richard y Rodgers, 2003, p. 127).

Todos estos métodos, como la Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa, la Sugestopedia, el Método de la Lengua Total, las Inteligencias Múltiples y la Programación Neurolingüística, son enfoques y métodos alternativos que no forman parte de la tendencia dominante que se encuentra en los manuales de adquisición de una segunda lengua, y tampoco han sido desarrollados por lingüistas. Hasta ahora en la enseñanza del español en China, estos métodos no han sido integrados en el método combinado.

Cada método tiene sus ventajas pero también sus límites. La Respuesta Física Total piensa la realización de acciones físicas, pero los ejercicios solo están basados en acciones que el profesor indica de forma imperativa. La Vía Silenciosa destaca la independencia de los estudiantes. El mayor límite consiste en que las actividades dependen mucho de los estímulos visuales y en que las tareas lingüísticas son sencillas. En el Método del Aprendizaje Comunitario, los estudiantes siempre pertenecen a una comunidad, y trabajan en grupos. En este método, los profesores no trabajan con materiales convencionales, como el libro de texto, sino con los temas que traen los estudiantes a clase. Las actividades se realizan basándose en una alta competencia y sensibilidad lingüísticas tanto de los profesores como de los estudiantes. La Sugestopedia y las Inteligencias Múltiples dependen mucho de la música, de

los materiales y de los objetos para la decoración y el ambiente de la clase. El Método de la Lengua Total considera que el desarrollo de habilidades se produce naturalmente, a partir de las experiencias, de las actividades para la vida y de las necesidades reales de los estudiantes, sin prestar especial atención, no obstante, a la formación lingüística, y este método carece de precisión lingüística.

La metodología elaborada en esta tesis tratará de combinar las ventajas de estas teorías y, al mismo tiempo, de proponer un método que permita superar los límites de cada una de ellas.

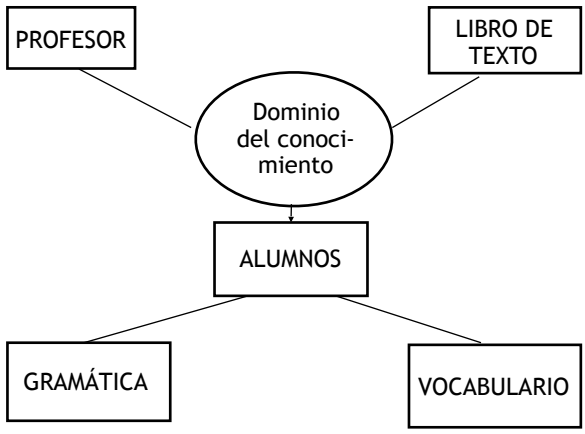
De una u otra manera, todos estos métodos prestan atención a las técnicas y características del teatro: los textos literarios, las acciones físicas, las improvisaciones, la puesta en escena, los comentarios libres sobre lo que se ha hecho, el decorado, el cambio de entonación y tono en la comunicación, la lectura dramática, la situación y el contexto. Suponen y revelan la importancia creciente que se concede al teatro y a sus ventajas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin embargo, para aplicar cualquier método de enseñanza, hay que tener en cuenta la cultura de cada lugar que implica una especificidad más o menos marcada en la forma y en los modelos de enseñanza. La cultura china es un factor importante que influye en los comportamientos de los estudiantes chinos en clase, como por ejemplo, hoy en día la cultura china de aprendizaje aún da una gran importancia a las destrezas escritas y al conocimiento de vocabulario en los exámenes importantes.¿Esto afecta la aplicación del teatro en clase?, o con el tiempo ¿los estudiantes de ahora siguen teniendo los mismos comportamientos?

1.3 La influencia de la cultura tradicional china en el aula

Según Wang (2009, p. 23), la cultura de aprendizaje memorístico para los exámenes actúa como una barrera para la expresión creativa, el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas. A continuación, veamos dos modelos de los patrones de interacción en el aula de entornos culturales occidentales y chinos para el aprendizaje de idiomas:

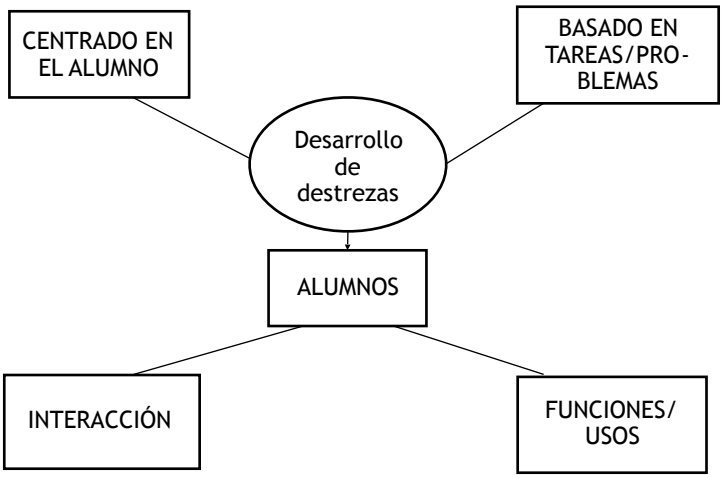
Figura 1. Cultura china para el aprendizaje de lenguas extranjeras



(Jin y Cortazzi, 2001, p. 108)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 2. Cultura occidental para el aprendizaje de lenguas extranjeras



(Jin y Cortazzi, 2001, p. 109)

La cultura de aprendizaje de lenguas extrajeras en China se preocupa por el dominio del conocimiento y se concentra en la adquisición de conocimientos gramaticales y léxicos; mientras que la cultura de aprendizaje de lenguas occidentales pone el acento en la adquisición de las destrezas. Creemos que esto se debe a dos razones principales: durante una gran parte del siglo XX, el objetivo principal de la enseñanza de lenguas seguía siendo la traducción, con la intención de capacitar a los alumnos para que consiguieran un alto grado de corrección en la traducción. Hoy en día, en el aula china, la cultura de aprendizaje todavía da mayor importancia a las destrezas escritas y al conocimiento de vocabulario, y pone en segundo lugar las destrezas comunicativas. Las fuentes de conocimientos gramaticales y léxicos son los profesores y libros. El proceso del aprendizaje es una transmisión de conocimientos. Se pone el énfasis en el aprendizaje de memoria y en el examen.

Santos Rovira (2011, p. 65) dice que los profesores extranjeros que intentan aplicar los métodos más comunicativos notan la gran dificultad que tienen los estudiantes chinos para adaptarse a estos métodos, porque a lo largo de sus años de estudiantes no han hablado mucho en la clase. Sobre las reacciones de los estudiantes asiáticos e interacciones entre ellos, Saito (2005) ha explicado con mucha claridad la dificultad que tienen los profesores con estudiantes japoneses, y lo mismo puede aplicarse a los estudiantes chinos:

> Estudiosos y sonrientes pero siempre callados, no se sabe si están contentos o enfadados por la falta de expresión en su rostro. Además, demuestran un rechazo muy fuerte a la hora de hablar en público. Permanecen impasibles pero, a pesar de todo, parecen contentos. A veces, los profesores no saben qué hacer ante un auditorio incomprensible. ¿En qué piensan? ¿Realmente, están siguiendo las lecciones? Son preguntas típicas que tienen los profesores occidentales sobre sus alumnos japoneses (p. 7).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El hispanista Lu (2000) también ha confirmado que los estudiantes chinos "en las clases de conversación son reservados y raramente van a expresar sus emociones o sentimientos más profundos, sino que lo harán por escrito con más libertad" (como se citó en Santos Rovira, 2011, p. 65). Vázquez Torronteras (2018) ha observado que los alumnos chinos por lo general

tienden a no hablar ni a participar mucho a menos que se sientan realmente seguros de lo que van a decir.

Para Santos Rovira (2011), la falta de habilidad en la expresión oral se debe a dos razones principales: primero, el objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras seguía siendo la traducción durante una gran parte del siglo XX; y segundo, el examen da mayor importancia en la educación china, sobre todo el *Gaokao*, a las destrezas escritas y al conocimiento de vocabulario, y pone en segundo lugar las destrezas comunicativas. Por la presión del currículo y del sistema de exámenes, los profesores chinos prefieren una clase en la que los estudiantes son disciplinados y reciben la transmisión de conocimientos (Sánchez Griñán, 2008, p. 407).

En nuestra opinión, las dificultades surgen en el aula china de lenguas extranjeras no solo a causa de los sistemas educativos tradicionales, sino también por la cultura tradicional china y la cultura de aprendizaje que tiene mucha influencia en la clase de lenguas extranjeras. Aunque para los profesores extranjeros, los estudiantes son pasivos y no participan activamente en las actividades en clase, desde el punto de vista chino, los estudiantes se consideran a sí mismos activos no verbalmente, porque su manera de participar es escuchar, pensar y hacerse a sí mismos las preguntas. Los estudiantes chinos memorizan los materiales para profundizar y desarrollar la comprensión, y creen que uno no puede producir o crear algo si no ha acumulado suficientes conocimientos.

En la enseñanza de lenguas extranjeras "es menos corriente considerar la cultura que los alumnos traen consigo al aula de idiomas y su relación con la cultura objeto de estudio" (Jin y Cortazzi, 2001, p. 104). En clase, la cultura que tienen los estudiantes va más allá de la conciencia, e influye el entorno de aprendizaje. Las nociones culturales tienen mucho que ver con las formas de comunicarse y de aprender una lengua extranjera. El concepto de cultura es muy amplio y complejo, y ha sido teorizado desde múltiples puntos de vista de sociólogos, filólogos y antropólogos. La cultura aquí evocada no se refiere a manifestaciones artísticas sino a las costumbres y las tradiciones. Esta cultura en palabras de Poyatos (1994a) es:

> Una cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos … tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de otros miembros (pp. 25-26).

La cultura está compuesta por ciertos patrones de creencias y de conductas que sigue una asociación de personas. Aunque China es uno de los países más grandes del mundo, cuenta con una población de 1.411 millones (la información publicada el 11 de mayo de 2021), y en todo el país hay grandes variaciones socioculturales, "los alumnos chinos comparten cierto grado de culturalidad común, entre otros aspectos la lengua y ciertas percepciones culturales de gran tradición sobre lo que significa ser chino y sobre el método para aprender" (Jin y Cortazzi, 2001, p. 108). En China, las ideas filosóficas principales proceden del confucianismo y sus doctrinas están marcadas en la sociedad china. En la educación contemporánea también se reflejan las influencias del confucianismo.

En el confucianismo, "el maestro es un modelo tanto de saber como de moral" (Wang, 2009: 18). En clase, el profesor debe ser autoritario, y el estudiante, obediente. El profesor desempeña el papel de la persona que detenta todo el conocimiento. El patrón de conducta social enseña a los estudiantes desde niños a respetar el conocimiento, la sabiduría y la autoridad de los maestros. Según Wang (2009, p. 27), los maestros asumen la responsabilidad de transmitir contenido y la responsabilidad de los alumnos es absorberlo, como receptores pasivos. Estas tradiciones hacen que las clases de lenguas extranjeras sean muy serias y silenciosas.

Al mismo tiempo, estas tradiciones hacen que los estudiantes chinos esperen que las clases sean "formales": la enseñanza está fijada en el libro de texto, los profesores dan conocimientos, y ellos los reciben. Los estudiantes escuchan tranquilamente y reflexionan silenciosamente lo que transmite el profesor, y al final lo repiten. La cultura de enseñanza-aprendizaje en clase busca una continuidad, estabilidad e identidad de grupo (Cortazzi, 1990, p. 58). Los conocimientos no se construyen creativamente a través de las tareas en grupo, o del pensamiento independiente sino por la transmisión de los profesores y del saber contenido en los libros. Esta tradición no incita a los estudiantes a expresarse, ni a opinar, ni a analizar, ni a definir o ni a criticar directamente.

En Occidente, en el aula, las preguntas de los estudiantes forman parte sustancial del proceso de negociación del significado (Sánchez Griñán, 2008, p. 421), mientras que en el aula una de las características de los estudiantes chinos es permanecer en silencio cuando en clase los profesores les preguntan si tienen alguna pregunta o si alguien necesita ayuda. Tanto para los profesores que no son chinos como para los estudiantes esto supone una situación embarazosa. En realidad, este silencio en clase es un fenómeno sociocultural complicado. Cortazzi y Jin (1996) hicieron una encuesta a 135 estudiantes de la Universidad Nankai de Tianjin sobre por qué los estudiantes no hacían preguntas en clase, y recogieron las siguientes respuestas:

Tabla 3. Razones por las que los estudiantes no preguntan ordenadas por porcentaje de las respuestas

Respuestas	Porcentaje
son demasiado tímidos	40.7%
otros estudiantes pueden reírse	23.7%
lo impide la tradición china/costumbres	19.3%
no quieren interrumpir	17%
preguntan después de la lección	17%
temen cometer errores	14.1%
no saben lo suficiente para preguntar	12.6%
les da pereza/les aburre	9.6%
nadie pregunta	8.9%
el profesor no les anima	8.2%
pueden solucionar el problema después	8.2%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

no tienen preguntas	7.4%

Cortazzi y Jin (1996, pp. 188-189)

A través de esta encuesta se nota que las razones principales del silencio en clase son porque son tímidos o tienen miedo de que se burlen de ellos sus compañeros. En realidad, los estudiantes no son "tímidos" sino parcos en palabras, porque valoran la modestia y la reputación. A partir de las dos tipologías del silencio de Kurzon (1995, como se citó en He, 2008), He (2008) clasifica las causas del silencio de los estudiantes chinos en silencio intencional y en silencio no-intencional. Desde el punto de vista lingüístico, agrupa el silencio por falta de capacidad o habilidad de hablar en silencio no-intencional, y el silencio por falta de voluntad de hablar, en silencio intencional. Desde el punto de vista sociocultural, las causas del silencio intencional pueden ser las culturas tradicionales chinas como no querer "perder cara" (丢脸, diūliǎn, que significa "quedar mal" o "perder la reputación ante los demás"); respetar la autoridad del profesor; buscar la armonía colectiva; valorar la modestia; y apreciar el silencio en la conversación. En China, la cultura social está basada en la vergüenza. La gente evita ser criticada por los demás por miedo a perder su buena reputación ante los demás.

También se considera una actitud egocéntrica y egoísta interrumpir la clase y manifestar pensamientos suyos o no parar de preguntar, porque ellos creen que estas conductas hacen perder el tiempo a los demás estudiantes. Según Jin y Cortazzi (2001, p. 112), la petición de ayuda representa una carga u obligación para otros y ellos esperan que el profesor y los demás estudiantes tengan la sensibilidad necesaria para comprender cualquier necesidad de ayuda y para ofrecer apoyo (incluso sin que se pida) cuando es necesario. Si necesitan hacer preguntas, ellos prefieren preguntar al final de clase o después de clase. Los profesores reciben constantes peticiones de ayuda fuera del aula para resolver algún tipo de duda (Vázquez Torronteras, 2018).

Han pasado más de dos décadas desde que Cortazzi y Jin (1996) hicieran esta encuesta. Para confirmar nuevamente las razones por las que los estudiantes permanecen en silencio o no hacen preguntas en clase, realizamos una encuesta basada en el modelo de Cortazzi y Jin (1996) en julio del año 2020. Para que el resultado no fuera parcial e indicara una idea aproximada de los estudiantes, enviamos el link de la encuesta a los estudiantes de la facultad de filología hispánica de seis universidades que se ubican en zonas diferentes de China: tres del norte de China, una del centro, y otras dos del sur. Hasta el 24 del julio de 2020, recogimos 127 respuestas de estudiantes participantes. Los estudiantes tienen una edad media de entre 19 y 21 años. La encuesta contiene una pregunta abierta y varias respuestas cerradas. Los estudiantes debían elegir una o varias opciones de entre las doce razones ordenadas según el cuadro de Cortazzi y Jin (1996):

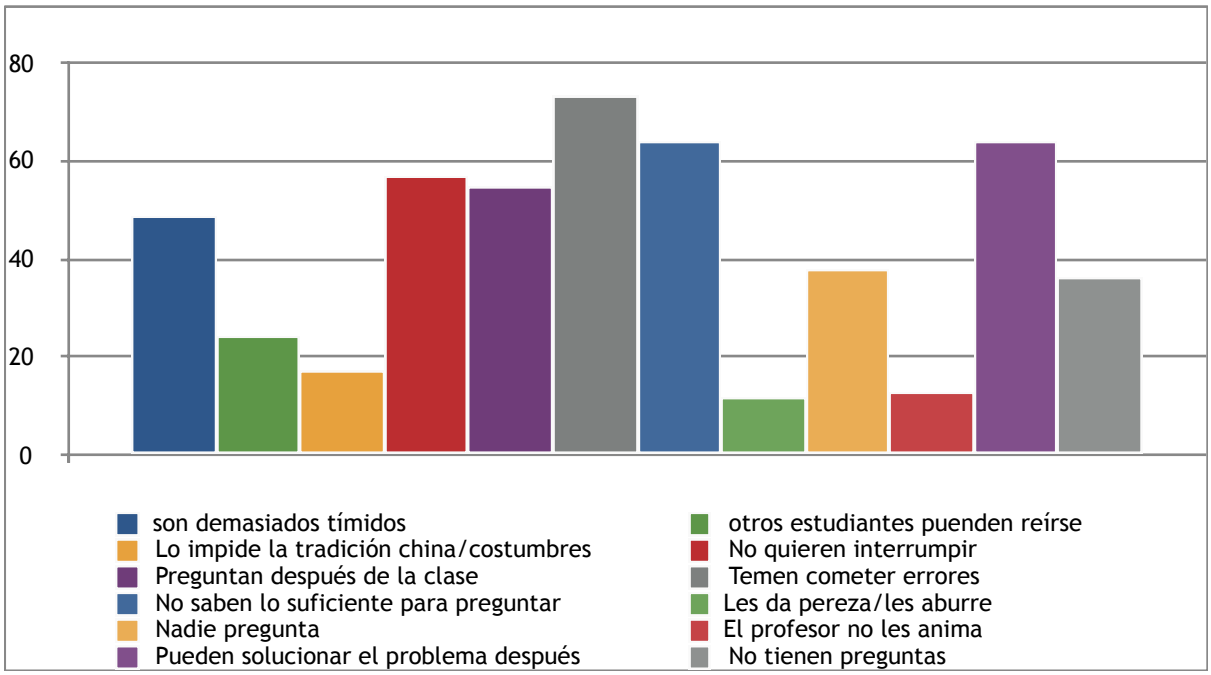
Tabla 4. Razones por las que los estudiantes no preguntan ordenadas por porcentaje de las respuestas

Respuestas	Porcentaje
temen cometer errores	57.5
pueden solucionar el problema después	50.4

no saben lo suficiente para preguntar	50.3
no quieren interrumpir	44.9
preguntan después de la lección	43.3
son demasiado tímidos	38.6
nadie pregunta	29.9
no tienen preguntas	28.3
otros estudiantes pueden reírse	18.9
lo impide la tradición china/costumbres	13.4
el profesor no les anima	10.2
les da pereza/les aburre	9.4

nota: elaboración propia, respuestas recogidas en el mes de julio de 2020

Figura 3. Respuestas de los estudiantes chinos de la encuesta



nota: elaboración propia, respuestas recogidas en el mes de julio de 2020

Los datos aportan algunas informaciones significativas para conocer las opiniones de los alumnos hoy en día. Como se puede observar, la razón más relevante es "temen cometer errores", que consigue un porcentaje significativo, el 57.5%. De modo que la actitud hacia los errores y el tratamiento de los errores serán tenidos en cuenta por los profesores en la enseñanza de lenguas extranjeras. También será uno de nuestros objetivos de esta investigación. Más de la mitad de los estudiantes encuestados han mostrado que no preguntan

en clase porque pueden solucionar el problema más tarde o quieren saber más sobre sus dudas antes de hacer preguntas.

Por una parte, en la concepción tradicional, la educación china se preocupa mucho por los errores en el aprendizaje, pero no se valoran positivamente. El tratamiento de los errores es considerado como una batalla contra el enemigo. El objetivo es superar los errores, evitarlos o erradicarlos, porque son obstáculos para sacar buenas notas en las pruebas o los exámenes. De esta manera, cuando los estudiantes aprenden una segunda lengua, también tienen mucho miedo a cometer errores sin saber que "cometer errores es, pues, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una lengua segunda" (Corder, 1992a, p. 38).

Por otra parte, es una tradición china el que se tema cometer errores por miedo a "quedar mal" o quedar expuesto, y "ellos son reticentes al compromiso en una tarea por temor a equivocarse" (Tsui, 1996, como se citó en Wang 2009, p. 26). "Perder cara" (perder la reputación ante los demás) es un asunto muy serio para los chinos. La identidad de ser chino está en la "cara", pero no se refiere a los rasgos faciales, sino a una imagen que está vinculada con los perfiles de los individuos dentro de la sociedad. El concepto sociológico de "cara" en China significa el honor, el prestigio, el respeto o la dignidad. En una explicación del escritor Lu Xun (1959, p. 129), a los extranjeros les resulta difícil de entender el término "cara" en el contexto cultural, pero la "cara" es clave para el espíritu chino.

En la encuesta también se nota el aumento de la autonomía de aprendizaje. Más de la mitad de los estudiantes cree que pueden solucionar el problema después. Además, aunque no sepan lo suficiente para preguntar, prefieren no hacer preguntas. Normalmente, las preguntas no son espontáneas, sino reflexionadas. Contrariamente a los estudiantes de los años noventa, los factores "son demasiado tímidos" y "otros estudiantes pueden reírse" ya no son considerados como un obstáculo que les impida preguntar en clase. Pero las razones de "no quieren interrumpir la clase, y "preguntan después de clase" siguen ocupando el cuarto y quinto lugar.

Sobre las características de los estudiantes actualmente, hemos entrevistado a las profesoras del español de estas universidades. La profesora Xiao, de Hefei Normal University y la profesora Ye, de China Foreign Affairs University, han tenido opiniones positivas sobre las reacciones de los estudiantes. Según ellas, los estudiantes participan en los debates, contestan a las preguntas activamente y preparan discursos de temas diferentes. El ambiente de la clase es relajado y comunicativo. La profesora Zeng, de Beijing Institute of Technology y la profesora Wei, de Changzhou University, han observado que las situaciones son similares a lo que han confirmado Cortazzi y Jin (1996), como por ejemplo, "la falta de interacción y de individualización, la ausencia de creatividad y de expresión propia" (p. 177). La profesora Cheng, de Heilongjiang University, y la profesora Yang, de Shantou University, sostienen una idea neutra. Para estas dos profesoras, no todos los alumnos están motivados en clase, pero en cada grupo siempre hay algunos alumnos que tienen una mayor interacción con los profesores y hacen la clase más animada y activa. Desde la perspectiva de estas profesoras, hay que destacar que los alumnos de ahora están más motivados a la hora de poner en práctica los conocimientos aprendidos y trabajados, sobre todo cuando se dan cuenta de la fluidez que han conseguido.

Estos cambios de actitud ayudan a la inclusión de la utilización del teatro en la clase del español para los estudiantes chinos. Para hacer una renovación de métodos, se requiere conocimiento sobre la utilización del teatro que se inscribe en una tradición histórica desde el Renacimiento hasta hoy en día de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

2. ANTECEDENTES DEL TEATRO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El origen del uso del teatro en la enseñanza de las lenguas es antiguo. Desde la primera mitad del siglo XVI, se desarrolló el teatro escolar en los colegios. Una de las funciones de este teatro escolar era la enseñanza-aprendizaje de la sintaxis y de la retórica del latín en las universidades y los colegios de los jesuitas. Además de adaptaciones o traducciones de obras dramáticas clásicas, los profesores también escribían obras para satisfacer la creciente demanda de material representable. El acontecimiento más popular del teatro de colegio era la representación.

Este teatro era una manifestación de la corriente de imitación clásica y el uso del género cómico era más constante por sus posibilidades moralizadoras, su amenidad y su gustosa lectura (Marqués López, 2015, p. 49). Sobre el inicio del empleo de las actividades dramáticas -actividades lúdicas que no emplean textos teatrales escritos- en el aula, se puede remontar al siglo XIX. Según Kelly (1969), la utilización de la técnica dramática comenzó con el libro *Método de las Series* de Gouin (1831-1896), en el que se aconseja llevar a cabo acciones de la vida cotidiana a través de la improvisación usando la lengua que se aprende.

El auge de la dramatización en el aula de enseñanza de lenguas extranjeras tuvo lugar con los cambios de metodología y de materiales didácticos en los años sesenta del siglo XX, en la misma época en que se producían grandes avances en la lingüística y pasaba a mimo plano una nueva competencia en el ámbito académico: la competencia comunicativa. En estos cambios "tuvieron cabida los juegos del rol o de teatro como estrategias y técnicas didácticas" (De Agreda Coso, 2016, p. 78). Se pretendía enseñar una lengua real con grabaciones y materiales auténticos, eliminado la diferencia de la lengua aprendida en el aula y la lengua de la vida cotidiana.

El progreso de la sociedad desde los años noventa del siglo veinte impone grandes transformaciones en todos los aspectos, incluida la educación. Las actividades dramáticas han sido una herramienta multidisciplinar en la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad, pero desde hace tiempo existe un debate sobre la finalidad y la función del teatro y del drama en la educación. Se ha llegado la conclusión de que el drama es utilizado como proceso, y el teatro, como un producto acabado.

Ante esta perspectiva, es necesario reconsiderar el uso del teatro en el aula en esta sociedad del conocimiento y de la información. También consideramos que el desarrollo de metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras promueve transformaciones en la concepción del teatro y del drama en la educación.

2.1 EL TEATRO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN RENACIMIENTO ESPAÑOL

Antes de hablar del teatro como innovación educativa en la época contemporánea, repasaremos unas etapas importantes en la historia de la utilización del teatro en la educación. La etapa fundamental del teatro en la enseñanza de lenguas fue el siglo XVI, un período trascendental de la reforma educativa en el que también aparecieron el teatro universitario y el teatro escolar de los jesuitas en España. En la época del Humanismo, movimiento cultural y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

pedagógico, los pedagogos humanistas confiaban en el poder de la educación pero se preocupaban por los métodos, no dejaban de buscar los medios adecuados para transmitir los conocimientos. El teatro escolar fue uno de los medios docentes y pedagógicos en la enseñanza, de la Gramática, la Retórica, de la sintaxis y retórica latinas, y fue un ejercicio práctico para profundizar los conocimientos aprendidos.

En España, desde los primeros años del siglo XVI, los estudiantes interpretaban comedias latinas en las clases de retórica en algunas universidades. El teatro de colegio es una manifestación de la corriente de imitación clásica. En las Academias y en las Universidades, se hacían estudios, comentarios y traducciones de la dramaturgia clásica, y de ahí surgían las adaptaciones y las imitaciones. Durante la primera mitad del siglo XVI, "esta ejercitación en el teatro clásico estaba explícitamente mandada en algunas universidades españolas -Valladolid, Salamanca, Santiago, Palencia-, cuyos profesores de Gramática habían de representar alguna comedia original o de los autores latinos referidos" (Menéndez Peláez, 1995, p. 22). Por ejemplo, en la Universidad de Alcalá de Henares, desde su fundación en 1508, el drama fue una práctica normal de los estudiantes; y en el estatuto de la Universidad de Salamanca de 1538, se estipulaba la representación de comedia o tragicomedia de Plauto o Terencio en el día del Corpus Christi y en los domingos siguientes. La costumbre de las representaciones plautinas y terencianas se prolongó en los centros de estudios a lo largo de todo el siglo XVI (Alonso Asenjo, 1998).

En las clases de la Gramática, de la Retórica y del Latín de las universidades también se exigía a los alumnos con frecuencia componer breves textos para ser escenificados. Juan Lorenzo Palmireno, humanista aragonés, establece cuarenta y cuatro reglas para aprender bien latín. Entre estas reglas, la regla número 39 dice que "*Al tiempo qye ya los días crecen y el calor es pesado, no sólo les compongo comedia para que reciten y se recreen, mas aun les doy modo cómo ellos mismos saquen diálogo de dos epístolas*" (Palmireno, 1573, como se citó en Menéndez Peláez, 1995, p. 26).

La universidad renacentista animó a los alumnos a crear diálogos cortos imitando las obras clásicas. Por otra parte las adaptaciones y las imitaciones no se limitaban a las obras clásicas, también se extendían a la comedia humanística cultivada especialmente en Italia[1]. El uso del género cómico era más constante por sus posibilidades moralizadoras, su amenidad y su gustosa lectura (Marqués López, 2015, p. 49). En este ambiente de aprecio de la imitación, en medios estudiantiles se produjo un número significativo de parodias teatrales para el relajamiento del ánimo burlón de los jóvenes. Se conservaban pocos textos manuscritos o impresos de esas piezas teatrales escritas, porque se los consideraba meros guiones para el estudio en clase, que se utilizaban en los ensayos y en la representación. Una vez concluido el ejercicio o el espectáculo, se desechaban estos materiales (Alonso Asenjo, 1998).

Los humanistas también alentaron las actividades como las representaciones teatrales para extender y consolidar su programa de educación. Los alumnos representaron las obras no sólo en los paraninfos universitarios sino también en salones y plazas públicas. Con el tiempo,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[1] En Italia se desarrolló, a finales del siglo XIV y a principios del siglo XV un tipo de teatro denominado "comedia humanística" nacida en ambientes universitarios o cortesanos, retomando los personajes del teatro romano y añadiendo otros surgidos de la realidad del momento (Marqués López, 2015, p. 47). Estas obras basadas en el teatro romano, siempre tenían un tema amoroso, al mismo tiempo, que eran de carácter moralizante y didáctico. Una de las características en estas adaptaciones de la comedia humanística, era que los diálogos eran más rápidos y el lenguaje era menos elevado que en los originales, junto a cambios de nombres y a una notable reducción del texto (Alonso Asenjo, 1998).

el teatro escolar dejó de ser sólo la representación de la inauguración y de la clausura del curso escolar, y no se limitó a las producciones escénicas. Las actividades se extendieron a las comparsas y máscaras o mascaradas estudiantiles, así como a los desfiles, a los paseos, a los bailes en acontecimientos o días particulares (Alonso Asenjo, 1998). También los textos teatrales pueden representarse de otras formas, porque las actividades del teatro de colegio abarcan diversas formas, tanto parateatrales como teatrales, que además de puesta en escena, incluyen actos más académicos y retóricos: recitaciones, discursos, exposición pública e interpretación de enigmas, certámenes, diálogos o coloquios (Cutillas Sánchez, 2015, p. 9).

El teatro escolar, como una actividad auxiliar tanto de la enseñanza moral como de la retórica fue utilizado más sistemáticamente por los jesuitas, aunque en el seno de la Compañía de Jesús y a lo largo del Siglo de Oro, existieron voces contrarias al uso del teatro en la enseñanza (Menéndez Peláez, 1995, p. 101).

La Compañía de Jesús fue fundada en 1540, creció de una forma rápida, y en el año 1585 ya había 45 colegios en España. Los alumnos en los colegios de los jesuitas recibieron una formación humanística con carácter religioso. Estudiaron con los jesuitas un promedio de 20.000 alumnos por año, mucho más que en otros centros de enseñanza laicos por estos años, salvo la Universidad de Salamanca que tenía 6.778 alumnos en 1584, y la Universidad de Alcalá que no pasó de los 2.000. No había Colegio ni Universidad en España que alcanzara estas cifras de alumnos (González Gutiérrez, 1997, p. 37). Cornejo (2004) cree que una de las razones de su éxito fue la finalidad de estudio. En los Colegios dependientes de las demás órdenes religiosas, los alumnos estudiaban para ingresar en la propia orden; en cambio, los alumnos de colegios jesuíticos podían estudiar con la finalidad de incorporarse a la sociedad en sus múltiples actividades, si no ingresaban en la propia orden.

El latín era la lengua que se enseñaba y se usaba en los colegios de jesuitas y los alumnos deberían esforzarse en las clases de Gramática y de Retórica para dominar bien la lengua. “El teatro jesuítico, nacido al socaire del teatro universitario” (Menéndez Peláez, 1995, p. 89), tenía el afán pedagógico de “amaestrar a los alumnos en el uso perfecto de la lengua latina… en todas las formas de la declamación, del gesto, de la emisión de la voz, en la expresión de los afectos” (Astráin, 1902-1925, como se citó en González Gutiérrez, 1997, p. 223). Además, se impulsó la memorización de los diálogos, algo que hoy nos parece normal, pero que en los siglos XVI-XVII no era habitual entre los profesionales del teatro profano, quienes no eran capaces representar sin apuntador. En las actividades docentes, los jesuitas utilizaban el recurso didáctico de los romanos y de los cartagineses, que consistía en dividir a los alumnos en dos grupos para que compitieran entre sí, y las únicas armas eran sus conocimientos (Cornejo, 2004, p. 106). Este método de trabajar en grupos y de hacer debates entre los grupos sigue siendo útil en las clases de hoy en día.

En estos años, el teatro escolar también fue una herramienta importante para las instituciones docentes de la Compañía de Jesús. Como una actividad auxiliar tanto de la enseñanza moral como de la retórica, el teatro escolar fue utilizado sistemáticamente. Diferente al teatro escolar de las universidades, el teatro escolar de los jesuitas tenía una doble finalidad: litúrgica y académica. Sus representaciones públicas contribuyen eficazmente a la propaganda de las ideas jesuíticas.

Los profesores de Retórica se encargaban de las representaciones dramáticas durante el curso. Eran ellos los que escribían los textos y muchas veces dirigían la puesta en escena.

Desde las primeras representaciones del teatro jesuítico, se consideraba lo textual y lo escenográfico al mismo tiempo, insistiendo que "el teatro es texto y puesta en escena, los signos extralingüísticos o escénicos son tan importantes como los signos lingüísticos y textuales" (Menéndez Peláez, 1995, p. 61).

Normalmente se suele citar la obra del P. Acevedo, *Metanea,* del año 1556, como la más antigua del teatro jesuítico español, pero Menéndez Peláez (1995) remota al uso de teatro jesuítico al año 1555, con la obra *Tragedia Jeptea* del P. José de Acosta, representada ante un numeroso público en el colegio de Medina del Campo. Desde ese momento, "estas prácticas teatrales se dieron a la vez por toda Europa; allí donde se levantaba un colegio de Jesuitas, allí se cultivaba el teatro" (Menéndez Peláez, 1995, p. 40).

En esta característica se nota una diferencia entre el teatro de las universidades y el teatro de colegio de los jesuitas, porque este último insiste más en la moralización. No debe confundirse el teatro hecho por los jesuitas con el teatro escolar que venía haciéndose en las aulas universitarias desde principios del XVI (Arróniz, 1977, p. 27). Sobre las diferencias de los dos tipos de teatro escolar, Menéndez Peláez (1995, p. 29) explica que el teatro universitario se orientó hacia una finalidad docente, hacia la comprensión de los contenidos lingüísticos y temáticos del mundo greco-romano, mientras que el teatro jesuítico, buscó ante todo una finalidad moralizante a la vez que utilizó el teatro con determinados contenidos académicos. Para González Gutiérrez (1997, p. 58), el teatro humanístico se quedó en la imitación de los autores clásicos, y se escribía tanto para ser recitado como para ser representado; en cambio, el teatro jesuítico vio representadas prácticamente todas sus obras. Pero aparte de estas diferencias, para Alonso Asenjo (1998), este conjunto de actividades lúdico-didácticas, tanto en los colegios de los jesuitas como en los otros centros educativos, responden a preocupaciones similares: el entretenimiento, la formación moral y el aprendizaje eficaz y activo de la Gramática y de la Retórica.

El teatro escolar continúa en los colegios de los jesuitas a lo largo del siglo XVIII en España hasta la supresión de la Compañía por Carlos III el año 1767. En la transición del siglo XVIII se abandona el humanismo clásico en el teatro escolar y se impone el entremés, con un mayor elemento lúdico (Cutillas Sánchez, 2015, p. 15). En este tiempo, el teatro no sólo ha sido una herramienta didáctica para aprender la lengua, sino que también se ha aplicado en la educación en general.

Alonso Asenjo (1998) resalta las características del teatro escolar en Renacimiento español, las cuales resumimos en los siguientes apartados:

1. Hay un vehículo lingüístico cuya finalidad primera es el aprendizaje eficaz y activo de la Gramática, de la Retórica y del Latín: los textos dramáticos están escritos en latín o en griego. Sin embargo, la presencia de las lenguas romances también era considerable por el desconocimiento del latín por parte de un público heterogéneo.
2. Contribuye a la formación moral: uno de los objetivos de la actividad es la educación moral y al mismo tiempo, esta actividad divierte a los estudiantes y les aleja de los vicios. También sirve como canal para la enseñanza de conocimientos históricos y religiosos, por la presencia de figuras y de temas mitológicos, históricos y bíblicos.
3. El teatro busca con frecuencia el humor y la risa: muchos autores planteaban la risa como el objetivo de la obra, porque era algo a lo que aspiraban los humanistas. También se tenía la cuenta la participación en este teatro de los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estudiantes, o sea, las preferencias de los jóvenes. Las bromas que aparecen en las obras crean una aire carnavalesco y lúdico.

4. Las actividades teatrales son un vivero de dramaturgos y de actores: los ejercicios escolares, primero eran una imitación de otros dramaturgos, pero durante sus estudios, algunos estudiantes se sintieron llevados a convertirse en dramaturgos y en actores. No se trataba únicamente de enseñarles latín y de inculcarles principios morales: también de proporcionarles el hábito del uso de palabra, el gesto y el movimiento para que fueran capaces de convencer y (con)mover.

Estas características pueden servirnos como elementos aplicables o ideas para el uso de teatro en la educación. Por ejemplo, en primer lugar, se usaba tanto el latín como las lenguas romances en el diálogo en este teatro escolar, y hoy en día, para una mayor participación de los alumnos en la actividad teatral y para los estudiantes que no tengan mucha confianza, se puede utilizar una obra bilingüe o multilingüe en una misma escena. La incomunicación por el uso de varias lenguas puede dar lugar a conflictos cómicos (Torres Núñez, 1995, 1996). En segundo lugar, se puede animar a los alumnos a escribir una pieza teatral. Las piezas pueden ser tanto una adaptación, una traducción o una imitación de las obras escritas por los dramaturgos como creaciones independientes. En las piezas se puede hablar de las costumbres y las ideas de la sociedad española o de los choques culturales entre diferentes pueblos. Por último, los ensayos y la representación son un medio para que los alumnos tengan un tiempo y un espacio para pensar y comunicar entre ellos. Se emplea un escenario sencillo sin requerir preparativos especiales.

2.2 El teatro como herramienta didáctica desde ilustración hasta hoy en día

A finales del siglo XVIII o principios del XIX nació el teatro infantil en la escuela primaria. La característica del teatro en la escuela no ha cambiado mucho, "casi hasta el siglo XIX el paradigma dominante en la utilización del teatro escolar ha sido moralista, algo superado a lo largo del siglo XX por varias motivaciones de índole psicopedagógica, social y política" (Cutillas Sánchez, 2015, p. 3).

En la primera década del sigo XX, se aplicó el juego de rol del teatro en la enseñanza del inglés, pensando que actuar es uno de los medios de aprendizaje más influyentes. El contenido consiste en la preparación y representación de las obras a través de la discusión y de la cooperación dentro de un grupo, mientras que el profesor tiene que mantener un control mínimo, proponer actividades teatrales espontáneas y cultivar entre los estudiantes el espíritu de autogobierno (Cook, 1917, como se citó en Pérez Gutierrez, 2004, p. 71).

En los años treinta del siglo XX, en Gran Bretaña y en los Estados Unidos, algunas compañías teatrales entraron en los colegios y en las escuelas para cultivar el gusto de los alumnos por el teatro. Después de la Segunda Guerra Mundial, esas compañías volvieron a las escuelas. Su objetivo fundamental era divulgar las técnicas teatrales en el aula para ayudar a realizar los objetivos educativos. Estas actividades serían el embrión de la corriente conocida con el nombre de "Teatro en la Educación" (Theatre-in-Education o TIE) de los años sesenta del siglo pasado (Pérez Valverde, 2002; Pérez Gutiérrez, 2004). Este tipo de teatro consiste en una cooperación entre alguna compañía teatral o algún director y las escuelas. Se puede dividir las formas de cooperación en tres tipos:

1. Llevar el teatro a la escuela: el movimiento TIE comenzó con el Belgrade Theatre de Coventry (Inglaterra) en 1965 y hasta hoy en día produce representaciones educativas. En Francia y en España, también hubo directores que llevaron el teatro a la escuela. En Francia, surgió el grupo *La Educación por el Juego Dramático* promovido por directores importantes como Jean-Louis Barrault, el cual influyó enormemente en el empleo de la dramatización en la escuela. En España, el director José María Moreral llevó el teatro a los colegios con el trabajo de importantes actores españoles, entre 1978 y 1981.
2. Formar a los profesores para que luego trabajen con el teatro en la escuela. La compañía teatral Roundabout Theatre Company, fundada en 1973, en Nottingham (Inglaterra), es otra referencia de esta tendencia. Esta compañía tiene un programa que se llama "el paquete de profesor", diseñando para los profesores que tienen experiencia tanto en el ámbito teatral como educativo. Su objetivo es formar a los profesores que están interesados de trabajar con el teatro.
3. Elaborar un proyecto educativo: el programa de trabajo total que incluye los trabajos previos y futuros de las compañías en la escuela. La puesta en escena forma parte de un proyecto educativo que cubre temas de algunas asignaturas o de temas interdisciplinarios. La participación de los niños está bien planteada. Sobre la última forma, Jackson (1993) indica: A co-ordinated and carefulIy structured pattern of activities, usually devised and researched by the company, around a topic of relevance both to the school curriculum and to the children's own lives, presented in the school by the company and involving the children directly in a experience of the situations and the problems that the topic throws up (p. 4)[2].

Bajo estas formas de cooperación de las compañías teatrales y las escuelas, el TIE puede ser considerado tanto un objetivo como un método. Como objetivo, el TIE es el nombre que se ha dado a un tipo de teatro particular, practicado por compañías teatrales profesionales o TIE equipo, que trabajan especialmente en los proyectos educativos diseñados en las escuelas (Pérez Valverde, 2002, p. 8). Como método, el TIE es el término aplicado a las actividades para la realización de una representación y la consecución de objetivos educativos diversos por medio de la representación.

Al principio del siglo XXI, dentro del contexto europeo, el MCER[3] destaca el uso del teatro. Desde las perspectivas de los usos lúdicos y estéticos de la lengua, resaltan actividades como "representar obras de teatro con guion o sin él, etc.; y presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc" (MCER, 2002, p. 60). En las actividades de escritura y de comprensión auditiva o audiovisual, se propone "escribir una reseña de una obra de teatro" y traducir de obras de teatro (MCER, 2002, p.65 y p. 85), escuchar o ver obras de teatro u otros espectáculos como actividad de

[2] Traducción propia en castellano: un patrón de actividades coordinado y cuidadosamente estructurado, generalmente diseñado e investigado por la compañía, en torno a un tema relevante tanto para el currículo escolar como para la propia vida de los niños, presentado en la escuela por la compañía e involucrando a los niños directamente en una experiencia de las situaciones y de los problemas que el tema plantea.

[3] El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MECR), sirve de guía para la elaboración de los programas de la enseñanza de lenguas habladas en Europa. A su vez, en cada país se establece un norma o un plan más concreto para aplicar este marco. En el caso de España, el Instituto Cervantes desarrolla y fija los niveles de referencia para el español en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Es la primera obra que presenta sistemáticamente la descripción y el análisis del material lingüístico que requiere una adecuada planificación curricular.

comprensión auditiva o audiovisual (MCER, 2002, p. 68 y p. 73). Los alumnos tienen que procesar el texto, por ejemplo, ser capaces no solo de comprender las características paralingüísticas en el texto de una obra de teatro, y de resumir la trama y las secuencias de los acontecimientos de obras de teatro, sino también de poder producir textos, a partir de la reproducción de textos memorizados de obras de teatro (MCER, 2002, p. 92, p. 94, y p. 144). Para las tareas en el aula, el MCER (2002) sugiere la "interpretación de un papel en una obra de teatro" (p. 155) para que los participantes se comuniquen durante una actividad de expresión, de comprensión y de interacción.

Partiendo de la idea de que la literatura constituye una base de material particularmente significativa, en el apartado "Productos y creaciones culturales" de *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) se aprecia estos conocimientos del teatro relacionados con la literatura:

> -El teatro en España e Hispanoamérica hasta el siglo XX: La *Celestina* y la cuestión del género, el teatro nacional del Siglo de Oro, el teatro criollo, los grandes temas del teatro clásico español, el drama romántico y el don Juan, el sainete.
> -Teatro español e hispanoamericano en el siglo XX: teatro gauchesco, Valle-Inclán y el esperpento, teatro absurdista hispanoamericano, el universo dramático de Lorca, el teatro humorístico español de postguerra, teatro social y de compromiso, teatro independiente.
> -Teatro español e hispanoamericano más actual.

En este sistema se concede una gran importancia a los textos dramáticos. En la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), según De Agreda Coso (2016, p. 76), el uso de las técnicas teatrales y dramáticas tarda mucho en implantarse en España si se compara a lo que ocurre en Inglaterra (años 60 y 70) o en Italia (años 80). El uso no estaba bastante extendido porque el trabajo para seleccionar actividades no ha sido tan fácil, "hasta los años 90 no se generan propuestas inéditas y rigurosas para el profesor de ELE: se realizan adaptaciones o traducciones de trabajos realizados por profesores de otros países" (De Agreda Coso, 2016, p. 76). Hay una gran escasez en la creación de materiales para el aula de ELE aunque desde los años 90 hasta ahora, se han publicado un gran número de artículos, tesis doctorales e investigaciones en España sobre el uso y la aplicación de teatro en ELE. Para De Agreda Coso (2016), el uso de técnicas dramáticas en la enseñanza del español no está bastante extendido porque su presencia en manuales es escasa y el trabajo para seleccionar actividades no es tan fácil, incluso hasta los años 90 del siglo XX:

> se generan propuestas inéditas y rigurosas para el profesor de ELE: se realizan adaptaciones o traducciones de trabajos realizados por profesores de otros países; lo que determina que en lo que se refiere a la creación de materiales genuinamente creados para el aula de ELE, hay una gran escasez (p. 76).

Durante mucho tiempo, la utilización del teatro en la educación ha sido sinónimo de representación y el drama en la educación, sinónimo de dramatización, cuyo principio es aprender haciendo. El teatro se encuentra más estrechamente vinculado a la idea de puesta en escena, y de comunicación con el público; mientras tanto, el individuo experimenta problemas y los resuelve en la dramatización mediante la acción (Torres Núñez, 1996; Pérez Gutiérrez, 2004; Robles Poveda, 2006; Martínez Cobo, 2007; Hidalgo Martín, 2012; Corral

Fullà, 2013). En la actualidad, en contra de la idea de que debe haber necesariamente una representación ante un público, se ha utilizado más dramatización en la educación.

2.3 La dramatización como herramienta didáctica en la actualidad

Con la publicación de la obra *Child Drama* (1954), de Peter Slade, el uso de actividades dramáticas empezó a ocupar un lugar prominente en la educación (Pérez Gutiérrez, 2004, p. 73). Slade (1954) argumentó que el drama no era solo sobre la representación o la actuación, sino sobre el crecimiento personal y la expresión de cada individuo desde la infancia hasta la edad adulta. Las prácticas pueden consistir en la preparación de obras particulares, en la simulación, en los juegos teatrales, en la improvisación y en los juegos de rol. Otra pionera del "drama en la educación" fue Dorothy Heathcote (Wagner, 1976), quien creía que la utilización del drama no implica una "representación" final. El drama es la base del conocimiento humano, que es personal, cultural y universal, y su uso puede abrir el currículo de una manera nueva. Las dos técnicas principales de Heathcote son el "maestro en papel" (teacher-in-role) y el "manto del experto" (Mantle of the Expert). La primera es un método que pide la participación de los maestros en las actividades: ellos dejan de ser observadores sino que también juegan un papel junto con los alumnos. La segunda técnica fue planteada en *Drama for Learning* (Heathcote y Bolton, 1995): los alumnos siempre son considerados como "expertos" en algo y ninguna idea o sugerencia que se les ocurra debe ser reprendida. Ellos pueden indicar las decisiones que se debía tomar en las acciones de la obra. Esta técnica permite a los estudiantes mantener la creatividad en el aprendizaje.

En la actualidad, hay muchas actividades dramáticas en el aula de la enseñanza de lenguas extranjeras, que "representan uno de los grandes pilares sobre los que se apoya la enseñanza y práctica de la expresión oral" (Corral Fullà, 2013, p. 123). La creatividad y la personalidad son las razones por las que se elige la dramatización en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Todas las actividades tienen el objetivo común de que los alumnos produzcan creativamente su propio lenguaje en las conversaciones, mostrando y desarrollando los conocimientos adquiridos en la nueva lengua, así como "plasmando una buena dosis de su propia personalidad y de su forma idiosincrásica de ver el mundo, a través de una interrelación con los restantes miembros de la clase" (Magariño, 1996, como se citó en De Agreda Coso, 2016, p. 72).

Según las prácticas de los docentes, la dramatización se interpreta de muchas maneras diferentes y va más allá de las definiciones. Para De Agreda Coso (2016) en el ámbito didáctico, la representación teatral no es llevar una obra a la escena, sino una muestra de dramatización. En el sentido general, la dramatización tienen varios significados: "juego dramático, juego de rol (role play), improvisación, *performance*, escenario, simulación, dramática creativa, sociodrama, juego de expresión, juego teatral, etc" (De Agreda Coso, 2016, p. 72). Para él, cuando se habla de dramatización, se refiere a "todas aquellas actividades teatrales en las que no se realiza -como sí se da en el *teatro*- la representación sobre un escenario ante un púbico" (De Agreda Coso, 2016, p. 71). En su opinión, el objetivo de la dramatización en el aula es estimular el aprendizaje y no la representación final de un texto dramático: en la dramatización no tienen por qué existir la memorización, la repetición, ni los ensayos.

Para Motos Teruel (1992-1993), “dramatizar es tanto como teatralizar, es decir, dotar de estructura dramática a algo que en principio no la tiene” (p. 80). Sin embargo este autor también insiste que cuando se habla de la dramatización no se está refiriendo a hacer teatro. La dramatización y el teatro no son lo mismo: el teatro pone el énfasis en el espectáculo y el espectador, mientras que la dramatización lo coloca en la acción en sí misma, en el proceso que lleva a la representación. (Motos Teruel, 1992-1993, p. 80). En la área de educación, “dramatización”, “juego dramático” y “dramática creativa” se referían al campo de una actividad que es teatral pero no es teatro, sino una práctica al servicio de la expresión creadora del individuo (Eines y Mantovani, 1997)[4]. En la *dramatización* se pueden incluir diferentes técnicas: 1.Juego dramático, 2. Juego de expresión, 3.Juego teatral, 4. Dramática creativa, 5. Role-playing, 6. Sociodrama, 7. Improvisación (Fernández Ávila, 2014, p. 73).

El juego de personajes es la actividad más utilizada por los profesores de lengua extranjera. Esta actividad normalmente se realiza por dos estudiantes. El tiempo de preparación y actuación es de entre 5 y 10 minutos, la situación planteada delimita el empleo de vocabulario y la estructura oracional y se realiza después de la presentación de los elementos lingüísticos y gramaticales que se necesita para conseguir los fines comunicativos.

Para Pérez Gutiérrez (1993), el grado de complejidad del juego de personajes es menos que el de la simulación. En la actividad de juego de personajes, las acciones son simples, mientras que, en la simulación, las acciones son estudiadas y discutidas teniendo en cuenta las diversas opciones que se pueden presentar. Los participantes han de apuntar bien los datos y documentos para la imitación necesaria, porque “el ejercicio de simulación se caracteriza por el grado de ´realidad´ que inculca a la tarea” (Pérez Gutiérrez, 1993, p. 73). Aunque tanto el juego de personajes como la simulación se plantean una situación que encaja con los elementos lingüísticos aprendidos y tratan los factores extralingüísticos, la complejidad de la simulación exige un aumento de las destrezas orales y escritas. Las dos actividades tienen la misma función de mejorar la competencia comunicativa: la primera es para estudiantes de nivel inicial, y la segunda para los estudiantes de niveles intermedio y avanzado. Pérez Gutiérrez (1993, p. 75) cree que los términos como "role play", "juegos" y “simulación” producen cierta confusión porque en la práctica sus diferencias son a veces apenas perceptibles y en estas actividades se utiliza una técnica común: la improvisación.

Parecida a la comparación y la diferencia entre “juego de personajes” y “simulación”, Corral Fullà (2013) hace una distinción entre el juego de dramatización abierto y el juego de dramatización semidirigido tras estudiar varios manuales de la enseñanza de lengua extranjera. En los dos juegos, los alumnos deben crear y escenificar una situación comunicativa determinada. La diferencia consiste en que en el juego de dramatización abierto sólo se les ofrece a los alumnos una pequeña reseña situacional y ellos deben improvisar un diálogo partiendo de la situación. En cambio, en el juego de dramatización semidirigido, se les ofrece la reseña situacional con unas estructuras lingüísticas para que las usen en el diálogo.

Sin embargo, Corral Fullà (2013) cree que ninguno de los dos juegos puede ayudar a integrar unas construcciones lingüísticas determinadas. En el juego de dramatización abierto,

[4] “Juego Dramático” es un término traducido que proviene de Francia, y “Dramática Creativa”, del mundo anglosajón, y “como la nueva ley de educación en España se ha adoptado la palabra “Dramatización” para referirse a ese campo, se hace suponer que con el tiempo su uso será más generalizado que las otras dos” (Eines y Mantovani, 1997, pp. XVII-XVIII).

los alumnos siempre prefieren utilizar estructuras gramaticales y vocabulario con los que se sienten más seguros y no practican los que no dominan bien; el problema en el juego de dramatización semidirigido consiste en que las estructuras gramaticales, el léxico y las frases no son ofrecidos sistemáticamente. Por estas razones, Corral Fullà (2013) propone un juego más: el juego de dramatización dirigido, "como una práctica efectiva en la adquisición de ciertas estructuras lingüísticas y/o léxico hacia una naturalidad en su uso en la lengua oral" (p. 125). En el juego de dramatización dirigido, los profesores constituyen un determinado tipo de estructuras y/o léxico como forma de sistematización, ofreciendo una estructura completa con las posibles frases para que los alumnos se vean forzados a utilizarlas. Tras este ejercicio, se podrían proponer otros juegos de dramatización abiertos invitando a los alumnos a reutilizar esta estructura más libremente.

En la enseñanza del español como lengua extranjera, Luis Dorrego y Milagro Ortega, en 1997, publicaron el libro *Técnicas Dramáticas para la Enseñanza del Español* con la intención de que los juegos puedan infundir más motivación a los estudiantes y hagan la clase más dinámica. El libro consta de setenta juegos dramáticos como actividades que se han seguido el progreso dramático, pero siempre están dirigidas hacia uno o más objetivos didácticos, que sean fonético, gramatical, ortográfico o léxico específico. Como se han acumulado más experiencias y se ha publicado el MCER en 2001, los dos autores junto con Mª Ángeles del Hoyo actualizaron y ampliaron ese libro, y llegaron a publicar el nuevo volumen: *Propuestas para dinamizar la clase de ELE* (2006) con más de ochenta actividades. Sin olvidar los objetivos anteriores, los autores dirigen las actividades teatrales hacia un objetivo pragmático y sociolingüístico. Su perspectiva es estimular la imaginación, la creatividad y la curiosidad de los alumnos y el aprendizaje del uso social de la lengua y de la comunicación con los miembros de una determinada sociedad.

Si se considera la drama en la educación, sinónimo de la dramatización, como proceso y acción, y el teatro, como producto acabado ¿son el teatro y la dramatización incompatibles en la enseñanza de lenguas extranjeras?

2.4 TEATRO Y DRAMATIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN: ¿DISPARIDAD U HOMOGENEIDAD?

Según Pérez Gutiérrez (2004, pp. 72-73), el inicio de la distinción formal empezó de la mano de la profesora Winifred Ward en 1930, quien acuñó el término "Dramática Creativa" para diferenciar las actividades lúdicas y educativas realizadas mediante la dramatización de las actividades estéticas del teatro. Para declarar los defectos y los inconvenientes de las formas tradicionales del teatro en la educación, Eines y Mantovani (1997, pp. 16-17) han comparado la aplicación del teatro en la educación tradicional con su aplicación en la educación contemporánea que adaptamos en la tabla siguiente:

Tabla 5. COMPARACIÓN ENTRE TEATRO Y JUEGO DRAMÁTICO

Concepto tradicional: TEATRO	Concepto moderno: JUEGO DRAMATICO
Se pretende una representación, o interesa el resultado final.	Se busca la expresión, e interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.
Las situaciones planteadas son creadas por el autor y/o el profesor, en base de una obra escrita y acabada.	Se recrean las situaciones imaginadas.

El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor. Los personajes son aceptados a partir de una propuesta del profesor.	El texto y las acciones son improvisadas debiendo respetarse el tema o el argumento del proyecto oral. Los personajes son elegidos y recreados por los jugadores.
El profesor plantea el desarrollo de la obra.	El profesor estimula el avance de la acción.
La obra se cumple en todas las etapas previstas.	El juego puede no llegar a concretarse si el tema que se juega no se ha estimulado bien.
Se hace en un teatro o en un lugar que posea un escenario.	Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos y desplazamientos, patio, hall, gimnasio, o en la propia aula.
La escenografía es idea del profesor y normalmente la realizan.	La escenografía es realizada por los estudiantes y ellos forman sus propio vestuario con ropas y sombreros viejos o elementos confeccionados en clase. Los objetos a utilizar también son elegidos libremente por ellos.
Los estudiantes representan con el fin de gustar a un público pasivo.	Accionan por sus ganas de jugar y comunicarse con sus compañeros y eventuales espectadores.
Se comenta en lo formal lo bien que salió el espectáculo.	Se evalúan todos los juegos con el grupo y se estimula la actitud crítica de jugadores y espectadores.
El teatro se practica como una obligación impuesta por el profesor.	El teatro se practica como juego, la expresión es totalizada.

La comparación proviene de la innovación educativa que está vinculada con las nuevas corrientes pedagógicas, en las cuales los estudiantes son protagonistas en la clase y el juego tiene un papel importante en el desarrollo personal tanto de los niños como de los adultos. Para Eines y Mantovani (1997, pp. 16-17), en la pedagogía moderna, se debe olvidar el concepto tradicional del "teatro en la educación", y utilizar el "drama" en el proceso del aprendizaje. Estos autores prefieren un teatro que se practique como juego. Durante mucho tiempo, el teatro en la educación ha sido sinónimo de representación; y el drama en la educación, sinónimo de dramatización, cuyo principio es aprender haciendo:

> Los objetivos del drama y del teatro en la educación son distintos, a pesar de que ambos utilizan técnicas iguales o similares: el teatro ("poesía que se levanta del libro y se hace humana"; García Lorca, 1968, p. 1810) desarrolla la capacidad estética de la persona; la dramatización o drama educativo ("un ensayo para la vida"; Way, 1967, p. 43) propicia la capacidad de resolución de problemas por medio de la experiencia directa en situaciones de la vida cotidiana (Pérez Gutiérrez, 2004, p. 71).

Por la oposición entre teatro y drama en la educación, hay quienes piensan que las actividades dramáticas y la representación son incompatibles. Sienten que la "obra" y la "representación" eran actividades diametralmente opuestas (Burgess y Gaudry, 1985, como se citó en Torres Núñez, 1996, p. 26). Para Martínez Cobo (2007, p. 145), la división entre teatro tradicional y juego dramático viene de la importancia concedida al texto dramático. En *Drama techniques in language learning* (Maley y Duff, 1982), se excluye el montaje teatral tradicional de la lista de las distintas técnicas dramáticas, porque "las palabras de otras personas que han sido mecánicamente memorizadas se convierten en cenizas en la boca del hablante" (p. 6).

Dorrego y Ortega (1997) también abandonan la palabra "teatro" en sus métodos porque su forma de usar las técnicas es "memorizar mecánicamente las palabras escritas por otra persona, ni convertir la clase de idioma en un coliseo con su escenario y sus butacas, ni mucho menos transformar al estudiante en un actor profesional" (p. 7).

Si bien la disparidad entre el teatro y la dramatización en la educación consiste en la representación y la acción, no estamos de acuerdo con estas distinciones. Tampoco pensamos que las palabras de un texto dramático "están ni pueden estar muertas" (Martínez Cobo, 2007, p. 143).

En primer lugar, la esencia del uso del teatro en la educación no es sino lo que se hace dentro del teatro y a través del teatro. Las críticas del teatro en la educación siguen "un concepto muy simplista de lo que constituye el arte dramático, basándose en manifestaciones superficiales y no en significados y formas más profundas" (Fleming, 2001, p. 154). La producción teatral y la interpretación no son las únicas formas de manifestación del teatro; otras formas, como el juego dramático y la improvisación, también son actividades escénicas que tienen los mismos mecanismos teatrales. La improvisación y el juego dramático son una práctica colectiva que pretende que "todo el mundo participe en la elaboración de una actividad escénica […] y que los participantes tomen conciencia de los mecanismos fundamentales del teatro (personaje, convención, dialéctica de los diálogos y de las situaciones, dinámica de los grupos)" (Pavis, 2017, p. 265). Según las experiencias de Hidalgo Martín (2012), "el juego dramático y el teatro-espectáculo se unen, se dan la mano, y caminan juntos en el taller de teatro en el aula de E/LE" (p. 14). El drama y el teatro van unidos y son complementarios. No se puede hacer una distinción tan estricta entre ellos. Si el drama en la educación es hacer una acción, ésta debe ser llevada a cabo por los estudiantes a través de las técnicas teatrales o de las actividades dramáticas.

En segundo lugar, "la obra de teatro impresa no es un trabajo acabado hasta verse representado por actores en un escenario y cobrar vida gracias a emociones humanas auténticas […], las palabras vienen del autor y el subtexto del actor" (Stanislavski, 2016, p. 177). La palabra hablada del texto de una pieza teatral siempre tiene un valor nuevo cuando se explora el contenido interior del subtexto. Para Martínez Cobo (2007), antes que un texto, es un pretexto que permite la recreación y la exploración dramática. La memoria es un recurso para representar el texto teatral, pero "no es el único recurso para interiorizarlo: también se parte de la lógica de la acción dramática y de las relaciones entre los personajes" (p. 146).

Por último, "quizá haya más en común entre el drama y el teatro de lo que generalmente se considere" (Torres Núñez, 1996, p. 22). Méndez-Martínez (2021) piensa que el drama y el teatro en la educación no son dos denominaciones diferentes que responden a distintas realidades, sino que "la mayoría de las veces, nombran los mismos conceptos de maneras diversas" (p. 113). Ambos se interesan por el contenido y la forma. Tanto la drama como el teatro son el mismo medio para estimular a los estudiantes de diferentes edades. Cuando los alumnos llegan a una cierta edad, sienten entusiasmo por el espectáculo y la representación si se les introducen las técnicas teatrales y los textos dramáticos en el aprendizaje (Torres Núñez, 1996).

No debe hacerse división entre "drama" y "teatro" en la educación, sino explorar su cooperación y su enriquecimiento mutuos. Si la distinción entre drama y teatro consiste en el concepto de representación final, para Nicolás Román (2011), tanto el drama como el teatro

deben utilizarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, porque "las estrategias dramáticas pueden ser ejercicios previos a la representación teatral", y "la puesta en escena de las obras analizadas pone de manifiesto el éxito de la aplicación didáctica de las técnicas teatrales" (pp. 105-106). En las prácticas didácticas, el teatro es producto, pero también es proceso, porque "la representación pasa a un segundo plano y no se concibe como una amenaza sino como la culminación de un proceso" (Hidalgo Martín, 2012, p. 13), ni los profesores ni los alumnos consideran "el teatro como un producto sino como el punto culmen del proceso de elaboración del taller de teatro" (Hidalgo Martín, 2012, p. 14). La representación forma parte del proceso de hacer, de saber hacer y de construir ese producto.

Según nuestra opinión, las técnicas teatrales y las actividades dramáticas podrían ser las herramientas en el aula de lenguas extranjeras. A la hora de proponer a los alumnos la práctica teatral en el aprendizaje de lenguas, la conciencia del tiempo y del espacio, la de la representación de una escena teatral y la de la construcción de una historia contribuyen a la realización de la práctica cuyo objetivo es desarrollar las competencias básicas de los alumnos. Cuando se quiere una puesta en escena de un texto, debe haber varios realizadores: cuerpo de dirección, cuerpo de actores y cuerpo técnico. En la práctica teatral en la clase, los estudiantes pueden realizar las distintas tareas. El espectador o el público también es un realizador importante, porque observa, aprecia y reconoce el trabajo que llevan a cabo entre todos. Tanto los observados como los observadores son el conjunto del objetivo de la enseñanza-aprendizaje.

Los beneficios del teatro como recurso didáctico no sólo consisten en la dimensión pedagógica, sino también en los valores añadidos que disminuyen la inhibición y que desarrollan la capacidad comunicativa a un nivel superior. El teatro ofrece un enfoque multidimensional para el aprendizaje, ayuda a acceder a una variedad de estilos de aprendizaje a los estudiantes, y les facilita la visualización y personalización del contenido. En fin, las técnicas teatrales y las actividades dramáticas se han convertido en respuestas creativas al teatro y al drama. Ambos son medios y no finalidad de las actividades académicas.

En las diferentes utilizaciones del teatro en la enseñanza de las lenguas extranjeras, las funciones del texto dramático , que vamos a analizar a continuación, ocupan un lugar relevante.

2.5 La utilización del texto dramático en el teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad

En la mayoría de los manuales, la explotación del texto dramático es mínima, se explota más en la enseñanza de nivel superior, y "el teatro se ve desplazado por los fragmentos de novela, ensayo o prensa, que son muestras de lengua que se prestan mejor a ciertos ejercicios gramaticales" (Santos Sánchez, 2010, p. 23). Para Santos Sánchez (2010), esta ausencia existe por varias razones. En primero lugar, el discurso teatral es menos asequible que el discurso narrativo o periodístico, porque el lenguaje teatral es más realista, incluso a veces es demasiado coloquial para el uso, o muy vanguardista para la comprensión lingüística. En segundo lugar, sería costoso encontrar un fragmento de teatro que satisficiera las necesidades gramaticales perseguidas en el ejercicio, porque el texto ya está escrito y fijado, es difícil buscar situaciones propias para el diseño de actividades; en cambio, "resulta más cómodo

generar un texto *ad hoc"* (Santos Sánchez, 2010, p. 26) que se adapte a las necesidades gramaticales.

Pero en unas ocasiones los textos construidos *ad hoc* provocan confusión y desorientación por determinadas formas y estructuras planteadas. Veamos un diálogo que tiene lugar en una escena entre un señor y una chica que están sentados y separados por una mesa, titulado "Una entrevista con el jefe del personal":

> -El jefe: Buenos días, señorita. Tome asiento, por favor. ¿En qué puedo servirle?
> -Pilar: Buenos días. Vengo para informarme sobre el anuncio que ustedes publicaron ayer en el periódico, en el que solicitaban una secretaria para la sección de correspondencia con el extranjero.
> -El jefe: ¡Ah, sí! ¿Ha traído usted su *curriculum vitae* y carnet de identidad?
> -Pilar: Sí, aquí los tiene. ¿Tengo que hacer un examen?
> -El jefe: Primero le haré preguntas, y mañana tendrá usted que hacer unas pruebas prácticas.
> …
> -Pilar: De acuerdo. Muchas gracias por su información y hasta mañana.
> -El jefe: Hasta mañana, señorita, ¡y sea usted puntual! (*Español 2000*, como se citó en Morales Martínez, 2005, p. 153)

Es un diálogo situacional, pero para Morales Martínez (2005), no es una conversación que se da en una situación comunicativa auténtica, y "aunque se pretende presentar como un texto real, auténtico, el resultado es bien distinto" (p. 154). El diálogo aparece bastante forzado en un texto tan breve, para presentar una gran cantidad de estructuras gramaticales; también faltan elementos pragmáticos de una interacción real como: "bueno", "pues", "vaya", etc., y a los interlocutores les falta presentación.

Según Morales Martínez (2005, pp. 155-156), el diálogo tiene una perfecta ordenación, cada uno espera su turno hasta que el otro termine, eso no ocurriría en una situación real entre los españoles, porque se interrumpen en la conversación e incluso las preguntas se superponen. Además entre las preguntas y respuestas falta la coherencia, por ejemplo, no se pregunta realmente "¿Tengo que hacer un examen?" en una entrevista de trabajo inmediatamente después de sentarse y entregar el curriculum. La forma de exigir la puntualidad en el final también resulta sorprendente. Morales Martínez (2005) sugiere que ofrezcamos a los alumnos recursos específicos para que transformen un texto artificial en un diálogo más interactivo, por ejemplo, elementos de tipo pragmático, así que propone una conversación que empezaría así:

> El jefe: Buenos días, señorita.
> Pilar: Buenos días.
> El jefe: Tome asiento, por favor.
> Pilar: Gracias.
> El jefe: ¿En qué puedo servirle?
> Pilar: Mire, venía… (p. 155).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La autora también propone el juego de rol en clase. Lo que plantea es hacer que toda la clase actúe en la práctica de representar la entrevista. En cada representación varía la oferta de trabajo. Los alumnos deben hacer preguntas y respuestas en diferentes situaciones laborales. Los alumnos que observan la entrevista pueden votar para decidir si el candidato es ideal.

Después de las representaciones en el aula, en la parte de expresión oral, la situación del paro en España y el horario laboral pueden ser explotados en clase como los aspectos socioculturales (Morales Martínez, 2005, p. 157).

En clase de lenguas extranjeras, las actividades dramáticas de role-play o juego de simulación han sido bastante utilizadas en la práctica de la lengua meta, sobre todo después de haber aprendido una serie de expresiones en situación. No obstante Almena y Butiñá (1995) observan que la actividad del role play tiene unos límites en la práctica. En muchas ocaciones, los alumnos se limitan a ponerse de pie delante de sus compañeros a hacer el role play. No están interpretando estos papeles, más bien están recitando sin interpretar. Les faltan acciones ágiles, eficaces, claras y coordinadas. La actividad no debe ser narrativa, sino activa, dominada por la acción (Almena y Butiñá, 1995, p. 15). Heathcote y Bolton (2001) también indican que estas prácticas de role play no son un intercambio lingüístico verdadero, "es posible que el tipo de lenguaje utilizado pertenezca más al libro de texto que a la vida misma, porque a veces la improvisación no ofrece más que la imagen de un contexto" (Heathcote y Bolton, 2001, p. 165).

Para obtener un verdadero intercambio lingüístico, Heathcote y Bolton (2001, p. 165) sugieren dos maneras de animar el proceso. En primer lugar, otorgar un adjetivo al papel, por ejemplo un camarero "cansado", "olvidado", o "respetuoso". Se trata de imaginar e introducir en una situación dada, circunstancias o relaciones entre los personajes que transforman la situación y le confieren una tensión particular que en muchos casos no está incluida en el texto original, o lo está entre otras muchas motivaciones. En segundo lugar, convertir el juego de roles en algo que parezca el teatro "verídico", por ejemplo, el camarero debe atender a su ex-novia y su nueva pareja, o el camarero se encuentra con un amigo viejo, pero no quiere que le reconozca. Son situaciones que exigen la expresión de pensamientos o de sentimientos precisos. Los estudiantes introducen unos cambios de situaciones para implicar acciones diferentes en el mismo contexto. Estos cambios pequeños provocan conflictos entre los personajes y estos conflictos se transforman en el motor del desarrollo de la historia.

Creemos que el texto dramático como material auténtico puede ser un ejemplo del uso del lenguaje con un amplio contexto semántico y pragmático, y puede motivar a los alumnos de cierto modo por su tono coloquial y por sus diálogos relativamente verosímiles con respecto al lenguaje cotidiano. No obstante, la verosimilitud de las conversaciones del texto dramático no significa que el lenguaje sea trasladado directamente el habla de la calle a la escena. Nuestro objetivo es prestar atención al equilibrio de la verdad y de la belleza del lenguaje, y a través de la verosimilitud de la situación comunicativa, animar a los estudiantes a expresar y actuar en la lengua meta.

Para distinguir la utilización del texto dramático, se puede observar las siguientes maneras de utilizar este recurso.

2.5.1 Texto dramático en clase de literatura

Los métodos de enseñanza de idiomas han ido cambiando y evolucionando constantemente. Al mismo tiempo también se ha modificado el papel del texto literario como material didáctico. En el método tradicional o de gramática y traducción, se consagra el texto literario, porque es el principal soporte y modelo del material y "el objetivo en el estudio de lenguas extranjeras es aprender una lengua con el fin de leer su literatura" (Richards y

Rodgers, 2003, p. 15). Didácticamente, no se puede manipular el texto literario, sino que se memoriza al pie de la letra. En los métodos que tienen enfoques lingüísticos y estructurales, los materiales son textos en forma de diálogo, cuyo objetivo es presentar y ejemplificar determinados aspectos gramaticales. Se forman los hábitos lingüísticos con la repetición de las estructuras presentadas. Los textos literarios no son necesarios por sus usos lingüísticos complejos.

En los años setenta, los textos tienen tendencia a ser diálogos naturales y situacionales. En los materiales, los textos literarios se convierten en informaciones culturales que cierran las unidades didácticas. Muchas veces no hay ni instrucciones para su explotación, y los textos son puras muestras literarias. "La verdadera incorporación de la literatura a los materiales de E/LE se inicia, aunque tímidamente, en la década de los ochenta, con el enfoque comunicativo" (Acquaroni, 2007, p. 50). La convicción de este método es que los materiales textuales deben ser auténticos, que son "todo tipo de texto oral o escrito, al que puede estar expuesta una persona nativa en la vida real: anuncios, canciones, conversaciones telefónicas, artículos de prensa, etc." (Melero Abadía, 2000, p. 157). Aunque los textos literarios no son considerados en la misma proporción que otros tipos de textos en el material didáctico, "la literatura inicia un camino sin retorno de normalización, revalorización y paulatina incorporación a los materiales didácticos, gracias al reconocimiento de su *particular fuerza procedimental*" (Acquaroni, 2007, p. 51). Normalmente las lecturas graduadas con fines didácticos comprenden adaptaciones de textos literarios. Estas lecturas incluyen actividades de comprensión lectora, ejercicios de léxico y comentarios culturales. Según Acquaroni (2007), aunque en los manuales publicados entre los años 1995 y 2005 (*Gente* 1, 2, 3; *Abanico* y *Aula* 1, 2, 3) sólo hay 20 textos literarios en total, "parece haberse avanzado en cuanto a su tratamiento y a su mayor grado de integración dentro de la secuencia didáctica que propone la unidad" (p. 52).

En el método de enfoque por tarea, se preocupa más por la autenticidad en la producción de actos comunicativos que por la autenticidad de los textos. Se pide más la imaginación, la creatividad y la originalidad que la reproducción en el proceso de la enseñanza de lenguas. En este método se produce "un efecto de maleabilidad en los materiales" (Acquaroni, 2007, p. 53). Los textos no sólo sirven para la comprensión lectora, sino también para muchas otras actividades de cooperación. En este sentido, los textos dramáticos pueden ser "una reserva inagotable y permanentemente renovada de recursos" (Acquaroni, 2007, p. 53) que reúne los requisitos para desarrollar las competencias. Los estudiantes pueden trabajar en grupo con la intención de llevar el texto a la representación. Durante este proceso, los estudiantes pueden analizar el argumento, los personajes, el tiempo y el espacio del texto; adoptar el diálogo, e imitar las actividades diarias o realizar actos imaginarios.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, 2002), la competencia comunicativa está compuesta por tres competencias diferentes: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Según los distintos conocimientos, destrezas y habilidades, se distinguen en la competencia lingüística unas competencias más detalladas como la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica[5].

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

[5] Capacidad de articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita.

Los textos literarios pueden proporcionar distintos conocimientos y permitir desarrollar diferentes competencias por dos aspectos diferentes: por una parte se pueden considerar como textos auténticos y comunicativos para enseñar cómo se usa la lengua; por otra parte, como muestras culturales que enseña cómo vive y piensa la gente que habla esta lengua. Igual que todos los otros textos, los textos literarios pueden ser materiales textuales auténticos para la enseñanza de contenidos lingüísticos. En la expresión literaria, la lengua es la única materia prima de la literatura, y las palabras de los textos literarios están cuidadosamente elegidas. Aunque pueden ser no demasiado frecuentes en el lenguaje común, son necesarias y adecuadas. Son útiles para la competencia léxica y la ortográfica, porque el contexto y las expresiones favorecen la compresión y la memorización del vocabulario.

En cuanto a la competencia gramatical, los textos literarios pueden ser instrumentos didácticos para la reflexión y para la observación del uso gramatical de la lengua. Si algunos fragmentos literarios presentan una complejidad sintáctica, también es la oportunidad de analizar y de evaluar las habilidades gramaticales que tiene este contenido, porque "el lenguaje literario atrae la atención sobre sí mismo, sobre la forma misma del mensaje, que adquiere mayor relieve que en los intercambios comunicativos ordinarios" (Acquaroni, 2007, p. 21). Los textos poéticos y las piezas teatrales son recursos ideales para desarrollar tanto la competencia fonológica como la ortoépica cuando se lleva a cabo la pronunciación de las palabras. La lectura en voz alta de las piezas teatrales puede servir para practicar el acento de las palabras, la entonación y el ritmo de las frases.

Hablando de la competencia sociolingüística, los textos literarios pueden ser una muestra de la dimensión social del uso de la lengua, de las variantes sociolingüísticas de diferentes épocas, generaciones, sexos o clases sociales. Los textos literarios pueden servir para reducir algunas carencias de informaciones socioculturales porque a los alumnos que estudian español en un país no hispanohablante, les resulta difícil concebir esas informaciones socioculturales sin el contexto en el que viven los nativos, y por lo tanto, se obliga a llevar a cabo una investigación sobre dicho contexto.

Según el MCER (2002), las competencias pragmáticas se refieren a los principios de cómo organizar, estructurar y ordenar los mensajes («competencia discursiva»); cómo utilizar los mensajes para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»); y cómo secuenciar los mensajes según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»). Los textos literarios, sobre todo los textos dramáticos son modelos para enseñar cómo se usa la lengua en un contexto situacional para transmitir los mensajes siendo un vehículo de comunicación.

Acquaroni (2007) ha realizado tanto investigaciones como prácticas sobre el uso integral de los textos dramáticos en el aula para desarrollar la competencia comunicativa, la competencia literaria, la competencia cultural y la competencia metafórica. El libro *Las palabras que no se lleva el viento* (2007) de Acquaroni es una reflexión teórica y práctica sobre la utilización de la literatura en la enseñanza del ELE orientada al método comunicativo. Se integra la literatura en clase no sólo como un fin en sí mismo, sino también como la herramienta didáctica, el modelo de lengua, la fuente de informaciones lingüísticas y socioculturales, y el vehículo de comunicación. Para ella, la literatura no es sólo la información bibliográfica sobre el autor, su época y las corrientes literarias, sino que también es el conjunto de la lengua, del arte y de la cultura.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

En la enseñanza de lenguas extranjeras, hay una separación en el programa didáctico: las clases de textos y gramática para todos los niveles, y las clases de civilización y de cultura para niveles avanzados (Santos Sánchez, 2010). En realidad, cuando se estudia una lengua, que sea de nivel inicial, intermedio o avanzado, todo está vinculado con la cultura, porque la lengua en sí misma ya es un patrimonio cultural. El texto literario en el ámbito de la enseñanza de cultura de una lengua extranjera, puede servir como el abastecedor de información cultural explícita; el soporte desde donde poder inferir información cultural implícita; el reflejo de particularidades discursivas propias de la lengua meta; y el producto o manifestación cultural en sí mismo (Acquaroni, 2007, p. 63).

Uno de los recursos lingüísticos de los textos literarios es la expresión metafórica. La capacidad de comprender y producir metáforas es necesaria en la comunicación y es un componente de la competencia comunicativa. Con la competencia metafórica, los alumnos pueden interpretar mejor lo que se dice en los textos literarios o en la vida cotidiana. Para el desarrollo de la competencia metafórica, en los ejercicios de los textos literarios se pueden elaborar nuevas expresiones metafóricas a partir de los ejemplos que muestran los textos, o a partir de los conocimientos ya adquiridos por los estudiantes.

Acquaroni (2007) incorpora ocho obras teatrales en las propuestas de práctica por temas universales de la literatura: la memoria, la vida, el amor y la muerte (*Hamelin* de Juan Mayorga; *Mar de fondo* de Leo Maslíah; *Kathie y el hipopótamo* de Mario Vargas Llosa; *El método Grönholm* de Jordi Galcerán; *El beso de la mujer araña* de Manuel Puig; *Ramón* de Sergio Belbel; *El anillo* de José Sanchis Sinisterra y *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca). En la selección de las obras en esta investigación, también hemos seguido los criterios de Acquaroni (2007), y hemos incorporado obras de Juan Mayorga, de José Sanchis Sinisterra, y de Federico García Lorca.

La autora divide la exploración del texto dramático de diferentes maneras. Primero el tratamiento del texto, "ya constituye en sí mismo un ejercicio" (Acquaroni, 2007, p. 41). El primer nivel es leer en voz alta el texto fijándose la entonación y hacer una lectura dramatizada del texto, imaginándose las distintas acciones o escenas. El segundo nivel es el ensayo y montaje del teatro, y el último nivel es la puesta en escena. En las propuestas de los textos dramáticos, la mayoría de los ejercicios, concebidos a partir de los textos dramáticos, consiste en pregunta-respuesta sobre la comprensión de la lectura: el tema, los personajes, los puntos culturales y el aprendizaje del vocabulario. Durante el proceso de la recepción de estos textos, esperamos que los alumnos cuenten con determinados conocimientos que pide Acquaroni (2007): la adquisición de hábitos de lectura; la capacidad para disfrutar y comprender los textos; el conocimiento de aquellas obras y autores que sean más representativos; la capacidad para su apreciación estética (Bierwisch, 1965, como se citó en Acquaroni, 2007, p. 59). También se pueden diseñar tareas o ejercicios para evaluar los conocimientos que poseen los alumnos, y de esta manera, al mismo tiempo ayudan a los alumnos a desarrollar esta competencia literaria. La diferencia de la utilización de obras teatrales entre la autora y nuestro objetivo consiste en que Acquaroni (2007) explota el texto dramático sin acudir mucho a las técnicas teatrales, incluye el juego dramático y la improvisación en pocas actividades.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

2.5.2 Fragmentos de textos dramáticos clásicos o adaptaciones para la representación.

La representación de obras dramáticas o sus fragmentos siempre ha sido una de las actividades didácticas con el objetivo de practicar la lengua meta. Entre las obras dramáticas podemos observar que algunas son seleccionadas con más frecuencias por los profesores, como por ejemplo, *La Celestina* de Fernando de Rojas y *El burlador de Sevilla* de Tirso de Molina (Ruiz Pérez, 2014); *La casa de Bernarda Alba* y *Bodas de sangre* de Federico García Lorca (Reyes-Torres, 2007; Jiménez de Cisneros Baudin y Saladich Garriga, 2013; Calderón de la Barca Fernández, 2015; Navarro, 2019). También se selecciona obras de dramaturgos latinoamericanos, por ejemplo, *El censo* de Emilio Carballido (Reyes-Torres, 2007), y *Un hogar sólido* de Elena Garro (Hidalgo Martín, 2012).

Calderón de la Barca Fernández (2015) cree que la puesta en escena de obras maestras del teatro puede ser una defensa del teatro como un medio de difusión de la Literatura y la Historia de España e Hispanoamérica y una herramienta utilísima para el aprendizaje de la lengua española (p. 40). Desde 2005 hasta 2015, ha montado cinco obras con sus alumnos japoneses, las cuales se encontraban una adaptación del *Quijote* de Cervantes; *Luces de bohemia* de Valle-Inclán; *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla; *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, y *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca. Estas obras no fueron representadas en las clases ordinarias, sino como una actividad pedagógica extracurricular, pero tienen una estrecha conexión con las clases de la literatura o de la historia y cultura. Ha elegido estas obras por varias razones: son obras maestras del *canon* que normalmente aparecen en los libros de textos de literatura y cultura en los distintos países; abarcan temas como la memoria, la vida, el amor y la muerte, que son temas universales; son materias que permiten conocer y comprender mejor el pasado y el presente de las sociedades donde se habla el español.

Como algunas de estas obras son textos de cierta antigüedad, existe el problema de utilizar la versión original o una versión modernizada. Calderón de la Barca Fernández (2015) prefiere usar las ediciones de los especialistas que conservan en lo posible el vocabulario y la sintaxis originales, evitando usar una versión modernizada que desfiguran los textos originales hasta el punto que es imposible reconocer los textos originales. Para el autor, la mejor adaptación consiste en "meter tijera" que significa "recortar el texto" (Calderón de la Barca Fernández, 2015, p. 44), siempre y cuando no provoque la incomprensión de la obra y conserve su belleza; otra forma de adaptación consiste en no conservar en su presentación la estructura visual de los versos, sino una presentación en prosa que modifica ligeramente las palabras del texto escrito por el autor, o modifica unas escenas: por ejemplo, en el texto de Calderón, el rey en vez de dirigirse de pie al público, aparece sentado en su escritorio trazando con una pluma y mientras escribe él, un narrador lee el contenido de la carta.

Según el profesor Calderón de la Barca Fernández (2015), el truco de escribir cartas no solo salva a los alumnos de las dificultades de la memorización, sino que también es un recurso estético, porque saca matices bonitos del texto cuando lo lee con lentitud. La adaptación no se limita a recortar o a eliminar partes del diálogo dramático, la división del guión en escenas más cortas también es un tipo de adaptación posible siempre y cuando no estropee la estructura del texto original, o en vez de representar todo el texto, se representan

unas partes. Se divide una escena por unas partes para facilitar el montaje, y muchas veces sólo se representa una parte de la escena.

En nuestra opinión, todas estas actividades de adaptación tienen funciones prácticas excepto el recorte de la obra. Ante una obra en versos y en un español antiguo, es difícil medir si el recortar el texto provoca incomprensión o no. El conocimiento insuficiente del español antiguo, y las carencias en el entendimiento de las obras dramáticas en versos, son los obstáculos que debemos vencer cuando queremos recortar el texto, como señala Acquroni (2007), que "el aprendiz no nativo no cuenta con las mismas referencias culturales ni con los mismos conocimientos declarativos de uno nativo para emplearlos estratégicamente" (p. 78). Para nosotros, la utilización de la carta es una manera muy eficaz transmitir el texto original sin que los alumnos lo memoricen. Así que ellos se concentran en la lectura para comprender los mensajes y los sentimientos que se quiere trasmitir. Además, podemos variar el discurso de la obra, por ejemplo del discurso dialogado al discurso epistolar, al diacrítico, o al narrativo. La división de las escenas o la decisión de representar unas partes de la obra también son adecuadas para el uso en el aula, por ser un trabajo práctico y económico al mismo tiempo.

2.5.3 La creación de textos dramáticos por los estudiantes para la representación

En algunos estudios sobre las posibilidades pedagógicas del teatro, los docentes o investigadores prefieren la creación de un texto original entre los profesores y los alumnos o la recreación de un texto dramático. Los profesores que descartan las obras, sostienen la opinión de que las obras no tienen en cuenta la realidad, el nivel lingüístico, o los intereses de los alumnos. Sobre este tipo de creación, para Nicolás Román (2011), la originalidad y el carácter artesanal de los textos dramáticos escritos por los docentes nos ofrecen la posibilidad de comprobar la eficiencia de un recurso diseñado específicamente para los alumnos y su éxito en el aprendizaje (p. 106).

Según las experiencias de Torres Núñez (1996), la idea de una obra original puede surgir de la lectura de una obra dramática, de un relato, o de una narración. Cuando ve que la mayor parte del material de textos dramáticos no se adapta a las necesidades de los alumnos, siempre intenta hacer un teatro nuevo en base de los materiales de textos dramáticos. La creación del nuevo texto debe corresponder a los criterios que él propone para mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras (Torres Núñez, 1996, p. 45).

Aunque la lengua objeto que enseña Torres Núñez es el inglés, el libro *Teatro inglés para estudiantes españoles* (1995), en el que la práctica teatral queda implementada en las programaciones didácticas, nos presenta informaciones didácticas, sobre el uso de teatro en la enseñanza de la lengua extranjera. En este libro hay cuatro obras de niveles diferentes, y en cada obra se apuntan sus posibilidades pedagógicas, estructuras, vocabulario, funciones comunicativas y las dificultades encontradas tras su aplicación en el aula. Todas estas obras son bilingües (español/inglés), que según Torres Núñez (1995) es una forma específica para los alumnos españoles que aprenden inglés. Cree que si uno o varios personajes sólo hablan español, creará un conflicto de comprensión. De ahí surgirá la necesidad de la traducción y la comunicación como medio de intercambio de ideas y como medio de comprensión, además eso ayudará a los alumnos a comprender la obra. Para Torres Núñez (1995), "este criterio constituye un punto de arranque ideal para empezar a escribir" (p. 97). Para nosotros, este

criterio también puede servir como una forma de hacer la actividad más dinámica. Si en la actividad dramática, diseñamos unas situaciones que las que unos sólo hablan chino, y otros sólo hablan español, y ellos tienen que resolver el conflicto causado por no comprender la lengua.

Encontramos de forma permanente diálogos bilingües en español e inglés en las cuatro obras de este libro, pero el autor también permite la adaptación al tercer idioma, por ejemplo, en *Pam Am Flight 964*, aparecen personajes que hablan francés. Torres Núñez (1995) busca un teatro con ambiente y color local. Prefiere que el personaje o los personajes españoles sean del lugar donde viven los alumnos, y hablen con acentos locales. En su caso, los personajes hablan con un acento propio de Ejido (Almería, España). La idea principal es encontrar un nexo de unión entre la cultura local y la cultura del país donde se habla inglés. El entorno cercano a la cultura almeriense así como el acento propio de la zona son los elementos básicos del proceso creativo de las obras.

Los argumentos de las cuatro obras se desarrollan alrededor del conflicto lingüístico, cultural o del misterio causado por los personajes que no pueden comunicarse. *The Barber of Almería* habla de un matrimonio español que busca trabajo en una peluquería de Canadá. El desconocimiento de la lengua y del oficio provoca una serie de situaciones cómicas. En *New York by Night,* un chico español inocente se mete en un crimen de tráfico de droga por no hablar ni entender nada de inglés, y un personaje español que habla bien las dos lenguas intenta ayudarlo, pero no lo logra. En *Spanish Revenge,* se produce un robo en una familia acomodada y el ladrón dice que la chica de servicio española es la sospechosa. Echa la culpa a la chica con mayor facilidad porque ella no habla inglés.

Según Torres Núñez (1995) la creación, la preparación y la puesta en escena de una obra pueden llegar a suponer la manera más satisfactoria de obtener resultados positivos para todo el grupo, la mejora de las capacidades y habilidades que la práctica teatral conlleva entre los alumnos. Para nosotros, este tipo de obras bilingües permite un primer acercamiento al aprendizaje del inglés desde un nivel bajo, para los alumnos que apenas conocen la lengua inglesa, la lengua materna se convierte en el hilo conductor de la comunicación intercultural. Estimula la motivación y la participación de los alumnos que no tengan confianza en usar la lengua extranjera. Sin embargo, también existe un defecto en este tipo de obras bilingües. Es difícil medir el beneficio para los alumnos que sólo hablan en su lengua materna y no tienen oportunidad de practicar la lengua meta.

2.5.4 Texto dramático utilizado a través de la dramatización en clase

En *Aulas sen paredes* (2016), Fernández Rial explica la relación entre la comunicación de la lengua y la expresión dramática y teatral. La autora ha realizado la práctica de esta metodología en las clases de lengua y cultura gallega y castellana en el IES Arcebispo Xelmírez I de Santiago de Compostela. Según ella, en el ámbito educativo, la improvisación en todas sus variantes y los juegos de rol son dos técnicas prototípicas de la creación textual y no verbal en acción. La expresión corporal dramática y teatral también es indispensable en la metodología didáctica teatral, porque la lengua no sólo se aprende por la mente, también por el cuerpo, la voz, la acción y el movimiento.

Han aplicado estas técnicas teatrales a través de trabajo por proyecto y enfoque por tareas. En su práctica ha preparado ocho tareas. Los textos de las tareas 1, 2, 3 son poemas;

los textos de la tarea 4 son textos teatrales; en la tarea 5 los alumnos crean el texto en acción a partir de su imagen corporal con objetos y pueden usar los versos memorizados en las tareas anteriores; las tareas 6-8 son montaje de una performance en base de todas las actividades anteriores. En las tareas 1-5 las técnicas de fundamento en orden son: 1. Tableau, 2. Sonorización de textos, 3. Desmecanización de textos, 4. Improvisación analógicas, 5. Juego de rol. La característica más destacada de los juegos teatrales y prácticas de dramatización de Fernández Rial (2016) es la independencia del texto teatral, las actividades pueden ser herramientas mediadoras de aprendizaje en clase sin emplearse ningún texto teatral.

Los objetivos principales de estas tareas consisten en mejorar la capacidad del uso de los recursos verbales y no verbales de manera correcta y adecuada para expresar conceptos, ideas, estados de ánimo y sentimientos y para interaccionar de forma eficaz con otros interlocutores; reforzar actitudes de desinhibición, autoestima y valoración de las capacidades comunicativas propias y la cooperación en grupos; promover una educación integral y a favor de los principios democráticos; contribuir a superar estereotipos sociolingüísticos y a la valoración de las dos lenguas oficiales; fomentar la motivación y el interés de los alumnos a la participación de las tareas (Fernández Rial, 2016, p. 186).

En la clase con los estudiantes chinos, estos objetivos indicados por la autora son particularmente útiles, porque subrayan que este tipo de actividades debe ser un trabajo que se centra en el uso del lenguaje exacto y adecuado, no sólo correcto, y ofrece posibilidades para mejorar las competencias culturales. En el método que desarrollaremos optaremos además completar este método con los objetivos teatrales como el resolver el conflicto y crear personajes. En las actividades dramáticas siempre hay un problema que se debe resolver. Bajo una serie de condiciones restrictivas que están definidas por los alumnos y su comprensión de la situación, cada estudiante interpreta el papel dentro de un ámbito social, imitando las conductas individuales de ese papel, así como las interacciones entre los individuos.

A lo largo de este capitulo, hemos revisado las distintas formas de la utilización de teatro en la enseñanza de lenguas. Los profesores y los investigadores aplican el teatro para asegurar el uso correcto y adecuado del lenguaje. Se presta atención tanto al uso lingüístico como al uso funcional del lenguaje. Sin embargo estas aplicaciones no explican las teorías teatrales en las que se basan, sobre todo, las técnicas de actuación, que puedan ser aplicables y útiles para realizar las actividades y tareas en clase de español. En el capítulo siguiente, se presentan ciertas teorías teatrales para investigar la posibilidad de vincular la lengua con la acción.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. LAS TÉCNICAS TEATRALES Y EL VALOR PEDAGÓGICO

3.1 La acción en la comunicación: de la acción en el teatro a la acción en el aula

El MCER (2002) tiene un enfoque orientado a la acción, y considera que el uso de la lengua comprende las acciones que realizan los alumnos, y que la lengua se aprende realizando acciones. Como individuos y como agentes sociales, las personas que estudian una lengua extranjera llevan a cabo tareas gracias a las competencias generales y comunicativas en diferentes circunstancias. A estas tareas se las define "como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto" (MCER, 2002, p. 9). Una tarea comprendería una amplia serie de acciones, como por ejemplo, "pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo" (MCER, 2002, p. 9).

Los alumnos realizan las tareas comunicativas en los diversos ámbitos, como el ámbito personal, el ámbito público, el ámbito profesional y el ámbito educativo. En los tres primeros ámbitos, los alumnos participan en las tareas comunicativas como usuarios de la lengua, pero "en el ámbito educativo puede resultar útil distinguir entre las tareas en las que participan los alumnos como usuarios de la lengua y aquellas en que participan como parte del proceso de aprendizaje de la lengua" (MCER, 2002, p. 58). Las tareas o las actividades que los alumnos tendrán que realizar en el ámbito educativo, tales como las simulaciones y los juegos de roles, están guiadas y dirigidas a un objetivo didáctico. Tanto los profesores como los alumnos utilizan la segunda lengua como medio de instrucción y comunicación en la enseñanza de la lengua misma.

Excepto en algunas circunstancias determinadas, o en algún entorno específico, las tareas comunicativas en el ámbito personal y público son cotidianas. Generalmente las actividades de simulaciones que se realizan en el ámbito educativo son imitaciones de las tareas comunicativas cotidianas. Fleming (2001) ha hecho una lista de tareas cotidianas básicas para un alumno como usuario de la lengua. Son las situaciones que podrían causar problemas a los estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera. También podemos entender estas situaciones como tareas que los estudiantes de español tienen que llevar a cabo cuando tratan con las personas hispanohablantes en la vida cotidiana. Si seguimos a Fleming (2001), estas situaciones podrían ser:

> Hacer amigos con personas de tu edad de otros países.
> Ir a una pequeña fiesta particular.
> Ir a restaurantes, cafeterías, bares, pubs, discotecas o bailes.
> Entrar en un espacio lleno de gente.
> Conocer a otra gente y ser presentado a gente nueva.
> Estar con gente a la que no se conoce muy bien.
> Acercarse a otras personas — dar el primer paso para entablar amistad.
> Tomar la iniciativa para mantener una conversación.
> Asistir a una cena formal.
> Quejarse en público del servicio inaceptable.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Visitar al médico.
Aparecer ante un público (actuar, hacer un discurso).
Ser entrevistado para algo.
Tratar con gente mayor o de mayor rango social que uno.
Tomar decisiones o planes que afectan a otros.
Disculparse por algo que has hecho mal.
Entender chistes, el humor y el sarcasmo.
Enfrentarse a alguien malhumorado y agresivo.
Comprar artículos especiales (medicamentos, libros, electrodomésticos, etcétera).
Esperar en una cola.
Hablar de temas serios (política, religión) con gente de la misma edad (pp. 157-158).

Esta lista cubre un abanico de actividades personales y sociales en las que se pide un conocimiento integral de la lengua aprendida. En estos casos, los factores socioculturales influyen mucho en una comunicación favorable. Aunque los estudiantes pronuncien más o menos bien una lengua extranjera, y hablen o escriban sin tener muchos errores o fallos gramaticales, si su perspectiva es la de su propia cultura cuando realicen las acciones y traten de resolver estos problemas, en muchos casos se encontrarán con dificultades en el trato con personas de otra cultura. Esta lista será la base de las situaciones que los estudiantes podrán utilizar en la improvisación de la parte de práctica teatral.

En estas situaciones, se pide unas habilidades para lograr una conducta intercultural adecuada, que siguiendo la teoría de Jandt (1998) resumimos y clasificamos en la lista siguiente:

a. Personalidad fuerte: el individuo debe expresarse con una personalidad agradable. Tener actitudes positivas y sufrir lo menos posible el fenómeno de la ansiedad en la comunicación.
b. Comunicativas: dede ser competente en la comunicación verbal y no verbal.
c. Mensaje: la habilidad de comprender y usar el lenguaje y el feedback.
d. Conducta flexible: la habilidad de adoptar la conducta adecuada en los diferentes contextos.
e. Interacción: la habilidad de usar los diferentes procesos de una conversación, como por ejemplo: saber interrumpir.
f. Social: la habilidad de sentir y tener empatía e identificarse con el otro.
g. Psicológicas: saber adaptarse a un nuevo ambiente o contexto. Saber manejar el shock cultural.
h. Cognitivas: comprender y conocer las costumbres, el sistema, y las instituciones (pp. 43-44).

La capacidad de comportarse de forma adecuada y positiva en el encuentro intercultural consiste en saber relacionarse con las personas de otra cultura, intentar entenderlas y dejar de lado el etnocentrismo. En realidad, aprender una lengua supone instruirse en toda una serie de competencias comunicativas. Una buena pronunciación y un buen conocimiento de la gramática de la lengua extranjera son importantes e indispensables, pero no son suficientes. Se necesita un conocimiento previo para poder interpretar los signos culturales en estas situaciones. Consideramos que cuando se inicia el aprendizaje de la gramática con la adquisición del nuevo idioma, es necesario que no sólo se imparta de manera explícita y memorística, sino también de una manera práctica y sugestiva.

En los años 80 del siglo XX, los pedagogos estadounidenses, británicos y franceses dieron un nuevo impulso y enfoque a los aspectos culturales en la enseñanza de lengua extranje-

ra. Sin embargo, en la práctica didáctica, en la mayoría de los programas hay una separación entre las clases de gramática y los cursos de civilización y cultura de la lengua meta, que generalmente están asociados a niveles avanzados y superiores, y no hay vinculación entre las materiales de ambos cursos (Acquaroni, 2007, p. 62). La manera de enseñar la cultura sólo consiste en proporcionar contenidos informativos concretos: no se enseña a los estudiantes cómo interactuar en una cultura diferente, ni cómo reflexionar a través de choques culturales.

Conocer y comprender otra cultura es un proceso, según el modelo de aculturación que citó Barros García (2005), comprende cuatro periodos diferentes para llegar a identificarse con una nueva cultura: el periodo de euforia; el periodo de choque cultural; el periodo de estrés cultural; el periodo de asimilación, adaptación y aceptación (p. 23). El periodo de euforia existe cuando los estudiantes empiezan a acercarse a otra cultura. A través de diversos medios, como por ejemplo, los libros, las imágenes, los recursos audiovisuales o el contacto con los nativos, los estudiantes entran en un mundo diferente con interés y curiosidad. Con el tiempo, cuanto más viven en la cultura nueva y más contactos tienen con los hispanohablantes, es evidente que la cultura propia de los estudiantes y la cultura de la lengua meta choquen por las diferencias de pensamiento y de acción. En el periodo de choque cultural y el periodo de estrés cultural, los estudiantes son más sensibles a lo que hacen y dicen tanto ellos como los otros. Sólo cuando los estudiantes lleguen a saber asimilar, adaptar y aceptar la otra cultura, pueden vencer el estrés y la sensación de caos que implican los choques culturales.

Para Schmidt (2001), aunque el teatro no sea el medio más obvio de ayudar a gente de distintos orígenes étnicos a entenderse, por ser producto de una cierta cultura asociada a un idioma y a textos específicos, la utilidad del teatro para establecer las relaciones humanas es evidente.

Por una parte, el teatro entendido como literatura dramática ayuda a conocer las culturas española e hispanoamericana. La obra de teatro es una posibilidad rica para facilitar los procesos de aprendizaje ligados al entendimiento cultural (Schewe, 2001, p. 207). Aunque el mundo de una novela, una obra de teatro o un relato corto ha ya sido creado, nos ofrece un contexto vivo que puede proporcionar rápidamente al lector extranjero una idea de los códigos y de las preocupaciones que estructuran una sociedad diferente, como dice Abirached (1994):

> Si el teatro no es nunca un reflejo exacto de la sociedad en que se produce, al menos nos informa sobre la imagen que dicha sociedad se hace de sí misma y sobre la manera en que intenta plantearse, incluso resolver, los problemas que le ocupan, al someterlos a la representación (p. 95).

En este mundo imaginado, se retratan diversos personajes. El lector puede descubrir sus pensamientos, sus sentimientos, sus costumbres; aquello en lo que creen, lo que temen, lo que les gusta; el modo en que hablan y se comportan en privado. Vista como un espejo de costumbres, un retablo de situaciones cotidianas, la literatura dramática constituye al conocimiento de la sociedad y de la historia del país en el que fue creada (Montiel Rayo, 2014, p. 249).

Por otra parte, el teatro entendido como puesta en escena, los códigos culturales de la obra se expresan implícita y explícitamente por las palabras, el decorado, la música, los movimientos, etc. El teatro como una herramienta pedagógica "permite a los participantes descubrir la esencia de las relaciones humanas y el entendimiento a través de un acto genuino

de teatro, dejando atrás los estereotipos y prejuicios, las palabras trilladas y la actuación histriónica" (Schmidt, 2001, p. 200). En el teatro, existen elementos universales que pueden ser concebidos por todo el mundo: el juego en la preparación teatral, los recursos corporales, el lenguaje no verbal, el acercamiento físico, los movimientos, la gestualidad facial. El contenido emocional de la historia puede expresarse a través de las acciones.

La acción es el nombre que expresa la noción general de "hacer" y también es el ejercicio de la posibilidad de "hacer". En la dramaturgia clásica, la acción se asocia a la fábula o la historia. La unidad de la acción está formada por las acciones solidarias que se encadenan siguiendo una lógica. Aristóteles (trad. en 2002) en *Poética* llama argumento a la composición de las acciones (1450a). La acción se iniciaba con un propósito y no finalizaba hasta que éste se alcanzaba; toda acción tenía, pues, un comienzo, un medio y un fin o, para decirlo de otro modo, un planteamiento, un nudo y un desenlace (Núñez Ramos, 1981-1982, p. 632).

Según Aristóteles (trad. en 2002), todas las artes en conjunto son imitaciones. Las artes se diferencian entre sí por tres cosas: por imitar con medios diversos, o por imitar objetos diversos, por imitarlos diversamente. Los medios pueden ser el ritmo, la voz, el lenguaje, y la melodía. La tragedia y la comedia son algunas de las artes que usan todos estos medios. Los imitadores, actores y actrices representan las acciones de los personajes de diversos caracteres.

La tragedia y la comedia son de acciones que están basadas en observación de la conducta humana, es decir, son mimesis de acciones humanas. La tragedia y la comedia no imitan cómo son las personas, sino lo que hacen las personas, presentan una imitación a los personaje en acción: ninguna de las dos puede construirse sin acción. Aristóteles (trad. en 2002) dijo que la tragedia es la imitación de una acción y a través de esta acción, se lleva a cabo la imitación de los que actúan (1450b).

Según Aristóteles (trad. en 2002), cuando se construye el argumento, la imitación debe ser una acción acabada y completa (1450b). En la tragedia o la comedia no incluye todo lo que sucede al personaje porque a un personaje le podrán ocurrir infinitas cosas y habrá muchas acciones que no contribuyan a una acción unitaria. Para Aristóteles (trad. en 2002), en una tragedia, las partes de las acciones deben estar reunidas entre sí de tal modo, "que, si se cambia de lugar o de suprime una de ellas, se altere y conmueve también el conjunto" (1451a).

En la representación teatral, en la construcción del personaje sobre escenario, la noción de la acción es más compleja, reagrupa distintos niveles. Gestos, movimientos, desplazamientos realizados sobre un escenario constituyen la acción. La palabra, que crea una situación o una transformación, es también acción.

Para Pavis (2017), "la acción es … el conjunto de los procesos de transformaciones visibles en el escenario y, al nivel de los personajes, aquello que caracteriza sus modificaciones psicológicas o morales" (pp. 20-21). El movimiento o agitación escénica perceptible es una acción en el teatro, pero, la acción también se sitúa en el interior de los personajes y en sus discursos, porque hay acción visible y acción invisible en la formalización. En el sentido semiológico, la acción es el paso de una situación a otra, el elemento que permite un cambio lógico, y altera el equilibrio entre las fuerzas del drama. La acción resuelve los conflictos pero también suscita otros conflictos.

El teatro es una reflexión sobre el ser humano y sus comportamientos, que presenta una gran riqueza cultural. El teatro en el aula es un espacio en el que se combina los elementos

lingüísticos y culturales. La cultura está sometida un cambio continuo a lo largo del tiempo y los textos dramáticos nos ayudan a imaginar cómo era la vida en el pasado, y a comprender cómo es la gente hoy en día. Las actividades teatrales ofrecen a los estudiantes la posibilidad de profundizar los aspectos lingüísticos y gramaticales que se han aprendido anteriormente en la clase de lengua extranjera y al mismo tiempo ofrecen un contexto cultural en el que los alumnos se comunican, tomando conciencia de que sus posturas no tienen un valor universal.

Según la opinión de Heathcote y Bolton (2001), el principal propósito del teatro consiste en enseñar a los alumnos a indagar bajo una acción superficial, bajo de los rituales de los papeles hasta llegar a los valores personales y culturales que los sostienen. Los alumnos deben ser capaces de transmitir informaciones de una conducta adecuada, y de entender lo implícito y lo explícito de las palabras, descubrir e identificar los conceptos escondidos tras las palabras y saber usar el lenguaje no verbal. Cada vez que se acerca a una cultura extranjera, debe hacer una reflexión simultánea sobre su cultura propia: ¿qué hacen ellos? ¿por qué lo hacen así? ¿qué haría yo en estas circunstancias?. El fin de aprender un idioma extranjero se transforma en el aprendizaje y el conocimiento de la complejidad del comportamiento humano, o en otras palabras, se transforma en fijarse en el lenguaje en su contexto cultural (Fleming, 2001).

Sobre el teatro en el aula, Fleming (2001) piensa que el valor de las acciones del teatro no es sólo la imitación de la experiencia real, sino también la exploración de lo "irreal" de las formas de realizar las acciones. Si se limita a montar las actividades de juego de roles para hacer una copia de las actividades en la vida real, sin apreciar lo "irreal" del teatro como todo arte, no se explora plenamente el potencial del teatro en estas prácticas. Se puede sacar provecho de la transformación de esta realidad. En el aula los estudiantes pueden hacer las acciones de maneras "que nos serían denegadas en la vida real" (Fleming, 1997, como se citó en Fleming, 2001, p. 156), como congelar un momento del tiempo, acelerar o desacelerar la acción, repetir las acciones con resultados diferentes o con entonaciones diferentes, introducir una mirada paródica o poética sobre las acciones y los personajes. Son técnicas que se emplean regularmente en los ejercicios del teatro. Estas desfamiliarizaciones ofrecen muchas posibilidades de cuestionar las acciones cotidianas.

A través de la comunicación no verbal y las imágenes creadas, Hacer teatro en un idioma extranjero obliga a las personas a considerar la cultura de otros países y ser conscientes de la suya, a descubrir el valor del lenguaje, que más que una sencilla herramienta para comunicarse, es el puente entre personas de distintas culturas (Schmidt, 2001, pp. 205-206). Para evitar los peligros del etnocentrismo y de los estereotipos de una información incompleta, y para conseguir mejores resultados en la competencia comunicativa, las actividades teatrales en el aula son necesarias porque ayudan a los estudiantes a tener una conciencia de las conductas adecuadas. A través de las prácticas, cuando los estudiantes llegan a saber que "no pueden usar cualquier movimiento o cualquier ruido, porque éstos tienen que llevar algún significado para servir en la compleja construcción de una escena" (Schmidt, 2001, p. 200).

De modo que para una utilización del teatro en la clase de lengua extranjera, se exige un conocimiento sobre las posibilidades del teatro como forma artística, sobre cómo el lenguaje y la historia se convierten en las acciones de los actores, y sobre las estrategias/técnicas que ayudan a la estructuración de "escenarios" en los que los estudiantes participarán como

actores, directores, dramaturgos y público (Schewe, 2001, p. 217). Dentro de las teorías de los grandes directores sobre la actuación teatral -algunos fueron ellos mismos actores- son particularmente útiles para el propósito de esta investigación algunas técnicas expuestas por Stanislavski, Micheal Chejov, Grotowski y Boal.

3.2 El método de Stanislavski y su valor para la enseñanza de español: la acción física y la comunicación no verbal

La noción de acción teatral sirve a concebir la situación dramática y las réplicas en función de su efecto en la transformación de la intriga. En la enseñanza de una lengua extranjera, el partir de la acción –ya sea que se trate de un gesto, de un movimiento, o de un diálogo previamente escrito–, supone buscar, desde un principio, el aspecto que va a transformar la intriga, que va a provocar una reacción del interlocutor. Ello implica transmitir un mensaje que obligue a pronunciar las palabras con los signos no verbales. La necesidad de producir las acciones en función de una situación y el aspecto lúdico que esto supone, es un incentivo importante para el estudiante chino.

Konstantin Stanislavski (1863-1938) introdujo una sistematización del trabajo del actor sin precedentes en Occidente (De Toro, 1999, p. 57). La concepción en un principio naturalista del teatro llevó a Stanislavski a buscar la naturalidad de los personajes y de los movimientos. Perseguía el naturalismo, y también buscaba una interpretación no real, pero cercana a la realidad. El objetivo era llevar al espectador y al actor a creer en la realidad que se presentaba en el escenario. Stanislavski trabajó constantemente en su sistema actoral hasta su muerte.

Uno de los objetivos principales de Stanislavski es la creación subconsciente de la naturaleza del personaje a través de la psicotécnica consciente del artista. Para que surjan el subconsciente y la inspiración hay que crear de manera consciente y veraz. También se lo puede llamar *vivir el papel,* que consiste en buscar y encarnar el espíritu del papel y la psicología del personaje, y trasmitir una apariencia de vida real en el escenario bajo una forma artística. A partir de la psicotécnica, (o de la memoria emotiva y de la memoria sensitiva), el actor crea los puntos de contacto entre sus sentimientos personales y los del personaje. La memoria emotiva ayuda a recuperar los recuerdos de algún momento de la vida del actor y los sentimientos que ha experimentado antes, y la memoria sensitiva despierta los sentimientos ocultos o dormidos del actor, para que correspondan a lo que exige la situación teatral.

No obstante, con el tiempo, Stanislavski se percató de que la psicotécnica no siempre era útil y de que los sentimientos no dependían de la voluntad: los actores tienen diferentes sentimientos, pero ello no significa que sea posible poder volver a vivirlos de una manera satisfactoria. Si un actor no ha elaborado una psicotécinica para ayudarle, a veces hace una acción forzada que carece de vida y depende de una inspiración aleatoria. En consecuencia, los momentos satisfactorios alternan con momentos mediocres. En lo que se considera como la última etapa de su proceso de investigación, Stanislavski encontró una estrecha vinculación de lo interior con lo exterior. La creación de la vida física de nuestro cuerpo determina una percepción del papel. Elaboró el denominado “el método de las acciones físicas”. Atribuye los dos componentes al comportamiento humano, y los ordena cronológicamente empezando por el método de las acciones físicas desde la lectura del texto hasta la construcción del personaje.

Stanislavski (1988) aconseja a sus discípulos: “en el primer momento, seguid la línea exterior (más fácil). Después habituaos y seguid en ciertas partes (por) la línea interior y en

otras (por) la exterior" (p. 348). La línea exterior es la línea de las acciones físicas. Construye la base y el marco de la interpretación, porque "no se puede interpretar solamente la psicología del personaje, o la mera lógica y consecuencia del sentimiento" (Stanislavski, 1988, p. 347). Estas actividades interiores deben apoyarse en las acciones físicas, que son el camino que conduce del exterior al interior, y luego, con el tiempo, no sólo se consolidan las acciones, sino también las causas interiores. De esta manera, la psicotécnica es más fiable, y no depende de la inspiración y de la voluntad de cada ocasión. Entre las acciones físicas y las causas interiores existe una correspondencia mutua: con la ayuda del subconsciente y la intuición, las acciones físicas se desarrollan una tras otra con lógica, y a través de las acciones físicas, se pueden deducir las causas interiores que las provocan. La línea de las acciones físicas y la línea interior del sentimiento son inseparables en el proceso de la interpretación.

Pero ¿qué es la acción física? Para Richards (2005), Stanislavski conectaba el arte del actor a las situaciones realistas, los juegos sociales y la vida cotidiana, y trabajaba sobre las acciones físicas en el contexto de la vida común de las relaciones: los quehaceres cotidianos que las personas hacen en situaciones sociales, o dentro de una convención social. La acción física es constituida por unos comportamientos y siempre hay unos impulsos interiores o algún objetivo detrás de las acciones físicas. Podemos imaginar una situación cotidiana. Un hombre está sentado en una cafetería escribiendo, levanta los ojos en dirección a la ventana, concentrado en sus pensamientos. En este momento una joven entra, él suelta un suspiro brusco, la columna vertebral se mueve hacia el respaldo de la silla, y vuelve a clavar los ojos en la página que hay encima de la mesa. Durante este tiempo, "ese suspiro brusco, el movimiento de la columna, la mirada volviendo a posarse de nuevo sobre el papel, todo pasa casi simultáneamente … de alguna manera, todo esto en conjunto es una acción física" (Richards, 2005, p. 168). A través de la acción física, los observadores serán capaz de leer la lógica de los comportamientos de este hombre, y también pueden interpretar el pensamiento del personaje como: *estás trabajando ahora, tienes que seguir tu trabajo*.

El camino de la investigación de la acción física fue continuado por Grotowski (1933-1999), quien cree que la acción física no es simplemente hacer algo con el cuerpo, es algo más complejo y preciso (Ruiz, 2008, p. 386). Las acciones físicas en el sistema de Stanislavski no son sinónimos de las actividades elementales de la vida humana, por ejemplo, "actividades en el sentido de fregar el suelo, lavar los platos, fumar en pipa … no son acciones físicas, son actividades… pero una actividad puede *convertir* en una acción física" (Richards, 2005, p. 126). El *cómo* y el *porqué* convierten las actividades elementales de la vida humana en acciones físicas. Los cambios de las emociones no son acciones físicas, en cambio, es acción física lo que hacen en contra de las emociones anteriores. Las acciones físicas son acciones que buscan provocar una reacción; son los movimientos en los que apoyan los actores para conseguir que la fábula continúe o que el conflicto trabaje; son palabras que deben persuadir u obligar a los otros personajes a que reaccionen.

Cuando los estudiantes quieren representar una pieza teatral, ante todo deben hacer un análisis activo para el esquema de las acciones físicas. El análisis activo, que también se llama análisis de la acción, consiste en saber el modo en que van a comportarse físicamente los personajes en las situaciones, en saber "no solo si van a caminar, sentarse o permanecer de pie, sino cómo van a caminar, sentarse o permanecer de pie" (Knébel, 2015, p. 19), y "el

método del análisis activo garantizará que la conducta del actor sea lógica y veraz" (Tovstonogov, 1980, p. 383).

Este análisis se lleva a cabo en el trabajo de mesa. Antes de hacer el esquema, los estudiantes deben contestar a una serie de preguntas: ¿en qué época está el texto? ¿dónde ocurre la historia? ¿cuál es el tema del texto? ¿cuál es el argumento? ¿cuál es el conflicto? ¿cómo son los personajes? ¿qué carácter tienen estos personajes? ¿qué acciones hacen? ¿cómo y por qué las hacen? Estas preguntas son útiles para el anáisi activo.

En un acto hay aproximadamente unas cinco o diez acciones físicas, y en los cinco actos se reunirán de treinta a cincuenta acciones físicas importantes (Stanislavski, 1988, p. 286). Se divide la obra y se encadena los sucesos de la obra, del más importante de todos a los que son menos importantes. Una vez establecida precisa y orgánicamente la cadena de las acciones, se puede empezar la búsqueda de las acciones concretas para los choques entre los personajes,

Stanislavski (1988) confía mucho en el esquema, y dice que "si observáis el esquema y creéis en él, podéis tener la seguridad de que la interpretación será correcta" (p. 289). Las acciones físicas de los personajes ayudará a los estudiantes a dar su propia interpretación al texto. Los estudiantes tienen que hallar en la acción la verdad y creer en ella, tras hacer una acción, tienen que pasar a la siguiente. El sentimiento surge de las acciones. Si por alguna razón los estudiantes no están en condiciones de creer en la acción íntegramente, pueden tratar de creer en una parte de ella. A través de las acciones físicas los acontecimientos se hacen concretos. Veamos un fragmento de *Sinceridad* de José Luis Alonso de Santos (2006):

> (*Terraza de un bar. Una mujer elegante, sentada, toma un café. Sobre la mesa, muy visible, una revista Vogue. Llega otra mujer, también muy elegante y sofisticada, con otra revista Vogue en las manos, y se acerca.*)
>
> ISABEL.— ¿Carmen? ¿Eres tú?
> CARMEN. — Y tú Isabel, supongo. Hola, ¿cómo estás? Encantada.
> (CARMEN *se levanta, y se dan un beso protocolario y distante. Se sientan las dos.*)
> CARMEN. — ¿Quieres tomar algo?
> ISABEl. — No, gracias, sólo puedo estar un momento. Tengo mucha prisa. No sabía si iba a conocerte cuando nos citamos por teléfono, por eso te dije lo de *Vogue* (*Le muestra la revista que trae en sus manos.*) Te creí más alta.
> CARMEN. — Yo tampoco te imaginaba así. Me sorprende que Alfredo tiene gustos tan diferentes. ¿Quieres fumar?
> ISABEL. — No, no, gracias, no fumo. Desde luego no nos parecemos mucho. (*Pausa.*) Bueno, pues ya estoy aquí. Tú me dirás para qué tienes tanto interés en verme (p. 143).

La acotación indica las acciones que deben hacer las dos mujeres, como tomar un café, levantarse a saludar con un beso, sentarse, pero siempre debe haber muchas más acciones que llenen la conversación. Antes de hacer el esquema, los estudiantes pueden apuntar el orden de las ideas sobre el diálogo, para conocer de dónde viene y adónde va el diálogo, y encontrar el objetivo y el conflicto. En este ejemplo, Isabel y Carmen no se conocen y se ven por primera vez, cuando Isabel dice que no tiene mucho tiempo, y muestra el desinterés del encuentro o el sentirse molesta, los estudiantes pueden añadir a Carmen las acciones como sacar el cigarrillo, encenderlo, y tomar el café, para que ella gane tiempo para continuar su argumentación. A partir de ese momento, la serie de actividades se convierte en una acción física porque tiene

una razón de ser, existe alguien para quién o contra quién está dirigida esta acción. Las acciones físicas tienen una intención o un objetivo previo.

Tomemos otro ejemplo: una escena de *Bodas de Sangre* de Federico García Lorca (1999). La escena se desarrolla en la casa de la novia. La madre y el novio vienen a traer unos regalos a la novia antes de la boda. En esta escena, el padre y la novia entran con vino y dulces, y esperan a la madre y al novio, luego entran la madre y el novio. La acotación recuerda otras acciones que podrían hacer los personajes, por ejemplo, la madre coge de la barbilla a la novia, el padre sirve dulces y vino a los visitantes, el novio y la novia toman un dulce. No obstante, estas acciones están subordinadas a las acciones físicas, ya que son éstas las que justifican las reacciones de los personajes. La madre no está contenta de la boda de su hijo con la novia. Sus emociones pueden demostrarse por la línea de las acciones físicas, tales como mirar a su alrededor, observando la casa y a la novia antes de hablar, o acciones que sustituyen lo que quiere decir, por ejemplo, en lugar de decir "ven", un signo con la mano, o acciones que debilitan, contradicen o camuflan lo que está diciendo, por ejemplo, el decir "La casa está bien" con una ligera sonrisa de condescendencia, o "la chica es muy simpática" con las cejas fruncidas, o sonriendo mientras disimuladamente hace un gesto a su hijo como si fuera una mala noticia.

Según Stanislavki (1988), existen dos modos inadecuados entre los actores: o sólo se preocupan de la acción, pero no de la acción humana de la vida real, sino de la teatral, lo que produce una acción afectada; o no se preocupan ni de la acción ni del texto, sino del subtexto. Aconseja a los actores, especialmente a los de temperamento nervioso, que apoyen su interpretación en las acciones físicas, sin preocuparse por el subtexto. Lo que debe hacer el actor es crear la acción y hacer que el texto sea dinámico, y si el actor cree en la verdad de su acción física, el subtexto llegará solo.

Se puede tomar un ejemplo de Stanislavski (1986a) sobre el encuentro de dos personajes: primero se saludan con un apretón de manos, o una inclinación de cabeza, todo esto es un objetivo exterior; luego se imagina otra situación en la que uno de ellos avergonzó al otro en público otro día, y produjo un escándalo. En el reencuentro se siente culpable, quiere acercarse y darle la mano para pedirle perdón; en este momento los personajes tienen un objetivo psicológico, porque antes de realizar el objetivo exterior, hay que pensar, sentir y convencerse a uno mismo para realizar el objetivo interior (Stanislavski, 1986a, p. 175). Si uno expresa los sentimientos de amor, de respeto y de reconocimiento, en el mismo gesto corriente hay algo psicológico que se transmite en las acciones y en los gestos faciales.

Este consejo es aplicable a los alumnos chino en clase de lenguas extranjera. Cuando ellos se expresan oralmente ante un público, o sólo delante de sus compañeros, muchos de ellos se ponen nerviosos por temor a equivocarse, cometer errores y se sienten avergonzados de tener que hablar. A través de las acciones físicas, los alumnos hablan actuando. Las acciones físicas les ayudan a sentirse seguros. En nuestro caso, si un estudiante chino interpreta un personaje de las obras dramáticas españolas y se adentra en la naturaleza de ese personaje, tendrá posibilidades de integrarse en la cultura española, mediante las competencias comunicativas, lingüísticas y socioculturales. Además, a través de la práctica teatral, la identificación del personaje con todas sus particularidades culturales y lingüísticas se asienta gracias a las técnicas teatrales sobre la construcción del personaje.

La mayoría de los alumnos chinos en la universidad son jóvenes, entre dieciocho y veintidós años. Por un lado, no conocen bien la cultura hispánica por la distancia, por otro lado han tenido muchas experiencias en la vida para apoyar su interpretación. A veces, no es fácil crear los personajes en las actividades teatrales a través de la evocación de la psicotécnica. En este caso, podemos utilizar primero el método de acción física, es decir, desde el trabajo externo en el proceso creador, y luego orientar al estudiante hacia el trabajo interno. Por otra parte, este método pide un trabajo colectivo, porque la acción física implica una reacción en cadena entre los compañeros en el grupo.

En nuestra opinión, el uso principal de la acción física en la enseñanza de las lenguas extranjeras consiste en conocer mejor los elementos no verbales de la comunicación; la otra función de la acción física para la clase de lengua extranjera consiste en proporcionar informaciones en las que los estudiantes puedan apoyar las prácticas sin tener que empezar cada vez de cero. Muchas veces la vergüenza de ser visto bloquea la expresión oral de los estudiantes. Las acciones físicas les aseguran por dónde empezar. Según Montijano Cabrerae (1996), hay tres factores que intervienen en el uso del lenguaje:

> - Leyes internas derivadas del funcionamiento del propio sistema lingüístico: lo que posibilita la **corrección** de las oraciones.
> - Contexto o situación concreta en que se utiliza el lenguaje en un momento determinado: lo que determina si el uso del lenguaje es **apropiado.**
> - El propósito o finalidad que persigue el hablante a través del lenguaje: lo que determina la **funcionalidad** que se hace del lenguaje, su **adecuación** a los objetivos propuestos (p. 206).

El sistema lingüístico asegura el uso correcto, pero no lo es suficiente. El uso apropiado y adecuado del lenguaje es tan importante como el uso correcto, o incluso más. Cuando los profesores emplean una metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, deben intentar considerar estos tres factores al mismo tiempo: el sistema lingüístico, el contexto y el objetivo. Deben prestar atención tanto al significado conceptual como al uso funcional del lenguaje, es decir, a lo que se dice y a lo que se hace con la lengua extranjera. La relación de "decir" y "hacer" es aquello que tienen que proponer en todos los momentos del aprendizaje.

Cuando hablamos, las manos, los hombros y la cabeza acompañan las palabras que pronunciamos. La imagen también habla por nosotros. Cestero Mancera (1999) cree que siendo una forma de comunicación humana, la comunicación no verbal no ha recibido suficiente atención en los diseños curriculares de enseñanzas de lenguas extranjeras. Y esto se debe a la "primacía absoluta a la enseñanza del sistema verbal y su manejo" (Cestero Mancera, 1999, p. 11), y a la falta de conocimiento de la comunicación no verbal. Para Almena y Butiñá (1995, p. 14), el gesto es importante, incluso más importante que la palabra, aunque también hay que tener en cuenta de no caer en el abuso o en la pura mímica. Los movimientos en la comunicación no verbal son importantes porque:

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Cualquier disciplina que estudie la comunicación, empezando por la lingüística, debe reconocer la preponderancia y la indispensabilidad consciente e inconsciente del movimiento en cualquier situación interactiva en circunstancias normales y las limitaciones del mecanismo conversacional cuando no puede funcionar cualquiera de los tres sistemas de la triple estructura básica lenguaje-paralenguaje-kinésica (Poyatos, 1994b, p. 186).

Con respecto a lo que estamos diciendo, hemos dicho o vamos a decir, nuestros movimientos y posiciones pueden desempeñar muchas funciones. Para Poyatos (1994b), siendo hablantes no nativos, la fluidez necesaria para diferenciar los patrones de registros en el discurso, por ejemplo la ironía, el desprecio, el sarcasmo, la seguridad fingida, la insinuación, se consigue "sólo a través de una aculturación muy completa y con un buen oído musical y gran capacidad de observación auditiva y visual" (1994b, p. 42). Las pequeñas acciones realistas son consecuencia de una manera minuciosa de observar la vida. No obstante, por la distancia geográfica, existe muchos límites para los estudiantes que quieran ser buenos observadores de la vida cotidiana en España o en otros países hispanohablantes.

Poyatos (1994b) ha tratado al emisor y al receptor en la comunicación como hablante-actor y oyente-espectador y cree que básicamente en el discurso, existe una triple realidad:

> El lenguaje verbal (estructuras variables léxico-morfológico-sintácticas con sus rasgos prosódicos básicos), el paralenguaje (registros, tipos de voz, carraspeos, gemidos, alternantes silenciosos, etc.) y la kinésica (movimientos y posiciones de la mirada, el tronco y las extremidades), que juntos constituyen esa estructura triple reconocida como básica par la interacción. (p. 270)

Cuando el hablante-actor expresa algo en el escenario, las palabras van acompañadas por signos no verbales. El lector extranjero no "oye" ni "ve", si los componentes implícitos no se interpretan correctamente, y el texto ocultará a ese lector infinidad de elementos culturales, desde típicos rasgos paralingüísticos implícitos, hasta todo un repertorio kinésico de gestos, maneras y posturas, que el lector nativo -o el que posee una verdadera fluidez cultural- sabe apreciar e integrar en el texto porque sabe imaginar la estructura triple lenguaje-paralenguaje-kinésica tal como es o como puede ser y por tanto revivir a esos personajes (Poyatos, 1994b). Se puede ver un ejemplo en la manera de recibir un regalo en la cultura española y en la cultura china. En esta situación los equivalentes lingüísticos podrían ser muy parecidos: *¡Gracias!, ¡Cuánto te lo agradezco!, ¡Es muy amable usted!.* En situaciones informales, el paralenguaje suele ser "*¡HMmm!* consonantización oral gutural y nasal bilabial, con alargamiento y entonación admirativa" (Cestero Mancera, 1999, p. 43). Cumple la misma función que las expresiones verbales de agradecimiento y las expresiones de que algo ha gustado. Los gestos son similares: lo reciben con dos manos, inclinándose, sonriendo. Sin embargo, aunque están en un ambiente familiar y amistoso, los chinos no tienen mucho contacto físico con la persona que les regala para expresar el agradecimiento, tampoco abren los regalos enseguida. En cambio, en la cultura española, entre familiares y amigos íntimos es muy frecuente agradecer abrazándose.

Veamos tres imágenes de la serie española *El hombre de tu vida* (2006)[6], en las que los mensajes realizan la comunicación verbal y la no verbal al mismo tiempo:

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[6] sobre el acceso a un documento audiovisual del archivo, RTVE tiene una aclaración en la propia página web, que "no comercializa sus contenidos a particulares, pero sí están disponibles para su consulta para trabajos de investigación universitaria (tesis y trabajos de fin de máster) y docencia". https://www.rtve.es/faqs/

Figura 4. Comunicación no verbal



Figura 5. Comunicación no verbal



USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Figura 6. Comunicación no verbal



El hombre de tu vida (Ramos Paíno, et al., 2006)

En la figura 4, el protagonista agita la mano de arriba a abajo con la palma hacia el cuerpo mientras se queja de que haya pagado mucho al dentista. En la figura 5, cuando la otra protagonista le pregunta por qué no ha comprado un móvil mejor a su hijo, el señor dice que "estoy así", mientras que "los dedos índice y medio de una mano, en forma de V, se deslizan de arriba hacia abajo por la nariz" (Nascimento Dominique, 2012, p. 221). Este gesto significaque "estar a dos velas" (estar sin dinero/no tener dinero). En la figura 6, la mujer cuando expresa su opinión, junta las yemas de los dedos de las dos manos, apuntando hacia arriba y moviendo ligeramente las manos hacia arriba abajo. Este gesto también puede interpretar que estar desacuerdo con lo que dice o hace el otro.

De modo que las películas, las series y los videos pueden ser un recurso para observar las acciones de la gente. Cuando hablamos aquí del sistema de creación actoral de Stanislavski, no nos estamos refiriendo puramente a la utilización de la técnica del actor en clase de lenguas. Estamos de acuerdo con las palabras de López Valero, Jerez Martínez y Encabo Fernández (2009), que si bien es necesario conocer los aspectos del teatro que defienden los grandes directores, intelectuales y críticos, y escogemos la dramatización como clave para un modelo de educación activo y creativo, no pretendemos que su aplicación sea plena, porque las teorías están concebidas específicamente para el actor profesional (López Valero et al., 2009, p. 51). Nuestro objetivo no es formar actores profesionales, sino adaptar las teorías teatrales de los grandes directores a nuestros fines pedagógicos. La interpretación comienza desde la simple acción. Las simples acciones físicas crean la línea veraz, y "de lo veraz se puede llegar a lo auténtico" (Stanislavski, 1988, p. 294).

Para realizar las acciones físicas, cuando se lee una obra, gracias a la imaginación, las imágenes de las acciones pueden construir una continuidad que se asemeja a una película que se proyecta en la mente. En el mundo teatral, el texto dramático es el producto de la imaginación del autor, y los actores transforman esta ficción en espectáculo a través de su imagina-

ción y acción. Según Stanislavski (1988, p. 77), hay que buscar lo explícito y lo implícito que ofrecen los textos dramáticos, por ejemplo, ¿qué les podría haber pasado a los personajes antes de empezar la obra?, ¿qué es lo que quieren conseguir los personajes? Con la ayuda de la imaginación, los estudiantes pueden construir la historia de muchas maneras.

Antes de desarrollar la imaginación, conviene distinguir la imaginación de la fantasía. Según Stanislavski (1988), aunque tal vez la fantasía pueda llegar a suceder, "la imaginación crea lo que es, lo que sucede, lo que conocemos; la fantasía, en cambio, nos muestra lo que no conocemos, lo que jamás fue ni sucedió en la realidad" (Stanislavski, 1988, p. 75). Se puede hacer la comparación siguiente: los habitantes de la zona tropical pueden imaginar la nieve, pero sería una fantasía si pensaran que la nieve no cae del cielo sino que crece de la tierra.

Según Stanislavksi (1988), se puede desarrollar la imaginación con la práctica. Cuando uno no puede activar la imaginación, el profesor puede formular unas preguntas sencillas sobre las circunstancias imaginadas, por ejemplo: ¿qué ve con su visión interior, quién o qué es, dónde está, qué hay, cómo es, de qué está hecho? El alumno tiene que pensar las preguntas y responderlas. Pero a veces los alumnos y el profesor tienen que "tratar con imaginaciones lentas y perezosas, que no responden siquiera a las más simples sugerencias" (Stanislavski, 1988, p. 92). En este caso, el profesor además de hacer preguntas, también sugiere las respuestas para ayudar a los alumnos a activar su imaginación. Stanislavski (1988) da tres consejos para los ejercicios destinados a la imaginación: 1. la imaginación no puede ser forzada sino estimulada; 2. siempre se imagina por alguna razón o algún objetivo; 3. hay que mantener una imaginación activa (Stanislavski, 1988, pp. 77-78). De este modo los alumnos aprenden un método de manejar su imaginación. Saben hacerse preguntas a sí mismos cuando se agota la imaginación, de manera a luchar contra la pasividad.

La imaginación es concretar y juntar las piezas de conocimientos que ya tenemos. Lo que debemos hacer es saber visualizar las imágenes y colocarnos en el centro de las condiciones imaginarias. Sabemos que no es fácil encontrar en la memoria los materiales necesarios para la imaginación. Si los alumnos no están acostumbrados a imaginar, cuando empiezan a imaginar las circunstancias del texto, las imágenes serán pobres y fragmentadas, Para inventar y completar una serie ininterrumpida de imágenes, podemos animar a los alumnos a "recurrir a libros, cuadros, fotografías y otras fuentes que proporcionan los conocimientos o reproducen las impresiones de otras personas" (Stanislavski, 1988, p. 85). Esto les ayudará también a mejorar las competencias socioculturales. Los alumnos pueden aprender la cultura a través del texto, y al prepararse para representar el texto.

En el método de Stanislavski, la imaginación se basa en el "si" mágico y las circunstancias dadas. El "si" mágico es el si condicional que permite a los actores entrar en la ficción. Por ejemplo, estamos en el aula, pero ¿si estuviéramos en el desierto? ¿si fuera de noche? Este si condicional estimula a la imaginación y da comienzo a la creación. Son las circunstancias dadas las que desarrollan la creación:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> La fábula de la obra, sus hechos, acontecimientos, la época, el tiempo y el lugar de la acción, las condiciones de vida, nuestra idea de la obra como actores y directores, lo que agregamos de nosotros mismos, la puesta en escena, los decorados y trajes, la utilería, la iluminación, los ruidos y sonidos, y todo lo demás que los actores deben tener en cuenta durante su creación … Todo este material proporciona una imagen general de la vida del personaje encarnado en las circunstancias que lo rodean (Stanislavski, 1988, p. 67).

Las circunstancias dadas son materiales que dan fundamento al "si" mágico. Los actores se colocan a sí mismos en un espacio y tiempo determinados para despertar a la imaginación adormecida. Al sustituir las circunstancias reales por otras creadas por la imaginación, se obliga a formular una serie de preguntas: quién, cuándo, dónde, por qué, para qué y cómo está allá. Estas preguntas incitan a los actores a imaginar qué harían si estuvieran en esas circunstancias.

Según Stanislavski (1988) toda la invención debe ser establecida sobre la base de los hechos. Podemos apelar a la manera de desarrollar la imaginación de Stanislavski para explotar los aspectos culturales de los textos dramáticos. Por ejemplo, en las historias de *Luces de bohemia* de Valle-Inclán y *Las bicicletas son para el verano* de Fernando Fernán-Gómez, los personajes sufren hambre y su vida carece de medios en Madrid, pero están en las épocas diferentes. Apoyándose en las informaciones reales, los alumnos imaginan estas épocas.

En cuanto a la actuación, Stanislavski (1988) ha preguntado: "¿Cómo vamos a actuar sobre el suelo desnudo, donde no hay más que unas pocas sillas?" (p. 58). No es necesario preparar objetos complicados para representar las acciones o las escenas imaginadas, porque "podemos usar sillas ordinarias para lograr cualquier cosa que la imaginación de un autor o director exija: casas, barcos, árboles" (Stanislavski, 1988, p. 82). En nuestro caso, podemos imaginar que el aula es cualquier lugar que se exija una obra. Gracias a la imaginación podemos realizar una representación sencilla con lo que tengamos en el aula.

En el proceso de la búsqueda de las acciones, los estudiantes deben desarrollar una imaginación activa, flexible y capaz de reaccionar ante diferentes situaciones. Para Tovstonogov (1980), la cosa más difícil es transferir el lenguaje de los sentimientos al lenguaje de la acción, "esto exige una imaginación bien adiestrada" (p. 395). La imaginación de Stanislavski es pedir a los actores imaginar la historia como si ellos fueran el personaje, pensando qué harían si estuvieran en estas circunstancias. La imaginación ayuda a los estudiantes a evocar la memoria emotiva y la memoria sensitiva. Viven la vida del personaje en la imaginación, y luego copian las imágenes mentales al público. En la imaginación los elementos de la vivencia son útiles para la construcción del personaje.

La imaginación en la actuación tuvo una función fundamental tanto en el trabajo de Stanislavski, como en el trabajo de Michael Chéjov. La imaginación desempeña un papel importante al visualizar el subtexto y al favorecer la transformación de la obra escrita en su representación. Sin embargo, el concepto de la imaginación de M. Chéjov no es igual que el de su maestro, Stanislavksi. M. Chéjov plantea el concepto de atmósfera en en el teatro, que es útil para la percepción tanto del texto dramático como de la representación.

3.3 El método de Micheal Chejov y su valor para la enseñanza del español

Discípulo de Stanislavski, Michael Chejov (1891-1955) anotó también sus consejos para el actor. Uno de los aspectos que nos parecen más importantes en la teoría de M. Chejov para nuestro propósito consiste en basar el trabajo de la imaginación del actor en una tercera persona y no en la historia personal del actor. Para explicar la diferencia de los métodos de Stanislavski y de M. Chejov, desde este punto de vista, se puede tomar como ejemplo un mendigo que está pidiendo en la calle. En el método de Stanislavski, los actores imaginan lo que pensarían y harían si fueran el mendigo. Buscan el caracter que tiene el mendigo y tratan

de que el del actor coincida con el del mendigo. Los actores son observadores de sí mismos y consideran que ellos son el mendigo. En cambio en el método de M. Chejov, los actores observan mentalmente cómo se mueve el mendigo, escuchan la voz del mendigo en la imaginación, y sienten el deseo de imitar esta imagen y voz. Ellos no son el mendigo sino que representan las imágenes del mendigo. Los actores son observadores de los otros.

La imaginación de Chejov es dejar a los actores imaginar cómo es el personaje, pensando qué harían los personajes en estas circunstancias. Los actores observan al personaje en la imaginación, y luego imitan/representan las imágenes mentales al público. Para nosotros, las dos concepciones son útiles para inspirar a los alumnos en la preparación. Según diferentes caracteres de los alumnos, acudimos a las dos maneras de imaginación.

A pesar de la diferencia en imaginar el personaje y la historia, la capacidad de imaginación es muy importante tanto para Stanislavski como para M. Chejov. Stanislavski (1988) insiste en que en todo momento esté presente la lógica, porque "ayudará a acercar el sueño vago y borroso a la sólida e inconmovible realidad" (Stanislavski, 1988, p. 85). Gracias a la lógica, las imágenes "siguen una cierta regularidad interna, aunque siguen siendo totalmente libres y flexibles" (M. Chejov, 1999, p. 71). Si la imaginación para Stanislavski es colocar a los actores en un lugar y en un tiempo para entender la vida del personaje, la imaginación para M. Chejov es sacar a los personajes desde su lugar para representarlo ante el público.

Para M. Chejov (2006), se puede entrenar la imaginación en base a tres niveles: 1. imaginar cosas que sabemos que existen, pero no se ven en este momento; 2. imaginar cosas de las que hemos oído hablar; 3. imaginar cosas desconocidas, o que no existen (p. 124). Las imágenes son la base de la técnica de M. Chejov. En la instrucción, M. Chejov pretendía usar un vocabulario que hablara directamente a la mente y a la imaginación del actor, por ejemplo, en vez de decir "siéntese derecho", decía "deja al cuerpo pensar hacia arriba", o cuando quería decir "relajarse", decía "caminar (o sentarse o ponerse de pie) con un sentimiento de facilidad" (Gordon en M. Chejov, 1999, p. 23). Con estas palabras, M. Chejov ofrecía una imagen externa, positiva, y fácil de percibir. M. Chejov traducía los sentimientos a las imágenes, por ejemplo, la imagen del amor es agua, la del odio es fuego, y la de la tristeza es viento. Con este objetivo de abrir "nuevas" áreas de la mente para la imaginación, Chejov procuró que el entrenamiento de los actores resultara más divertido, y en este ámbito no adulto o libre de riegos, los actores se sentían seguros y no temían a que se burlaran de ellos. Todos los movimientos son resultado de la imaginación.

Este ambiente divertido, seguro y relajado es útil para los estudiantes chinos. Por ejemplo, podemos adaptar un ejercicio de entrenamiento de Chejov que consiste en decir algo improvisado a la vez que los alumnos se lanzan una pelota entre sí. Ellos se liberan de la obligación de hablar en orden. El estudiante debe decir algo cuando recibe la pelota, así entienden "de una manera práctica, la conexión del movimiento con la palabra y con la emoción" (Ruiz, 2008, p. 148).

Para M. Chejov (1999), en la representación hay sentimientos y latidos que no pertenecen a los actores sino a la representación misma. A esto lo llama la atmósfera. Es una idea sobre el espacio teatral. Cree que "el escenario está siempre lleno de atmósferas, es el origen de estados de ánimo inefables y oleadas de sentimiento que emanan de lo que nos rodea" (M. Chejov, 1999, p. 97). La idea es parecida a la de las circunstancias dadas de Stanislavski, pero

las circunstancias dadas son imágenes o cosas que se pueden contar, describir o preparar. La atmósfera objetiva es un ambiente que se percibe. Es la sensación que tenemos cuando entramos en un espacio. Cada espacio tiene su propia atmósfera:

> Cada paisaje, ciudad, calle, edificio, habitación, sala de biblioteca, hospital, nave de catedral, restaurante lleno de gente, vestíbulo de hotel con su radiante desorden, vivienda pequeña, crispada sala de operación, faro solitario, pasillo de un museo cerrado, sala de máquinas de un transatlántico, granja desierta, cada uno de esos espacios contienen su propia atmósfera particular. Las estaciones del año, las horas del día y las fluctuaciones climáticas nos transmiten distintas atmósferas (M. Chejov, 1999, p. 98).

La atmósfera en la representación es el ambiente del espacio dramático donde viven y se mueven los personajes. El espacio tiene su propio carácter. M. Chejov (1999) toma como ejemplo un accidente en la calle. Si se pasa por el lugar del accidente, se puede sentir una atmósfera antes de entender qué ha pasado. La atmósfera de este lugar les transmite un sentimiento tenso y triste a los que pasan por allí. El aire está cargado de dolor y pena. Se puede uno mover, hablar o permanecer el silencio, pero todas las acciones deben estar en armonía con esa atmósfera.

Según M. Chejov (2006), al entrar en cada espacio, para nosotros siempre hay una pequeña lucha entre la atmósfera y nuestro estado de ánimo y nuestros sentimientos. El resultado de la lucha será que "o bien la alejan de ustedes o se abandonan a ella. O bien la atmósfera es más fuerte que ustedes, o ustedes son más fuertes que ella" (M. Chejov, 2006, p. 52). La capacidad de percibir, sentir y entender la atmósfera es útil para los estudiantes porque ayuda a formar la sensibilidad de los estudiantes en el encuentro o la conversación con los demás. Pueden conocer mejor el sentido de las frases cuando interpretan exactamente la atmósfera que tiene la situación. El ejercicio puede consistir en buscar e identificar los componentes ambientales de una obra. Los estudiantes tienen que descubrir la atmósfera del texto, y definirla con sus palabras.

En la práctica, los estudiantes pueden leer muchas veces una obra de teatro hasta que descubran qué atmósfera sería la más expresiva. En cada representación debería haber una atmósfera, y cada escena de la representación debería tener su propia atmósfera. La atmósfera cambia constantemente, por eso la atmósfera del final de la obra puede ser igual o lo contrario de la del principio.

Sobre la atmósfera que describe M. Chejov, Poyatos (1994b) sostiene una opinión similar. En la comunicación, los componentes de la interacción no se limitan al lenguaje verbal, al paralenguaje y a la kinésica, también existen otros posibles componentes interactivos: internos y externos, personales, objetables y ambientales. Tanto nosotros como el ambiente natural, modificado o construido, estamos emitiendo constantemente signos no verbales. Según Poyatos (1994b), los componentes sensibles objetuales y ambientales pueden adquirir valor interactivo muy específico, y actuar incluso como estímulos para ese intercambio de conductas y actitudes. Estos componentes ambientales pueden actuar como parte de las actividades del encuentro pero no siempre son percibidas por los participantes.

Después de que los estudiantes descubran la atmósfera y la imaginen en sus mentes, también es importante crear y transmitir esa atmósfera del espacio compartido tanto a los actores como a los espectadores. Se puede crear la atmósfera en el escenario de forma consciente.

Lo primero es aprender a descubrir las atmósferas en nuestra vida diaria. Los estudiantes deben ser sensibles por las atmósferas que les rodean, por ejemplo, en la calle, en los edificios, en las habitaciones, etcétera. Después de entrar en algún lugar, se deben preguntar qué atmósfera hay, y descubrirla conscientemente.

El segundo paso es descubrir la atmósfera cuando leemos las obras dramáticas. Las obras escritas siempre transmiten la atmósfera posible de la representación. Tomemos *Yerma* (2011), *Bodas de sangre* (1999), y *Casa de Bernarda Alba* (2005), por ejemplo. Son historias de unas mujeres tristes. Si los estudiantes son sensibles a la atmósfera, descubrirán que la atmósfera de *Yerma* (2011) es un aire intenso, dramatizado por el ansia, porque Yerma tiene muchas ganas de ser madre. Cree que ser madre es su destino porque es el destino de todas las mujeres casadas que viven a su lado. No logra este deseo hasta final de la obra. La atmósfera de *Bodas de sangre* (1999) es misteriosa y enigmática. Antes de que se casen los novios, el instinto de la madre ya le avisa de la fatalidad de la familia. La atmósfera de *Casa de Bernarda Alba* (2005) es deprimida y desesperada. Las hijas de Bernarda Alba viven encerradas por estar de luto y el control de la madre está por todas partes de la casa. La madre tiene un poder absoluto en casa. Decide todo por sus hijas, desde qué ropa se visten hasta con quién se casan.

El tercer paso es sentir la atmósfera que quieren crear en el escenario a través de la imaginación e imaginar cómo se mueven en esa atmósfera. Para sentir la atmósfera, los estudiantes pueden imaginar que el aire del espacio donde se quedan está cargado de algún sentimiento. Se pueden imaginar que el aire está lleno de cierto tipo de humo, por ejemplo, humo de pena: "es tan sencillo como imaginarlo lleno de humo. El error sería intentar sentir que tienen que estar tristes" (M. Chejov, 2006, p. 55). No hace falta forzarse a representar que están tristes porque si aceptan la atmósfera y se funden con ella, la atmósfera dominará la voluntad. Si pueden sentir y definir esa atmósfera mientras que leen el texto dramático, cuando estén el ensayo, sus sentimientos van a conectarse con ese espacio imaginario. Pueden moverse, hablar o simplemente estar en silencio en el espacio libre y cómodamente, siempre que puedan "intentar estar en armonía con esa atmósfera imaginaria" (M. Chejov, 2006, p. 55).

El último paso es crear e irradiar la atmósfera. El proceso de creación de la atmósfera avanza simultáneamente a la creación de los personajes en los ensayos. La atmósfera de la obra primero existe en la imaginación, luego en el ensayo los estudiantes deben imaginar que la atmósfera está a su alrededor. La atmósfera se hace cada vez más espesa cuando empiezan a desarrollar los personajes que van a interpretar. La atmósfera estará por todas las partes en la representación, "es el medio por el cual podemos hablar al público acerca de cosas sin decir palabras ni escucharlas" (M. Chejov, 2006, p. 57). Intentan moverse y hablar en la atmósfera creada mientras que la irradian al público. Si los actores consiguen irradiar la atmósfera al público, transforma el tipo de comunicación entre los actores y el público. El público va a colaborar con los actores.

En las actividades, no todos los estudiantes pueden salir a actuar, siempre hay los "actores" y el "público", o sean, los espectadores. Un ejercicio posible es que los estudiantes-espectadores escriban qué atmósfera han descubierto antes y después de las actividades.

La atmósfera puede reflejarse por los signos empleados en el teatro, y con sus códigos como la palabra y el tono; la mímica, el gesto y los movimientos; el maquillaje, el peinado y el vestido; los accesorios, los decorados e la iluminación; la música y el sonido (Kowzan, 1992; Motos, 1999). Estos códigos pueden ser las vías por las que se producen las actividades

objetuales y ambientales. Son los medios que irradian la atmósfera, porque la atmósfera no se dice, sino que se crea y se transmite. Los efectos sonoros y el aspecto del espacio escénico también son dos herramientas más eficaces para crear una atmósfera, como por ejemplo, los pasos en la calle, un portazo de la puerta, la música ambiental, la televisión en la habitación contigua, el tictac del reloj, la sirena del barco, el sonido del tren, el ulular o el susurro del viento, las olas del mar, las gotas de la lluvia. Los componentes ambientales que actúan como "manifestaciones semióticamente activas" (Poyatos, 1994b, p. 276). Estos signos pueden ser el ambiente objetual del entorno, como por ejemplo, las alfombras, las fotos, el mobiliario, el decorado de la casa; el ambiente construido y ambiente natural como la iluminación, los colores, la planta, el olor. Todos estos componentes ambientales pueden tener una función neutra, pero también pueden tener una función efectiva, "que verdaderamente afecta a nuestro encuentro consciente o inconscientemente" (Poyatos, 1994b, p. 277) en una situación interactiva.

El teatro enriquece la vida de los estudiantes, al asumir las experiencias, ideas y emociones del ser humano; pero el "yo" debe ser olvidado en el teatro por el estudiante que actúa, porque según M. Chejov (2006), si uno tiene la idea de que "estoy mostrando en el escenario cómo amo yo, cómo odio yo" (p. 47), no va a obtener ni va a dar nada nuevo, porque sólo piensa en mostrarse. Esta idea es importante para los estudiantes de lengua extranjera en las actividades teatrales. Si ellos pueden lograr olvidarse del "yo", estarán menos nerviosos, más cerca de los personajes y descubrirán un mundo diferente al suyo. Para librarse de los clichés, los estudiantes pueden representar lo real, obvio, o el grado más alto de simulación, pero también pueden interpretar de un modo diferente porque un actor puede ir más allá del dramaturgo y de la obra (M. Chejov, 2006, p. 21), siempre y cuando no se alejen de la verdad. Stanislavski descubrió que esa verdad, en las representaciones, estaba basada en el comportamiento humano real, mientras que M. Chejov la buscaba a través del juego de su imaginación y su intuición.

La idea de M. Chejov sobre la crítica, nos puede servir durante las actividades y después de ellas. M. Chejov no permite nunca que el juicio crítico de actor trabaje mientras actúa. Llama al juicio crítico "el policía interior" que justifica que lo que estamos haciendo es correcto o no. "El actor no debe ser como un crítico" (M. Chejov, 2006, p. 69), que es analítico y duro con respecto a aquello en lo que está trabajando. "Cuando uno siente que no puede expresarse con libertad sobre el escenario, comienza la tortura, porque uno se siente en una prisión psicológica" (M. Chejov, 2006, p. 148). El método surge por la necesitad de librarse del encierro psicológico y del cliché. Con la ayuda de los métodos, se puede mirar el proceso creativo desde todos los ángulos posibles, y hacer que la interpretación sea más natural y vital. Si el estudiante puede encontrar un método en el que puede confiar, se sentirá más libre, cómodo y se divertirá en el proceso de creación.

Además del juicio presente durante las actuaciones, todo el mundo tiene unos censores internos ante los intentos de representar otras cosas o de representar de un modo diferente. Estos censores internos provienen del miedo a quedarse en ridículo ante los otros. Una de las técnicas de Grotowski (1933-1999) consiste en ayudar a los actores a superar los obstáculos que los bloquean en la construcción del personaje. Esta técnica puede ayudar a los estudiantes a vencer el miedo que les impide representar personajes desconocidos o ideas nuevas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

3.4 EL MÉTODO DE GROTOWSKI Y SU VALOR PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

El actor no trata de mostrar algo o adquirir una serie de habilidades, sino de eliminar las resistencias psicológicas. No intenta conseguir el éxito sino experimentar consigo mismo. Esta técnica puede ser usada para estimular a los alumnos a probar algo nuevo y liberarse de sus bloqueos psicológicos.

Primero, los estudiantes tienen que dejar de preocuparse por cómo poder representar bien un personaje. Las técnicas teatrales utilizadas tienen como fin el ayudar a conocer al personajes más allá de las palabras del texto, pero eso no significa que los estudiantes deban tomar y cumplir al pie de la letra las técnicas, el texto, y representar al personaje como tal. El objetivo de los ejercicios y los ensayos en el aula es el mejorar las competencias lingüísticas y socioculturales, pero no para crear y representar un personaje de un modo perfecto. Para Grotowski (1980), el fin del teatro no es la creación del personaje, sino "un proceso creativo de autobúsqueda" (p. 35), un proceso de entender el mundo y entenderse a sí mismos. Además en la representación, para Grotowksi (1980), "nunca hay reglas fijas ni estereotipos" (p. 172).

La línea de la investigación de Grotowski es "abrir las capacidades integrales del individuo a través de las herramientas que ofrece la actuación, sin que ello implique necesariamente la interpretación de un personaje" (Ruiz, 2008, p. 373). Para Grotowski (1980), la formación del actor debe adaptarse a cada caso, no se trata de la formación de todos los actores, sino de la formación de cada actor individual (p. 179). Esta disciplina de formación sirve también en la clase de lenguas extranjeras. Cada alumno tiene sus dificultades propias en el estudio, en este caso, hay que considerar que "los elementos de los ejercicios son los mismos para todos, pero cada uno debe llevarlos a cabo de acuerdo con su propia personalidad" (Grotowski, 1980, p. 180). Sólo hay que fijarse en dos cosas: la espontaneidad y la disciplina. En el entrenamiento, el ejercicio define los requisitos que los estudiantes tienen que cumplir: dentro de los límites, ellos pueden improvisar, explorar y desarrollar el flujo de la espontaneidad libremente. En la representación, la espontaneidad todavía existe, pero se dirige a través de los signos físicos y vocales que ellos han compuesto en el entrenamiento.

Luego, tienen que dejar el cuerpo trabajar. En la vida diaria, los estudiantes pueden tener la experiencia de que el cuerpo reacciona primero a todo lo que les afecta, y la voz viene después. Antes de hacer las actividades, probablemente los estudiantes se preguntarán cómo pueden hacerlas. La técnica de Grotowski no responde a ese tipo de preguntas, por ejemplo no explica cómo mostrar la irritación, cómo caminar, cómo debe representarse Shakespeare. Según Grotowski (1980) lo que el actor debe encontrar es qué resistencia existe en las actividades, "qué es lo que lo detiene en el ámbito de la respiración, del movimiento y, lo más importante, del contacto humano" (p. 178). El descubrimiento de los motivos de la resistencia, que sea por el nerviosismo, la vergüenza, la desconfianza, o por los fallos de memoria, es importante para los estudiantes, porque en la vida diaria ellos también pueden enfrentarse con estos problemas en las conversaciones de las situaciones diversas.

Mientras el alumno desarrolla una acción, el profesor debe observarle minuciosamente y descubrir qué tipo de factores actúan como obstáculos a sus reacciones naturales. Puede aplicar otros ejercicios para eliminarlos. Grotowski (1980) descubre que los ejercicios sobre el cuerpo y la voz pueden ayudar a eliminar las resistencias y los obstáculos que impiden al actor hacer una tarea creativa. Los ejercicios piden que los alumnos piensen "con el cuerpo,

lógicamente, con precisión y responsabilidad … con todo el cuerpo mediante la acción" (Grotowski, 1980, p. 173), y no les piden que piensen en el resultado, aún menos en la belleza posible de ese resultado. Este requisito puede librar a los estudiantes de la preocupación del resultado y les ayude a concentrarse en el proceso y en la acción.

Los ejercicios de Grotowski no son puramente físicos sino psicofísicos. Los movimientos del cuerpo tienen su lógica y sus motivos. Según Ruiz (2008), una característica que orientaba el entrenamiento de Grotowski es que "cada detalle de todo ejercicio, incluso en el calentamiento, debía tener una asociación: una imagen interna que justificase el movimiento" (p. 379). Por ejemplo, si un alumno está tan tenso que le bloquea el proceso respiratorio natural, el profesor puede surgir ejercicios que "le lleven a una movilización total de tipo psicofísico" (Grotowski, 1980, p. 178), que le permitan hacer acciones sin pensar cómo ni por qué. El estado de ánimos cambia automáticamente con los movimientos constantes.

Según Grotowski (1980), se puede modificar el drama en ciertas partes para ajustarlo a los propósitos de la propia condición y las experiencias actuales de los estudiantes. La libertad de modificación y adaptación es particularmente útil en nuestro caso. Los estudiante pueden buscar las informaciones escondidas del contexto histórico de la obra escrita, y adoptarlas a su necesidad. La mayor parte de las obras que utiliza Grotowki son obras creadas o recreadas por el Romanticismo, con personajes a quienes "el destino ha planteado algo inalcanzable, o alcanzable sólo si se sobrepasan ciertos límites normales, o para decirlo mejor, ciertos límites humanos" (Grotowski, 1980, p. 224). En las representaciones sólo se retiene el significado más íntimo de las obras. Por ejemplo, en la representación de *El príncipe constante* de Slowacki, dirigida por Grotowski, la creación de la representación no se hizo a partir del personaje, sino se trabajó sobre lo que pertenecía a la propia historia personal del actor Ryszard Cieslak, es decir, se revelaba a sí mismo y no al personaje (Ruiz, 2008, p. 383). Otro ejemplo es *Acróplis* de Wyspianski, una de las obras dirigidas por Grotowski. En esta representación Helena fue interpretada por un hombre y la representación no era fiel al texto. El discurso de los actores fue improvisado y surgió de las circunstancias. Estos ejemplos nos sirven para entender las posibilidades infinitas de representar una obra, aunque de ningún modo pretendemos que los estudiantes alcancen el nivel actoral y la perfección técnica de estos actores. Los estudiantes también pueden adoptar la época del texto a la actualidad e imaginar la historia y la iconografía del momento en el que transcurren las acciones y de ahora.

A través de estos ejemplos, se puede saber que en la práctica, cuando los estudiantes se enfrentan con las obras dramáticas, también pueden recrear el contexto de una época en la historia "no con el sentido científico… sino con un sentido elemental y humano" (Grotowski, 1980, p. 53), y tienen la libertad de la recreación de la historia y los personajes.

Si la finalidad de la práctica de las obras es familiarizarse con la cultura y con la vida social del pueblo español de cierta época, en este caso el contexto histórico debe ser el elemento clave en las prácticas. Los estudiantes pueden situarse en la época en que ocurre la historia, también pueden trasladarla a la época actual. Por ejemplo, en *Luces de bohemia* (1997), el protagonista, Max Estrella, como un don Quijote moderno, se hace peregrino una noche por el Madrid de los años veinte del siglo pasado. Los estudiantes pueden escoger un lugar en la ruta que hace Max Estrella por la Madrid de aquélla época; o hacer una nueva ruta en los lugares

de la ciudad de Madrid actual; o por lugares en los que viven los estudiantes que van a representar esta escena.

Gracias a estas teorías sistemáticas de Stanislavski, M. Chejov y Grotowski, los estudiantes pueden llegar a sentirse más cómodos con sus cuerpos, y vincular el idioma a las sensaciones y las emociones. En el siguiente apartado, es conveniente exponer prácticas teatrales con indicaciones para animar a los estudiantes a participar en la creación teatral.

3.5 El teatro del oprimido de Boal y su valor para la enseñanza del español

Augusto Boal (1931-2009) cree que las técnicas, y los métodos sirven para ayudar a utilizar el teatro como medio de comunicación entre el actor y el espectador sobre los problemas a los que se enfrentan. La teoría de Boal "tiene por objetivo utilizar el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales" (Motos, 2009, p. 8). El espectador no es el público pasivo sino que, en cierto momento, es protagonista de una acción dramática. Si las técnicas de C. Stanislavski, de M. Chejov y de J. Grotowski consisten en el entrenamiento, la formación de los actores y la construcción de los personajes en el ámbito profesional, Boal no limita la actuación a los profesionales. Para él, todas las personas pueden y deben actuar. Lo útil de este método para nuestro propósito consiste en que cualquier persona puede actuar y hacer teatro cuando siente la necesidad, porque el teatro es una forma de comunicación muy poderosa y útil para llevar a cabo transformaciones sociales (Boal, 1975, pp. 15-16).

Boal no ha desarrollado un método propio para la construcción del personaje, pero ha reflexionado sobre la utilización de las técnicas teatrales. Se opone a la utilización de las técnicas en las que la voz y los movimientos de los actores tienen que parecerse a formas bien definidas.

Frente a todas las técnicas teatrales, Boal insiste que la utilización de las técnicas no debe destruir la imaginación de los estudiantes, ni se deben utilizar las técnicas a ciegas sin pensar en la situación real en la vida cotidiana. En la clase de lengua extranjera, las técnicas teatrales además de ser una herramienta de aprender la lengua extranjera, también sirven para la desmecanización física e intelectual de los practicantes y la democratización del aula. En la vida cotidiana, siempre se hacen los mismos movimientos; por ejemplo, se tienen unas formas fijas de andar, de hablar, y de pensar, y se realizan muchas acciones y reacciones de un modo mecánico, sin pensar.

En los años setenta del siglo pasado, ante la opresión sobre las clases desfavorecidas en los países latinoamericanos, Boal revisó, y renovó las ideas que había trabajado sobre el teatro popular, y planteó el Teatro del Oprimido. Se trata de un sistema de ejercicios, juegos estéticos y técnicas especiales, que hace de la actividad teatral un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a los problemas sociales (Boal, 2004, p. 28).

Boal pensó el teatro como un espacio de reflexión y revelación de las realidades, y como una herramienta para las comunidades oprimidas. A través de los ejercicios, juegos o puestas en escena, se presentan determinadas realidades sociales de opresión, y luego entre los actores y los espectadores buscan medidas efectivas para resolver estos problemas. El Teatro del Oprimido es una forma distinta de hacer teatro. Normalmente en el teatro podemos ver una estilización de la vida, mientras que el Teatro del Oprimido trata de reflejar la realidad tal

como es. No se quiere deformar la vida sino presentar la vida oprimida para que los espectadores busquen soluciones para trasformarla y mejorarla.

El Teatro del Oprimido reúne un conjunto de ejercicios, de juegos y de técnicas teatrales para el actor, el aficionado y el que no es actor. Su función principal "trata de estimular a los participantes no-actores a expresar sus vivencias de situaciones cotidianas de opresión a través del teatro" (Motos, 2009, p. 8). El Teatro del Oprimido sirve de propaganda, de terapia y de pedagogía. En las técnicas de Boal, la referencia de Stanislavski "habría de marcar la perspectiva de Boal en relación con el oficio del actor" (Ruiz, 2008, p. 451). Cuando Boal empezó a trabajar en el teatro en Brasil, junto con los actores estudiaba metódicamente los trabajos de Stanislavksi, "siguiendo en líneas generales las indicaciones de Stanislavki" (Boal, 1975, p. 40). A lo largo de los años, Boal añadió nuevos aspectos y nuevas técnicas al Teatro del Oprimido para afrontar los problemas concretos en sus prácticas. Algunas técnicas son aplicables en el aula, por ejemplo, el Teatro Periodístico, el Teatro de Imagen, el Teatro Foro.

Al principio, antes de dar forma al Teatro del Oprimido en 1974, Boal y su equipo pusieron en marcha el Teatro Periodístico en 1968. Era una forma de teatro popular donde se representaba, por medio de diferentes técnicas teatrales, noticias que aparecían en los medios de comunicación: en los periódicos, revistas, folletos, y en la televisión. Esta forma es muy útil para nuestros estudiantes porque las noticias pueden ser fuentes de ideas de sus improvisaciones. Además de estos medios, los estudiantes pueden buscar los materiales entre otros medios de comunicación, por ejemplo, los hilos de twitter o de podcast.

Otras técnicas como la representación corporal estática o dinámica en El Teatro de Imagen, o la creación colectiva en El Teatro Foro también son útiles. A través de la primera técnica, los estudiantes pueden dividirse en dos grupos, un grupo no usan las palabras sino posturas y expresiones faciales para decir una opresión que están sufriendo. Otro grupo presenta otra imagen para resolver el conflicto que ofrece la imagen anterior. Este teatro parece una pantomima. Puede servir como un ejercicio de calentamiento en clase.

Según la segunda técnica, Los actores preparan una escena teatral de 10-15 minutos que refleja una situación de opresión. El espectador puede alzar la mano y parar la representación en curso si le parece que el actor comete un error de decisión, no sabe afrontar o resolver el problema. El espectador puede remplazar al actor y actuar según la línea que le parezca más adecuada. O después de representar toda escena, se pregunta al público si está de acuerdo con la solución propuesta. La escena se vuelve a representar y el espectador puede pasar al escenario y cambiar las acciones.

En la utilización de la técnica de Boal, la palabra "opresión" no se limita a la opresión de diferentes clases sociales, sino que también evoca una opresión de los sentimientos, y del mundo interior de las personas. En los años ochenta del siglo pasado, cuando Boal estaba en el exilio en Europa, descubrió que allí casi no había opresión exterior como en América del Sur. En Europa las necesidades del ciudadano de salud, educación, alimentación y seguridad estaban más o menos bien cubiertas, pero el porcentaje de suicidios era mucho más elevado que en los países latinoamericanos. Boal orientó sus técnicas en otra dirección con el objetivo de liberar la persona de estas opresiones interiorizadas. "Imaginando el sufrimiento de quien prefiere morir a seguir viviendo con el miedo al vacío o la angustia de la soledad"(Boal, 2004, como se citó en Ruiz, 2008, p. 460), se impuso a trabajar en las nuevas formas de opresión y aceptarlas como tales. La palabra "opresión" para los estudiantes chinos puede ser cualquier

cosa que les agobie: la injusticia, el estrés, la angustia, la preocupación, la ansiedad, etc. Uno de los objetivos de la utilización de las técnicas de Boal consiste en desarrollar la toma de conciencia individual y social de los estudiantes.

Boal ha trabajado muchos ejercicios para luchar contra la "opresión". Agrupa los ejercicios en cinco categorías: ejercicios musculares, ejercicios sensoriales, ejercicios de memoria, ejercicios de imaginación, ejercicios de emoción. Entre los ejercicios, se puede adaptar algunos para la utilización en la clase.

Por ejemplo, el Hipnotismo (Boal, 1975, p. 74) es uno de los ejercicios musculares. Puede servir como ejercicio de calentamiento. Un alumno pone la mano a pocos centímetros del rostro del otro y éste se queda como hipnotizado y debe mantener siempre su rostro a la misma distancia de la mano del hipnotizador. Éste inicia una serie de movimientos con su mano, para arriba y para abajo, haciendo que su compañero haga con su cuerpo todas las contorsiones posibles a fin de mantener la misma distancia.

El ejercicio *Separación de la máscara, ritual y motivación* (Boal, 1975, pp. 96-97) es un ejercicio de memoria. Tomemos la historia de una gran familia de este ejercicio como ejemplo. Se divide la actividad en dos fases. Primero, todos los miembros de la familia se reúnen por el cumpleaños de la madre, los estudiantes actúan el ritual del cumpleaños: sentarse a la mesa, hacer un brindis con el champán, cantar el "feliz cumpleaños", dar regalos a su madre, hablar en la mesa, sacar fotos, y despedirse. Son algunas de las acciones que se hacen en cualquier fiesta de cumpleaños. En la segunda fase, se modifica la historia con un objetivo concreto. Después de la muerte reciente del padre, todos de la familia se reúnen por el cumpleaños de la madre. Los estudiantes repiten el ritual pero actúan con una motivación: cada miembro de la familia quiere quedarse con una mayor parte de la herencia. La segunda actividad reúne las motivaciones psicológicas y las acciones. El objetivo de aplicar este ejercicio es conocer cómo las acciones físicas y los sentimientos se relacionan, porque cada acción tiene un motivo psicológico.

El ejercicio de *Cambio de Historia* (Boal, 1975, p. 108) es uno de los ejercicios de imaginación. En este ejercicio hay que imaginar las posibilidades de cosas que pudieron haber ocurrido pero que no ocurrieron. Nuestro objetivo es hacer que los alumnos se familiaricen con la estructura "cómo sería… si …" mientras dramatizan las escenas no ocurridas en las obras. Por ejemplo: cómo sería la vida de Romeo y Julieta si se hubieran podido casar. Los alumnos primero imaginan las posibilidades, luego las escriben, y por último pueden transformar las imaginaciones a las prácticas de acciones.

En la parte de la práctica de las actividades dramáticas (Capítulo 6), escogeremos y modificaremos algunos ejercicios y juegos del libro *200 Ejercicios y Juegos para el Actor y para el no Actor con Ganas de Decir Algo a través del Teatro* (Boal, 1975). Los objetivos de la adaptación parten principalmente de las necesidades didácticas de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En cada unidad también hay una propuesta de improvisación, basándonos en algunos ejercicio de *Impro: 90 juegos y ejercicios de improvisación teatral* (Mantovani Giribaldi et al., 2020).

En este capítulo hemos estudiado las técnicas teatrales estrechamente relacionadas con la acción física y la imaginación. Estas técnicas ofrecen varios métodos para coordinar los movimientos y el lenguaje corporal en la comunicación. Si entendemos que la acción física debe apoyarse en el cuerpo, la acción verbal también es una parte de la acción física, "porque

la lengua y el aparato vocal son parte de nuestro cuerpo" (Stanislavski, 1988, p. 307), y la acción física también está formada por la voz. En el capítulo siguiente se va a estudiar la relación entre la lengua y la acción. Al mismo tiempo, cuando se utiliza el teatro en clase, hay que ser consciente de la función del tiempo, del espacio y del personaje. Estos elementos también van a ser estudiados en el mismo capítulo.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

4. LOS ELEMENTOS TEATRALES Y EL VALOR PEDAGÓGICO

4.1 LA ACCIÓN VERBAL EN EL TEATRO Y EL VALOR PRAGMÁTICO Y PEDAGÓGICO

A la afirmación bíblica de que el principio fue la palabra, Goethe responde por boca de Fausto que en el principio fue la acción, con la intención de desvalorizar la palabra (Vygotsky, 2017, p. 323). Gouhier (1958) dice que "al principio fue el Verbo … al principio fue la Acción. ¿Pero qué es un Verbo? Al principio fue el Verbo activo" (Gouhier, 1958, como se citó en Pavis, 2017, p. 23). En el teatro, Stanislavski "pensaba que la acción verbal es la acción principal del espectáculo, veía en ella el vehículo fundamental de la encarnación de las ideas del autor" (Knébel, 2015, p. 21). Pavis (2017) también está de acuerdo con la idea de que en la escena todas las palabras actúan, "hablar, en el teatro, más aún que en la realidad cotidiana, siempre es actuar … el discurso teatral siempre es una manera de actuar" (p. 23).

En el siglo XX, la teoría de los actos de habla (speech acts) analizó cómo el lenguaje puede suponer una forma de acción (Austin, 1962, 1975; Searle 1969, 1976, 1993). La teoría acerca la palabra a la acción. Un acto comunicativo puede implicar realizar acciones. Para Van Dijk (1995, pp. 278-279), los actos de habla se entienden comúnmente que cuando hacemos una expresión, llevamos a cabo algún acto social específico, por ejemplo, hacer una promesa, una petición, dar un consejo, etc. La teoría de Michel Vinaver (2015) coincide con la teoría de los actos de habla en su interés por la acción en el teatro. Para Vinaver (2015), en el teatro la palabra puede ser activa cuando la situación cambia a través de las palabras; o ser el instrumento de la acción cuando las palabras transmiten informaciones necesarias en el desarrollo de la acción. Se puede entender que la palabra en sí misma es activa, y genera la acción. Muchas veces son las palabras que crean los conflictos para la progresión de la historia, de una forma explícita o implícita, y mantienen una estructura de *ataque-defensa-respuesta* en el diálogo. Se puede considerar que la utilización de actos de habla en el teatro está adecuada para la enseñanza de lengua extranjera, porque representa la función pragmática del comportamiento lingüístico de los hablantes y pueden aplicarse sin un gran conjunto de conocimientos cultural o teatral, ni sin una práctica teatral previa.

La teoría de los actos de habla permite una explicación sobre la relación entre el contenido del enunciado y la intención del enunciado, así como "la complejidad de la relación entre los elementos oracionales y su valor funcional dependiendo de normas sociales y del contexto" (Mairal Usón et al., 2018, p. 231). El carácter general de las distinciones de los actos de habla hacen que esta teoría sea aplicable a diferentes contextos. Según la teoría de Austin (1962), hay tres tipos de actos que componen cada acto de habla: el acto locucionario, que es el significado y el contenido del enunciado; el acto ilocucionario, que es la intención o la acción del enunciado; y el acto perlocucionario, que es el resultado, la influencia o el efecto que produce el enunciado en el destinatario. Por ejemplo, si en un bar alguien pregunta *¿Otra cerveza?*, el acto locucionario es la emisión de las palabras que forman el enunciado, que sólo está compuesta por dos palabras. El acto ilocucionario será el acto de sugerir, invitar o afirmar. Ante este enunciado, si el destinatario pide otra cerveza, el acto perlocucionario será

un acto de aceptación. Si el destinatario dice *mañana tengo que madrugar* o *tengo que conducir*, el acto perlocucionario será el de rechazar.

Según Austin (1975), "al decir lo que digo, realizo efectivamente esa acción" (p, 219). Entre los enunciados hay unos de naturaleza constativa, y otros de carácter performativo o realizativo (Austin, 1962). Los enunciados constativos describen los sucesos, las situaciones o eventos de la realidad, como por ejemplo, *Hoy hace buen tiempo*. *España está en la península ibérica*. *Rubén Darío fue un poeta destacado del modernismo*. Un enunciado performativo es hacer algo con la palabras, o sea, el hecho mismo de decir algo implica hacer algo. El enunciado no consiste simplemente en transmitir información, es también una "realización de un determinado tipo de acción llevada a cabo a través de la lengua" (Escandell Vidal, 2011, p. 255). Cuando alguien dice: "*Ayer fui al cine*", ya se puede imaginar sus acciones durante esta actividad: salió de casa, llegó al cine y vio una película. Si se dice: "¿*Me pones un café*?", o "¿*Puede decirme la hora*?", ya sabemos que es una petición o un deseo que requiere una acción del destinatario. Si un niño dice "*tengo hambre*", su madre le va a dar algo de comer. Estos enunciados son un tipo de acto verbal, que de forma directa o indirecta, requiere una acción.

El texto dramático puede ser a la vez estudiado por la palabra y por la acción. Con la ayuda de la gramática, se comprende el significado de las frases. No obstante, existen muchos otros factores que requieren más esfuerzos para ser entendidos, por ejemplo, según la relación entre los interlocutores, o la intención comunicativa explícita o implícita en la situación concreta, una pregunta puede ser una demanda, una respuesta, un ofrecimiento, una aceptación, un rechazo, una advertencia sobre un peligro, o un agradecimiento.

Según la clasificación de las funciones de los actos de habla de Searle (1976, pp. 57-63), se puede distinguir dos tipos de los actos de habla: a. decir es hacer algo; b. decir es hacer que otros hagan algo. Por ejemplo, los enunciados de la función expresiva buscan hacer patentes las reacciones emotivas del emisor, como el agradecimiento o el lamento; y los enunciados de funciones compromisivas o directivas persiguen regular la acción del propio emisor (promesas, ofrecimiento) o la del receptor (órdenes, peticiones, advertencias). A continuación, veamos algunos enunciados para analizar los tipos del acto de habla:

(1). Fumar es malo para la salud.
(2). No fume aquí, por favor.
(3). ¿Tienes ibuprofeno?
(4). ¿Me pasas la sal?
(5). Siento mucho que no te hayan dicho la verdad.
(6). La compañía despide cientos de empleados.
(7). Voy a Londres mañana.

(ejemplos propios)

El emisor de (1) pretende afirmar una verdad. Este tipo de acto locucionario consiste en reflejar un estado de cosas. Comprende actos como afirmar, referir, explicar, sugerir, presumir, quejarse. El emisor de (2), (3), (4) pretende que el destinatario lleve a cabo una determinada acción. Son actos directivos como ordenar, pedir, rogar, aconsejar, recomendar. El emisor de (5) manifiesta su estado de ánimo con respecto a algo: felicitar, agradecer, complacerse, perdonar, insultar. El emisor de (6) produce cambios en el mundo en el que viven los empleados.

El emisor de (7) manifiesta su compromiso de realizar una determinada acción: prometer, asegurar, garantizar, ofrecer.

A través de estos ejemplos, también se puede distinguir que los intentos de los actos de habla se expresan por las maneras directa e indirecta. En los actos directos, el contenido del enunciado expresa directamente la intención del enunciado. En los actos indirectos, la finalidad de la oración es distinta de lo que se expresa directamente, la forma gramatical no muestra indicación de la intención de advertir (Mairal Usón et al., 2018, pp. 229-230). Por ejemplo, *No fume aquí, por favor* es un acto directo, el modo imperativo negativo transmite la prohibición; y la forma gramatical *¿Tienes ibuprofeno?* es interrogativa, pero en ciertas circunstancias, la intención no es simplemente una pregunta. El emisor, en vez de pedir una información, quiere pedir algo concreto: un ibuprofeno. Es un acto indirecto. La finalidad no se expresa directamente. Estos actos ilocucionarios no son difíciles de interpretar, porque estas estrategias son bastantes empleadas en una petición.

Veamos otros ejemplos, cuando uno dice *Fumar es malo para la salud*, el acto de habla puede ser expresar una realidad o sugerir que se apague el cigarrillo, o *Hace frío aquí*, el acto ilocucionario puede tener varios sentidos: una afirmación del clima; una petición de encender la calefacción; o una forma de mantener la conversación. El enunciado, la acción y el resultado dependen de un contexto en el que se transmite la intención verdadera del emisor. Los factores lingüístico, sociocultural, histórico, político y económico pueden ser el trasfondo del contexto. En fin, para identificar el acto ilocucionario de un enunciado, es tan importante tener en cuenta el contexto, la situación y las convenciones de tipo cultural como conocer la gramática de la lengua y asociar la modalidad oracional (Escandell Vidal, 2011, p. 258).

Para entender el habla de otra persona no es suficiente entender el contenido de sus palabras, también deben entender las intenciones y los pensamientos que transmiten con las palabras. Los deseos, necesidades, intereses y emociones componen la motivación a la que da la vida el pensamiento. Sin embargo, en las conversaciones no se pueden trasladar todos los pensamientos a la habla. Siempre hay un pensamiento oculto tras las palabras.

A través de las palabras que implican sentidos diferentes, interpretamos la intención y el pensamiento de los hablantes. Una palabra tiene el sentido que refleja un concepto generalizado, y al mismo tiempo, tiene el sentido que depende del contexto de la comunicación. El sentido de una palabra cambia en diferentes contextos porque es la suma de todos los eventos psicológicos suscitados en la conciencia de una persona por esa palabra (Vygotsky, 2017, p. 313). Austin (1962) establece las siguientes condiciones para la realización de los actos de habla:

1. Ha de haber un procedimiento que incluya la emisión de ciertas palabras, dichas por determinadas personas y en determinadas circunstancias que sea convencionalmente aceptado y que tenga un efecto convencional;
2. Las personas y las circunstancias tienen que ser apropiadas para ese procedimiento en particular;
3. Todos los participantes han de realizar correctamente el procedimiento;
4. Han de hacerlo de modo completo;
5. Los participantes han de tener los pensamientos, sentimientos o intenciones requeridas por el procedimiento;
6. Han de actuar de acuerdo a ellos (pp. III-IV).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

González-Cantalapiedra y Franco-Gámez (2015) han resumido las condiciones a los tres factores siguientes:

1. El sujeto y el destinatario (emisor y receptor) que poseen un fondo cultural general común.
2. Las condiciones de realización de la actividad discursiva.
3. El fragmento de la realidad sobre el cual se hace la comunicación (p. 110).

Estos factores constituyen el contexto pragmático del discurso. El contexto supone un conocimiento del fondo cultural. Los usuarios transmiten las intenciones comunicativas en los contextos diferentes. En la enseñanza de lenguas extranjeras, si se estudia los actos de habla en las propuestas didácticas, los estudiantes pueden saber los intentos que hay detrás del habla a través del entendimiento sobre los actos de habla de otra lengua y las acciones implicadas. Mientras hablaba, deben hacer unas acciones y tener unas reacciones que correspondan a estos intentos. Resulta importante insistir en la necesidad de abordar la enseñanza del español, desde un enfoque pragmático, dentro del cual se encuentran el tratamiento de los actos de habla como unidades básicas de comunicación (Rodríguez Santos, 2017). En las comunicaciones, las estructuras y formas de los actos de habla pueden poseer una gran variedad. El estudio de los actos de habla en los textos dramáticos y las practicas dramáticas con la variación de expresiones ofrecen a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre el uso adecuado del lenguaje en su función social.

Según Vygotsky (2017, p. 318), el teatro se enfrentó antes que la psicología con el problema de identificar las intenciones del diálogo, por ejemplo, exigía que los actores descubrieran el subtexto y las intenciones ocultas de su papel. Todo el teatro está basado en metáforas, presuposiciones, sobreentendido e implicaciones, y presenta una infinidad de posibilidades y análisis. La utilidad de la teoría de los actos de habla con respecto al análisis teatral tradicional consiste en que la teoría de los actos de habla pone el acento sobre las acciones que se realizan al pronunciar las palabras. Con unas distinciones muy básicas, ofrece una herramienta para abordar las intenciones de las réplicas en los diálogos teatrales. A la hora de analizar un texto dramático con vistas a su dramatización, la distinción en las réplicas de los actos locutorias, ilocutorias y perlocutorios permite un acercamiento muy dinámico a la acción contenida en cada réplica, a su motivación, y por lo tanto a la entonación que el estudiante debe tratar de emplear al pronunciarla. Por otra parte desde el punto de vista pedagógico también supone otra ventaja muy apreciable. Los actos de habla resultan una primera etapa muy provechosa al incidir ante todo en la intencionalidad de la palabra.

En la Introducción de *Los conserjes de San Felipe (Cádiz 1812)*, Gutiérrez Carbajo describió que el diálogo teatral transmite dos especies de mensajes, uno consiste en el contenido mismo de los enunciados del discurso, y el otro en las informaciones relacionadas con la producción de los enunciados; o dicho de otro modo, a través del diálogo se puede observar una multiplicidad de niveles de contenidos: lo que dicen, cómo y por qué lo dicen. Las formaciones discursivas solo pueden ser entendidas en función de las condiciones de producción, de las instituciones que las envuelven y de las reglas constitutivas del discurso: como lo subrayaba M. Foucault, *no se dice cualquier cosa, en cualquier momento y en cualquier lugar* (como se citó en Ubersfeld, 1989, p. 199).

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, las competencias comunicativas se han caracterizado por ser un dominio interdisciplinar. Por su carácter de estilo directo, se utiliza el texto dramático como un material especialmente rico en palabras y expresiones coloquiales e idiomáticas, y al mismo tiempo, como modelo de cuestiones pragmáticas (Acquaroni, 2007, p. 41). En el texto dramático se puede encontrar muchos factores extralingüísticos que los interlocutores transmiten consciente o inconscientemente. Tanto las consideraciones pragmáticas como las semánticas son necesarias en el análisis de ciertos elementos gramaticales.

Las investigaciones psicolingüístas han mostrado que es la inferencia y no la codificación la que rellena la profunda brecha entre las representaciones semánticas de las oraciones y los pensamientos comunicados por las emisiones (Sperber y Wilson, 1986). La gramática nos ayuda en la interpretación literal de las representaciones semánticas de las oraciones, pero es suficiente para enfrentarnos a las interpretaciones de los mensajes, sobre todo cuando existe una violación deliberada de las máximas de la conversación. Cuando el emisor de un mensaje trata de hacer manifiesta a su interlocutor sin expresarla explícitamente, se puede entender esta información como por el concepto de implicatura. La implicatura permite reconocer el diferencial del significado que existe entre lo que se dice y la información que se trata de manifestar (Pons Bordería, 2005). Se trata del contenido implícito del enunciado y está vinculado con los contextos.

Grice (1975) distingue las implicaturas en implicaturas convencionales e implicaturas conversacionales, y dentro del grupo de las implicaturas conversacionales, se distingue otros dos subgrupos: las generalizadas y las particularizadas. Las convencionales determinan una inferencia por el significado convencional de las palabras, por ejemplo los adverbios “pero”, “sin embargo” o “no obstante”, inciden en que hay un cambio de significado; las conversacionales determinan una inferencia, un entendimiento de lo que no se expresa explícitamente por el contenido de la comunicación. Levinson (1983) cree que por estas cuatro razones la implicatura conversacional es importante en pragmática:

> 1.El origen de estas inferencias pragmática reside fuera del lenguaje y, sin embargo, tienen un efecto profundo en la propia estructura del lenguaje.
> 2. La noción de implicatura permite desvelar cómo es posible que se signifique más de lo que se dice.
> 3. La noción de implicatura permite simplificar mucho tanto la estructura como el contenido de las descripciones semánticas.
> 4. Los mecanismos pragmáticos que se ponen en juego en las implicaturas permiten comprender el significado de términos que se resisten al análisis semántico (“bueno..”, “en cierto modo”, etc.) y los principios que generan implicaturas tienen un amplio poder explicativo (Levison, 1983, como se citó en Rivière et al., 1990, pp. 67-68).

Las implicaturas son hechos lingüísticos, y al mismo tiempo, psicológicos. La investigación de Rivière et al. (1990) afirma la validez psicológica y necesidad de las implicaturas como parte de los mecanismos en la comunicación. Las implicaturas tienen una “realidad psicológica” e intervienen como proposiciones psicológicas en los procesos de comprensión de interacciones lingüísticas de carácter indirecto. En el siguiente diálogo breve:

> A — Voy a salir ahora.

B — Bueno.
A — ¿Te parece bien?
B — ¿A qué hora volverás?
A — ¿Quieres que me quede?
B — Bueno (Nauta, 2008, p. 68).

El repetición o el eco de una palabra o una frase es una de las formas que se emplean en el diálogo dramático. Desde la perspectiva pragmática, se comprende que la expresión "bueno" es una implicatura que transmite una "realidad psicológica". Implican un desacuerdo, una actitud disconforme y ambigua con respecto a la petición de carácter indirecto. La influencia de las inferencias conversacionales expresa "la importancia del componente inferencial de la comprensión y el carácter borroso de los límites tradicionales entre pensamiento y lenguaje" (Rivière et al., 1990, p. 83). Las inferencias pueden ser el medio entre el pensamiento y el lenguaje. Estos hablantes comunican con una sola palabra o repitan las oraciones, se confirma que en estas circunstancias, hay vacío o ausencia de sentido en la comunicación, pero en realidad esto no supone recurso insuficiente y pobre, sino más bien una mayor variedad en la comunicación. No han surgido para justificar la incomunicación, sino que buscan hacer el diálogo más comunicativo, intersubjetivo y económico, porque "determinadas combinaciones de palabras siempre serán el fruto de un acto deliberado y contra la naturaleza del lenguaje (…) Puedo decir cualquier cosa, pero no de cualquier manera" (Tusón, 2000, como se citó en Trancón, 2006, p. 55). Es decir, para transmitir los mensajes, hay que considerar las palabras, el timbre y el tono de la voz, y los movimientos faciales y corporales en su conjunto como los signos emitidos; por ejemplo, "el suspiro siempre comunica un mensaje y puede modificar el mensaje verbal simultáneo o contiguo" (Poyatos, 1994b, p. 121), de manera que la ambigüedad de una expresión verbal como "*Bueno*" puede desaparecer cuando se le superpone un suspiro, y se puede interpretar este "*Bueno*" como "*Bueno, haz lo que quieras*".

En el teatro las leyes o máximas de la conversación son constantemente transgredidas, y "en la conversación tales transgresiones son reales, pero relativamente raras: en el diálogo de teatro, son extraordinariamente frecuentes. El teatro exhibe las mil y una maneras de violar las leyes conversacionales" (Ubersfeld, 1997, p. 79). La consecuencia es un tipo de evidencia: si la violación está prevista, y por así decirlo programada, es que el teatro es el lugar en que las leyes conversacionales están subrayadas, expuestas para se mostradas, vistas y oídas, y no como en la vida cotidiana, sobreentendidas, subrepticias u inconscientes. Esto es útil porque añade un elemento lúdico: las intenciones están más marcadas que en la vida cotidiana, y la dramatización para reflejar esas transgresiones de las leyes conversacionales, deberá pronunciar de una manera más acentuada, lo que facilitará su aprendizaje.

En la comunicación de la representación teatral se entiende la obra por diferentes medios. En el caso de texto dramático, aunque faltan estos medios, las expresiones de estilo directo evocan una comunicación oral, las palabras pueden ser más sintetizadas pero esta característica obliga una adaptación y modificación constante en el uso y sentido de las palabras. Y resulta que es posible transmitir los pensamientos, sentimientos e incluso un razonamiento entero, mediante una sola palabra (Vygotsky, 2017, p. 310).

A continuación vamos a ver un fragmento teatral de *Solos esta noche*, de Paloma Pedrero (1994), para conocer cómo se revela el pensamiento oculto tras las palabras repetidas, y cómo

puede ser un recurso pedagógico para la enseñanza de lenguas en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Carmen es una alta funcionaria, y casi nunca ha tomado el metro. Esta noche toma el metro por primera vez porque se queda sin dinero. José, un obrero en paro, es el único pasajero que espera el metro con Carmen en la estación del metro a altas horas de la noche:

> R1. José.— Bueno, habrá que esperar. (*Saca un bocadillo*) ¿Quieres?
> R2. Carmen.— (*Sin mirarle*) No fumo, gracias.
> *Carmen pasea nerviosa por el andén.*
> R3. José.— Estáte quieta, chica, es que me estás mareando. ¿Tienes hambre?
> R4. Carmen.— No, gracias.
> R5. José.— Es de jamón. (*Carmen sigue paseando sin hacerle caso*) Oye, que es de jamón.
> R6. Carmen.— ¿Y qué?
> R7. José.— Que es de jamón. ¿No quieres un cacho?
> R8. Carmen.— No, de verdad, gracias. He cenado hace rato. (Pedrero, 1994, p. 40)

Grice (1975) especifica cuatro máximas de la conversión para que la contribución a la conversación sea más económica y eficaz. Para la máxima de cantidad, los hablantes deben dar la cantidad correcta de información, que es todo lo que se requiere y nada más de lo requerido. O deben ser claros y ordenados, y evitar la oscuridad y la ambigüedad para cumplir la máxima de modo. En muchas ocasiones estas reglas no se cumplen aparentemente, pero "sucede que su incumplimiento tiene, en parte, un carácter sistemático, y puede estar regulado también por el principio de cooperación" (Rivière et al., 1990, p. 69). Cuando José saca el bocadillo y pregunta a Carmen si lo quiere, al contestar que no fuma, ella viola las máximas de cantidad de la comunicación verbal porque lo que contesta no es lo que se requiere, la respuesta no tiene nada que ver con la pregunta. Desde el punto de vista de la implicatura, Carmen responde así porque ella tiene mucho miedo y además juzga a José sin conocerlo. Cuando Carmen vuelve a confirmar la negación: "No, gracias" (R4), parece que la comunicación ya está cortada por el rechazo. José insiste en darle la información que él cree que es necesaria y relevante repitiendo "es de jamón" (R5, R7). Por la inferencia de esta frase, se sabe que José sólo quiere dar la información del bocadillo a Carmen y ofrecérselo, sino que también tiene muchas ganas de continuar la comunicación. La motivación de la implicatura de José es romper el hielo y mantener la conversación. Al final lo consigue y va ganando la confianza de Carmen. Este ejemplo de la implicatura son importante para el aprendizaje de una lengua extranjera, concretamente del español a estudiantes chinos, porque el conocimiento de las implicaturas transforma el sentido de la frase y por lo tanto, cambia la forma de pronunciar las frases. Permite un aprendizaje complejo del español.

La implicatura, las presuposiciones o los sobreentendidos constituyen un aspecto fundamental de los diálogos teatrales, sobre los que se basa en gran medida la interpretación teatral y que deben ser tenidos en cuenta en las dramatizaciones de los diálogos en el aula. Permiten identificar la intención contenida en las réplicas y por lo tanto emplear la entonación adecuada. Tras una categoría gramatical, y tras una misma estructura gramatical pueden ocultarse significados completamente diferentes (Hermann Paul, 1888, como se citó en Vygotsky, 2017, p. 287). Hay que distinguir cuatro niveles en el lenguaje dramático:

a) Lo que las palabras dicen.

b) Lo que el personaje hablante quiere decir con ellas.
c) Lo que el personaje receptor entiende con ellas (al recibirlas).
d) Lo que el público capta de ese proceso comunicativo. (Alonso de Santos, 2007, pp. 456-457).

Para Anne Ubersfeld (1997), en el teatro las leyes o máximas de la conversación son constantemente transgredidas. "En la conversación tales transgresiones son reales, pero relativamente raras: en el diálogo de teatro, son extraordinariamente frecuentes. El teatro exhibe las mil y una maneras de violar las leyes conversacionales" (p. 79). La consecuencia es un tipo de evidencia: si la violación está prevista, y por así decirlo programada, es que el teatro es el lugar en que las leyes conversacionales están subrayadas, expuestas para se mostradas, vistas y oídas, y no como en la vida cotidiana, sobreentendidas, subrepticias u inconscientes. Esto es útil porque añade un elemento lúdico: las intenciones están más marcadas que en la vida cotidiana, y la dramatización para reflejar esas transgresiones de las leyes conversacionales, deberá pronunciar de una manera más acentuada, lo que facilitará su aprendizaje.

Toda sentencia que se dice en la vida tiene algún tipo de subtexto, un pensamiento oculto tras ella. Cuando Stanislavski exigía que los actores descubrieran el subtexto y las intenciones ocultas de su papel, el teatro se enfrentó como la psicología con el problema del pensamiento oculto tras palabras (Vygotsky, 2017, pp. 318-320). La interpretación de papeles en una pieza teatral es un buen ejercicio de la compresión del pensamiento ajeno. La interpretación parte desde sus deseos, necesidades, intereses y emociones que son la motivación que genera el pensamiento, porque "tras cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva" (Vygotsky, 2017, p. 320).

Estas teorías son fundamentales para la realización de la palabra, pero antes de saber cómo se debe pronunciar y qué tono se debe utilizar en las diferentes situaciones de la comunicación, es necesario determinar cuáles son las principales dificultades de pronunciación que encuentran los estudiantes chinos en el aprendizaje y en qué medidas el teatro puede ayudar a los estudiantes a tener una mejor dicción.

4.2 El análisis de las dificultades de la pronunciación y del tono de los estudiantes chinos y el valor pedagógico de la técnica teatral de la voz

En China, se evalúa los niveles del español de los estudiantes a través de dos exámenes nacionales que tienen lugar cada año. La evaluación consiste en el dominio de las destrezas lingüísticas. Desde el año 1999, cada mes de junio se hace una prueba nacional de español para los alumnos del segundo curso en todas las universidades chinas donde existen una facultad de filología española. Se llama *Examen del Español como Especialidad-Nivel 4º* (EEE-4). Este examen tiene dos partes: 1. la comprensión auditiva; 2. la gramática y el vocabulario, la comprensión lectora y la traducción. Para conocer el dominio y el nivel de comunicación, en la parte de la comprensión auditiva se incluían un dictado entre 80 y 150 palabras y una exposición oral que ha sido eliminado desde 2015.

Los estudiantes son casi homogéneos en cuanto a su nivel del conocimiento del español a la hora de presentarse en las pruebas de EEE-4. La mayoría de ellos no han realizado ninguna estancia en países hispanohablantes, porque generalmente lo hacen en el tercer curso de su carrera: han recibido una metodología más o menos homogénea en la formación de español en

las distintas universidades. El nivel del examen EEE-4 corresponde a las pruebas de nivel B1-B2 de español.

Mientras tanto, desde el año 2003, en el mes de marzo de cada año, tiene lugar otro examen para los alumnos del cuarto curso de la carrera, es el Examen del Español como Especialidad-Nivel 8º (EEE-8). Parecido al EEE-4, también comprende dos partes: la comprensión auditiva y la interpretación chino-español por una parte; la comprensión lectora (conocimientos socioculturales, traducción del español al chino y expresión escrita) por otra parte. El nivel del examen EEE-4 corresponde a las pruebas de nivel B2-C1 de español.

Después de los dos exámenes anuales, se organiza una *Reunión Nacional de la Enseñanza Universitaria del Español*, para evaluar y valorar la situación actual de la enseñanza a través de los errores típicos que comenten los estudiantes en los exámenes: se trata de analizar el conjunto de los errores que se comenten para establecer una base con la que los profesores puedan estructurar la enseñanza de español desde un punto de vista más completo.

La finalidad del estudio y del análisis de los errores consiste en descubrir las causas por las que los estudiantes cometen los errores y elaborar nuevas estrategias en el proceso de aprendizaje de las segundas lenguas. Hasta fin de los años 60 del siglo XX, el trato de los errores fue superficial. Los errores eran considerados productos secundarios del aprendizaje, porque "las teorías conductistas de los años cincuenta consideraban que dominar una lengua era adquirir una serie de hábitos, por lo que los errores se debían evitar en todo momento ya que suponían la no adquisición del buen hábito" (Santos Rovira, 2011, p. 18). En 1967, S. P. Corder indicó la importancia del estudio de los errores y se produjo un desplazamiento del énfasis que ya no se puso en una preocupación por la enseñanza sino en el estudio del aprendizaje. Sus aportaciones cambiaron la visión del error. Según Corder (1992b), "hacer errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje. La «corrección» de los errores, precisamente, es la que nos proporciona el tipo de evidencia negativa necesaria para el descubrimiento de la regla o el concepto correctos" (p. 75). Desde ese momento, los errores empezaron a ser considerados como un factor positivo y provechoso. Si los profesores y los alumnos estuvieran convencidos de que los errores no sólo son ineludibles, sino también necesarios, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables donde pudiera desarrollarse la lengua (Fernando, 1988, como se citó en Fernández, 1997, p. 28).

Para Corder (1992a, p. 38) los errores son importantes a tres niveles en el proceso del aprendizaje de la lengua extranjera: en primer lugar, para el profesor, a quien a través de un análisis sistemático, le informan de cuánto ha logrado el alumno y cuánto le falta aún; en segundo lugar, proporcionan al investigador cómo aprende una lengua, qué estrategias emplea el alumno; en tercer lugar, son indispensables para el alumno, porque son un mecanismo que utiliza para aprender, un modo para probar sus hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que está adquiriendo.

Los análisis de estos exámenes del español consisten en errores fonéticos, gramaticales y errores de síntesis de traducción o de expresión escrita. A través de las observaciones y los comentarios se elabora un informe anual que sirve para reflexionar, modificar y mejorar los métodos pedagógicos, didácticos y lingüísticos, porque "EEE-4 es un medio indispensable a la hora de inspeccionar la calidad de enseñanza de español y de evaluar el nivel real de los

estudiantes al final del primer ciclo" (Zheng et al., 2015, p. 189). Tal y como indica en la conclusión de Poch e Igarreta (2014), es preciso tratar los errores fonéticos de EEE-4 y EEE-8 de una manera más general y completa. A continuación, haremos un resumen de los análisis de los aspectos más problemáticos que aparecieron en los exámenes de los años 2014-2017[7].

Diferente de la adquisición de otros aspectos de la lengua, como el vocabulario, la gramática o la sintaxis, la adquisición de la destreza oral de una nueva lengua es un proceso lento, difícil y complicado, porque "no son infrecuentes los casos de hablantes no nativos de español (…) que poseen un dominio muy elevado de los recursos lingüísticos gramaticales, léxicos o pragmáticos y que, sin embargo, tienen dificultades para comunicarse con los nativos" (Plan Curricular, 2007, p. 126). Sabemos que una buena articulación y una buena dicción son muy importantes en la comunicación porque afectan a la expresión oral y a la comprensión auditiva que sean fácil o no. En muchos casos, las situaciones malinterpretadas por parte de los estudiantes orientales o por parte de los nativos se deben tanto a las variedades de forma de hablar de la lengua meta, como a los problemas de comprensión auditiva y de expresión oral que tienen los estudiantes chinos (Poch e Igarreta, 2014, p. 140).

A continuación, se van a analizar los errores que cometen y las dificultades con las que se encuentran los estudiantes chinos en la pronunciación, para poder disminuir estos problemas de comprensión auditiva y de expresión oral.

4.2.1 Las dificultades en la pronunciación de las vocales

Moreno (2009a) señala en su investigación que los estudiantes chinos de ELE no tendrán dificultades ni para percibir ni para producir las vocales españolas, ya que estas coinciden con algunas vocales de su lengua materna. Sin embargo, Morales (2008) apunta que aunque en principio las vocales parecían no tener que presentar problemas de pronunciación, porque el sistema vocálico del español es más reducido, "los estudiantes chinos tienden a pronunciar los sonidos españoles según el sistema fonético del chino mandarín" (Morales, 2008, p. 502). Por ejemplo, los estudiantes chinos tienden a articular la *e* española de forma abierta y más posterior.

En el sistema de transcripción fonética del chino, en la tradición sinológica se habla de fonemas iniciales y fonemas finales. Según la tradición, aunque no en todos los casos, los fonemas iniciales son principalmente consonánticos y los fonemas finales vocálicos (Márquez, 2014, p. 55). Hay seis vocales *a* [a], *o* [o], *e* [ə], *i* [yi], *u* [wu], *ü* [yu], y entre los fonemas finales compuestos: ai, ei, ui, ao, ou, iu, ie, üe, er, iao, iou, uai, uei, an, en, in, un, ün, ang, eng, ing, ong, encontramos nueve diptongos, y cuatro triptongos como en español. Pero, las equivalencias entre la grafía y el sonido se multiplican en las vocales chinas, por ejemplo el fonema "*e*", delante de [n] el sonido es [ə]; delante de [i] es [e]; y [ɛ] después de [i, y].

Según Varela Rivera (2014), la vocal *a* del chino tiene dos realizaciones fonéticas posibles: [a] y [ɑ]. Ninguno de los dos fonemas corresponde exactamente con el sonido español de la *a*, a pesar de que su transcripción fonética sea también [a]. Cuando se pronuncia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[7] No hacemos el análisis de los años 2017-2020 por dos razones: en primer lugar, empezamos a hacer la presente investigación en el año 2017, los datos y los materiales sobre los exámenes que conseguimos son hasta esta fecha; en segundo lugar, estas referencias no son confidenciales pero son de uso y circuito interno entre los departamentos del español, y desde 2017, la autora de esta tesis dejó de enseñar en los centros educativos, y dejó de tener acceso a dichos informes.

la [a] china, se mantiene la lengua en una posición algo más anterior que en la [a] española, que tiende a una posición más central.

La vocal *o* en chino puede tener, principalmente, dos transcripciones fonéticas: [o] y [u], la clave de la diferencia entre la *o* española y la *o* del chino es que, en el sonido español, la lengua está situada más en el centro, mientras que en el sonido chino está ligeramente más elevada, más cercana al paladar.

En chino, la vocal *e* se puede pronunciar de tres maneras: [ɤ], [e] y [ə]. El fonema [e] corresponde a una vocal anterior media no redondeada. Es un sonido similar a la *e* española, pero en la *e* china, la lengua está ligeramente más cercana al paladar que en la *e* española.

La vocal *i* puede tener en chino diversas transcripciones fonéticas. El fonema [i] es un fonema alto, anterior y no redondeado. Coincide en esto con la pronunciación de la *i* española. El fonema [u] de la vocal *u* en chino, es una vocal alta posterior redondeada, exactamente como la *u* española en palabras como *subir* (Varela Rivera, 2014, pp. 45-49).

Los informes de estos cuatro años (2014-2017) han mencionado dos problemas notables en la pronunciación de las vocales del español. Por una parte, según el informe de EEE-4 2104, muchos alumnos emiten [ei] o [ai] en vez de [e]; se pronuncia las vocales españolas *e*, *i*, *o* según la fonética china o no se sabe diferenciar la vocal *e* y la vocal *i* (Informe de EEE-4 2015, EEE-8 2014, 2016). Por otra parte, los estudiantes chinos no realizan los diptongos sino hacen hiatos en la pronunciación, por ejemplo, en vez de pronunciar el diptongo *ue*, se pronuncia u y e de un modo separado (EEE-8 2016, 2017), porque en el sistema fonético chino, tanto las vocales como los diptongos y triptongos, no son tan estables como lo son en español.

4.2.2 Las dificultades en la pronunciación de las consonantes

En muchos estudios, se suele señalar que los estudiantes sinohablantes tienen dificultades para pronunciar y para distinguir las consonantes líquidas de las consonantes vibrantes, las consonantes oclusivas sordas de las sonoras, eso "conduce a que la palabra sea irreconocible por el interlocutor nativo de forma que se generan importantes problemas de inteligibilidad" (Poch e Igarreta, 2014, p. 152). Las consonantes oclusivas suponen un problema importante para los estudiantes de español. Dong (2009, p. 61) afirma que: "el grupo de sonidos /p/, /t/, /k/ y el de /b/, /d/, /g/ llevan rasgos distintivos nada comunes en español y en chino (…) los estudiantes chinos, sin sonoridad alguna, tienden a confundir el segundo grupo /b/, /d/, /g/ con el primero /p/, /t/, /k/". Además de las características sobre las velares mencionada por Dong (2009), Poch e Igarreta (2014, p. 146) han hecho un resumen de las dificultades que tienen los estudiantes de español sinohablantes, y las mayores dificultades consisten en la distinción entre la lateral [l] de la percusiva [ɾ], la entre la percusiva [ɾ] y la vibrante [r], y la entre la dentoalveolar [s] y la interdental [θ].

En español, según su lugar de articulación, las oclusivas se clasifican en tres grupos: bilabiales (*b*, *p*), cuando se cierran los labios; dentales (*d*, *t*), cuando la lengua produce el cierre al tocar los incisivos superiores; y velares (*g*, *k*), cuando el postdorso de la lengua cierra el paso al aire en contacto con el velo del paladar. Hay otra clasificación de las oclusivas, según vibren o no las cuerdas vocales al pronunciar las consonantes: sonoras (*b*, *d*, *g*) y sordas (*p*, *t*, *k*). En cambio, en chino, hay que contar con la distinción entre oclusivas no aspiradas (en *pinyin*, *b*, *d*, *g*, con transcripción al alfabeto fonético internacional de [p], [t] y [k]) y

aspiradas (*p*, *t*, *k* transcritas respectivamente como [p^h], [t^h] y [k^h]) (Varela Rivera, 2014, p. 40). La pronunciación de las oclusivas no aspiradas de las letras *b*, *d* y *g* en chino se corresponde con la pronunciación española de, respectivamente, *p*, *t* y *c* en palabras como ***p**adre*, ***t**eléfono* y ***c**ama* en español, puesto que los sonidos oclusivos sonoros no existen en chino como ***b**arco*, ***d**ama*, ***g**ato* en español.

En los análisis encontramos que además de estas dificultades de distinción entre oclusivas sordas [p], [t] y [k] y oclusivas sonoras [b], [d] y [g], ej: simbólica, *simpólica; víspera *vísvera, *písvera, *vísbera; durísimo *turisimos (Informe EEE-4 2014, 2015, 2016, 2017; EEE-8 2017); y distinción entre la lateral [l] de la percusiva [ɾ] caro *calo (Informe EEE-4 2014; EEE-8. 2014, 2015, 2016, 2017). También existen otros problemas que afectan a la comunicación. Los fallos se concentran en los puntos siguientes: 1. fallos del sonido fricativo del fonema [d] ej: leyen**d**a, felici**dad** (Informe EEE-4 2014; EEE-8 2014); 2. fallos del fonema [s] al final de una palabra (Informe EEE-8 2014, 2016, 2017).

4.2.3 Las dificultades en sílaba, entonación, pausa y fluidez

Tanto las formas del fonema como la entonación y la corrección acentual son muy importantes en la comunicación. Por una parte, "la aspiración de la mayoría de los aprendices de lenguas extranjeras es llegar a ´sonar´ como un nativo", y "conseguir dominar (…) todas las peculiaridades segmentales y suprasegmentales que lo caracterizan y lo conforman" (Plan Curricular, 2007, p. 126). Por otra parte, como afirma Morales (2008):

> la pronunciación no es sólo distinguir y articular correctamente los sonidos, también es dominar la distribución acentual de la LE, el ritmo y organización de las palabras en grupos fónicos con función sintáctica, así como adjudicar la entonación significativa y expresiva de las oraciones, según el contexto comunicativo (p. 504).

Según Morales (2008), un estudiante chino puede tener muchas dificultades con el sistema acentual español. En general conoce las reglas ortográficas de acentuación de las palabras, pero no sabe agruparlas en grupos fónicos, alrededor del acento primario. Habla de manera poco fluida, porque "los alumnos chinos tienen muchas dificultades en discriminar y pronunciar adecuadamente los finales entonativos de los enunciados españoles" (Morales, 2015, p. 154). En los análisis del examen, se mencionan las dificultades que tienen los estudiantes con la fluidez y la entonación. A continuación, resumimos el resultado de los análisis:

1. No distinguen la sílaba átona y la sílaba tónica (Informe EEE-8 2014, 2017);
2. Falta de fluidez y claridad en la pronunciación (Informe EEE-8 2014, 2015, 2017);
3. Demasiadas pausas, o pausas largas (Informe EEE-8 2014, 2017);
4. Omitan las sílabas, y tienen problema de entonación (Informe EEE-8 2014, 2016, 2017).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El chino mandarín es una lengua tonal, en la que para una sílaba existe cuatro tonos, por ejemplo para la sílaba *fa* existen los cuatro tonos: *fā fá fǎ fà.*[8] El español es una lengua entonativa en la que hay muchas inflexiones. Un ejemplo de la diferencia entre el chino mandarín y el español es el modo de expresar la interrogación y la exclamación. El chino mandarín es una lengua sin subida ni descensos especiales de la voz. No se opone un enunciado declarativo a un enunciado interrogativo con la entonación, como suele ocurrir en español: Viene.↓, o ¿Viene?↑, sino con la partícula modal al final de la oración.

Después de la entonación y la acentuación en la comunicación verbal, la detención o la pausa es "el tercer auxiliar" importante (Stanislavski, 1986b). Si se habla sin pausas o con pausas demasiado largas, exageradas, los oyentes pueden sentirse muy desorientados. Tampoco es adecuado introducir una pausa donde no es necesaria o ignorarla donde hace falta. Hay dos tipos de pausas: las pausas lógicas y las pausas psicológicas. Cuando se habla, primero se tiene un impulso interior, las ganas de hablar, y luego se tiene la palabra pronunciada o la acción realizada, por último, se sostiene o hace una pausa (M. Chejov, 2006, p. 125). El tiempo y la pausa larga y sostenida existe en función de la continuación o de la preparación de algo. Cuando se habla, se pone un énfasis lógico que manifiesta su significado en una situación. Una misma estructura gramatical puede transmitir significados completamente diferentes, por ejemplo: "*¿Por qué haces eso*?", y "*¿Por qué haces ... eso*?". La segunda pregunta transmite una incomprensión, una sorpresa o un reproche más fuerte por la pausa.

Se puede subrayar que en los niveles inicial e intermedio, se enfatiza la corrección de la pronunciación. Cuando se llega al nivel superior, se pide una entonación correcta para expresar adecuadamente los enunciados. En el apartado siguiente se va a valorar las técnicas teatrales para la enseñanza y la evaluación de la corrección y de la fluidez fonética.

4.2.4 El valor pedagógico de la técnica teatral de la voz y las prácticas

En la vida cotidiana, normalmente se cree que se habla correctamente con nuestro propio lenguaje, "porque, en primer lugar, estamos acostumbrados a nosotros mismos, y segundo, porque nos escuchamos de modo distinto de como los otros perciben nuestra dicción" (Stanislavski, 1986b, p. 70). A menudo, no se tiene una sensibilidad para el lenguaje, se acepta la distorsión del lenguaje coloquial, se omite letras, palabras, o se pronuncia mal las vocales y las consonantes. El teatro obliga a pronunciar en voz alta, a proyectar la voz, y a articular bien al tener en cuenta las intenciones. Hernández Sagrados (1991) cree que el trabajo de la voz a través de las actividades dramáticas facilita la supresión de defectos de dicción en los aspectos siguientes:

1. A través de ellos se logra una mejor entonación y expresión (sentimientos, emociones…).
2. Se consigue el afianzamiento de las estructuras del lenguaje.
3. Se potencia la voz en todos sus aspectos: tono, timbre, altura, etc.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[8] Hay cuatro tonos estándar en el chino mandarín: el primero, tono alto y sostenido [阴平 yīnpíng]; el segundo, tono ascendente [阳平yángpíng]; el tercero, tono bajo descendente-ascendente [上声 shàngshēng]; y el cuarto, tono descendente [去声 qùshēng]. Un ejemplo muy citado es el de la distinción de tonos y signicados entre *mā* [妈] ('mamá'), *má* [麻] ('lino'), *mǎ* [马] ('caballo') y *mà* [骂] ('reñir') (Yao, 2014).

4. Descubren que la voz no sólo es lenguaje articulado sino también la onomatopeya, sonidos, ruido, etc.
5. Se ejercita una buena respiración y una buena colocación de la voz (resonadores).
6. Desarrolla las distintas posibilidades que tiene la voz en función de los distintos roles que asuman (p. 116).

Aunque no se habla igual en la vida cotidiana que sobre un escenario, la pronunciación correcta y clara de las palabras son factores clave en una comunicación eficaz tanto en la vida como en el escenario. El trabajo sobre la pronunciación y la entonación siempre en armonía con el cuerpo es una de las ventajas más visibles en el trabajo de la lengua oral a través de la dramatización de situaciones concretas o de la representación de una obra teatral (Corral Fullà, 2013, p. 120).

Stanislavki (2016) exigía un discurso correcto con voz, entonación, acentuación y pausa adecuadas, porque "los sonidos aislados transmiten palabras, las palabras frases, las frases pensamiento, y de los pensamientos se forman escenas y actos completos" (Stanislavski, 2016, p. 137). Para Stanislavki (1988), la palabra "no se debe limitar a trasmitir escuetamente la idea lógica. La eficacia real del verbo se apoya en la transmisión de las visiones concretas o figuras imaginadas" (p. 40). Importa la palabra activa y dinámica en la escena, porque lo mismo que en la vida, en la escena el proceso de contacto verbal entre personas debe ser un proceso productivo y una acción enérgica. El trabajo sobre el acción verbal puede ser una buena referencia para la enseñanza de lenguas con respecto a la compresión textual y a la expresión oral. Cuando el actor manipula su cuerpo o algún objeto para conseguir un objetivo, decimos que está realizando una acción física, pero ante todo, Stanislavski (1988, p. 288) cree que la ejecución de las acciones físicas necesita en primer lugar la palabra y la idea, es decir, el texto.

En la evaluación de la pronunciación de los estudiantes chinos que aprenden español, hemos de primar tanto los aspectos fonéticos como los aspectos entonativos: la velocidad, el ritmo, la altura y la intensidad. Los teóricos del teatro se ven confrontados a las mismas dificultades que las formas de hablar de los estudiantes. Las entonaciones (subidas y bajadas), los acentos (fuerza), las pausas (detenciones), y el ritmo y el tempo son los elementos en los que primero se concentra el actor que actúa en el escenario con la palabra (Stanislavski, 1986b).

Se pueden elaborar un gran número de ejercicios a partir de las enseñanzas de Stanislavski y de M. Chejov, que permitirían superar algunas de las dificultades que tienen los estudiantes chinos al aprender español", como los ejercicios siguientes, que mencionamos a modo de ejemplo. Podría ser un ejercicio pedagógico lúdico en las clases de español descubrir los contrastes de sentido de las frases a través de las curvas entonativas. M. Chejov (2006, pp. 126-127) toma las dos frases "¿*Quieres que vaya contigo*?", y "*No iré contigo*" como ejemplo. Pueden decir la primera frase en un tempo muy rápido y la segunda frase en un tempo lento; o combinar los contrastes, diciendo una frase en un tempo rápido y en voz baja, o en un tempo lento y subiendo la voz. Pueden decir una frase con una calidez afectuosa y la otra con frialdad. Se evita de este modo decirlas de la misma manera como una línea entonativa con pocas variaciones. Por ejemplo, se puede imaginar cómo serán los tonos del "sí" en estas situaciones:

1. (Se te ha preguntado muchas veces la misma cosa, y te vuelve a preguntar)
   - ¿David va a venir con nosotros?
   - Sí.

2. (Se te habla sobre el diploma DELE de David, vuestro amigo común)
   - David ha obtenido el diploma DELE C2.
   - ¿Sí? No lo sabía.

3. - David ha obtenido el diploma DELE C2.
   - ¿Sí? No me lo creo.

4. - ¿Es verdad que David ha obtenido el diploma DELE C2?
   - Sí.

En primer caso, la respuesta "sí" expresa reiteración o un poco de impaciencia; en el segundo caso, el "sí" expresa una sorpresa y confirmación; en el tercer caso el "sí" transmite la desconfianza; en el último caso el "sí" es una confirmación a una pregunta concreta.

Otro ejemplo consiste en practicar la pronunciación, los estudiantes estudiantes pueden hacer un ejercicio en que pronuncian las palabras inventadas como por ejemplo, *bava, bama, baku, bali, bau, batata, bambar,* barbuf, para expresar los sentimiento de sorpresa, alegría, tristeza o entusiasmo, Los labios han de poder contener el empuje del sonido junto con el sentimiento brota desde adentro (Stanislavski, 1986b, p. 75).

También se puede utilizar textos dramáticos para los ejercicios. Por ejemplo, en el fragmento siguiente de *Sentido del deber*, de Ernesto Caballero (2014a), las frases son cortas, pero se pueden explotar las diferentes entonaciones debidas a los contrastes de sentimientos en el diálogo. Enríquez y Mencía eran novios, y se encuentran por casualidad después de tres años sin verse:

R1. ENRÍQUEZ.—Y, ¿qué tal?
R2. MENCÍA. —¿Qué tal, qué?
R3. ENRÍQUEZ. —Qué tal, así en general.
R4. MENCÍA. —Bien.
R5. ENRÍQUEZ. —Bien.
R6.MENCÍA. —Bien, en general.
R7.ENRÍQUEZ. —Muy bien.
R8. MENCÍA. —Sí, muy bien. (p. 196)

Cuando Enríquez pregunta "¿qué tal?" (R1), Mencía no le contesta directamente porque los pensamientos de las dos personas no coinciden. Ella no sabe si le pregunta por cortesía o si lo hace porque quiere saber algo de su vida. Los significados del "bien" (R4, R6) de Mencía pueden ser: "bien, pero te quiero contar la verdad", "bien, de verdad", "no me preguntes más", "pregúntame algo más"; los significados del "bien" (R5) de Enríquez se podrán entender con diversos sentidos, entre otros: "está bien que todo te haya sido bien"; o "¿bien?, no confío en ti". El diálogo explicó simplemente un pensamiento mucho más desarrollado. Detrás de esta breve comunicación, se puede decir que cada personaje tiene un habla interior mucho más desarrollada. Hay más cosas que quieren preguntar y hablar pero sólo se limitan a unas respuestas escuetas. Los estudiantes pueden hacer una lectura dramatizada, fijándose en los sentimientos de la repetición de ¿*qué tal*?, y *Bien.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La repetición y la memorización inherentes a la práctica teatral son unas herramientas excelentes para el aprendizaje de una lengua extranjera, que ofrecen oportunidades adecuadas para la práctica de la pronunciación y la entonación. Según las experiencias de Torres Nuez (1996), en los ensayos los alumnos no se cansan de las repeticiones de las palabras, y si ese ejercicio de repetición se hiciera en una clase convencional, ellos no lo aguantarían. La paciencia y la insistencia en la repetición de los diálogos en el ensayo aseguran un camino hacia la naturalidad y la espontaneidad en la producción de la lengua oral (Corral Fullà, 2013, p. 123).

Según Morales (2008), entre las dificultades o los errores que tienen los estudiantes chinos, "los errores de Articulación, que pueden darse de manera aleatoria, no suponen un problema de comunicación grave, en cambio, sí lo son los que atañen a la Fluidez y a la Entonación" (Morales, 2008, p. 502). Para transmitir los mensajes, además de una pronunciación correcta y clara, también se necesita una entonación adecuada, que abarque la curva melódica, la intensidad, la velocidad y el ritmo. Para Hidalgo Navarro y Quilis Merín (2012, p. 305), en el habla espontánea y cotidiana, cuyo objetivo es la comunicación, la entonación permite guiar al oyente a localizar dónde se sitúan los picos informativos porque las unidades sintácticas en este registro de la comunicación son más dudosas en los textos. La curva melódica de la voz es un lenguaje universal de las emociones. Aunque se desconoce el idioma que se usa en una obra, se puede entender los sentimientos y estados de ánimo de sus personajes (García Aráez, 1997, p. 53).

En el capítulo 6 se proponen unos ejercicios precisos y prácticos utilizando los textos dramáticos y las dramatizaciones para intentar resolver o corregir los defectos de pronunciación. La situación de interlocución obliga al estudiante a involucrarse más en la pronunciación de la palabra por encontrarse en una situación determinada y que, además, en muchos casos supone un conflicto.

Por otra parte, en los análisis de exámenes también se habla mucho de las dificultades más mostradas por los errores de tiempos verbales. Estas dificultades complejas por mayor parte residen en las diferencias en la manera de concebir el tiempo en chino y en español. A continuación se planteará el problema y la búsqueda de la forma de corregir las dificultades.

4.3 Los errores de tiempos verbales y posible tratamiento

El análisis de los errores revela que los tiempos verbales es uno de los puntos más difíciles para los estudiantes chinos que aprenden español. Corder (1981) ha recomendado seguir unos pasos en el análisis de errores, de los cuales hemos resumido en los siguientes pasos:

1. Identificación de los errores en su contexto;
2. Clasificación y descripción;
3. Explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más;
4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca el posible tratamiento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Siguiendo estos pasos indicados por Cordero (1981), a continuación vamos a identificar unos errores lingüísticos, sobre todo los errores en el uso de los tiempos verbales, clasificar y describir estos errores destacados, y explicar las causas posibles de los errores. También

intentaremos buscar los tratamientos posibles. Para saber cuáles son los errores de tiempo verbal que más comenten los estudiantes, se tomará como punto de partida el análisis de los errores en las pruebas nacionales de español. La base del análisis sobre los aspectos más problemáticos proviene de los informes de estos exámenes nacionales del español en China realizados entre los años 2014-2017.

4.3.1 Identificación, clasificación y descripción

El mayor número de confusiones y de errores se centran en los siguientes puntos:

1. Los errores producidos por el desconocimiento o confusión en la flexión verbal: la mayoría de los errores consisten en la ausencia de distinción del aspecto de la flexión verbal y en el desconocimiento de la conjugación de pretérito indefinido. Estos errores afectan tanto a los verbos irregulares como a los regulares (EEE-4, 2014; EEE-8 2014; EEE-4, 2015; EEE-8, 2015; EEE-4, 2016; EEE-4, 2017; EEE-8, 2017), por ejemplo: 1. *Juan seguió (siguió) a los perros*. 2. *El policía creó (creyó) que Juan estaba loco*. 3. *Traó (trajo) los dos perros para buscar el muerto* (EEE-8, 2015); escribieron muvió por movió, muviendo por moviendo y conducí por conduje (EEE-4, 2016).

2. Los errores producidos por el desconocimiento del uso de los tiempos verbales: la oposición entre pretérito indefinido y pretérito imperfecto se presenta como uno de los puntos más problemáticos y resistentes a la adquisición de español (EEE-4, 2014; EEE-8, 2014; EEE-4, 2015; EEE-8, 2015; EEE-4, 2016; EEE-4, 2017; EEE-8, 2017). Se trata de una gran dificultad para los estudiantes chinos. Utilizan el pretérito imperfecto por el indefinido (EEE-4, 2014), o su contrario, el indefinido por el imperfecto. En la parte objetiva sobre tiempos verbales de EEE-4 de 2015, el 51.98% de todos los estudiantes que se presentaron al examen, han elegido *estuvo* por *estaba* en el siguiente ejercicio: *"Jamás había oído mencionar yo aquel título o a su autor, pero no me importó. La decisión ___(estar) tomada. Tomé el libro con sumo cuidado y lo examiné, dejando volar sus páginas"*.

También confunden el tiempo pasado con el tiempo presente. Por ejemplo, sobre los recuerdos de la infancia, al principio se usa el pretérito imperfecto, luego se cambia y se usa el presente de indicativo (EEE-4, 2014). En la parte objetiva sobre tiempos verbales de EEE-4 de 2015, el 45.36% de todos los estudiantes que se presentaron al examen, han elegido *podías* por *puede* en el siguiere ejercicio: *"A. —Creo que esta ciudad es demasiado turística. Desde hace algunos años, no ____(poder) bajar al centro a tomar algo sin verte rodeado de turistas extranjeros por todas partes. B. —Pues a mí no me parece mal que haya tantos extranjeros. Gracias a eso se ha convertido en una ciudad muy abierta y cosmopolita"*.

3. Los errores producidos por el desconocimiento del uso del subjuntivo: generalmente no lo usan bien (EEE-4, 2014; EEE-8, 2015; EEE-4, 2017, EEE-8, 2017), incluso en la estructura básica para expresar el deseo como *esperar que + subjuntivo*, o las estructuras como *que + subjuntivo* y *no porque + subjuntivo* cuando desmienten una información mencionada anteriormente (EEE-4, 2014); los estudiantes no saben que detrás de *antes de que* siempre hay que utilizar el subjuntivo, en cambio detrás de *a lo mejor* normalmente es indicativo (EEE-4, 2015), por ejemplo, en la parte objetiva sobre tiempos verbales de EEE-4 de 2015, sólo el 53.32% de todos los estudiantes que se presentaron al examen han elegido *naciera*, y el 38.52% de ellos han elegido *nací* por *naciera* en el ejercicio siguiente: *"Ocho años antes de que yo ____, el mismo día en que murió el Benefactor como*

un abuelo inocente en su cama, en una aldea al norte de Asturias vino al mundo un niño a quien llamaron Rolf ".

4. Los errores producidos por el desconocimiento del uso de condicional simple: no saben emplear los variantes condicional de atenuación o condicional de cortesía para expresar deseos, dar consejos y sugerencias, suavizar peticiones (EEE-4, 2014; EEE-4, 2015), por ejemplo, en la parte objetiva sobre tiempos verbales en el examen de EEE-4 de 2015, el 48% de todos los estudiantes presentados, han elegido *gusta* por *gustaría* en el siguiente ejercicio: "*De verdad me___(gustar) ir de excursión, pero es posible que mañana tenga que ir al hospital, es que van a ingresar a mi padre*".

5. Los errores producidos por el desconocimiento de la concordancia temporal en oraciones subordinadas: 1. Los estudiantes no saben que en la oración subordinada se usa el subjuntivo cuando la acción aún no ha tenido lugar y tiene el valor de futuro, por ejemplo han elegido *veo* o *veré* por *vea* en este ejercicio: *"Las botas nuevas no me han durado nada. La próxima vez que ____(ver) algo de mi interés en una tienda de esa marca, me lo pensaré dos veces antes de entrar"* (EEE-4, 2014). 2. No saben que la estructura *si + presente de indicativo* se usa para expresar una condición real o posible referida al presente o al futuro y que *si + imperfecto de subjuntivo + condicional simple,* expresa una hipótesis o una situación poco probable o de imposible realización en el presente (EEE-4, 2014; EEE-4, 2015; EEE-4, 2017). 3. No conocen bien la estructura *como si + imperfecto de subjuntivo o pluscuamperfecto de subjuntivo* (EEE-4, 2014; EEE-4, 2015); o no hay concordancia temporal entre oración principal y oración subordinada (EEE-8, 2017).

6. Los errores producidos por el desconocimiento del uso de verbo no personal, verbo reflexivo y oración impersonal: es otro punto problemático en el aprendizaje (EEE-4, 2014; EEE-8, 2014), por ejemplo, en la estructura "haber + participio pasivo", los estudiantes eligen el gerundio por el participio pasivo (EEE-4, 2015), o simplemente no saben emplear bien el uso del gerundio y del participio pasivo (EEE-4, 2017). Además, en las construcciones preposicionales que se tratan de estructuras lexicalizadas o semilexicalizadas, y las preposiciones vienen regidas por determinados verbos, los estudiantes se equivocan de las preposiciones (EEE-8, 2014).

4.3.2 Explicación: la posible interferencia de la lengua materna

Según Fernández (1997) se puede dividir los errores en tres grupos para ser comparados y analizados: los errores sistemáticos y los casuales; los errores transitorios y los fosilizables/ fosilizados; los errores colectivos y los individuales. Los errores que se analizan en los informes de 2014-2017 de EEE-4, y EEE-8 muestran una característica sistemática, fosilizable y colectiva en el aprendizaje de los estudiantes chinos. Entre estos errores, la oposición del tiempo verbal del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto produce una gran confusión.

En el proceso del aprendizaje, las estrategias como la generalización de una regla de la lengua meta, (que produce errores de hipergeneralización) o el acudir a la lengua materna u otra lengua extrajera (lo que puede provocar interferencias) funcionan siempre en el proceso de aprendizaje (Fernández, 1997). Por ejemplo, el concepto del tiempo en las filosofías occidental y china influye en el tiempo gramatical; por otra parte, en la lengua china no existe el cambio del tiempo verbal.

El tiempo no es sólo los movimientos del segundero y del minutero. Se puede medir la duración de una acción por el tiempo físico marcado por el reloj, pero también la percibimos por el tiempo psicológico, que está relacionado con nuestra recepción. Frente al mismo tiempo real, se puede sentir el paso del tiempo como más lento o más rápido, así que un plazo de tiempo puede ser largo para una persona, y corto para otra. El tiempo puede interpretarse por diversos planos y sentidos: el tiempo de la física que se utiliza para pensar el movimiento; el tiempo de la metafísica que se concibe lo temporal y lo eterno; el tiempo objetivo del mundo o el tiempo subjetivo del alma (Jullien, 2005). Estos planos que están relacionados entre sí contribuyen la noción del tiempo. Desde la antigüedad, los filósofos reflexionan sobre la cuestión del tiempo. La percepción del tiempo no es sólo personal sino que también es cultural. China y el Occidente tienen diferentes pensamientos filosóficos sobre el tiempo y estas diferencias influyen en el tiempo de la gramática de cada lengua.

Los filósofos griegos han afirmado la dualidad entre un tiempo físico y un tiempo metafísico. El movimiento y la eternidad son los dos pilares que han sostenido desde entonces la cuestión del tiempo (Jullien, 2005, p. 19). Por un lado se concibe el tiempo como movimiento del universo, por otro, el tiempo físico es pensado a partir de lo eterno. En la teología católica, Dios crea el tiempo con el mundo. Los seres humanos representan el tiempo y forman parte de la eternidad. Jullien (2005, p. 20) indica que gracias a la eternidad, se ha podido edificar la noción de tiempo en el Occidente. Aunque uno no percibe la huella de la eternidad en el concepto de tiempo, sigue siempre dependiendo de ella.

Los filósofos chinos no conciben el tiempo físico en el movimiento de los cuerpos individuales. Los taoístas conciben el tiempo en la correlación de los factores que están en dos polos magnéticos. Los dos polos son las energías *yin* y *yang* que interactúan sin fin, y crecen y decrecen en una alternancia regulada. Estos movimientos hacen que los chinos piensen el tiempo como un proceso, porque la simultaneidad del movimiento de las energías *yin* y *yang* borra el punto partida y el fin del tiempo. Los pensamientos confucianos y los taoístas no piensan lo eterno sino lo constante. “La noción de constancia es esencial al pensamiento chino, dado que va pareja con su pensamiento del proceso” (Jullien, 2005, p. 24). El taoísmo presta atención a lo constante como principio de una armonía continua, porque asegura el proceso de las cosas. Si el universo no cambia, y el Tao tampoco (天不变, 道亦不变, Tao significa la ley, la razón o la forma), la historia se desarrolla repitiéndose y sin fin según la lógica del tiempo (Jing, 2017, p. 149).

El concepto de lo constante también refleja las medidas del tiempo en las dos culturas. Los chinos comprendían el movimiento del universo, la sociedad, la historia y la vida del mecanismo circular con cierto sentido de fatalismo del destino (Yang, 2000). En la larga historia de civilización agrícola, los chinos han planteado un esquema circular respecto al transcurso del tiempo. Se percibía el movimiento del tiempo a través de los cambios de estaciones. Se usaba el sistema de los 24 períodos climáticos del año solar, que respetan el momento estacional y orientan los labores agrícolas, y el sistema del calendario lunar chino, que consta de doce animales. Cada animal cumple un ciclo anual, y al completar los doce años, el calendario vuelve a empezar desde el primer animal. Estos dos cursos temporales no se interrumpen. En la vida sociopolítica de China, a lo largo de la era imperial (221 a.C. - 1912 d.C.), se asociaba el cálculo de los años con la ascensión al poder de los emperadores (Lasky, 2002, p. 45). El año en que el emperador empezaba a reinar tenía un nombre

particular, que sería el nombre de su era gobernante (por ejemplo, el año 1820 d.C. se llamaría Jiaqing 25, es decir, el año veinticinco del emperador Qianlong; mientras que el año 1821 d.C. se denominaría Daoguang 1, es decir, el año uno del emperador Daoguang). Este calendario demuestra la característica de discontinuidad que también afecta al concepto de tiempo de los chinos.

La concepción del tiempo de Occidente respondía a un esquema circular también, pero en la Ilustración el tiempo se convirtió en un vector de una dirección y un único sentido (Bustamente Donas, 2014, p. 31). En los años treinta del sigo XX, China aceptó el concepto del tiempo occidental, se acostumbró a que el tiempo avanzaba y progresaban linealmente hacia adelante.

Para hablar de las fechas, en China se utiliza el orden descendente con respecto al español: año/mes/día; en Occidente se utiliza el orden ascendente: día/mes/año. El orden cronológico chino refleja un concepto del tiempo sintético; y el orden cronológico occidental refleja un concepto del tiempo analítico. Por esta diferencia de los conceptos, los chinos de la antigüedad solían narrar los sucesos partiendo del tiempo general para evocar un momento concreto (Yang, 2000). El pensamiento del tiempo se refleja en la lengua, San Agustín piensa el tiempo partiendo de los tiempos de las conjugaciones, y los concibe en función de la sintaxis de las cuestiones de lugar y constata que el tiempo solo se entiende en la lengua (Jullien, 2005, p. 31 y p. 53). El tiempo está inscrito en las lenguas indoeuropeas. Hay un sistema complejo de tiempos verbales con una distinción entre el pasado, el presente y el futuro. El tiempo se entiende a partir de los tiempos de la conjugación (Jullien, 2005, pp. 13-14). El español, una de las lenguas indoeuropeas, conjuga el verbo distinguiendo sistemáticamente los tiempos del pasado, del presente y del futuro y "el mero hecho de conjugar, de decir ´es´ o ´será´, bastaría para probar que el tiempo existe" (Jullien, 2005, p. 28). Por ejemplo, en español hay cuatro tiempos verbales del modo indicativo para hablar en pasado. Para hablar del futuro, hay varias formas: el futuro simple, el futuro compuesto, y el futuro perifrástico.

La lengua china no conjuga, no separa el tiempo a través de la implicación de la conjugación, ni conduce a pensar el tiempo como un factor indispensable en la composición de la gramática de la lengua china. El verbo chino expresa en modo infinitivo, es decir, no asocia "morfológicamente lo temporal a lo verbal" (Jullien, 2005, p. 29). La temporalidad en chino no viene marcada por conjugación, sino que posee otros marcadores como los elementos externos al verbo, por ejemplo, partículas verbales que se sitúan al final de la oración o los adverbios temporales. Sin embargo estos elementos externos no siempre se añaden a la expresión; cuando faltan, hay que determinar la temporalidad por el contexto. Las temporalidades no se reflejan de forma explícitamente gramatical.

En el chino clásico, la palabra *shi* (时, que corresponde a la noción del tiempo) significa momento, ocasión, o era. A partir del sentido de "momento" en los pensamientos chinos, Jullien (2005) explica una razón por la que la lengua china no conjuga:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> A través del "momento", China ha pensado la *transición*, y ésta se extiende en duración. Por su parte, ésta la concibe sobre el modo infinitivo, de donde se desprende la no delimitación del proceso. Por eso mismo no estaba condenada a privilegiar el punto de vista de la "distensión" entre dos puntos … Y es que esta distensión

> establece una distancia, en concreto con los tiempos conjugados, y asigna extremos, comienzo y fin, como *marco* para un desarrollo (p. 49).

En la concepción tradicional del tiempo de China, se divide los sucesos en pequeñas partes y se los describe en proceso lento y fragmentado. Para nosotros, esta manera particular de percibir el paso del tiempo proviene del entendimiento del tiempo limitado en el Taoísmo, que considera la vida no es más que un momento (Chuang-Tzu, 2005):

> El hombre, para saciar sus deseos no tiene más que la duración de la vida, sesenta años en general, algunas veces ochenta, como máximo cien años. Si restamos de ella enfermedades y achaques, muertes (de parientes), aflicciones y calamidades, en lo que queda de un mes, ni tienes arriba de cuatro o cinco días en los que te puedas reír a carcajada suelta. Su existencia limitada, si la ponemos al lado de la eternidad del tiempo, no es más que un momento, como el ver, a través de una rendija, el salto súbito de un brioso corcel (pp. 313-314).

Como en la filosofía china antigua no piensa el tiempo sino el proceso, en el tiempo gramatical del chino, se enfatiza más el estado del verbo que el tiempo del verbo, es decir, se presta atención al proceso total del acto. La filosofía china considera la preparación, la duración y la finalización como un conjunto. Los acontecimientos son percibidos como si estuvieran en una transición continua, "mientras que todo lapso de tiempo es finito, el momento es algo infinito —es decir, es cuando la vida encuentra su sola dimensión indefinida — es algo inagotable" (Jullien, 2005, p. 136).

El momento en el pensamiento chino es una unidad de tiempo sin poder definirse cuantitativamente, ni tampoco concebirse en modo conjugado. Los chinos han pensado el tiempo como momentos abiertos, continuos y profundos. Cuando hablan los chinos, no es necesario elegir una modalidad temporal de un modo exclusivo para el verbo, de hecho la morfología y la sintaxis del español es una dificultad para los estudiantes chinos. Conocer y aprender otro tiempo de la gramática significa modificar sus formas de decir y de pensar que han aprendido desde niños. Por ejemplo, los chinos antiguos pensaron un desarrollo por fases; pero para los europeos, los acontecimientos no pasan por un proceso continuo sino por instantes separados. Los instantes se reflejan en la conjugación.

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la distancia lingüística entre la lengua meta y la lengua nativa constituye uno de los factores principales que dificultan y complican el aprendizaje (Poch e Igarreta, 2014). La flexión verbal y el uso de los tiempos verbales siempre han sido una dificultad relevante en el proceso del dominio del español por los estudiantes chinos. Para recordar la morfología correcta del español y transmitirla, los estudiantes tienen que practicarla con diferentes ejercicios. Sólo tras una amplia práctica pueden comprender los matices del uso del tiempo gramatical del español.

4.3.3 Evaluación de los errores

Según el criterio de Palmer (1980), la gravedad del error se puede medir con los parámetros de frecuencia (las veces que aparece el mismo error), y de distribución (el número de alumnos que comenten este error). A través de los análisis, se ve que estos seis tipos de errores aparecen con mucha frecuencia y cometidos por un gran número de alumnos. Pueden considerase como errores graves.

No obstante, desde el punto de vista comunicativo, hay otros criterios para medir la gravedad de los errores, que son el éxito o no de la comunicación, y el mayor o menor grado de distorsión del mensaje (Fernández, 1997). Estos criterios no son tan objetivos como el criterio de Palmer, pero si se aprende una lengua para poder utilizarla en las diferentes situaciones, el criterio de "adecuación" es mucho mas importante que el de "corrección" (Fernández, 1997, p. 213). Por ejemplo, las siguientes formas son correctas para expresar la petición o la solicitud: "*quiero hablar con usted ahora mismo*/*quería (querría) hablar con usted ahora mismo*/ *quisiera hablar con usted ahora mismo*". Lo que varía es el grado de cortesía y amabilidad que se quiere manifestar. Si es una situación formal y pide mucha cortesía, la forma más adecuada sería *"quisiera hablar con usted"*. En el sentido comunicativo, es difícil evaluar los errores que producirían en la prueba de corrección objetiva de los estudiantes chinos.

4.3.4 Posible tratamiento de los errores de tiempos verbales

Según Fernández (1997), las confusiones de los usos verbales provienen de la descontextualización de los ejemplos, sobre las del tiempo pasado. Los ejemplos que presentan una estructura nueva deben estar relacionados con un contexto muy determinado. Hay que mostrar a los estudiantes más contextos hasta que lleguen a captar su funcionalidad en otras situaciones. Después de conocer una regla o una estructura gramatical, el profesor debe incitar a los estudiantes a formular hipótesis del uso de esta regla en diferentes situaciones. Las reglas se irán matizando y las hipótesis se irán verificando "si la motivación por el aprendizaje y la comunicación continúan y se tiene la posibilidad de contar con un contexto lingüístico estimulante donde poder ensayar las hipótesis" (Fernández, 1997, p. 212).

Los textos dramáticos como contextos lingüísticos y las actividades dramáticas basadas en los textos proponen materiales y situaciones donde los estudiantes pueden confirmar las hipótesis a través de la producción. El tratamiento posible de los errores frecuentes puede apoyarse en el tiempo lingüístico de las obras dramáticas y el tiempo del teatro.

En términos generales, las posibilidades del modo dramático para representar el tiempo son más rígidas y limitadas que las del modo narrativo (García Barrientos, 1991, pp. 128-130). El modo narrativo cuenta los acontecimientos, mientras que el modo dramático los presenta. El primero sitúa el mundo narrativo a una cierta distancia que implica que tienen una posible perspectiva de pasado por el hecho de contarlo, y el segundo presenta acciones, personajes, y discursos de un mundo donde el tiempo es "un presente reinventado cada vez que se habla, que se desplaza con el progreso del discurso pronunciado como presente y que determina las otras dos referencias temporales, de *pasado* y de *futuro*" (García Barrientos, 1991, p. 142). El drama también tiene una posibilidad limitada de representar acciones simultáneas, o incluso de desplazar los períodos de la línea temporal. Si comparamos el drama con otros modos artísticos, la épica narra acontecimientos de los héroes como completamente pasados y tiene toda la libertad de desplazar los acontecimientos hacia atrás o adelante en el tiempo. Aunque la obra dramática tenga libertad y flexibilidad de pasar de un plano temporal a otro, la escena no se acomoda con las frecuentes vueltas atrás o adelante en el tiempo.

Por la limitación de representar el tiempo, el orden temporal y la perspectiva crónica del modo dramático no se confunden. En el teatro, las rupturas del orden cronológico de los acontecimientos, como retrospección y prospección dramáticas, se representan como escenas diferentes. Se perciben al ser presentados. En el teatro el pasado y el futuro son miradas

lanzadas desde el presente reiventado.

El desarrollo del tiempo dramático radica en una sucesión de presentes. El valor temporal del presente en el modo dramático ayuda a los estudiantes chinos a situar el momento en el presente en la línea temporal y a vivir la historia en el presente. El "presente" es el punto de partida, o sea, el punto cero, de sentir el tiempo. Desde este punto, se determina de dónde viene el tiempo de la historia y a dónde va. Las ventajas del tiempo teatral consisten en que la situación de interlocución y la tensión de los textos dramáticos obligan a los estudiantes, que reciten o actúen esos diálogos, a que presten una mayor atención al uso de los tiempos verbales.

Sobre el tiempo teatral, García Barrientos (1991) distingue "tres temporalidades, órdenes o niveles temporales en el teatro, los correspondientes a la fábula o *tiempo dieguético*, al drama o *tiempo dramático* y a la escenificación o *tiempo escénico*" (García Barrientos, 1991, p. 147). El tiempo de la fábula es el tiempo del contexto, está ligado a la ilusión de que ocurre, ha ocurrido u ocurrirá algo en el mundo de la ficción (Pavis, 2017, p. 477). Es el tiempo que implícito y explícitamente se lee, se siente y se imagina durante la lectura y, es "el lapso que comprende el período total de la historia" (Villegas, 1982, como se citó en García Barrientos, 1991, p. 150). El tiempo dramático es tiempo reconstruido en la representación. El tiempo dramático puede ser el tiempo de la acción, que "se refiere al tiempo comprendido desde el inicio del conflicto dramático hasta su desenlace" (Villegas, 1982, como se citó en García Barrientos, 1991, p. 150). Por ejemplo, en *¡Ay, Carmela!*, de José Sanchis Sinisterra, el tiempo de la fábula comprende la época de la guerra civil española, y el tiempo dramático es el reencuentro de los dos protagonistas Pauliano y Carmela y una retrospección de su última representación como actor y actriz. La construcción del tiempo rompe el tiempo lineal. Los sucesos del pasado y del presente se mezclan.

El tiempo escénico es la duración de la representación. Para los estudiantes, el tiempo escénico es el presente, una temporalidad común a los espectadores y a los actores. El tiempo escénico está "ligado a la enunciación, al *hic et nunc*" (Pavis, 2017, p. 477). El carácter de aquí-ahora del tiempo escénico, o sea, *la presencia* y *el presente*, "obliga[n], al espectador a percibir físicamente, en el presente, el pasado ficcional … como viviente y real un pasado desaparecido" (Ubersfeld, 1997, p. 245). En el tiempo escénico, siempre es posible comenzar de nuevo cada vez que se pone en escena: "en el teatro, la pizarra se borra constantemente" (Brook, 2017, p. 191). Eso de "comenzar de nuevo" en el tiempo escénico puede permitir a los estudiantes a revivir la historia en el tiempo lingüístico de los textos dramáticos, que implica siempre un tiempo físico y psicológico.

El tiempo lingüístico, ligado al ejercicio del habla, se define y se ordena en función del discurso (García Barrientos, 1991, p. 141). Para nosotros, las obras dramáticas y la puesta en escena son un recurso rico que muestra cómo se relacionan el tiempo y la lengua en la expresión, porque "toda la información sobre el tiempo está contenida en los significantes lingüísticos, tanto de los diálogos (si los hay) como de las acotaciones" (García Barrientos, 1991, p. 143).

Frente a la limitación de la clase tradicional, el teatro permite explorar las posibilidades de los cambios temporales lo que redunda en consolidar el uso de los tiempos verbales en español. En la segunda parte de la investigación, que es la parte de práctica (Capítulo 6), se

propone una explicación práctica de este aspecto, acompañada de un gran número de ejercicios de aplicación a la enseñanza de lengua extranjera.

Después de estudiar todos los beneficios de la utilización del teatro en la clase de lengua extranjera, cabe preguntarse, si el espacio es tan importante como el tiempo ¿qué consciencia deben tener los estudiantes sobre el espacio? ¿qué espacio se requiere para hacer estas actividades?

4.4 El espacio en el teatro y la adaptación al aula

El espacio en el teatro puede ser interpretado de maneras diferentes según el punto de vista arquitectónico, sociocultural, literario o escenográfico. Para Ubersfeld (1997), "el espacio teatral es una realidad muy compleja en la medida en que comprende: a) un lugar físico concreto, el de la presencia de los comediantes en relación con el público; b) un conjunto abstracto, el de todos los signos reales o virtuales de la representación" (p. 62). El lugar físico concreto puede ser el edificio, con una determinada arquitectura en la ciudad o en el pueblo, o la sala, o el escenario; en cambio el conjunto de elementos abstractos que lo componen, pueden ser, por ejemplo, el decorado verbal, la iluminación, o el efecto de sonido que construyen una imagen del espacio. También es el conjunto que contiene todos los movimientos del actor que se desarrollan en el escenario.

El espacio teatral como un lugar físico concreto ha ido cambiando con el transcurso del tiempo. Ha habido numerosos experimentos de diferentes disposiciones del espacio escénico a lo largo de los siglos XX y XXI. Sin embargo con frecuencia se sigue utilizado la división tradicional en dos espacios: uno en el que se mueven los actores, otro en el que se sitúan los espectadores. Antiguamente los griegos lo dividían en tres zonas: la orquesta, de forma semicircular, situada en el centro y destinada a los bailarines o las personas que realizaban las danzas; la escena, a modo de templo, en un nivel por encima de la orquesta, frente a los espectadores, en la que los actores realizaban su representación; el graderío, que bordeaba a la orquesta y estaba construido de forma escalonada, en el que se situaban los espectadores (Almena y Butiñá, 1995, p. 81).

El teatro romano fue similar al teatro griego. Luego en Edad Media, el teatro se llevó a cabo en diferentes lugares: el interior de las iglesias, en los atrios, en las plazas, en las calles. Con frecuencia utilizó carros, cuando el teatro se hizo itinerante. En el Renacimiento apareció el escenario a la italiana. En el escenario a la italiana, la sala está dividida en varias plantas y con los palcos laterales y el patio de butacas. El escenario a la italiana "cambió la escenografía del espacio teatral, y ha llegado hasta nuestros días" (Almena y Butiña, 1995, p. 81). Así que la sala, el escenario y las butacas se han convertido en los elementos básicos y esenciales de un lugar físico destinado a ser un espacio teatral.

El espacio teatral no sólo es un lugar, un edificio, o una la sala, sino que tiene un carácter mucho más general. Para analizar el espacio en el contexto de las clases de lengua española, utilizaremos el espacio imaginario, el espacio creado materialmente y el siguiendo las distinciones de Grotowski (1980) y de Brook (2017).

El espacio dramático está construido en función tanto de las indicaciones que nos suministra el autor del texto como de nuestra imaginación (Pavis, 2017, p. 170). Este espacio se empieza a formar cuando imaginamos las acciones de los personajes, sus movimientos, las relaciones entre los personajes en el desarrollo de la fábula. Su función es crear un marco en

el que se desarrolla la ficción. Una buena puesta en escena encuentra la mejor adecuación del texto y del escenario. Desde el punto de vista pedagógico, las ventajas que tiene el imaginar un espacio para un estudiante consisten en que los estudiantes pueden buscar informaciones para confirmar sus hipótesis del espacio que imaginan, en el que podrán expresar sus ideas, llevar a cabo las discusiones y la negociación con sus compañeros en la lengua meta. La clasificación realizada por Alonso de Santos (2007) resulta útil para la imaginación del espacio por los estudiantes chinos. Este autor ha hecho una clasificación de las características del espacio dramático según la función que cumplen dentro de una obra teatral:

> A) TIPO: oficina, hotel, parque, hospital, calle, celda, etc.
> B) CLASE SOCIAL: oficina moderna, hotel mugriento, hospital de la Seguridad Social, etc.
> C) SITUACIÓN: oficina moderna en el paseo de la Castellana, hotel mugriento en un barrio de Madrid, parque infantil de un pueblo andaluz, etc.
> D) AMBIENTE: elementos que singularizan el espacio, como el mobiliario, la disposición de puertas y ventanas, etc.
> E) FINALIDAD: la oficina "como" un lugar de conquista amorosa, el hotel "como" escondite de un asesinato, etc.
> F) LUGAR DEL CONFLICTO: es distinto que el protagonista luche por su deseo en "su espacio", o en un espacio enemigo, etc.
> G) ESPACIO ALUDIDO: el escenario puede ampliarse con ventanas que dejan ver otros espacios, o con ruidos y parlamentos que vienen de fuera, etc.
> H) ATMÓSFERA: la plasmación psicológica del espacio, donde desempeñan un papel importante la música, la luz, ciertos objetos, etc. (p. 184).

En las obras dramáticas contemporáneas se plantea con frecuencia el ámbito urbano, así como las personas que lo habitan. Se establece el espacio urbano en el teatro a través de los recursos como escenografía y referencias verbales (Doll, 2018, p. 1213). Los espacios urbanos están constituidos por tipos diferentes, como por ejemplo, la casa, la oficina, el parque y la calle. La imaginación del espacio permite numerosos ejercicios en la clase de lengua extranjera, por ejemplo, con las obras centradas en Madrid (*Luces de bohemia*, de Valle Inclán; *Las bicicletas son para el verano*, de Fernando Fernán Gómez) los estudiantes pueden discutir sobre el espacio ficticio del teatro y la realidad del espacio fuera del escenario. Los espacios utópicos y antiutópicos, o los espacios cerrados y claustrofóbicos también pueden ser temas para el debate.

Para nosotros, es útil el plantearse preguntas sobre la clasificación de Alonso de Santos punto por punto, porque a partir del "tipo" de espacio, podemos desarrollar una serie de cuestiones y proponer a los alumnos que contesten a varias preguntas con respecto al texto dramático y al vocabulario que contiene todo lo que implica el espacio, antes de las prácticas teatrales. Las preguntas seguirían el orden de Alonso de Santos, desde lo más obvio, el lugar dónde evoluciona la historia, hasta los datos psicológicos y ambientales, como la atmósfera. De esta manera, los datos del espacio se completarían poco a poco. Tomamos *La piedra oscura*, de Alberto Conejero (2014b) como ejemplo. Rafael se despierta en la habitación de un hospital, que es "un hospital militar de campaña".

Una posible propuesta puede ser así: "Habitación de un hospital militar de campaña en el norte. Cerca el mar" (cita del texto):

1. Con tres preguntas básicas: ¿quiénes están en la habitación? ¿Dónde está la habitación? y ¿Cuándo ocurre la historia?, los estudiantes asocian estas preguntas con sus conocimientos

culturales y establecen imágenes diferentes. Cada uno produce una "imagen personal" del espacio dramático. Los estudiantes tienen que escoger una imagen en su "archivo personal" de la cultura extranjera, sin que el profesor proporcione las informaciones y los conocimientos. La fuente del archivo puede ser, por ejemplo, las informaciones conseguidas por el libro, el internet, o el recuerdo de lecturas anteriores. Para despertar la curiosidad y el interés de los estudiantes, el principio de este ejercicio es no dar toda la información y ofrecer solamente una frase cuidadosamente seleccionada del texto.

2. Luego, se puede preguntar a los estudiantes la "situación", la "finalidad" y la "atmósfera" del espacio según la pista de la cita: "en el norte, cerca el mar". Este ejercicio puede provocar preguntas históricas y socioculturales. Los estudiantes pueden debatir lo adecuado de sus suposiciones situacionales o culturales.

Éste es el ejemplo de los textos dramáticos que tienen espacio único. Hay muchos textos que tienen más de un espacio dramático, por ejemplo en *Luces de bohemia*, de Valle Inclán (1997), hay catorce lugares por los que pasan los personajes. Se pueden analizar los espacios uno por uno. También se puede utilizar los videos para introducir cambios de espacio, aumentar el espacio escénico, o introducir juegos con el espacio.

Para la preparación del espacio escénico concreto en las clases de español, la utilización de un salón de actos sería una de las mejores opciones posibles para un teatro utilizado para una clase de lengua extranjera. De esta manera, cuando se hable del teatro en la enseñanza, se pensará primero en el trabajo que conlleva poner en escena una pieza teatral o una obra: las salidas y las entradas de los alumnos, la adecuación de decorado y de vestuario, el cambio de decorado y de vestuario, el sonido y la iluminación. Deberíamos subrayar el aspecto positivo de todas estas tareas, ya que se trata de unas tareas estimulantes, imaginativas y creativas, que proporcionan un margen de libertad a los estudiantes.

Si las prácticas teatrales se realizan en el aula, generalmente se transforma la zona donde está ubicada la pizarra en el escenario improvisado del aula, adoptando una disposición escénica de acuerdo con el espacio convencional teatral, como una sala con proscenio, escenario y patio de butacas. Esta zona "tiende a convertirse en un lugar a veces temido, y es por eso cuando se trata de hacer teatro en este espacio el miedo al ridículo aumenta" (Palomo Ruano, 2016, p. 60). Para que los estudiantes sientan más seguridad, lo ideal es trabajar en un espacio libre de pizarra, pupitres y bancos.

La disposición de una escena de teatro aunque sea en una aula de español debe tener en cuenta las condiciones de la percepción del espacio en cada cultura. En la cultura occidental, la lectura, de izquierda a derecha, condiciona la percepción teatral confiriendo diferentes grados de importancia a la parte izquierda y a la parte derecha del escenario. Por la cultura y el desarrollo del cuerpo, la parte izquierda es la zona que más atrae la atención en el escenario. Se puede organizar las zonas de los desplazamientos de los alumnos, teniendo en cuenta este aspecto. No obstante, las diferentes formas del escenario implican un decorado, una iluminación, unos movimientos que cambiarán según las formas del escenario.

Cuando los estudiantes representan una pieza teatral, pueden transformar lugares cotidianos en espacios escénicos por un instante, porque "espacio que es también un espacio-tiempo: definido en su extensión, lo está también en su temporalidad" (Ubersfeld, 1997, p. 61). Esta característica, permite que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, muchos lugares en el campus, tales como un polideportivo, un patio, una calle, una plaza o un jardín puedan

transformarse en un espacio escénico por el tiempo de la clase. Además, los estudiantes pueden romper la limitación del espacio entre los actores y los espectadores según la reflexión de Grotowski (1980), que los actores pueden actuar entre los espectadores; o pueden construir estructuras entre los espectadores e incluirlos en la acción; o los actores pueden actuar entre los espectadores e ignorarlos, mirando a través de ellos (p. 14).

Un espacio vacío es otra posibilidad de la creación del espacio escénico según la reflexión de Grotowski (1980):

> El teatro puede existir sin maquillaje, sin vestuarios especiales, sin escenografía, sin un espacio separado para la representación (escenario), sin iluminación, sin efecto de sonido, etc. No puede existir sin la relación actor-espectador en la que se establece la comunión perceptual, directa y "viva" (p. 13).

Hoy en día, con frecuencia, la palabra "escenografía" ocupa el lugar del decorado. Según Pavis (2017), durante el Renacimiento, la escenografía era la técnica que consistía en dibujar y pintar un telón de fondo en perspectiva. En el sentido moderno, la escenografía es la ciencia y el arte de la organización del escenario y del espacio teatral (Pavis, 2017, p. 164). Para Brook (2017), la escenografía no consiste en crear grandes decorados ni grandes pompas para llevar la vida a escena. En vez de ilustrar o de repetir el texto de una manera fiel, la escenografía busca ahora una manera productiva, mínima y metafórica de mostrar y reflejar el sentido del texto con materiales ligeros y fácilmente movibles.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el intento de fusionar el escenario y el decorado "supone un intento por enmascarar los posibles errores en el trabajo del actor o actriz y engañar a la mente del espectador, el cual quedará fascinado por el decorado mientras su atención se detiene de manera secundaria en el trabajo de los actores" (Palomo Ruano, 2016, p. 59). El teatro es lo que sucede entre el actor y el espectador. La iluminación, los efectos acústicos y musicales, los elementos visuales, todas las demás cosas son suplementarias. El público y los actores bastan para constituir el teatro. El teatro lo es, no porque imite o copie la forma superficial de la vida y la transmita al escenario, sino que puede dar con la verdad y con un sentido a la vida. Todos los elementos sobre el espacio teatral pueden reducirse a lo mínimo, hasta un espacio vacío puede ser un escenario, como dice Brook: "puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral" (Brook, 2017, p. 6). El espacio vacío de Peter Brook puede resultar por elección estética o por necesidad la mejor opción para las dramatizaciones en clase de lenguas extranjeras. El sentido del espacio vacío del teatro no sólo se refiere a un espacio libre de decoración compleja y de clichés, sino también a una mente libre de limitaciones. Un espacio vacío del escenario es un espacio puro en el que se cuidan los valores propios de cada escena. Este espacio está estructurado por el gesto, o a veces por la mirada de los actores. Brook ha llenado el espacio de gestos y movimientos corporales, de las técnicas teatrales orientales y de metáforas de los objetos. Ubersfeld (1997) cree que el espacio vacío sirve para cambiar la visión convencional de construir la mimesis del mundo. El espacio se convierte en el espacio de signos donde cada signo habla (p. 118).

Para Palomo Ruano (2016), los fines pedagógicos requieren la concepción minimalista del teatro en la práctica, un teatro efectivo, expresivo y sencillo. Se puede desarrollar un

aprovechamiento del espacio escénico con una decoración básica. A una práctica teatral le "basta con materiales simples pero versátiles, como pueden ser cajas de cartón, cuerdas, telas, palos, cartulinas, biombos, etc" (Palomo Ruano, 2016, p. 62). Las imágenes gráficas de la palabra, como letrero de una tienda, cartel, calendario de pared pueden ser muy útiles para proporcionar informaciones.

Una vez se determina el espacio dramático y el espacio de la representación, ya se va a imaginar cómo los personajes se mueven en estos espacios. En el siguiente apartado, se estudiará la posibilidad de la construcción del personaje a través de sus funciones socioculturales.

4.5 El valor sociocultural de los personajes en la enseñanza

El texto dramático ofrece una visión de los seres humanos y de sus circunstancias. El personaje dramático es una unidad del texto literario y del texto espectacular, encarnado por el actor en la representación. El sentido que adquieren los personajes de una misma obra varía en función de las diversas expectativas de los lectores y espectadores. La cultura y la competencia de los lectores y los espectadores condicionan su entendimiento del personaje: las referencias generales, sociales, morales de cada uno nutre sus propias interpretaciones.

A lo largo de la historia del teatro, y de la historia del teatro español también, el personaje ha estado más o menos esquematizado, se ha transformado progresivamente hasta ser cada vez más realista a finales del siglo XIX, e inmediatamente después ha conocido una serie de transformaciones. Estas diferentes formas de tratar los personajes pueden dar lugar a formas de actuar diferentes que se pueden explotar en una clase de lengua extranjera.

Estudiar el personaje supone ayudar a los estudiantes a conocer mejor a las personas de culturas diferentes y al mismo tiempo, a mejorar sus competencias comunicativas usando la lengua extranjera que aprenden. Este objetivo se puede alcanzar con las actividades y las prácticas teatrales gracias al carácter ficticio de los personajes de teatro, y al carácter lúdico de los ejercicios. Para Abirached (1994, p. 83), el placer, la liberación y la pedagogía son tres nociones importantes en la relación entre personaje y espectador, que ayudan a una dramatización lúdica en la clase.

El teatro implica una revelación tanto lingüística como cultural. Esta ventaja fomenta la destreza y la confianza en el estudio de las lenguas. A través de las prácticas, los estudiantes pueden acercarse a los sentimientos y a los comportamientos de las personas de otra cultura. En la primera etapa de la práctica teatral, se puede dar el texto primero, y el profesor no es el "director" que explica, relata y da todas respuestas a las preguntas relacionadas a la obra, sino un acompañante de los estudiantes. Los estudiantes buscan informaciones sobre la época en la que transcurre la historia, los comentarios crítico-literarios de la obra, las informaciones que explican los caracteres de los personajes, sus motivaciones internas, el subtexto, las interrelaciones, los objetivos, el conflicto.

"Es un hecho que el teatro … no adopta una actitud de seguridad en la construcción y presentación de sus unidades, duda de su propia capacidad para crear fábulas y personajes. A veces da la sensación de que el drama se organiza sin tema, sin personaje de relieve" (Bobes Naves, 1997, p. 333). No obstante, el personaje no desapareció aunque se ha intentado su deconstrucción por los movimientos vanguardistas desde el principio del sigo XX. El personaje no ha muerto sino "se ha hecho polimorfo y difícilmente aprensible, era su única posibilidad de sobrevivir" (Pavis, 2017, p. 339). El teatro no puede prescindir del personaje y

difuminar sus caracteres como ha ocurrido en las novelas, aunque desde Brecht el personaje es divisible, "que ya no es una mera conciencia de sí mismo donde coinciden la ideología, el discurso, el conflicto moral y la psicología" (Pavis, 2017, p. 339). Aunque desde el siglo XX los personajes se parecen poco a los del drama clásico o realista, siguen luchando como los héroes clásicos en la tragedia griega, con las preocupaciones del hombre en general, los problemas de la libertad, la incomunicación, la falta de felicidad, y el sentido de la vida.

Según Alonso de Santos (2007), se puede agrupar a los personajes del siglo XX en las siguientes categorías:

> a. el personaje psicológico, que es capaz de expresar la complejidad emocional, existencial y poética del hombre de nuestro tiempo;
> b. el personaje en busca de identidad, un ser humano que sólo es capaz de vivir la vida por medio del espejo de la interpretación de su propio papel;
> c. el personaje épico, que es impulsado por fuerzas sociales diversas de acuerdo con las distintas épocas;
> d. el personaje de la incomunicación, que está en la más absoluta soledad y sufre por la conciencia desesperada y la degeneración de la vida;
> e. los metapersonajes, que dejan de ser seres de ficción representados por actores, y se convierten en portavoces del discurso del autor y del director (pp. 122-127).

Aunque se trata de una clasificación simple, lejos de los estudios sobre los personajes, en el estudio de los textos dramáticos en la clase del español, se puede realizar un ejercicio basado en esta clasificación. Los estudiantes buscarán de qué tipo de personaje se trata con ayuda de las siguientes preguntas: ¿Quiénes son estas personas? ¿Qué están haciendo? ¿Qué están pensando? Se reparte uno de los fragmentos a cada grupo, después de leer su fragmento y contestar a las preguntas planteadas, cada grupo pasará a describir su personaje al resto de la clase. Este ejercicio opera a un nivel afectivo y da un entendimiento más profundo.

El actor es el vínculo entre el texto del dramaturgo, las instrucciones del director y la observación del espectador. El personaje "es un elemento esencial para que puedan existir las acciones en el teatro" (Alonso de Santos, 2007, p. 113). La cualidad, es decir los caracteres naturales o adquiridos, define y distingue a los personajes, pero siendo parte psicológica e intangible del personaje, la cualidad sólo puede ser vista y experimentada mediante las acciones de los actores. Los estudiantes pueden representar los personajes con un motivo, o un objetivo. En la construcción del personaje, es preciso ejecutar desde el principio las acciones psicofísicas más simples relacionadas con la situación del personaje. La relación entre el trabajo del actor con el personaje trata de unir la vida material y la vida espiritual, lo físico y lo psíquico.

Para poder representar los personajes se exige a los estudiantes el sentido de la lógica de la vida real y la capacidad de exponer los conflictos interiores a través de acciones simples. Cuando se apliquen las recomendaciones siguiendo a Stanislavski, que suponen un alto nivel de exigencia para los actores, y aún más para los estudiantes sin ninguna formación, el objetivo de las actividades dramáticas consiste en conseguir identificarse con el personaje, compartir sus sentimientos, y adquirir alguna de las características del ser que representa. Aunque los estudiantes no precisan elementos interpretativos tan rigurosos a la hora de reconstruir un personaje como los estudiantes de una escuela de arte dramático, deben tratar

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de identificarse con el personaje a fin de convencer al espectador mediante ejercicios y preparación metódica (Muñoz Hidalgo, 1998, pp. 24-27).

Los estudiantes tienen que encontrar el equilibrio entre sus características y las del personaje, porque el trabajo consiste en crear en la escena una imagen diferente a la suya. Es más fácil cuando los estudiantes piensan en los objetivos de los personajes que representan, los tratan como si fuera una persona que tiene carne y hueso y no un personaje del texto literario. Una manera sencilla de buscar la identificación es conocer los objetivos de los personajes. Durante todo el proceso de la representación, cada personaje tiene sus objetivos exteriores e interiores, es decir, físicos y psicológicos. A veces los personajes realizan el mismo objetivo exterior con diferentes objetivos interiores.

Para la utilización del teatro en una clase de lengua extrajera, para representar un personaje, los estudiantes deben reconstituir el retrato a partir de elementos diversos y añadir informaciones a sus características físicas y morales.

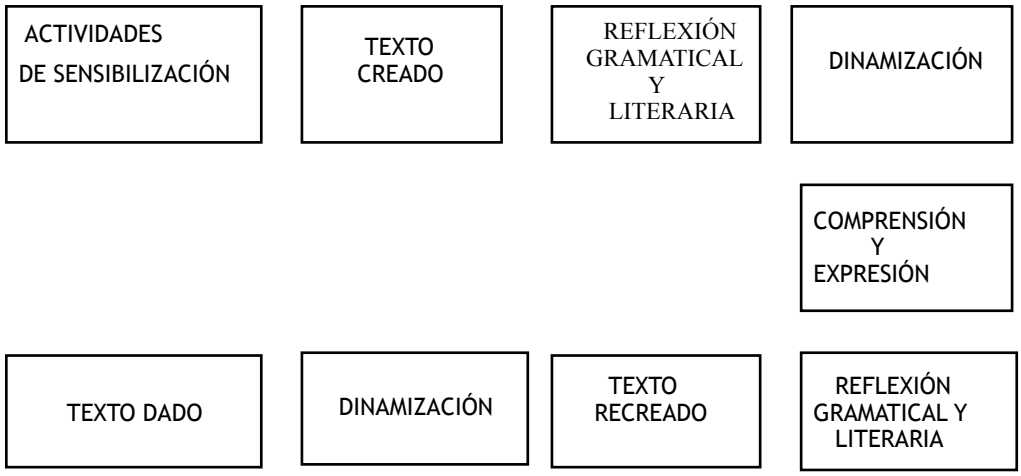
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. EL MODELO DE LA APLICACIÓN Y LA UTILIZACIÓN DEL TEATRO Y LA SELECCIÓN DE TEXTOS DRAMÁTICOS

5.1 UNA METODOLOGÍA DEL PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO A TRAVÉS DE LAS TÉCNICAS TEATRALES

En los capítulos anteriores hemos dicho que las técnicas dramáticas fueron utilizadas y estudiadas como método didáctico, y hemos resumido las técnicas y teorías teatrales para la aplicación en la enseñanza de una lengua extranjera. En este capítulo vamos a integrar de un modo esquemático estas teorías en un modelo didáctico. Seguiremos el modelo de Motos Teruel (1992-1993) para nuestro fin didáctico, adaptándolo a nuestro propósito, con unas reflexiones sobre su aplicación a los estudiantes chinos. Las actividades de Motos Teruel (1992-1993) son experienciales, creativas y enfocadas a la competencia comunicativa. En su objetivo, incide en el respeto de las capacidades expresivas y de comprensión de los estudiantes y en el desarrollo de estas capacidades. Esta metodología aparece resumida en el cuadro siguiente:

Figura 7. Modelo didáctico a partir de las técnicas dramáticas

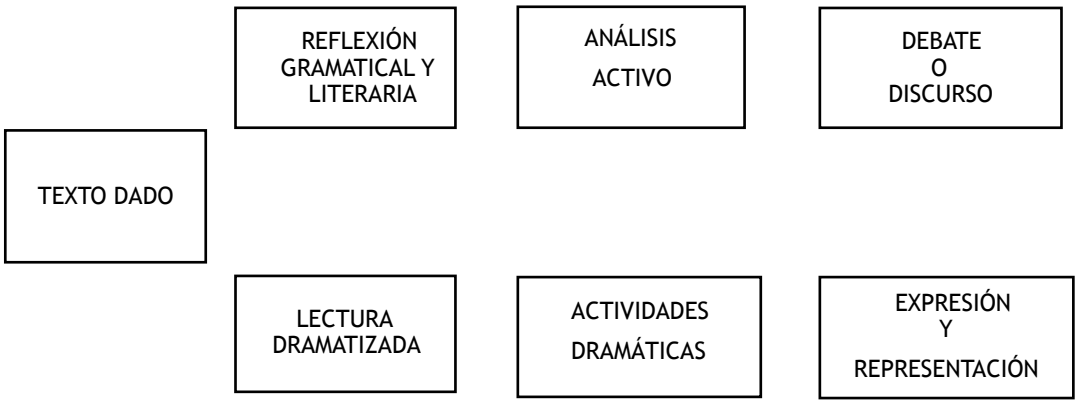


Cuadro elaborado por Motos Teruel (1992-1993, p. 78)

Este método fue utilizado en una clase de cuarenta estudiantes de Primero de Bachillerato. Fueron catorce sesiones impartidas en tres meses y medio. Comprobó que estos métodos favorecen tanto la enseñanza conjunta de la lengua y de la literatura como una actitud positiva hacia las clases en general (Motos Teruel, 1992-1993, p. 91).

La adaptación del modelo de Motos Teruel permite explicar el proceso de la utilización de teatro en clase de español para los estudiantes chinos:

Figura 8. Modelo didáctico a partir de los textos dramáticos y las técnicas dramáticas



Cuadro propio en base del cuadro de Motos Teruel

El "texto dado" se refiere al texto dramático, que será la base y la referencia de nuestro trabajo. Sobre la utilización de los textos, tratamos el texto dado como una muestra de lengua con signos lingüísticos y con numerosos signos culturales. En este modelo procesual, seguimos dos etapas:

En la primera etapa, se deja que los estudiantes lleven a cabo el trabajo de mesa para hacer el análisis de la obra en el primer momento (punto 3.2). Los estudiantes serán protagonistas desde el primer día del trabajo sobre los textos. Cuando los estudiantes tienen el texto dramático en mano, se les prohibe memorizar mecánicamente el texto. Para disminuir la pasividad por parte de los estudiantes, el profesor reparte el texto dado a los estudiantes primero y los estudiantes buscan las informaciones sobre la obra: la época, la crítica literaria, el contexto histórico, cultural y social (punto 3.1; punto 3.2). Al mismo tiempo, los estudiantes analizan el lenguaje y hacen las reflexiones gramaticales: ¿qué tiempo verbal se usa? ¿qué estilo tiene? ¿cómo es el vocabulario que se utilizar?

En el paso siguiente, se trabaja con los textos partiendo del análisis activo, técnica que utilizaba Stanislavski (punto 3.2). Apoyaremos en la técnica de acción física de Stanislavski y la la imaginación y la atmósfera del texto M. Chejov en el "análisis activo" (punto 3.2; punto 3.3), así como en los actos de habla (punto 4.1). Se divide el texto en diferentes fragmentos, y luego los estudiantes juntos marcan y analizan las acciones físicas de cada fragmento. En este período, la imaginación sirve mucho para convertir las ideas en las acciones (punto 3.2; punto 3.3). La imaginación puede ser la herramienta de la técnica de la creación de filmes mentales, que son "una premisa vital para transformar el texto del autor en texto propio" (Stanislavski, 1988, p. 40). Imaginan cómo eran los personajes antes, para saber de dónde viene la historia y cuál es su dirección. Cuando los estudiantes vuelven a leer el texto, en ese momento las palabras del autor aparecen con más naturalidad, porque ellos se han familiarizado con las ideas del autor reflejan con precisión.

En la enseñanza del español para estudiantes chinos. Para Tovstonogov (1980), la esencia del método del análisis activo es transmitir, expresar y reproducir el espíritu humano complejo a través de la más simple de las secuencias de acciones físicas. Gracias al análisis activo, el análisis de la obra deja de ser un fenómeno puramente mental, porque "el actor ha de dar respuesta a esta pregunta ¿cuáles son los acontecimientos fundamentales que se

suceden en la obra? Y en seguida en el lugar del personaje, ubicarse en los acontecimientos" (Stanislavki, 1988, p. 41).

En la etapa de someter el texto a un análisis minucioso, ha de evitar que el profesor explique todo y dé respuestas por los estudiantes a todas las preguntas relacionadas con la obra y el papel (Knébel, 2015, p. 12). Aunque el profesor tenga todas las informaciones de los materiales, no las proporciona a los estudiantes al principio, sino que espera hasta que los estudiantes hablen y expliquen todo lo que saben. Cuando los estudiantes van entendiendo el texto y conociendo los personajes es el momento de transmitir esos conocimientos.

Además del trabajo sobre el texto, basándose de la técnica de Grotowsiki sobre la autocrítica y romper las barreras de tiempo en la representación (punto 3.4). Con respecto al modelo de Motos Teruel, además de las competencias literaria y lingüística, también prestamos atención a las competencias comunicativa y cultural. Al final de esta etapa, los estudiantes pueden llegar a expresar sus opiniones un modo natural los textos. En esta etapa se dará pie a los debates y a las conclusiones.

En la segunda etapa, los estudiantes pueden realizar una lectura dramatizada a la hora de utilizar los textos en las actividades dramáticas según el método de Stanislavski y Grotowski (punto 3.2; punto 3.4), quienes animaron a improvisar haciendo las acciones e introduciendo las frases más importantes del texto. Progresivamente se introduce más frases y finalmente el diálogo entero.

Se sabe que la falta de fluidez y los errores de la entonación en las frases también pueden suponer un problema de comunicación grave (punto 4.1; punto 4.2). Esta actividad puede ser muy útil para trabajar la pronunciación, la corrección de la voz y la fluidez, porque en la lectura dramatizada, por los ejercicios vocales, no sólo se practica la pronunciación de las consonantes y vocales, sino que también se resalta el habla en situaciones de interlocución dinámica (punto 4.1; punto 4.2). Es un trabajo sobre el texto con la voz y enventualmente con la ayuda de otros sonidos, como por ejemplo los procedentes de una radio o fragmentos musicales. A través de este ejercicio, los estudiantes pueden expresar las sensaciones, las emociones o los estados anímicos de los personajes y subrayan y enfatizan el ambiente (punto 3.3). Permite a los estudiantes descubrir las posibilidades de sus voces. La cantidad, la duración, la intensidad, el volumen, el tono y el timbre son las cualidades que aparecen en la vocalización (punto 4.1; punto 4.2). Este ejercicio requiere que los estudiantes lean el texto de modos diferentes para encontrar el adecuado. La compresión del texto y de los personajes juegan un papel importante en la búsqueda.

En el segundo momento, usamos el término "actividades dramáticas" (punto 2.3; punto 2.4), que cumple unos requisitos teatrales para poder aplicarse en clase, coloca el énfasis en la diversidad de las tareas, implica una acción, potencian la imaginación, y permite la expresión tanto lingüística como paralingüística. Los estudiantes practican la lengua a través de ejercicios teatrales, tales como calentamiento del la voz y el movimiento corporal. Los ejercicios pueden construir una atmósfera diferente del ambiente real en el que viven los estudiantes, y pueden permitirles concentrarse en el momento. Al final, se representan las escenas obtenidas por grupos. La representación en la clase es una actividad de simulación de personajes que exige situaciones concretas. Es una práctica contextual en las que los estudiantes realizan una interacción en la clase de manera recreativa.

En nuestro modelo, el texto dramático es la base de la parte más importante de las actividades y de las tareas. Uno de los objetivos de estudiar el texto dramático es acercarnos a la lengua española disfrutando de su dimensión poética y metafórica. No obstante, cuando se enfrenta a tantas obras obras dramáticas, ¿cómo elegimos las obras que necesitamos para las clases de español para sinohablantes?

5.2 Criterios generales de la selección de las obras dramáticas

Se presta una escasa atención al género dramático tanto en los manuales didácticos como en los manuales de literatura más usados para la enseñanza del español en China. Creemos que eso se debe a sus rasgos diferentes de los de los otros géneros literarios: la característica espectacular; la forma dialogada con acotaciones; y numerosos signos no-verbales. Todo ellos exige un mayor esfuerzo para completar, imaginar y entender toda la historia. La situación implícita puede plantear dificultades de la comprensión del texto dramático. La expresión coloquial y la referencia sociocultural en el texto dramático pueden resultar complejas para el lector no nativo. Todo esto limita la posibilidad de elección de textos dramáticos en los manuales de lengua española en China, y el uso de textos dramáticos en el aula. Por lo tanto, cuando proponemos hacer un corpus de textos dramáticos para su uso en clase o en un taller, tenemos en cuenta estas dificultades.

A la hora de seleccionar los textos literarios, Guijarro Ojeda y Ruiz Cecilia (2005) proporcionan unos principios que han resumido a partir del modelo pedagógico propuesto por Zafieriadou, si bien consisten en pautas generales para el acercamiento a la literatura en el aula de lengua extranjera.

En primer lugar, los textos literarios deben incidir en los intereses de los estudiantes, teniendo en cuenta su edad: sus intereses pueden convertirse en algo potencialmente motivador que les conduzca a leer dentro y fuera de clase.

En segundo lugar, el texto literario debe ser considerado como una fuente de lengua, de cultura y de valores y no como una materia impuesta que ha de ser memorizada y reproducida mecánicamente. La implementación de este programa concibe la clase como un foro basado en la lengua donde los textos literarios son utilizados como una fuente lingüística, literaria, y cultural al servicio del crecimiento personal del estudiante.

Por último, se debe seguir una pedagogía centrada en el estudiante y esto implica la satisfacción de sus necesidades comunicativas, de sus objetivos, de sus aspiraciones y de sus preferencias de aprendizaje. Según el punto de vista de Guijarro Ojeda y Ruiz Cecilia (2005), la literatura no puede ser sólo un material para el examen, sino que debe ser la fuente de conocimientos y el placer del estudio. En cuanto al papel del profesor en la aplicación de las técnicas teatrales, el profesor ha de cambiar la función de autoridad por la función de coordinador. Su función ha de ser la de un acompañante y un guía. Tiene que estar dispuesto a entrar en el mundo imaginativo de los estudiantes para motivarlos.

Estos principios pueden ser el punto de partida también de nuestra selección de textos dramáticos. Ante todo, para nosotros, el primer criterio que debemos considerar es la fecha de publicación o estreno de las obras. Daremos referencia a las obras de los creadores de nuestro tiempo o de las épocas más cercanas porque “cuanto más alejado en el tiempo está el texto, el alumno dispone de menos estrategias para comprenderlo, por lo que resulta muy relevante el orden en el que se realicen las lecturas” (Montiel Rayo, 2014, p. 249). La mayor parte de los

textos que escogimos han sido escritos durante la segunda mitad del siglo XX o en el siglo XXI. Por una parte, intentamos ofrecer obras de la época a la que los estudiantes se sienten cercanos. Por otra parte, queremos facilitar el reconocimiento de la historicidad del texto. Frente a una obra clásica, antes de ponerla en escena, hay que considerar al menos tres historicidades: la del tiempo de la fábula, la de la creación de la obra y de las prácticas artísticas entonces vigentes, y la del momento histórico en que la obra es puesta en escena (Pavis, 2017, p. 480).

Tomamos *Fuenteovejuna* de Lope de Vega (2002) como ejemplo. La obra se basa en un episodio histórico que ocurrió en Fuente Ovejuna, un pueblo cordobés en 1476. Fue escrita entre 1612 y 1614. Si queremos ponerla en escena, los estudiantes deben adquirir un reconocimiento de la época en que ocurrió la acción de la fábula del texto y en que apareció la obra para exactamente poner en relación estas tres historicidades. La temporalidad del siglo XXI en que se pone en escena incluía la temporalidad del siglo XVII en que escribió el texto. La temporalidad del siglo XVII comprendía la temporalidad del siglo XV en que se sitúa la fábula. Los estudiantes tienen que pensar en los cambios que suponen el pasar de una época a otra, hasta llegar a la actualidad. Es una posibilidad de trabajo de los estudiantes, una opción.

A la hora de utilizar los textos dramáticos, los profesores normalmente se preguntarían: 1. si resultarán fáciles de utilizar; 2. de qué trata el tema y cuál es el contexto sociocultural; 3. si la formulación y la presentación de los personajes aseguran que se entenderá su contenido. Basándonos en estas preguntas, proponemos los siguientes criterios para la selección de los textos:

I. Criterios lingüísticos

a. La claridad del texto y la expresión concisa: las piezas teatrales están destinados a los estudiantes del nivel intermedio o alto, que ya tienen suficientes competencias comunicativas. Las creaciones seleccionadas deben ser accesibles para ellos; se evita los textos expresionistas o surrealistas que tengan muchas informaciones artísticas difíciles de entender o de analizar por los estudiantes ;
b. La rentabilidad del texto: los fragmentos dramáticos deben contener estructuras lingüísticas útiles para satisfacer las exigencias lingüísticas de los estudiantes , por ejemplo, la aparición reiterada de una misma estructura gramatical, puede tratarse de un tiempo verbal — presente, futuro, pasado, imperativo, subjuntivo; o la aparición del léxico de un mismo campo semántico. Las obras serán preferentemente contemporáneas o modernas, por una cercanía del lenguaje, de modo a aprender un español, ya sea coloquial o formal, de hoy en día.

II. Criterios temáticos

a. El tema debe ser atractivo para el grupo: “La obra será aceptada por todos los participantes … la pieza tiene que hacerse eco de los intereses de los participantes” (Hidalgo Martín, 2012, p. 27). Sería necesario que los estudiantes rellenaran algún cuestionario sobre los intereses y las preferencias del tema, y sus hábitos de lectura.
b. La diversidad y la variedad de estilo: se selecciona las obras que comparten temas similares. Los beneficios pedagógicos de las repeticiones de temas consisten en la

comparación de estilo de la obra, y las formas diferentes de expresarse: el lenguaje verbal y el no verbal.

III. Criterios didácticos

a. La calidad estética de los textos: además de ser un producto lingüístico, la obra también debe considerase en relación con sus implicaciones estéticas y socioculturales. Se selecciona obras pertenecientes al canon literario español, y los clásicos contemporáneos;
b. El reflejo de discursos reales cotidianos: se selecciona una obra en la que se reflejan de manera coherente aspectos formales, funcionales, socioculturales o interculturales pertenecientes a un ámbito determinado (Acquaroni, 2007, p. 77). Las características culturales pueden consistir en la política, las costumbres, el modo de ser de la gente, las relaciones sociales, la historia.
c. Se evita los monólogos largos y se busca un equilibrio en el peso de los distintos papeles.

IV. Criterios teatrales

a. La obra debe contener bastante lenguaje teatral no verbal;
b. La duración de las actividades debe ser entre quince y veinte minutos en clase.
c. Si los estudiantes quieren montar una obra que les interesa mucho, pueden adaptarla según las circunstancias de cada centro, y el ensayo no debe pasar de seis o siete semanas.
d. Se debe buscar las facilidades con respecto a la decoración, al vestuario, al sonido y a la luz a la hora de llevar a cabo una representación.

5.3 Corpus de obras dramáticas

Cuando se investiga la utilización de las obras dramáticas en la enseñanza de español, se observa que algunas obras de teatro son seleccionadas con más frecuencia por los profesores de español, como por ejemplo, *La Celestina* de Fernando de Rojas y *El burlador de Sevilla* de Tirso de Molina (Ruiz Pérez, 2014); *La casa de Bernarda Alba* y *Bodas de sangre* de Federico García Lorca (Reyes-Torres, 2007; Hidalgo Martín, 2012; Jiménez de Cisneros Baudin y Saladich Garriga, 2013; Calderón de la Barca Fernández, 2015; Navarro, 2019). Se llevan a cabo la explotación de estos textos teatrales desde el punto de vista literario mediante una serie de tareas que tengan relación con el texto por su temática. A la vez, aprovechan su naturaleza de puesta en escena para desarrollar todas las destrezas, sobre todo la destreza comunicativa y la interacción oral. El texto es la base de la unidad didáctica en la que puede desarrollar un el taller de teatro.

En este trabajo se selecciona doce obras de teatro de longitud convencional del siglo XX y obras de longitud tradicional recientes por su importancia en la historia teatral española, por la trascendencia de los temas, por las posibilidades de profundización en la psicología de los personajes que ofrecen, así como por sus valores lingüísticos y socioculturales. La mayoría de estas piezas desarrolla la acción linealmente, y busca llegar al público con una técnica realista utilizando diferentes formas.

Por la fragmentación posmoderna, el estilo de vida rápido y las informaciones instantáneas de las redes sociales, en los últimos años, han aumentado los géneros breves como el cortometraje, el microrelato y el microteatro al mismo tiempo de que la costumbre de leer o ver una obra está cambiando. Vivimos en un mundo cada vez más acelerado, “un

mundo marcado por la prisa y por el influjo de los medios de comunicación de masas" (Orozco Vera, 2006a, p. 29). Desde este punto de vista, el teatro breve posee características comunes con otras formas breves como el cortometraje y el microrrelato:

> El arte del nuevo milenio tiende a refugiarse en «formas rápidas», «concisa», cuya textura artística, brevedad, condensación y ambigüedad, ha planteado un reto a los creadores y también a los lectores, que deben asumir en grado sumo su protagonismo, al enfrentarse a textos de estructura abierta, plagados de sugerencias, de guiños intertextuales, de finales sorpresivos (Orozco Vera, 2006b, p. 723).

Hemos seleccionado trece obras de teatro breve por la popularidad del tema y por el lenguaje. Si "el teatro no es la vida, sino síntesis de la vida" (Alonso de Santos, 2007, p. 182), en el teatro breve, esa síntesis está aún más acentuada. El teatro breve en sí mismo es la síntesis de los elementos teatrales. El conflicto, el argumento, el tiempo y el espacio están condensados. Hay una reducción del número de personajes y la palabra ocupa un papel relevante. Su extensión limitada conlleva una síntesis en la construcción de un discurso intenso y económico en cuanto a los recursos empleados, ya que todos los conflictos deben resolverse en un margen temporal reducido (Rodríguez Alonso, 2013). La tensión permanece desde el principio hasta que aparece el final sorpresivo. Se produce con frecuencia una coincidencia de la duración de la acción dramática y de la duración del espectáculo. En la mayoría de las ocaciones, no hay saltos de espacio y tiempo que interrumpen la acción. La urgencia y la frecuente necesidad de usar un escenario único son características que coinciden con la limitación del tiempo y espacio que posee el aula.

Por otro lado, el humor también invita al público a reflexionar a través de la risa. El humor y su carácter popular son las dos características más perceptibles del teatro breve en España (Gómez Vázquez, 2017, p. 118). Estas dos características hacen que el teatro breve sea más accesible para los estudiantes chinos de español. Estos teatro pueden servir como el espejo de la vida y de las costumbres socioculturales del tiempo actual donde se reflejan los conflictos de los seres de su entorno.

La presencia de formas breves es constante a lo largo de la historia teatral española, que "ofrece una tradición muy consolidada desde el siglo XV al XX: bajo términos y mediante formas diversas constituye un mundo muy similar y coherente" (Huerta Calvo, 2008, p. 26). En el siglo XX los dramaturgos, Valle-Inclán y García Lorca, junto con Benavente, dieron nuevas posibilidades a este género. Introdujeron temas serios y críticos, y cambiaron el rumbo estético: la comicidad ya no es el objetivo básico de este tipo de teatro. A fines del siglo XX, los géneros del teatro breve "han empezado a gozar del aprecio de los intelectuales y escritores más prestigiosos, y han sido asumidos como una parte muy importante de la historia del teatro español" (Huerta Calvo, 2008, p. 18). No pocos dramaturgos han planteado un conflicto de carácter intelectual, social, humano, político en el teatro breve. Como cualquier otro género teatral, el teatro breve aborda hoy temas transcendentales.

En la actualidad, autores como Carmen Resino, Concha Romero, Ernesto Caballero, Ignacio Amestoy, José Luis Alonso de Santos, José Sanchís Sinisterra, Juan Mayorga, Paloma Pedrero escriben con frecuencia piezas de un acto y que apuestan por la concisión y la intensidad dramática. La brevedad no le quita la esencia dramática.

Todas estas características del teatro breve pueden seducir a los lectores y a los estudiantes chinos. El teatro breve es una forma muy útil para el uso de textos en clase y para su representación en un espacio único, un tiempo corto, utilizando un lenguaje popular y mostrando una historia novedosa.

Existen varias bibliografías importantes de obras de teatro breve en español. Isabel Cristina Díez Ménguez (2012) ha establecido un repertorio bibliográfico del teatro breve español desde el año 2000 hasta el año 2010, tratando de incluir el mayor número posible de obras de teatro breve: "más de mil trescientas, pertenecientes a seiscientos autores" (Díez Ménguez, 2012, p. 205). Por otra parte, la bibliografía sobre el teatro breve del nuevo milenio que ha realizado Díez Ménguez (2012), abarca desde los dramaturgos consolidados hasta los estudiantes de la Real Escuela Superior de Arte Dramático.

No es fácil hacer una selección entre las numerosas obras de teatro breve actual. Para llevar a cabo nuestra selección, optamos primero por las antologías, porque las colecciones antológicas han sido una de las formas más frecuentes de publicación del teatro breve en los últimos veinte años, periódo durante el cual ha alcanzado su mayor divulgación: más de la mitad de las obras de teatro breve han sido publicadas en las antologías. Por otra parte, las antologías abordan una gran diversidad de temáticas. Es la razón por la que para el presente estudio, optamos por las antologías siguientes:

a. *Teatro breve entre dos siglos* (2004), edición de Virtudes Serrano. Ofrece un listado de producciones de veintiún dramaturgos siguiendo su orden cronológico de publicación o estreno durante los últimos años del siglo XX y el principio del siglo XXI. Su finalidad es también de mostrar las actitudes éticas y estéticas avanzadas de los dramaturgos;

b. *Teatro breve actual* (2013), edición de Francisco Gutiérrez Carbajo, recopila cincuenta textos de diecinueve autores;

c. *Mujeres sobre mujeres: teatro breve español* (1998), *Mujeres sobre mujeres en los albores del siglo XXI: teatro breve español* (2006), dos antologías de obras escritas por dramaturgas españolas. Ambas antología han sido editadas por Patricia, W. O'Connor, e incluyen un gran número de autoras con la intención de representar adecuadamente la diversidad geográfica y estilística de este género;

d. *Once voces contra la barbarie del 11-M*, es el producto de una iniciativa de la Asociación de Autores de Teatro en memoria de las víctimas del atentado terrorista des 11 de marzo de 2004 en Madrid.

e. *Exilios: 18 obras de teatro de autores argentinos, españoles y mexicanos* (2003), es otra antología temática de teatro breve.

f. Los autores que tienen un gran corpus de teatro breve, como por ejemplo, *Cuadros de amor y humor, al fresco* (2006), de José Luis Alonso de Santo, editado por Francisco Gutiérrez Carbajo; *Teatro para minutos (28 piezas breves)* (2010) de Juan Mayorga; *Noches de amor efímero* (2012) de Paloma Pedrero,.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En total en el presente estudio, hemos escogido fragmentos de veinticinco obras dramáticas, entre las cuales *Doña Gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español* es de creación colectiva. Las otras obras han sido escritas por catorce dra-

maturgos y dos dramaturgas. Organizamos la lista de las obras siguiendo el orden por la fecha de publicación o estreno:

Tabla 6. Obras dramáticas que forman el corpus ordenadas por el año de publicación o estreno

Título	Autor/autora		Año de publicación o estreno
El amigo Melquiades (o *Por la boca muere el pez)*	Arniches, Carlos		1914
Luces de bohemia	Valle-Inclán, Ramón		1924
Bodas de sangre	García Lorca, Federico		1933
Yerma	García Lorca, Federico		1934
La casa de Bernarda Alba	García Lorca, Federico		1936
Doña Gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español	Salinas, Pedro, Casalduero, Joaquín Díez-Canedo, Enrique	Teatro breve	1942
Historia de una escalera	Buero Vallejo, Antonio		1949
Las bicicletas son para el verano	Fernán-Gómez, Fernando		1977
Bajarse al moro	Alonso de Santos, José Luis		1985
Squash	Caballero, Ernesto	Teatro breve	1989
¡Ay Carmela!	Sanchis Sinisterra, José		1986
Esta noche en el parque	Pedrero, Paloma	Teatro breve	1990
La mirada del hombre oscuro	Del Moral, Ignacio		1991
Betizu. El toro rojo	Amestoy Egiguren, Ignacio	Teatro breve	1992
Solos esta noche	Pedrero, Paloma	Teatro breve	1994
Gernika, un grito. 1937	Amestoy Egiguren, Ignacio	Teatro breve	1995
Salvaje	Alonso de Santos, José Luis		1997
El buen vecino	Mayorga, Juan	Teatro breve	2002
La frontera	Ripoll, Laila	Teatro breve	2003
El chico de la última fila	Mayorga, Juan		2006
Memento mori	Ortiz de Gondra, Borja	Teatro breve	2010

USC

Naces consumes mueres	Caballero, Ernesto	Teatro breve	2012
El señor Ye ama los dragones	Bezerra, Paco	Teatro breve	2013
Ushuaia	Conejero, Alberto	Teatro breve	2013
La piedra oscura	Conejero, Alberto	Teatro breve	2014

Tras los análisis previos de las obras, los textos dramáticos van a ser estudiados a través de las actividades dramáticas, mostrando de este modo su valor como material y herramienta para la enseñanza del español. La utilización del teatro en clase se estructura en tres fases: antes, durante y después que permiten trabajar las destrezas lingüísticas, las destrezas comunicativas y los valores socioculturales, así como crear un ambiente cooperativo por el trabajo en grupo y utilizar los medios tecnológicos para conseguir más informaciones y disponer de más recursos sonoros o visuales.

5.4 Estructura y tipo de las actividades de la propuesta

En la parte de diseño se va a presentar las propuestas didácticas según el cuadro que hicimos en el apartado 5.1. Organizamos los textos escogidos y las propuestas textuales no por género del teatro ni por la fecha, sino por las temáticas. El hecho de que cada obra refleje cierto pensamiento o preocupación universales nos asegura de la validez de esta organización. La decisión fue tomada por dos razones principales. Por una parte, nos gustaría clasificar las obras por los temas comunes a los que gira la literatura "el amor, la vida, la muerte y la memoria" (Acquaroni, 2007, p. 79). Permite que los estudiantes chinos entienden los textos a través de los pensamientos o sentimientos no muy diferentes de los suyos. Por otra parte, Boal ha subrayado la opresión de los sentimientos y del mundo interior de las personas en los años ochenta del siglo pasado. Las opresiones interiorizadas, como el miedo al vacío o la angustia de la soledad, la injusticia, el estrés, etc. El objetivo de dividir los textos siguiendo estos temas tiene por finalidad el desarrollo de la toma de conciencia individual, social y política.

1. El amor y la guerra (*¡Ay Carmela!; Las bicicletas son para el verano; Gernika, un grito. 1937; La piedra oscura, Ushuaia*): "Recuérdalo tú y recuérdalo a otros", escribió Luis Cernuda en el poema *1936* rememorando el acto noble y digno de los soldados de las Brigadas Internacionales que acudieron a España a ayudar a los republicanos en la Guerra Civil. Igual que el poeta, los dramaturgos como Fernando Fernán Gómez, José Sanchis Sinesterra, Ignacio Amestoy Egiguren y Alberto Conejero también contribuyen a mantener viva la memoria histórica del país. El tema o contexto común de las obras que seleccionamos en esta unidad es la guerra, sobre todo la Guerra Civil que ha marcado la historia de España del siglo XX. La finalidad de este tema consiste en presentar a los estudiantes chinos tanto la historia como la consecuencia. Es el amor a la gente ajena, a la gente querida y el amor a la fe que ayudan a los personajes a sobrevivir en la guerra y en la postguerra.
2. La integración y la migración (*La mirada del hombre oscuro; El buen vecino; La frontera; El señor Ye ama los dragones*): La crisis económica, el conflicto regional, el exilio político, la búsqueda de otra posibilidad… muchos factores construyen la causa de

la inmigración y la emigración de la población. Vivir en otro país también conllevar la diferencia física, la diferencia cultural, y la dificultad de la integración. Muchas veces estas diferencias provocan la intolerancia de las diferencias. Los dramaturgos desde el punto de vista crítico han presentado las imágenes de los inmigrantes africanos y las de algunos chinos en España, un exiliado español en México, un mexicano que quiere inmigrar a Estados Unidos, y un inmigrante que no podemos identificar de dónde ha venido. El objetivo de esta unidad es presentar el conflicto y el choque de culturas, la nostalgia y el anhelo de una nueva vida que tienen los seres humanos. Para los estudiantes chinos, pueden reflexionar la importancia de la comunicación intercultural.

3. La identidad y la cotidianidad (*Luces de bohemia; Historia de una escalera; Betizu. El toro rojo*): La España de los años viente del siglo pasado está cristalizada en el Madrid de *Luces de bohemia.* Valle-Inclán lo escribió contra un público pasivo español y expresó, reflejó y representó un mundo histórico con impotencia, rabia y vergüenza (Ruiz Ramón, 2001, p. 129). Buero Vallejo en *Historia de una escalera* propone un mundo en el que los personajes viven día a día durante treinta años, y una realidad problemática de la vida miserable y la condición humana. Amestoy construye la identidad del pueblo vasco a través de los vascos históricos que vivían en diferentes lugares del mundo. En esta unidad, se presentan tres obras cuyos temas están relacionados a la identidad del pueblo, la identidad individual y la salida de la cotidianidad.

4. El sainete y la risa (*El amigo Melquiades* o *Por la boca muere el pez; Bajarse al moro; Squash*): A principios del siglo XX, Carlos Arniches revitalizó el sainete, el subgénero cómico, con su colección *Del Madrid castizo*, con las descripciones costumbristas de Madrid y los madrileños. La inocencia y la risa en *Bajarse al moro* nos recuerdan un sainete sobre el Madrid más local, y *Squash* fue en su momento subtitulado por Ernesto Caballero (1989) como *sainete del revés*. Ambas obras tienen resonancias sainetescas tanto en el lenguaje como en condición social popular de sus personajes, sus enfrentamientos primarios y sus reacciones pasionales. Sin embargo, lo diferente consiste en que al final los personajes del *Squash* se revelan contra los poderoso y el público, y en el prólogo Ignacio del Moral describió que eso es lo que vuelve del revés al sainete (Caballero, 1989, p. 13). En esta unidad se presenta los textos caracterizados por el humor para que los estudiantes puedan leer y estudiar con gusto y riéndose, si es posible.

5. La soledad y la incomunicación (*Esta noche en el parque; Solos esta noche; El chico de la última fila*): El teatro se enfrenta tanto a problemas sociales como a las condiciones psicológicas, tales como la depresión, el vacío, la angustia, y el prejuicio interno. Estas emociones están relacionadas con la soledad, el miedo a la comunicación o la incapacidad para comunicarse en las relaciones humanas. En esta unidad, las obras funcionan para enseñar a los estudiantes la ruptura social por la soledad y la incomunicación, así como el anhelo y la importancia de comunicarse.

6. La lengua y el maestro (*Doña Gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español; Bodas de sangre; Yerma; La casa de Bernarda Alba*): En esta unidad seleccionamos a Federico Garcia Lorca, como el dramaturgo más conocido fuera de España y el único cuyo teatro ha conquistado un amplio escenario internacional (Ruiz Ramón, 2001, p. 173), y una obra de creación colectiva, de la cual uno de los autores es Pedro Salinas. Son dos grandes figuras dentro del contexto de la

USC DE SANTIAGO

Generación del 27. Las tres obras *Bodas de sangre*, *Yerma* y *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca son consideradas como obras maestras del teatro lorquiano. La finalidad de esta unidad es presentar algunas reglas gramaticales de la lengua española encarnadas en personajes dramáticos, con un lenguaje sencillo, poético y metafóricos.

7. El valor de la vida y la salvación (*Naces consumes mueres; Salvaje; Memento mori*): En esta parte, elegimos tres obras con la intención de presentar a los estudiantes chinos los patrones de consumo de la sociedad contemporánea española, de las decisiones y las elecciones de los jóvenes españoles, así como de las ideologías y la reflexión sobre de la vida.

La organización de las propuestas didácticas está desarrollada siguiendo una estructura común para facilitar su implementación en textos diferentes:

- Título de la obra,
- Bibliografía del autor,
- Análisis de las dimensiones teatral, lingüística y sociocultural de los fragmentos,
- Actividades: en esa parte se indica el objetivo de las actividades y el nivel de dificultad. El nivel varía desde punto de vista de la complejidad de las técnicas teatrales y de la tarea. En el contenido y el desarrollo de la actividad se describe el propósito de la actividad y se ofrece pautas para el desarrollo. En la misma actividad a veces se propone tareas adicionales de carácter opcional para ampliar la actividad.

El contenido de cada propuesta varía según las características lingüísticas de cada texto. En primer lugar aparecen las justificaciones de la selección de los fragmentos. Sobre el diseño de las actividades dramáticas en las propuestas, partimos principalmente de los aspectos siguientes y en torno a las cuales organizamos las actividades:

I. Dimensión teatral, desde el punto de vista del argumento, el personaje, el tiempo, el espacio y otros signos teatrales, como los movimientos y los gestos: Aquí encontramos actividades lúdicas en las que los estudiantes tienen una gran libertad expresiva. La información comunicativa derivada de los fragmentos sirve como orientación o contexto, pero no les planteamos la situación comunicativa ni les ofrecemos una solución a la situación conflictiva. Todo depende de los grupos que desarrollan sus propias historias para resolver la situación. Los estudiantes deberán hacer un esbozo preliminar a la improvisación, para no improvisar sin una estructura previa. El esquema básico daría puntos de referencia para la improvisación. Proporciona ocasiones para producir y crear textos sobre los que anteriormente se han realizado el correspondiente análisis y comentario gramatical y literario (Motos Teruel, 1992-1993).

II. Dimensión verbal: los aspectos fonético, gramatical y lexical, los factores lingüísticos en la comunicación verbal, considerando las funciones de la comunicación verbal y no-verbal del lenguaje:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

1. Actividades dramáticas elegidas en función de la pronunciación. Estas actividades sirven para explotar el valor de los textos a través de una lectura dramatizada y otros ejercicios dramáticos. La obra dramática "como caja de resonancia del habla coloquial y de la tipología conversacional" (Montiel Rayo, 2014, p. 249) ofrece diversas situaciones en las que los estudiantes pueden transmitir entonaciones adecuadas según el contexto. En estas actividades suelen emplearse técnicas teatrales como el calentamiento de voz, la entonación lógica y emotiva, la pausa lógica y psicológica, la adaptación de los juegos o ejercicios teatrales sin olvidar de hacer referencia al análisis de los errores de pronunciación de los estudiantes chinos.
2. Actividades dramáticas elegidas en función de la gramática. Estas actividades construyen un aprendizaje experiencial de los aspectos gramaticales. Partiendo del análisis de las dificultades que tienen los estudiantes chinos según los exámenes de EEE-4 y EEE-8, y de los puntos gramaticales en los materiales Español Moderno, seleccionamos una estructura gramatical en los fragmentos dramáticos para que los estudiantes la utilicen y practiquen en las actividades. Las actividades normalmente consisten en las dramatizaciones. Al mismo tiempo, en las actividades dramáticas se pone el énfasis en las acciones y los movimientos que inciden en los valores de las comunicaciones no verbales y en los comportamientos paralingüísticos.
3. Actividades dramáticas elegidas en función del léxico. La finalidad de estas actividades consiste en ampliar el campo semántico, conocer las expresiones como las frases hechas, los modismos o los refranes y saber usar las palabras y expresiones en contextos pragmáticos diferentes. Las actividades pueden ser ejercicios de agrupación de las unidades léxicas por temas y luego a la hora de representar el léxico contextualizado o el significado de una unidad léxica, podemos recurrir a técnicas visuales, verbales y no verbales: fotos, dibujos, fichas, diapositivas; definición o paráfrasis por expresión oral; mímica y gestos o improvisación en situaciones ilustrativas.

III. Actividades dramáticas elegidas en función de la dimensión sociocultural. En estas actividades se incide en la explicación del choque cultural y de los estereotipos; observar las relaciones sociales, las costumbres y los comportamientos; ampliar y completar los conocimientos culturales, sobre por ejemplo los acontecimientos sociales o históricos; enseñar la tolerancia e intolerancia a las diferencias culturales, la manera de sentir y pensar sobre el otro. Son actividades pensadas para llevar a cabo una crítica constructiva. Con este propósito, se emplean prioritariamente el trabajo en equipo. Se puede plantear una serie de preguntas sobre los aspectos socioculturales para orientar a los estudiantes a la presentación, al debate, a la discusión y a la reflexión en el aula.

A continuación, en la tabla 7 resumimos todos los puntos de gramática que están abordados en los tres volúmenes de *Español Moderno* (2014; 2015) para ser la referencia de la parte de gramática de nuestro estudio.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 7. Lista de los puntos gramaticales en *Español Moderno* (2014; 2015) Vol. I-III

1. Género y número del sustantivos y adjetivos	Unidad 1, 2 de Español Moderno Vol.I,
2. Uso del presente de indicativo y conjugación de los verbos irregulares: *ser, estar, tener, ir, comenzar, decir, hacer, salir, venir, volver, acostarse, cerrar, empezar, pedir, poder, querer, recomendar, sentarse, coger, despedirse, encontrar, fregar, poner, sentirse, ver, adquirir, devolver, ofrecer, pensar, perder, soler, traer, dar, oír, saber, encender, elegir, mostrar, jugar, agradecer, conocer, incluir, divertirse, graduarse, sonreír, producir, dormir, caer, llover, remover, valer*	Unidad 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,12 de Español Moderno I; Unidad 3, 5, 7, 8 de Español II; Unidad 2 de Español Moderno III
3. Artículo definido e indefinido, y la función deíctica del artículo definido	Unidad 2, 4 de Español Moderno I, Unidad 2, 6, 15 de Español Moderno II; Unidad 5 de Español Moderno III
4. Uso de las preposiciones: *de, en, a, con, para, por, desde, hacia, sin, sobre, bajo, según, tras,*	Unidad 2, 3, 5, 14 de Español Moderno I; Unidad 6, 7 de Español Moderno III, Unidad 8, 12, 14 de Español Moderno IV
5. Verbo pronominal	Unidad 4 de Español Moderno I, Unidad 9 de Español Moderno II, Unidad 7 de Español Moderno IV
6. Oraciones exclamativas	Unidad 4, 8 de Español Moderno I
7. Pronombre de complemento directo e indirecto	Unidad 5, 7, 9 de Español Moderno I
8. Uso del verbo *gustar* y *encantar*	Unidad 6 de Español Moderno I,
9. Adjetivo posesivo tónico	Unidad 8 de Español Moderno I,
10. Imperativo afirmativo y negativo	Unidad 9, 10, 11, 12 de Español Moderno I,
11. Usos de gerundio: tiempo, modo y condición, acusa, y la estructura: *estar+gerundio, llevar + gerundio, seguir +gerundio, ir +gerundio, venir+gerundio, andar +gerundio*	Unidad 11, 12, 15 de Español Moderno I, Unidad 2, 6, 7, 10, 15 de Español Moderno II; Unidad 3, 14 de Español Moderno III
12. Perífrasis verbal: *ir a + INF. Tener que + INF*, venir a + INF., poder + INF. Volver a + INF. Querer + INF.	Unidad 5, 6, 7, 8, 9, 12, 16 de Español Moderno I,
13. grado comparativo de adjetivo y adverbio, y grado superlativo relativo y absoluto de adjetivo	Unidad 13 de Español Moderno I; Unidad 2, 4 de Español Moderno II; Unidad 3, 8 de Español Moderno III
14. Usos de presente de subjuntivo y pretérito imperfecto de subjuntivo	Unidad 13, 14, 15, de Español Moderno I, Unidad 16 de Español Moderno II, Unidad 1, 2, 7, 10 de Español Moderno III; Unidad 15 de Español Moderno IV
15. Oración de pasiva refleja y oración impersonal	Unidad 15 de Español Moderno I, Unidad 7 de Español Moderno

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

16. Usos de participio pasivo	Unidad 16 de Español Moderno I; Unidad 6, 7 de Español Moderno II; Unidad 5, 9 de Español Moderno III
17. Pretérito indefinido del indicativo y pretérito imperfecto del indicativo	Unidad 1, 2, 3, 4, 5, 6 de Español Moderno II, Unidad 4 de Español Moderno III, Unidad 2 de Español Moderno IV.
18. Oración compuesta	Unidad 8, 10 de Español Moderno II
19. Futuro imperfecto del indicativo	Unidad 9, 10, 16 de Español Moderno II
20. Uso de partícula "*se*", "*lo*", y sustantivación de adjetivo mediante el artículo neutro *lo* y uso de *lo que*	Unidad 9, 10 de Español Moderno II; Unidad 6, 12 de Español Moderno III, Unidad 6 de Español Moderno IV
21. Pretérito perfecto de indicativo	Unidad 11, 12 de Español Moderno II
22. Números ordinales y numerales fraccionarios	Unidad 11, 12 de Español Moderno II; Unidad 4 de Español Moderno III
23. Pretérito pluscuamperfecto de indicativo	Unidad 13 de Español Moderno II.
24. Diminutivo	Unidad 13 de Español Moderno II.
25. Voz pasiva	Unidad 13 de Español Moderno II.
26. Condicional simple	Unidad 14 de Español Moderno II
27. Pretérito imperfecto de subjuntivo en oraciones precedidas por *como si*	Unidad 2, 8 de Español Moderno III
28. Pronombre relativo el/la/lo/los/las cual/cuales	Unidad 2 de Español Moderno III
29. Pretérito imperfecto de subjetivo y condicional simple en oraciones condicionales	Unidad 3, 4, 7 de Español Moderno III
30. Oración concesiva con subjuntivo: *aunque y aun cuando*	Unidad 6 de Español Moderno III,
31. Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo y condicional compuesto	Unidad 8, 9 de Español Moderno III, Unidad 11 de Español Moderno IV,
32. Futuro perfecto de indicativo	Unidad 11, 12 de Español Moderno III
33. Formación de palabras: prefijo y sufijo	Unidad 10, 12 de Español Moderno III, Unidad 1 de Español Moderno IV,
34. Pretérito perfecto de subjuntivo	Unidad 13 de Español Moderno III

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

En la tabla 8, se presentan todos los puntos de que tiene nuestro modelo, tanto sobre la lengua como sobre la cultura. Es compatible con la tabla 7. Este modelo continúa los manuales existentes, y al mismo tiempo, se propone un modelo innovador por la utilización de los textos dramáticos del teatro español de los siglos XX y XXI.

Tabla 8. Índice de los objetivos de las actividades dramáticas de las propuestas

Obra teatral	Pronunciación y entonación	Gramática	Léxico	Conocimiento sociocultural
1. *¡Ay Carmela!* de José Sanchis Sinisterra	entonaciones intensas y cambio de entonaciones	el pronombre "lo" como complemento directo, y como artículo neutro (corresponde al punto 20 de la tabla 7); género y número de subjuntivos y adjetivos (corresponde al punto 1 de la tabla 7)	léxico relacionado con la poesía	La Brigada Internacional y los brigadistas chinos en la guerra civil española
2. *Las bicicletas son para el verano* de Fernando Fernán-Gómez	pausas lógicas y psicológicas	el pretérito indefinido, pretérito imperfecto y pretérito perfecto en la narración. (corresponde a los puntos 17 y 21 de la tabla 7)	locución adverbial	lenguaje no verbal de los españoles
3. *Gernika, un grito. 1937* de Ignacio Amestoy Egiguren	entonación de narrador en el teatro	nexos que expresan la concesión: la estructura subjuntivo + lo que + subjuntivo para expresar concesión (corresponde al punto 14 de la tabla 7)	campo semántico de ropa y los verbos relacionados con la ropa	el ataque sobre Gernika y el cuadro *Guernica*
4 *Ushuaia* de Alberto Conejero	el ritmo para la interrupción y a la continuación adecuada	el uso del "se" como dativo de interés (corresponde al punto 20 de la tabla 7)	el campo semántico de nombres de ciudades argentinas y españoles	exposición oral sobre las ciudades de los países hispanohablantes
5. *La piedra oscura*, de Alberto Conejero	el ritmo para la interrupción y a la continuación adecuada	el uso de pretérito imperfecto de subjetivo, y el condicional simple en oraciones condicionales (corresponde al punto 29 de la tabla 7)		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Obra teatral	Pronunciación y entonación	Gramática	Léxico	Conocimiento sociocultural
6. *La mirada del hombre oscuro* de Ignacio del Moral	la velocidad del lenguaje	el uso de imperativo en los contextos (corresponde al punto 10 de la tabla 7)	las expresiones coloquiales y vulgares de la palabra “leche”; y elcampo semántico de las palabras relacionadas con el físico y los caracteres de las personas	el estereotipo y el prejuicio entre razas y culturas diferentes
7. *El señor Ye ama los dragones* de Paco Bezerra	la comparación de las entonaciones y los ritmos melódicos en chino y en español	los modos en oraciones temporales con los conectores, como *antes de que* (anterioridad), *siempre que* (simultaneidad), *después de que* (posterioridad) y *hasta que* (delimitación). (corresponde a los puntos 14 y 18 de la tabla 7)	los números ordinales en español que indican orden o sucesión	la confluencia de dos culturas en un mismo espacio y de intercambio cultural
8. *La frontera* de Laila Ripoll	la entonación y el sentido interior del texto	sufijos como ito/ita, illo/illa, ico/ica para subrayar su tamaño pequeño o en el sentido pragmático, los diminutivos pueden dar a la palabra un matiz apreciativo o despectivo según el contexto (corresponde al punto 24 de la tabla 7)	vocabularios del campo semántico de comida española	el exilio español en México a raíz de la Guerra Civil con el exilio económico actual de los nietos de esos españoles a Estados Unidos
9. *El buen vecino* de Juan Mayorga	comunicación no verbal a través de las palabras, la kinésica y el paralenguaje	el artículo neutro *lo* con adjetivo y el pronombre neutro *lo* como sustituto de un atributo (corresponde al punto 20 de la tabla 7)	locuciones que indican las acciones	gestos y movimientos corporales de diferentes culturales
10. *Luces de bohemia* de Ramón del Valle-Inclán	oraciones exclamativas con sus matices.	modo imperativo afirmativo y negativo (corresponde a los puntos 10 y 19 de la tabla 7)	los términos del léxico teatral	la lotería de Navidad y la situación histórica de España en el principio del siglo XX

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Obra teatral	Pronunciación y entonación	Gramática	Léxico	Conocimiento sociocultural
11. *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo	el cambio de entonación de la misma frase	el pretérito indefinido (corresponde al punto 11 de la tabla 7)	*menudo* seguido de un nombre sirve para enfatizar el significado de éste en el lenguaje coloquial	informaciones sobre la Unión Europea
12. *Betizu. El toro rojo* de Ignacio Amestoy Egiguren	facilitar los tipos diferentes de dicción	el pretérito indefinido (corresponde al punto 17 de la tabla 7)	los adverbios y locuciones adverbiales de frecuencia	informaciones sobre los personajes históricos
13. *El amigo Melquiades* (o *Por la boca muere el pez*), Carlos Arniches	practicar la consonante sonora *D*	el presente de subjuntivo en oraciones independientes (corresponde al punto 14 de la tabla 7)	conocer el vulgarismo del apócope de *para*, *nada* y *todo*	las lenguas co-oficiales en España
14. *Bajarse al moro* de José Luis Alonso de Santos	practicar la dicción en diferentes atmósferas	los usos de pretérito perfecto (corresponde al punto 21 de la tabla 7)	el modismo de "estar sin un duro" y "ser un rollo"	el periodo de consolidación de la democracia, de reconversión económica
15. *Squash* de Ernesto Caballero	saber reaccionar con las dicciones diversas	el uso de verbo pronominal (corresponde al punto 5 de la tabla 7)	los marcadores discursivos como *vamos, venga, anda, vaya*, en español peninsular	el trabajo de vendedores de cupón del servicio de la organización ONCE
16-17. *Esta noche en el parque y Solos esta noche* de Paloma Pedrero	articular las vocales	el uso de pretérito indefinido y pretérito imperfecto (corresponde al punto 17 de la tabla 7)	palabras vulgares como "puto" "joder"y el contexto del uso	conocer comida española
18. *El chico de la última fila* de Juan Mayorga	practicar los fonemas /l/, /r/, y /rr/	el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto (corresponde a los puntos 17, 21 y 23 de la tabla 7)	frases hechas, como: "faltaría más", "darle vueltas" "Antes la obligación que la devoción"	visiones estereotipadas de otra cultura

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Obra teatral	Pronunciación y entonación	Gramática	Léxico	Conocimiento sociocultural
19. *Doña Gramática* de Pedro Salinas, Joaquín Casalduero, y Enrique Díez-Canedo	practicar la entonación del discurso	Toda la obra en sí misma es una buena reflexión de los elementos gramaticales. El diálogo reflexiona sobre sí mismo la distinción entre *el pretérito imperfecto* y *el pretérito indefinido*, entre *por* y *para*, y entre *ser* y *estar*, así como la distinción y el uso del indicativo y del subjuntivo, el uso del modismo, de la excepción y del sinónimo	el prefijo "sub-" que indica "inferior o por debajo de". Por ejemplo, subterráneo, submarino, subconsciente	los acontecimientos que han ocurrido en el año 1492, fecha importante en la historia española.
20. *Bodas de sangre* de Federico García Lorca	adquirir una correcta articulación	el uso de la estructura *cuando + verbo* en modo de subjuntivo presente o indicativo según el contexto **(**corresponde a los puntos 14 de la tabla 7)	el vocabulario del campo semántico de las emociones	el papel de las mujeres en la familia española de la época
21. *Yerma* de Federico García Lorca	conocer la posibilidad del cambio del acento según la situación	el uso de Si + imperfecto de subjuntivo, + condicional simple, y (A mí me) gustaría que + imperfecto de subjuntivo (corresponde a los puntos 27 y 29 de la tabla 7)	el vocabulario del campo semántico de vajilla y cristalería	reflexionar la igualdad de géneros a través del texto
22. *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca	conocer la entonación y la mímica adecuadas en una conversación	el imperativo de segunda persona del plural (corresponde al punto 10 de la tabla 7)	la relación entre el color y la cultura	la vida de las mujeres durante los años veinte y treinta del siglo XX.
23. *Naces consumes mueres* de Ernesto Caballero	practicar la entonación por oraciones cortas	el uso de gerundio (corresponde al punto 11 de la tabla 7)	locuciones y expresiones con las palabras "luna, sol y estrella": estar en la luna; de sol a sol; sentarse el sol; tomar el sol; ser un sol; levantarse con (las) estrellas	los textos de publicidades en los que hay muchos aspectos socioculturales

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Obra teatral	Pronunciación y entonación	Gramática	Léxico	Conocimiento sociocultural
24. *Salvaje* de José Luis Alonso de Santos	practicar entonaciones de sorpresa en contextos diferentes	el uso grado comparativo de adjetivo y adverbio, y grado superlativo relativo y absoluto de adjetivo (corresponde al punto 13 de la tabla 7)	estudiar las locuciones interjectivas como “no me digas”, “anda ya”, “venga ya”	conocer las marcas españolas
25. *Memento mori* de Borja Ortiz de Gondra	practicar la dicción a través de las discusiones de los personajes	el imperativo de la segunda persona del singular, afirmativo y negativo. (corresponde al punto 10 de la tabla 7)	fraes hechas como “cruzarse de brazos”, y “estar entre la espada y la pared”	leer las diferentes prensas y resumir las noticas que más habladas en las prensas

Después de todas las actividades, es indispensable que todos los estudiantes hablen de sus observaciones y reflexiones. Los que representan un papel como espectadores tienen que decir sus opiniones y observaciones durante las actividades y los que han participado en las actividades pueden reflexionar y comentar sus acciones. A través de esto, se conseguirá reforzar los contenidos que se quiere destacar. El profesor debe estar a la vez en las actividades teatrales y fuera de ellas: es el director, el espectador y el crítico. Antes de presentar nuevos materiales, el profesor va apuntando sus ideas sobre las actividades propuestas, y durante la preparación o el proceso de las actividades también apunta sus observaciones sobre las acciones y reacciones de los estudiantes, así como los errores que pueden corregir más tarde.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6. LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y LAS PRÁCTICAS DEL TEATRO

6.1 El amor y la guerra

6.1.1 *¡Ay Carmela!* de José Sanchis Sinisterra

I. Nota bibliográfica del autor

José Sanchis Sinisterra (Valencia, 1940), es uno de los dramaturgos más representados y premiados del teatro español contemporáneo. Es docente de teatro y uno de los renovadores de la escena española. Su trayectoria de teatro empezó con su nombramiento como director del Teatro Español Universitario (TEU) de la Facultad de Filosofía y Letras de Valencia en 1958. Fue un protagonista relevante del teatro independiente español durante el franquismo. En 1977, junto a Magüi Mira, Víctor Martínez y Fernando Sarrais, fundó El Teatro Fronterizo para hacer una nueva teatralidad alternativa (Ferradás Carballo, 2013, p. 291). El Teatro Fronterizo, que es, según Sanchis Sinisterra, un laboratorio de experimentación textual. Tuvo mucho éxito desde su tercer espectáculo *La Noche de Molly Bloom* en 1979. Hoy en día Sanchis Sinisterra ha publicado más de 40 obras. Expresa una actitud consciente contra las convenciones y los códigos teatrales establecidos, una permanente voluntad de investigación y autocrítica, y una constante búsqueda de los límites y las fronteras de la teatralidad con el objetivo de romper el horizonte (Juan Mayorga, 2002; Ferradás Carballo, 2013; Aznar Soler, 2016). Para Fernández Ariza (2003) el teatro de Sanchis Sinisterra tiene unas características notables: las producciones teatrales cumplen un abanico amplio entre la vanguardia y el teatro de consumo; aunque los textos son complicados admiten una primera lectura; el espectador es invitado a ser su coautor y cómplice; usa la metateatralidad y combina lo escénico y lo académico, mientras tanto emplea el humor como instrumento.

En su trayectoria de la creación teatral, *¡Ay, Carmela!* (1986), estrenada en 1987, es una de las obras más conocidas. Fue uno de los éxitos más importantes y de los estrenos más significativos del teatro español de los años 80 del siglo pasado. Esta obra tiene dos actos y un epílogo. Plantea la historia de una pareja de artistas humildes durante la Guerra Civil española (1936-1939). Se ganan la vida haciendo teatro y aspiran a sobrevivir en unas circunstancias adversas. Por desgracia, Paulino ha cruzado las líneas republicanas para comprar morcillas en el Belchite un día del marzo de 1938, en el que el pueblo fue "liberado" por las tropas franquistas. Los militares franquistas les obligan a representar una pieza paródica contra los republicanos ante el ejército y ante unos presos de las Brigadas Internacionales que van a ser fusilados al día siguiente. Por dignidad y humanidad, Carmela siente pena por esos hombres inocentes, y no quiere burlarse de la bandera republicana. Es obligada a representar una pieza teatral cuyo contenido y forma de actuar está contra su voluntad. Esta pieza sería la última de

su vida por no actuar según las órdenes de las tropas franquistas. Este acto evoca su propio fusilamiento. Carmela se convierte en un fantasma y vuele a visitar a Paulino.

Para la propuesta didáctica hemos escogido tres fragmentos de la obra a partir del interés que tienen los estudiantes chinos desde el punto de vista de la enseñanza del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

La obra presenta un juego de teatro dentro del teatro con una dualidad de tiempo y de espacio. En el primer plano, los dos protagonistas se sitúan en el tiempo de los días después del fusilamiento de Carmela. Al mismo tiempo se insertan otras escenas que corresponden a una época anterior al fusilamiento. Sobre los espacios, tanto los encuentros como la velada ante el ejército ocurren en el escenario desnudo de un teatro vacío (Aznar Soler, 2016, p. 67). Los tiempos y los espacios se entremezclan por los recuerdos de Paulino y Carmela.

El fragmento 1 y 2 pertenecen al primer acto y el fragmento 3 pertenece al epílogo. Se tratan de las tres apariciones de la Carmela recién asesinada. El interés teatral de estos fragmentos residen en el carácter misterio del encuentro entre Carmela y Paulino. Este encuentro supone una tensión teatral. Paulino es el superviviente de la guerra y Carmela, que ya está muerta, vuelve a visitar a Paulino. El público la ve sin darse cuenta de que es un fantasma. No obstante, Paulino sabe que fue fusilada por los franquistas. Estas situaciones, en las que Paulino advierte que está hablando con el fantasma de Carmela, resultan extraños para el público (fragmento 1). En estas circunstancias, las memorias de Paulino y las conversaciones sirven para recuperar las informaciones desconocidas tanto para él como para los espectadores (fragmento 2 y 3).

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: en el primer fragmento, Carmela el fantasma y Paulino se encuentran, manteniendo un diálogo con una variedad de entonaciones intensas. Carmela es una mujer valiente y alegre, mientras que Paulino es un hombre resignado que quiere sobrevivir a la guerra. No tiene más remedio que obedecer las órdenes de los franquistas. Después de perder a Carmela, vive amargado y sufre por lo que ha hecho. Lo específico de este fragmento consiste en los cambios constantes de emociones. Cuando Paulino ve a Carmela, la comunicación está llena de emociones diferentes que conllevan entonaciones de sorpresa, de incertidumbre, de duda, de miedo, de tranquilidad, de curiosidad, de ternura, y de amor.

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 20 de la tabla 7. En el fragmento 2, podemos leer que aparecen muchas veces la palabra “lo” en la conversación, que tiene funciones de pronombre, que reemplaza una palabra o frase como complemento directo (R4-R6, R8, R14, R35 del fragmento 2, R10, R11, R12 del fragmento 3), o como artículo neutro en la estructura ***lo que***, que junto con ***que*** se refiere a un concepto o una oración completa (Matte Bon, 2000a, p. 218). El artículo “lo” se puede usar para substantivar los adjetivos como “lo bueno” “lo triste”, y substantivar las oraciones introducidas por el pronombre relativo “que” (R14, R28, R29 del fragmento 2, R2 del fragmento 3).

C. Léxico: en el fragmento 2, Carmela se encuentra con Lorca, y éste saca el papel y el lápiz para escribir unos versos para ella. Basada en los conocimientos y las informaciones sobre Lorca, se puede hacer ejercicios de léxico relacionados con la poesía.

2.3 Dimensión sociocultural

En el fragmento 2, 3, Carmela habla del recuerdo y del olvido. Según ella, los muertos se van borrando por el olvido de los vivos; y el olvido mata una segunda vez a los muertos. La Guerra Civil se conserva en la memoria colectiva de los españoles y en la de los "hijos y nietos" de los miembros de las Brigadas Internacionales que han luchado y muerto en España. Se puede elaborar unas tareas que correspondan a este punto de vista sociocultural a partir del libro *Los brigadistas chinos en la guerra civil. La llamada de España (1936-1939)*, publicada por la editorial Los libros de la Catarata.

III. Las actividades dramáticas

Antes de llevar a cabo las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa y llevar a cabo un análisis detallado sobre el texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 a. Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: conocer la variedad de entonaciones en la comunicación

Nivel de dificultad: medio

Tarea: en primer lugar, el profesor da una lista de adjetivos que describen las emociones de Carmela y Paulino en el fragmento 1: Sorprendido, cariñoso, curioso, tierno, tranquilo, inseguro, contento, incierto, nervioso. A continuación, los estudiantes por parejas completan los espacios vacíos con los adjetivos relativos a las emociones que creen son adecuados para cada réplica del fragmento 1:

R1. ( ) R2. ( ) R3. ( ) R4. ( )
R5. ( ) R6. ( ) R7. ( ) R8. ( )
R9. ( ) R10. ( )

Luego, cuando dos estudiantes leen el texto en voz alta, dando la entonación adecuada al adjetivo correspondiente, los otros estudiantes adivinan cuál es la respuesta, la palabra que se encuentra entre sus paréntesis.

b. Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: mejorar la compresión auditiva del español a través del enlace fónico de las vocales

Nivel de dificultad: medio

Tarea: el enlace es un punto clave para los estudiantes chinos al hablar español con más naturalidad. También es el punto clave en la compresión auditiva. Una frase sencilla como "Usted es de Irán", puede dar lugar a interpretaciones auditivas como Ustedes dirán?". Este fenómeno es especialmente difícil para los estudiantes, porque en sus lenguas no es frecuente y no hacen una aplicación efectiva hacia la lengua meta (Santamaría Busto, 2007). Cuando una

palabra es seguida de otra palabra que empieza con vocal, precedida o no de *h* muda, se pronuncia como si fuera un diptongo:

1. "¿Qué haces aquí?" (R2 del fragmento 1)
   Quea / ce / sa / quí

2. "La amiga de Ernesto está arriba". (Santamaría Busto, 2007)
   La / mi / ga / der / nes / toes / tá / rir / ba.

Primero, los estudiantes buscan y subrayan los enlaces que se pueden producir en los fragmentos y los leen. Luego, marcan los enlaces que se pueden producir en las siguientes frases. El estudiante A lee una de las frases al estudiante B, y el estudiante B escribe la frase que ha escuchado:

1. Estuve en México.
2. Tienes que esperar.
3. Me gusta la almohada blanda.
4. ¿Dónde estudiaste español?
5. No tengo ni idea de qué me estás hablando.
6. Me alegro de oírte.
7. Tengo mucha ilusión.
8. Los estudiantes de español contaban sus experiencias en España.
9. ¿Cuántos años tienes?

3.2 a. Actividad dramática sobre el aspecto gramatical
Objetivo: saber usar la estructura *lo que* cuando quieren expresar un concepto
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: individualmente los estudiantes hacen una lista de sus gustos, o de sus opiniones, todo lo que les gusta mucho o no les gusta nada. Por ejemplo: *Lo que más me gusta de España es su playa*. *Lo que no me gusta nada de mi pueblo es el cotilleo*. *No estoy acuerdo con lo que dice este artículo.* Después, por turnos, los estudiantes se preguntan el uno al otro sus gustos y lo que les desagrada y por qué. Para realizar esta actividad, el profesor puede indicarles una situación determinada, por ejemplo una entrevista de la televisión en la calle.

b. Actividad dramática sobre el aspecto gramatical
Objetivo: practicar género y número de subjuntivos y adjetivos[9]
Nivel de dificultad: medio
Tarea: el ejercicio está basado en la observación del aspecto externo de otros compañeros, como la observación que hace Paulino de Carmela. En parejas se van intercambiando información de lo que observan el uno del otro.

Etapa 1: Se hace ciertos comentarios evidentes que no comprenden ninguna opinión subjetiva con la estructura "es obvio que". Por ejemplo: 1. *Es obvio que llevas unos*

9 Este aspecto corresponde al punto 1 de la tabla 7.

pendientes nuevos. 2. *Es obvio que tus pantalones están planchados*. 3. *Es obvio que estás despeinada*.

Etapa 2: Se deduce lo que se ha visto en la primera etapa, como por ejemplo: 1. *Por el estado de tus pendientes, imagino que te los compraste hace poco tiempo*. 2. *Como tienes los pantalones planchados, imagino que vas a presentarte a algún evento*. 3. *Imagino que estás despeinada porque hoy es un día con mucho viento*.[10]

3.3 Actividad dramática sobre el aspecto léxico

Objetivo: conocer relacionar palabras del mismo campo semántico

Nivel de dificultad: fácil

Tarea: el profesor prepara seis o nueve tarjetas con palabras (por ejemplo: papel, lápiz, verso, guitarra, palma, canto, jamón, queso, taberna), las mezcla y las reparte entre los estudiantes. Cada estudiante con su tarjeta busca otras dos palabras que cree que pueden pertenecer al mismo campo semántico. Después, cada grupo hace unas acciones para representar sus palabras. Luego los estudiantes en grupos escriben palabras del mismo campo semántico en las tarjetas. Recogemos las tarjetas, y las repartimos a otro grupo. Los estudiantes del otro grupo relacionan las palabras y representan las acciones.

3.4 Actividad dramática de improvisación

Objetivo: conocer las personajes importantes en la historia y la cultura sobre la muerte en la tradición hispánica y en la tradición China.

Nivel de dificultad: difícil.

Tarea: en la obra, el autor hace un homenaje al poeta Federico García Lorca, asesinado el 18 de agosto de 1936: imagina que Carmela y Lorca se encontraban y tenían una conversación en el "más allá". Primero, los estudiantes pueden preparar una improvisación basada en un sueño hipotético que habrían tendido con algún personaje histórico, y que quieren contar a sus amigos. Deben fijarse bien en sus características, y en los detalles que pueden ayudarles a adivinar de quién se trata. Por ejemplo, si han soñando con algún pintor o alguna pintora. Puede sacar un papel y lápiz para pintar un retrato. Luego, el siguiente ejercicio consiste en organizar una discusión o una exposición a partir de las culturas diferentes sobre la muerte y cómo tratan este tema.

3.5 Actividad de observación sociocultural

Objetivo: conocer las Brigadas Internacionales en la Guerra Civil española

Nivel de dificultad: medio

Tarea: el texto presenta varias dualidades importantes: la vida y la muerte, la memoria y el olvido, la historia y el presente. Carmela siente mucha pena y simpatía por los soldados internacionales formados por las Brigadas Internacionales. Se puede proponer a los estudiantes en grupo que busquen y se informen sobre la presencia de chinos en las Brigadas Internacionales durante la Guerra Civil española, y el papel que desempeñaron las Brigadas Internacionales en la Guerra Civil española. Sobre la referencia bibliográfica sobre esta historia, los estudiantes pueden consultar el libro bilingüe de Ni Huiru y Zou Ningyuan (2013): *Los brigadistas chinos en la guerra civil. La llamada de España (1936-1939)*,

[10] Ejercicio adaptado de *Es obvio que… Intuyo que… Imagino que…,* (Mantovani Giribaldi et al., 2020, p. 44).

Madrid: Los libros de la Catarata. 倪慧如, 邹宁远, 《当世界年轻的时候, 参加西班牙内战的中国人（1936-1939）》, 桂林: 广西师范大学出版, 2013.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.1.2 *Las bicicletas son para el verano* de Fernando Fernán-Gómez

I. Nota bibliográfica del autor

Fernando Fernán-Gómez (Lima, Perú, 1921 - Madrid, España, 2007), ha cultivado todos los campos culturales. Su trabajo abarca la cinematografía, el teatro, la literatura y el periodismo. Fue actor, guionista, director de cine y de teatro, autor de teatro y de novela. Fue miembro de la Real Academia Española. Empezó su carrera de actor en 1938 y nunca dejó de escribir. Durante toda su vida profesional, recibió numerosos premios, como los premios Goya en 1986, 1992, 1998 y 2000; el premio de Oso de Plata al mejor actor en Festival Internacional de Cine de Berlín en 1977 y en 1985; el Premio Nacional de Teatro en 1985; el Premio Nacional de Cinematografía en 1989; el Premio Príncipe de Asturias de las Artes en 1995. En el año 2000 recibió el Oso de Honor en el Festival Internacional de Cine de Berlín a toda su trayectoria; la Medalla de Oro de la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España en 2001.

La creación dramática, el relato autobiográfico de ficción y el realismo son características en el conjunto de la obra de Fernando Fernán-Gómez, aunque los elementos autobiográficos se limitan a aportar la inspiración necesaria (Ros Berenguer, 1996; Romero Molina, 2015). En la entrevista con René Palacios More (1985), Fernán-Gómez admite que es partidario de la literatura realista, y apoya el afán de que el arte refleje la realidad, pero también cree que el reflejo exacto de la realidad es imposible. El realismo de Fernán Gómez heredó de la picaresca española que posee un delicado humanismo, así como la ironía y la ternura (Barrera Benítez, 2008, p.36). En su teatro, por lo difícil que resulte la existencia, los protagonistas luchan para seguir adelante, y creen que merece la pena vivir la vida. En la creación, Fernán Gómez (1997, p.85) cree que es una práctica muy usual en la literatura dramática utilizar temas viejos e imitar las estructuras antiguas para obras nuevas. De hecho que en sus teatros el juego intertextual constituye otro rasgo fundamental de la dramaturgia del autor, con la intención de remontarse a los orígenes del teatro, como por ejemplo, en su obra *Las bicicletas son para el verano* se percibe la presencia de *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo, las dos obras comparten un mismo espacio cerrado, una misma estructura circular y un desenlace en cierta medida de esperanza (Ros Berenguer, 1996, p. 434; Barrera Benítez, 2008, pp. 118-121).

Las bicicletas son para el verano (1977), premio de Lope de Vega, es considerada como una obra importante de la literatura dramática española. Fue estrenada con mucho éxito en el abril de 1982 en el Teatro Español de Madrid. *Las bicicletas son para el verano* representa la vida de unos vecinos del mismo edificio en Chamberí, un barrio de Madrid. Muestra la vida cotidiana de varias personas en los días previos a la guerra, durante la guerra civil española, y algunos días después de su final. Este grupo de personas vive en el Madrid hambriento y bombardeado de la guerra, la cual modifica sus conductas y cambia sus rutinas, ayudándose, apoyándose y compartiendo el hambre, la muerte, la incertidumbre, el miedo y el amor hasta el final de la guerra. Para la propuesta didáctica, hemos escogido tres fragmentos de la obra; los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

La obra tiene un prólogo, quince cuadros y un epílogo, distribuidos en dos partes. Los hechos históricos de la Guerra Civil formaron parte de la realidad cotidiana del autor. Por el hecho de ser testigo de aquellos acontecimientos tan importantes, su relato contiene datos interesantísimos (Romero Molina, 2015, p. 145). En primer lugar, la obra se desarrolla a partir de la perspectiva de un chico de catorce años, cuya vida va cambiando por las circunstancias de la guerra. Muestra las aspiraciones y las esperanzas de los miembros de la familia protagonista, la familia de Don Luis, y de todos otros vecinos del edificio. El tono memorialístico sin ira ni artificio acerca historia a los lectores y a los espectadores. En segundo lugar, la presencia de numerosas referencias a personajes o episodios reales, los datos procedentes de una observación inmediata, y las pequeñas anécdotas en la adolescencia del autor (Santiago Tarancón, 1982, como se citó en Ros Berenguer, 1996, p. 438), todas estas informaciones ofrecen una visión sincera y cercana de la realidad y de los sentimientos. Por último, el diálogo está construido por un lenguaje familiar y coloquial. Los personajes hablan con una espontaneidad sin oraciones completas.

El empleo de oraciones gramaticalmente simples constituye el punto más interesante de la propuesta didáctica. Escogemos los dos primeros fragmentos que pertenecen al Cuadro IV, cuando la guerra está a punto de estallar. Las conversaciones tienen lugar en la casa de Luis. La tensión teatral en el fragmento 1 consiste en la discusión entre Julio y Manolita. Manolita utiliza el lenguaje irónico y provocador, mientras que Julio está bastante nervioso. En el fragmento 2, el autor crea un "locutor de radio" como un personaje más. Este elemento puede ser interesante para los estudiantes.

El tercer fragmento escogido pertenece al epílogo, cuando la guerra ha acabado Luis, el padre, y Luis, el hijo, pasean entre las ruinas, donde Luis y Pablo paseaban antes de la guerra en el prólogo, hablando de una película de guerra e imaginándose una batalla en la Ciudad Universitaria. Aunque no escogimos la conversación entre Luis y Pablo que ocurre en el principio de la obra, los estudiantes pueden hacer una improvisación basada en esta estructura circular.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: en los fragmentos 1 y 3, vemos que en la comunicación los puntos suspensivos marcan unas pausas relativamente más largas. Según Stanislavski (1986b, pp. 177-179), las pausas lógicas vienen del conocimiento del lenguaje, y del sentido de la palabra, mientras que las pausas psicológicas revelan los deseos, los intereses y las necesidades. En el fragmento 1, Julio tiene ganas de expresarse pero su expresión es confusa porque está inquieto y nervioso al lado de Manolita, y no es capaz de expresar lo que piensa. En el fragmento 3, Luis habla con largas pausas porque está recordando la conversación con su amigo Pablo antes de la guerra en el mismo lugar. El padre, Don Luis, está preocupado por la depuración después de la guerra. Él puede ser detenido por haber fundado un sindicato. Quiere que su hijo esté preparado para la posible desgracia pero no es fácil explicarle todo. Por eso también hay muchas pausas en su conversación.

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 17 de la tabla 7. En los tres fragmentos se mencionan hechos que han ocurrido hace un rato (fragmento 2), hace unos días (fragmento 1)

y hace unos años (fragmento 3). Estos fragmentos pueden servir como ejemplos de cómo explicar la expresión del pasado. En el fragmento 2, los tiempos gramaticales más usados son el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto, porque los hablantes se encuentran aún en un tiempo no terminado aunque son acciones pasadas. En el fragmento 3, se usa más el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto, y el pretérito perfecto. Pero en réplica 7 y réplica 11 del fragmento 3, el uso del pretérito imperfecto es pragmático, se amplia el dominio del pasado al presente para expresar el deseo o la voluntad de hacer algo (Matte Bon, 2000b, p. 172).
C. Léxico: locución adverbial "al fin y al cabo" (R3 del fragmento 1) y locución interjectiva que contienen invocaciones religiosas (R10 del fragmento 2). La locución adverbial es una unidad léxica estable formada de dos o más palabras que funcionan como adverbio, como "sin duda", "en vilo". Locuciones como "por el amor de Dios", "Dios santo", "por Dios", "Madre santísima" "madre mía" se caracterizan por poder expresar emociones diversas como el disgusto, el susto y la angustia en función del contexto y de la entonación.

2.3 Dimensión sociocultural
El elemento sociocultural consiste en el gesto de los españoles. En el fragmento 2, cuando Pablo quiere describir lo que ocurrió en la cafetería, hace un gesto de apiñamiento con los dedos (R3 del fragmento 2). En la conversación, el envío y la recepción de mensajes también se hace a través del lenguaje no verbal, como el gesto, la mímica, o el contacto visual. Hay gestos compartidos por diferentes países, como por ejemplo, cuando se une el dedo pulgar con el índice y se frotan varias veces para expresar el precio de algo, o se gira la cabeza de derecha a izquierda para expresar negación. También hay gestos que son diferentes en cada cultura. Por ejemplo, en el Occidente, para indicar la indiferencia, el desconocimiento, el desinterés, se levantan ambos hombros simultáneamente una o más veces (Nascimento Dominique, 2012, p. 243); o cuando el interlocutor solicita que guarde el secreto y no se lo cuente a nadie, o el interlocutor afirma que no lo contará a nadie, se hace un movimiento de una comisura a la otra de la boca con los dedos pulgar e índice unidos por las yemas (Nascimento Dominique, 2012, p. 300). Existe una multiplicidad de gestos en este libro. Estos gestos socioculturales son componentes importantes en la comunicación.

III. Las actividades dramáticas
Antes de llevar a cabo las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para hacer un análisis detallado sobre el texto, y discutir su sentido. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 a. Actividad dramática de aspecto de pronunciación y entonación
Objetivo: practicar las pausas lógicas y psicológicas
Nivel de dificultad: medio
Tarea: Julio y Don Luis tienen muchas pausas en sus conversaciones (Julio en R3, R7, R9, R13, R15 del fragmento 1, y Don Luis en R7, R9, R11 del fragmento 3). La mayoría de las pausas son pausas psicológicas que no sólo ayudan a la expresión del sentimiento, sino que también sirven para expresar lo que piensa el personaje. Los estudiantes tienen que analizar y describir los pensamientos interiores de estos personajes, así como sus emociones, antes de leer las réplicas en voz alta.

b. Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación
Objetivo: practicar la consonante sonora B
Nivel de dificultad: difícil
Tarea: en este ejercicio, los estudiantes pronuncian las dos primeras letras del alfabeto, *A* y *B*, y luego en un orden inverso: Ba-a. A continuación los estudiantes pueden ponerse a inventar otras sílabas más, tratando de desarrollar la sílaba hasta que tenga tres letras: bar, bam, bah, bat…; luego se unen más sílabas como por ejemplo: *baba*, *bava*, *baka*, *bama*, *baku*, *bali*, *baiu*, *bueno*, *bambar*, *barbuf*, *batbat*… Los estudiantes deben darse cuenta de que el sonido de la constante B surge sin obstáculo, sino que se detiene cuando se pronuncia.
Por último, los estudiantes crean un contexto emocional para la palabra "*bueno*", hacen que la palabra comunique sorpresa, alegría, furia, desesperanza[11].

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical
Objetivo: practicar el pretérito indefinido, pretérito imperfecto y pretérito perfecto en la narración
Nivel de dificultad: medio
Tarea: los alumnos tratan de recordar si algunos de ellos han participado en un mismo evento; cada uno escribe lo que ha experimentado con sus compañeros. Luego comparan las versiones. Si hay discordancias entre los estudiantes sobre el mismo evento, ellos deben hacer un esfuerzo para llegar a una conclusión objetiva de la memoria. Representan una escena de sus recuerdos y reviven ese recuerdo en el presente[12].

3.3 Actividad dramática de improvisación
Objetivo: practicar la expresión oral
Nivel de dificultad: medio
Tarea: en el fragmento 2, los personajes escuchan noticias a través de la radio, que era el principal medio de comunicación de aquel momento; también era un medio de comunicación indispensable para las personas no sabían leer y tenían ocasión de escuchar la radio. Proponemos a los estudiantes que preparen una grabación de una noticia, un programa, o hacen un radioteatro corto.

3.4 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: conocer los gestos españoles e introducir la comunicación no verbal
Nivel de dificultad: medio
Tarea: se puede presentar a los estudiantes dos diccionarios de gestos en línea que se explica el sentido de los gestos en contextos con video o imagen: 1. https://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/; 2. https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/gakusyu/gestos/index.html. El profesor propone a los estudiantes en grupo que busquen el gesto que hace Pablo (Réplica 3 del fragmento 2), y lo expliquen y representen en clase. También les propone que busquen unos gestos diferentes, y los dramaticen con el objetivo de enseñar para qué

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[11] Ejercicio adaptado de la voz y el lenguaje, de Stanislavski (1986b, pp. 73-75).

[12] Ejercicio adaptado del juego *Ejercicios de Memoria* de Boal (1975, p. 41).

sirven esos gestos y en qué contexto pueden usarlos. Al final, pueden discutir si en China hacen los mismos gestos para expresar la misma idea o no.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

6.1.3 *Gernika, un grito. 1937* de Ignacio Amestoy Egiguren

I. Nota bibliográfica del autor

Ignacio Amestoy Egiguren (Bilbao, 1947), es periodista, dramaturgo y profesor. Ha sido director de la Real Escuela Superior de Arte Dramático, en la que fue profesor titular de literatura dramática. En los años sesenta y setenta trabajó como actor y director en el teatro universitario o el teatro independiente. También colaboró con programas dramáticos de la Televisión Española. Su primera obra *Mañana, aquí, a la misma hora*, escrita en 1979, obtuvo el Premio de Teatro Aguilar 1980.

Con *Ederra* (1980), que recibió el Premio Lope de Vega en 1981, Amestoy inició una serie de obras que están estrechamente vinculadas con el País Vasco. Basándose en su condición de vasco, el autor desarrolla una serie de creaciones acerca del conflicto vasco, y de las implicaciones entre la identidad y la alteridad de los vascos (Castro Robaina, 2013, p. 81). La producción de Amestoy se caracteriza por algunos elementos persistentes, tales como el compromiso político, la memoria histórica, especialmente ambientada por el contexto o el tema vasco, el recurso al metateatro y el cuestionamiento de los paradigmas teatrales al uso (Fox, 2011, p. 60; Jódar Peinado, 2016, p. 252). La tragedia ha sido el género tratado con preferencia (Castro Robaina, 2013, p. 80; Amestoy, 2014, p. 8), cuyo objetivo es mostrar la preocupación por la libertad y la violencia. Entre las obras suyas, escogemos *Betizu, el toro rojo*, escrita en 1991, estrenada en 1992; y *Gernika, un grito. 1937*, escrita en 1994, estrenada en 1995. En esta propuesta hemos escogido primero un fragmento de la obra *Gernika, un grito. 1937*. Los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

Basili vive con sus cuatro familiares en un pueblo pequeño cerca de Gernika[13]. Ella quiere emigrar a Cuba con su novio Mikel, alejándose de la guerra. Cuando los dos ya tienen todo preparado, y están a punto de marcharse, tiene lugar el bombardeo de Guernika y muere Mikel.

La pieza está construida por un prólogo y ocho escenas. El fragmento que recogemos es del prólogo. En el prólogo, los actores, antes de dar cuerpo a sus personajes, se enfrentan directamente al público para contarle los acontecimientos y presentar los personajes que van a interpretar. Desde este momento, en toda la obra se manifiestan con claridad dos líneas de espacio y tiempo: el espacio teatral de la historia y Gernika, el lugar de la tragedia; el presente de la representación del pasado y el pasado de la historia: el bombardeo de Gernika. El cambio de los papeles entre el personajes y el narrador elimina la barrera entre los dos tiempos. En esta obra, hay una parte documental sobre el bombardeo junto con la parte de ficción. Por ejemplo, en algunas escenas, la actriz-Basili, antes de interpretar el personaje, desempeña el papel de la narradora para contar los acontecimientos históricos reales en las pausas o al principio de las escenas.

La acción de la obra tiene lugar los días 25 y 26 de abril de 1937, el día anterior y el mismo día del bombardeo de la ciudad histórica, como se indica al principio. La tragedia in-

[13] Guernica en castellano.

dividual está vinculada con la tragedia colectiva porque Mikel ha sido una de las víctimas del ataque. La bomba destruye la ciudad, también destruye la vida de Basili. Los hechos reales y la creación dramática se mezclan.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: en este fragmento, al principio los actores desempeñan el rol de narradores contando el contexto histórico, y luego encarnan a los personajes. Se puede prestar atención a la entonación de contar y a la de hablar.

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 14 de la tabla 7. En español hay numerosos nexos que expresan la concesión; la estructura de "subjuntivo + quien / el que / lo que / donde / cuando + subjuntivo", es uno de los más usados: "*ocurra lo que ocurra en este encuentro, disculpad las faltas"* (R1). *Venga quien venga, nadie quiere arriesgares*. *Vayas donde vayas, siempre te acompañaré*.

C. Léxico: campo semántico de ropa y los verbos relacionados con la ropa. Los actores, al encarnar a sus personajes, cambian de su forma de hablar y de la ropa: Ana, (*Poniéndose un pañuelo en la cabeza,*R4), Txomin, (*Calándose una boina* R5), Basili, (*Ajustándose un gran delantal y remangándose* R6), Mikel, (*Mientras se pone una guerrera de gudari* R7). La ropa puede servir para identificar sus caracteres y estados sociales.

2.3 Dimensión sociocultural

El bombardeo de Gernika es un tema asociado a la barbarie y a la violencia de poder. El bombardeo fue realizado durante la Guerra Civil con el objetivo de la destruir totalmente el pueblo y de desmoralizar al bando republicano. Este hecho tuvo un gran impacto mundial por la masacre de la población civil.

El ataque sobre Gernika, villa simbólica de los vascos, se produjo en un tranquilo día de feria. Fue uno de los primeros bombardeos sistemáticos empleados en la guerra Civil española y el primero que tuvo lugar en Europa. Según Solé i Sabaté y Villarroya (2003: 90-91), la cifra de las víctimas representa algo más del 5 por ciento de la población, y no hubo más víctimas porque la gente huyó al monte, buscando refugio en los bosques, o se metió en los refugios cercanos. Como respuesta a este horror, Pablo Picasso pintó el cuadro *Guernica* entre los meses de mayo y junio de 1937, que en la actualidad forma parte de la exhibición permanente del Museo Reina Sofía de Madrid.

III. Las actividades dramáticas

Antes de llevar a cabo las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para hacer un análisis detallado sobre el texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 a. Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: practicar sonidos oclusivos de P y B

Nivel de dificultad: fácil-medio

Tarea: la pronunciación de las oclusivas no aspiradas de las letras *b*, *d* y *g* en chino corresponde respectivamente con la pronunciación española de *p*, *t* y *c* en palabras como ***p****adre*, ***t****eléfono* y ***c****ama* en español, puesto que los sonidos oclusivos sonoros como ***b****arco*,

***d**ama*, ***g**ato* en español no existen en chino. Antes de leer el texto, los estudiantes practican las letras P y B a través de las palabras en contexto:

Tabla 9. Los alófonos de /p/ y /b/ en sus contextos

Fonema	ALÓFONO	CONTEXTO	AFI	RFE	GRAFÍA
/p/	bilabial oclusivo sordo	En todos los contextos: *pasar, apuro, apto, reptil, cápsula, inepto, septiembre, suscriptor*	[p]	[p]	p
/b/	bilabial oclusivo sonoro	Inicio de palabra tras pausa: *vale, vive, bola, wagneriano, blanco, buque, brazo* *Detrás de consonante nasal: un buen baile, enviar, pan blanco*	[b]	[b]	b /v (w)
/b/	bilabial aproximante sonoro	En el resto de los contextos: *avión, aviso, abuso, abono, alba, árbol* En posición final de sílaba o palabra: *observar, ábside, obviar, subyugar, Job, Jacob*	[β]	[β̞]	b /v

(Hidalgo Navarro y Quilis Merín, 2012, p. 184)

b. Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación
Objetivo: practicar la entonación de contar una historia, del narrador
Nivel de dificultad: fácil-medio
Tarea: cinco alumnos de un grupo, pueden entre ellos decidir la actitud de los narradores hacia lo que van a narrar. Por las actitudes diferentes, la entonación puede ser sombría, serena, periodística, melancólica, o trágica.

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical
Objetivo: practicar la estructura subjuntivo + lo que + subjuntivo para expresar concesión
Nivel de dificultad: medio
Tarea: preparamos unos trozos de papel que tengan estas oraciones concesivas y oraciones principales:

Tengas lo que tengas.
Digas lo que digas.
Hagas lo que hagas.
Pienses lo que pienses.

Nadie te va a ayudar/ te ayudarán.
(No) Me voy de aquí.
(No) quiero arriesgarme.
(No) puedes cambiar la situación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Son situaciones de conflicto porque la concesión siempre expresa un obstáculo, y las oraciones principales presentan la posibilidad de la realización de la acción. Los alumnos en pareja escogen dos trozos de papel y preparan un corto diálogo dramático a partir de estas oraciones.

3.3 Actividad dramática sobre el aspecto léxico
Objetivo: ampliar el campo semántico relacionado con la ropa
Nivel de dificultad: fácil-medio
Tarea: un estudiante mira a sus compañeros durante unos minutos, y después, de espaldas o con los ojos tapados, intenta describir a uno o a varios de ellos con el mayor número de detalles posibles sobre sus atuendos: colores, prendas de ropa, formas características especiales, etc[14].

3.4 Actividad dramática de improvisación
Objetivo: hablar de los sentimientos observando y analizando el cuadro *Guernica*
Nivel de dificultad: medio-difícil
Tarea: primero se propone a los estudiantes que observen y busquen los símbolos en el cuadro *Guernica* de Picasso antes de ir a clase. En clase, describen los elementos han observado con los detalles, y discuten qué representarían esos símbolos; luego, pueden hablar de sus sentimientos después de ver el cuadro.

3.5 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: practicar la imaginación
Nivel de dificultad: difícil
Tarea: los estudiantes eligen uno de los símbolos que han observado en el cuadro *Guernica* y lo interpretan. Tienen que imaginar y personalizar los objetos, como por ejemplo, si debe personalizar la bombilla, ¿cómo sería?, o ¿cómo personalizaría la casa en llama?. Otro ejercicio puede consistir en dar voz a los símbolos. Por ejemplo, los estudiantes pueden personalizar los símbolos en el cuadro: "Soy la bombilla, he brillado como el símbolo del avance técnico"; "Soy la bomba, he estallado como el símbolo de la guerra", etc.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[14] Ejercicio adaptado del ejercicio "Observación" de Boal (1975, p. 80).

6.1.4 *Ushuaia* de Alberto Conejero

I. Nota bibliográfica del autor

Alberto Conejero (Jaén, 1978) es dramaturgo y poeta español. En 2000 recibió el Premio Nacional de Teatro Universitario por *Húngaros* (2000), y también fue el ganador del Premio Nacional de Literatura Dramática en 2019, por su obra *La geometría del trigo* (2018). Muchas de sus obras han sido premiadas. Entre sus obras destacan *Cliff* /Acantilado (2010), ganador del IV Certamen Leopoldo Alas Mínguez de Literatura Dramática 2010; *Ushuaia* (2013), Premio Ricardo López de Aranda 2013; *La piedra oscura* (2014), Premio Ceres al Mejor Autor 2015, Premio Max al Mejor Autor Teatral 2016, Premio José Estruch y nominación al Premio Valle-Inclán de El Cultural. *Todas las noches de un día* (2015), ganador del III Certamen de Textos Teatrales de la AAT.

La producción de Conejero se caracteriza por un lenguaje teatral que refleja la honestidad, la ternura y la empatía. Otro de sus rasgos es la presencia de las figuras olvidadas. Busca la relación entre lo poético y lo dramático, así como la relación entre el realismo y sus desbordes y límites, considerando el teatro como un recordatorio, y un mecanismo de evocación de hechos sepultados, no como un tribunal, un parlamento ni un púlpito para dar juicio, opinión o educación (Katona, 2017, pp. 135-138; García Villarba, 2019; Afán, 2020).

Para las propuestas didácticas, hemos escogido tres fragmentos de la obra *Ushuaia* y un fragmento de la obra *La piedra* oscura. La guerra civil española (1936-1939) y la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) son los contextos históricos de las dos obras. Los protagonistas han experimentado la guerra o viven a su sombra. Las obras muestran la crueldad de la guerra: la masacre, la pérdida de amor, la oscuridad de la historia. Las razones por las que escogimos estas obras y estos fragmentos parten de los siguientes aspectos interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

Mateo es un hombre mayor que vive en una casa solitaria en Ushuaia, prácticamente escondido en un lugar aislado. Necesita un asistente porque tiene cataratas y su visión está empeorando. Una joven, que se llama Nina, llega a su casa contestando a una oferta de trabajo. La chica misteriosa entra en la vida de Mateo con una misión, porque participa en la caza de nazis. Sin embargo, Mateo no es el antiguo nazi al que Nina está buscando. El Mateo verdadero, Matthäus, ya murió hace mucho tiempo. El nombre verdadero de este hombre es Ernest. Él mató a Matthäus para salvar a Rosa, la mujer judía a la que los dos amaban. Ernest vive con el nombre de su jefe en Ushuaia.

El texto es una obra de teatro breve. Uno de los elementos más característicos de esta obra es la ausencia de receptor del discurso dramático, las palabras del monólogo o del diálogo de los protagonistas se dirigen a los personajes que viven en el presente, o a los que viven en el pasado, o a los que viven en la imaginación. Los fragmentos que escogimos son de la segunda y la cuarta escena. El texto se desarrolla en dos planos temporales. Uno explica el presente de Mateo y Nina; el otro transcurre el pasado de Matthäus y Rosa. Los dos planos se conectan por los fantasmas de Matthäus y Rosa que saltan al plano de presente y comunican

con Mateo. Los lugares principales de la obra son la casa de Mateo en Ushuaia (Argentina) y la oficina de Matthäus en Salónica (Grecia).

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: en el texto, los protagonistas intentan explorar el misterio de sus identidades. En la obra, encontramos el signo (/) a lo largo del diálogo que indica que el texto es interrumpido por la frase siguiente. Así que los estudiantes tienen que estar atentos a la interrupción y a la continuación adecuada des las frases para mantener el ritmo y el misterio.

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 20 de la tabla 7. V sobre el uso del "se" como dativo de interés. Según Lozano González (2005), este pronombre no desempeña una función gramatical en la oración, sino que marca la acción que se lleva a cabo por completo, que se consume en su totalidad. En este uso se necesita un complemento directo, por ejemplo "Él se comió toda la carne", así que la frase "Él se comió mucho porque tenía hambre" es incorrecta (uso correcta: "Él comió mucho porque tenía hambre"). El uso del pronombre personal "se" intensifica el significado de los verbos como *beber*, *fumar*, *comer*, *leer*, ver, saber, por ejemplo, *saberse algo* en estos casos pueden significar "*haberlo memorizado*". Por ejemplo:

> NINA.— Saber, solamente saber. Algunos dicen que nunca lo han visto, otros recuerdan que llegó hace ya muchísimos años y que construyó esta casa con sus propias manos; otros dicen que alguna vez se cruzaron con usted en el bosque y /
>
> MATEO.— (*Riendo*) ¿Me los comí? (Conejero, 2014a, p. 40)

C. Léxico: el campo semántico de nombres de ciudades argentinas y españolas. En la obra, los protagonistas se han movido entre unas ciudades argentinas y españolas. En el título de la obra, *Ushuaia*, ya se revela el nombre de la ciudad. A lo largo de los textos, aparecen los nombres de otras ciudades. Los estudiantes pueden relacionar las palabras sobre la geografía, la naturaleza, la arquitectura o la comida, con las ciudades mencionadas en los textos.

2.3 Dimensión sociocultural

Las ciudades importantes pueden ser los símbolos de un país. El profesor puede proponer a los estudiantes que preparen una exposición oral sobre el tema de las ciudades de los países hispanohablantes.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para hacer un análisis detallado del texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

3.1 Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: practicar la dicción de énfasis

Nivel de dificultad: fácil

Tarea: primero los alumnos en pareja se sientan de espaldas en las sillas, leen los fragmentos, fijándose en el ritmo, y a continuación, se levantan y se giran para enfrentarse cara a cara, y vuelven a leerlos acompañados por lenguaje no verbal:

> MATEO. -¿Por qué insiste?
> NINA. -Léalas.
> MATEO. -¿No me ha oído? Ya le he dicho que/
> NINA. - He venido desde Buenos Aires.
> MATEO. - ¿Cómo?
> NINA. - Necesito un trabajo. (Conejero, 2014a, p. 28).

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical
Objetivo: conocer el uso de "se" como dativo de interés
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: primero los estudiantes deben contestar que los siguientes enunciados son correctos o incorrectos:

1. Me gustaría comprarme otra moto.
2. ¿Tú te fumas?
3. Se fumó todo el paquete.
4. Me sé todas las comunidades españolas.
5. Me comí mucho.
6. Nos bebimos una botella de vino.

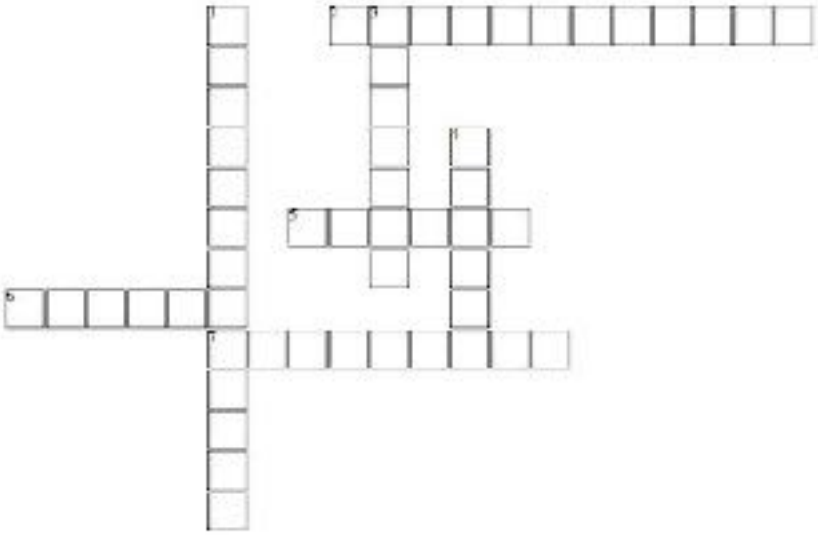
Luego, los estudiantes escriben en el papel el nombre de los lugares, por ejemplo, la gasolinera, la parada de autobús, el restaurante chino, la selva, el zoo, etc. Se juntan todos los papeles, y los estudiantes por parejas escogen uno para preparar una situación para las siguientes acciones:

Tomar café / tomarse tres cafés al día.
Comprar fruta, verdura y carne/ comprarse un coche nuevo.
¿Lees periódico todos los días? / Me lo leí de un tirón.

Estos actos pueden ocurrir en cualquier lugar escritos en el papel, como por ejemplo, uno toma café en una parada de autobús, se compra un coche nuevo en el restaurante, o se lee el periódico de un tirón en la gasolina. Estas situaciones absurdas pueden despertar la imaginación de los estudiantes.

3.3 Actividad dramática sobre el aspecto léxico
Objetivo: practicar el lenguaje verbal y no verbal y conocer nombres de algunas ciudades de países hispanohablantes
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: primero dos o tres estudiantes en un grupo hacen un crucigrama. Son las ciudades que han aparecido en las dos obras. Una vez hecho, cada grupo elige una de las siete ciudades en el crucigrama y prepara una exposición oral sobre esta ciudad.

nombres de ciudad



Horizontales

2 Capital de Argentina

5 Capital del Principado de Asturias

6 La Alhambra; Federico García Lorca

7 Capital de Cantabria; uno de los bancos líderes por activos en España

Verticales

1 Playa de Concha; Festival Internacional de Cine

3 Ciudad más austral de Argentina

4 Capital de España

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.1.5 *La piedra oscura* de Alberto Conejero

I. Véase la nota bibliográfica en la propuesta número 6.1.4
Para esta propuesta didáctica, hemos escogido un fragmento de la obra *La piedra oscura.* Los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural
2.1 Dimensión teatral
Rafael Rodríguez Rapún es teniente de artillería, aún no llega a los treinta años. Cae herido por un ataque y está en una habitación de un hospital militar de Santander para los prisioneros. Sebastián, un soldado con cerca de veinte años, tiene que vigilar a Rafael en esta habitación. Los dos protagonistas se presentan o "simbolizan" el país dividido por ideologías distintas. La tensión entre los dos chicos aumenta al principio por las ordenes recibidas y por el protocolo, y luego disminuye cuando los dos logran hablar de la guerra, de sus vidas antes de que estalle la guerra, de sus deseos y sueños. Rafael está condenado a muerte, la tensión vuelve cuando se va acercando el momento del fusilamiento. Esta ficción está inspirada en la figura de Rafael Rodríguez Rapún, compañero de Federico García en los últimos años de su vida. Es un teatro ficcional y documental a la vez. Al final de todo, Rafael pide a Sebastián que entregue unos papeles a otro amigo. Son documentos y cartas de Federico García Lorca que Rafael no quiere ni puede perder. La acción transcurre en plena guerra (el tiempo de la fábula) y el momento preciso es la noche anterior al fusilamiento de Rafael. La habitación de hospital de campaña constituye el espacio dramático.

2.2 Dimensión lingüística
A. Pronunciación y entonación: véase el punto A del la propuesta del texto 6.1.4 *Ushuaia.*
B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 29 de la tabla 7. V sobre el uso de pretérito imperfecto de subjetivo, y el condicional simple en oraciones condicionales (R10 y R12 del fragmento).

Las oraciones condicionales o hipotéticas indican que una acción solo tiene lugar si se produce una condición determinada (Matte Bon, 2000, pp. 207-210). Estas oraciones se suelen distinguir de las demás porque empiezan por la conjunción *si*. Hay tres tipos de oraciones condicionales:

1. Primer tipo (condición posible o real): se hace referencia a una condición que se cree que se cumple o se cumplirá, se forma con si + presente de indicativo, y presente de indicativo, futuro o imperativo:
Ej: Si tengo tiempo, voy al cine.
Si tengo tiempo, iré a la playa.
Si tienes tiempo, ven con nosotros.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Segundo tipo (condición poco probable o irreal): se forma con si + pretérito imperfecto de subjuntivo, condicional simple:
Ej: Si fuera más guapa y un poco más lista,

Si fuera especial, si fuera de revista,
Tendría el valor de cruzar el vagón,
Y preguntarte: ¿quién eres?

En este tipo también existe la relación de la condición poco probable del presente con la consecuencia en el pasado, por ejemplo: si tuviera dinero, ahora no estaría en estas condiciones, ya me habría comprado una casa.

3. Tercer tipo (condición pasada imposible): se forma con Si + pluscuamperfecto de subjuntivo, condicional simple/condicional compuesto. Frente a una condición pasada imposible, puede haber una consecuencia presente (ahora) o una consecuencia pasada (en ese tiempo).

Ej: Si hubieras hecho tus deberes, ahora podrías salir.
Si hubiera sabido que era su cumpleaños, le habría preparado una tarta.

En esta propuesta didáctica, se va a practicar el uso del segundo tipo de las oraciones condicionales.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para un análisis detallado sobre el texto, y eventualmente una discusión sobre los aspectos más problemáticos. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: practicar las frases con las correspondientes variaciones de tono, rapidez y colorido.
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: los estudiantes leen las frases siguientes con el ritmo adecuado:

> RAFAEL.— ¿Crees que yo tengo edad suficiente?
> SEBASTIÁN.— ¿Para qué?
> RAFAEL.— Para morir.
> SEBASTIÁN.— Nadie ha dicho /
> RAFAEL.— Para que me ajusticien. ¿Tengo edad suficiente? (Conejero, 2014b, p. 31).

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical

Objetivo: potenciar la capacidad de imaginación a través de las oraciones condicionales
Nivel de dificultad: medio
Tarea: todos en círculo. Cada jugador agrega a la frase “si yo fuera” un sujeto y un predicado a partir de la última palabra del jugador anterior. Por ejemplo, la primera persona dice: Si yo fuera el planeta Tierra sería redonda. La siguiente persona, tomando la última palabra, dice: Si yo fuera redonda rodaría en un parque. Y la otra persona, rebotando en la palabra “parque”,

dice: Si yo fuera parque recibiría feliz a los niños. Así sucesivamente hasta que todos participen[15].

3.3 Actividad dramática de improvisación

Objetivo: saber cómo presentarse en diferentes situaciones
Nivel de dificultad: fácil-medio
Tarea: Rafael se presenta a Sebastián para que éste pueda localizar a sus padres y avisarles si a Rafael le pasara algo. Los estudiantes pueden imaginar otras situaciones en las que uno se presenta, por ejemplo, en un programa de televisión, Rafael es el concursante y debe presentarse ante los jurados; o Rafael va a la fiesta de cumpleaños de una amiga, pero no conoce a todos los otros invitados, se pone a hablar con sus vecinos de mesa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[15] Ejercicio adaptado de *Si yo fuera*….. (Mantovani Giribaldi, et al., 2020, p. 58).

6.2 LA MIGRACIÓN Y LA INTEGRACIÓN

6.2.1 *La mirada del hombre oscuro* de Ignacio del Moral

I. Nota bibliográfica del autor

Ignacio del Moral (San Sebastián, 1957), es autor teatral, guionista de cine y televisión. Empezó su actividad teatral en 1977, fue actor en diferentes compañías hasta 1987. Desde entonces se dedica a la creación dramática y a la escritura de guiones para el cine y para series de televisión.

Para Ignacio del Moral, el dramaturgo ha de tener en cuenta al público, porque sin público no hay teatro, y debe estar ligado al mundo teatral desde la escena, y no únicamente como escritor (Soto Vázquez, 2008, p. 48; Joya, 2003, p. 68). Partiendo de esta idea, el autor crea historias que interesen al público. En sus textos predominan el humor y la ironía, sin olvidar de considerar la forma simbólica o poética en la expresión. Intenta hallar y mantener el punto de encuentro entre lo culto y lo popular. Otra característica recurrente de la producción del autor es el tema del náufrago que se vuelve con frecuencia en sus obras, de forma real o metafórica. Los conflictos surgen del encuentro entre los náufragos que van llegando por diversas razones (Del Moral, 1999, p. 29).

La obra que escogimos es *La mirada del hombre oscuro*, que ganó el Premio de Teatro de la SGAE 1991 (se fundó la Sociedad General de Autores de España en 1941, y se la refundó como Sociedad General de Autores y Editores en 1995). Ha sido la obra más traducida del autor, y ha sido adaptada al cine en 1996, con el nombre de *Bwana,* bajo la dirección de Imanol Uribe. Para la propuesta didáctica, hemos escogido dos fragmentos de la obra. Los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

El matrimonio Antonio y Dori se van de vacaciones con sus hijos Iván y Jessy a la costa. Allí se encuentran con Ombasi, un inmigrante negro que no sabe hablar español. Vino a España con un amigo pero su amigo se ahogó cuando los dos trataban de cruzar el mar para llegar a la costa española. Los niños descubren asustados unos cadáveres de los inmigrantes negros en la playa y creen que Ombasi mató a su amigo.

El texto está dividido en tres partes. Escenas 1, 2, 3, 4, 5 y 6 pertenecen a la primera parte; la segunda parte es la escena 7; y escenas 8, 9, 10, 11, 12, 13 construyen la tercera parte. Los dos fragmentos son extraídos de la escena 3. La historia principal transcurre durante un día. En la escena primera se indica *"Atardecer"* en la acotación; en la escena tercera, se hace alusión a la noche, y en la escena octava se indica el amanecer. Se desarrolla un conflicto entre la familia española y Ombasi. La playa construye el único espacio escénico: los personajes se mueven por la playa y en las dunas. El tiempo, la acción y el lugar de esta obra corresponden a las unidades aristotélicas de una manera no muy estricta. Puede ser un buen ejemplo para presentar el modelo clásico del teatro a los estudiantes chinos.

En esta obra, los personajes españoles son el objeto de la sátira. Las primeras escenas presentan una ironía, un sentido del humor y un tono de farsa. El autor lamenta haber

exagerado las características de clase mediobaja (Del Moral, 1999, p. 30), pero estas estrategias cómicas hacen reír al público y reflexionar sobre sus opiniones basadas en estereotipos. Por otra parte, las frases cortas, los tonos nerviosos, y la tensión creciente entre la familia y Ombasi por la incomunicación también pueden despertar el interés y la curiosidad de los estudiantes.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: las reacciones de los personajes vienen acompañadas por los sentimientos como la tristeza, la ira, el asco, y el miedo. La atmósfera del texto es caótica y nerviosa por momentos de miedo exagerado. Los alumnos pueden buscar la velocidad del movimiento y del lenguaje o habituarse a buscar el ritmo propio dentro del caos que haga que acciones sean rápidas o lentas.

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 10 de la tabla 7. V sobre el uso del imperativo abunda en estos fragmentos (R10, R12, R14, R16, R18, R23, R28, R29, R31 del fragmento 1; R1, R3, R14 del fragmento 2). Con esta estrategia lingüística, se transmite un ambiente de emergencia, urgencia y desesperación. En estas circunstancias, se necesita un estilo directo del lenguaje.

C. Léxico: 1). Las expresiones coloquiales y vulgares de la palabra "leche" (R27 del fragmento 1). Según el DLE 23.ª ed, la palabra "leche" tiene 35 unidades léxicas, entre ellas, hay unas expresiones difíciles de entender para los estudiantes chinos (Cortina, 2015):

> - **Mala leche**: cuando uno está de mal humor, podemos decir que "está de mala leche", la misma estructura es "ponerse de mala leche"; si alguien no está temporalmente de mal humor, es una persona que "tiene mala leche". "Tener mala leche" significa una cualidad habitual.
> Ej: *No le hagas caso, está de mala leche porque no le permitimos comer la tarta de chocolate*.
> - **A mala leche**: hacer con mala intención
> Ej: *Son preguntas a mala leche, contestes lo que contestes, no vas a cambiar la impresión*.
> - **"Leche":** interjección, mostrar sorpresa, admiración, asombro, o fastidio. También son frecuentes se dice "leches" o "la leche".
> Ej: *Leche, le ha tocado la lotería*.
> *¡Leches! Tienes razón, debería comprar las entradas antes, ahora están agotadas.*
> - **De la leche:** decir fantástico, increíble, o como adverbio de cantidad ("mucho" "muchísimo").También se dice "la leche".
> Ej: *El festival de cine tiene un cartel de la leche, me encanta el diseño*.
> - A**lguien o algo ser la leche:** ser extraordinario, que según el contexto, puede ser positivo o negativo**.**
> Ej: *Los bares de San Sebastián son la leche, sobre todo los pinchos*.
> *Eres la leche, siempre tardas tanto en ducharte*.
> - **Cagarse en la leche:** expresar el enfado o la irritación ante algo, indicando desprecio, es una expresión muy vulgar**.**
> Ej: *¡Me cago en la leche! Me olvidé la cartera en el restaurante, ya es la tercera vez este mes*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2). Campo semántico de las palabras relacionadas con el físico y los caracteres de las personas. Por ejemplo, sobre el físico de los personajes: Ombasi viene de África, y la familia es del sur de España. Ombasi es alto, tiene el pelo rizado y corto, tienen los ojos negros y

lleva una camiseta verde. Es un chico tímido y no agresivo. Los padres de la familia están de mal humor. El padre es bajo, no lleva barba ni bigote, tiene los ojos marrones.

2.3 Dimensión sociocultural

Cuando Ombasi intenta comunicar con la familia en español, dice "¡Butragueño!", que fue un futbolista español importante. Emilio Butragueño ha sido una de las mayores figuras tanto del Real Madrid como del fútbol español entre 1980 y 1990 aproximadamente. Está en la lista de FIFA 100, que son considerados como mejores futbolistas oficiales de la historia. Hoy es director de Relaciones Institucionales de Real Madrid. Para Ombasi, este futbolista puede ser una de las imágenes de España.

Otro aspecto sociocultural es el tema de la obra: el racismo. La historia está inspirada en una fotografía de prensa. El miedo y odio de la familia proviene del estereotipo y del prejuicio entre razas y culturas radicalmente diferentes.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para llevar a cabo un análisis detallado del texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: lectura dramática de los fragmentos y la práctica de la vocal *e*

Nivel de dificultad: difícil

Tarea: en estos dos ejemplos, hay una atmósfera de tensión (R1-R6 del fragmento 1, y R1-R10 del fragmento 2). Se puede imaginar que la entonación de los padres es preocupada, impaciente y angustiada. Cuando el niño viene corriendo hacia los padres diciendo que "¡había un negro que había matado a otro!", el padre le pregunta qué dice, aunque le haya oído bien para que el hijo no diga nada de lo que no tenga pruebas adecuadas. La acción verbal de la madre constituye una violación deliberada de las máximas de la conversación. La única frase que dice la madre es "¿y tu hermana?", porque de lo único que se preocupa es de su hija. Es una reacción normal de una madre, pero la repetición contiene una información de que a ella no le preocupan ni le importan el negro ni el asesino.

Primero suben dos alumnos al centro del espacio escénico a decir estas frases con movimientos y poniendo atención a la voz y la entonación; y a continuación, suben otros dos alumnos imitando a los estudiantes anteriores, pero cambian lentamente el ritmo hasta dar lugar a otro ritmo: con el cambio del ritmo, también se transforman los estados y las emociones, como el paso de la expresión del odio a la del amor, o del mal humor a la tristeza[16].

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical

Objetivo: conocer la función del contexto, y el uso de imperativo en los contextos

Nivel de dificultad: medio

Tarea: en el primer ejercicio los estudiantes leen estas frases y luego proponen la frase más adecuada según el contexto indicado:

[16] Ejercicio adaptado de "Juego de Ritmo", y "Movimiento" de Boal, (1975, pp. 70-73).

Alguien se está ahogando, y emite las siguientes expresiones:
— ¡Sálveme! ¡Tíreme un flotador!
— ¿Podría salvarme? ¿Le importaría lanzarme un flotador?
— ¿Sería usted tan amable de salvarme y lanzarme un flotador?

En el segundo ejercicio, los estudiantes proponen un contexto adecuado para las frases, como por ejemplo, en una comida familiar, en una comida formal, etc.
— Pásame la sal.
— Pásame la sal, por favor.
— ¿Puedes pasarme la sal, por favor?
— ¿Te importaría pasarme la sal, por favor?[17]

3.3 Actividad dramática sobre el aspecto léxico
Objetivo: conocer el campo semántico relacionado con las cualidades física y psicológica
Nivel de dificultad: medio
Tarea: el juego de rol de "ser, estar, tener y llevar". Primero, los alumnos se imaginan el físico y la personalidad de unos personajes que quieren representar, y luego los representan empleando acción verbal y no verbal. Por ejemplo, un personaje tímido, sus oraciones más repetidas pueden ser "Ay, no sé, es que…", o "Bueno, pues…"; un personaje mal humorado, cuando habla, tiene la voz más aguda. Otras variedades de esta actividad consisten en que los estudiantes se observan entre sí, y cada uno describe un/una compañero/-a. Después, el resto de los alumnos adivinan quién se está describiendo.

3.4 Actividad dramática de improvisación
Objetivo: practicar la comunicación corporal
Nivel de dificultad: medio
Tarea: en esta actividad, proponemos una situación: Cuando el padre quiere explicarle a Ombasi qué es una bujía, hace una ademán e imita el sonido de arrancar el coche. Ombasi lo interpreta como que le está diciendo que tiene un coche. Los estudiantes en pareja improvisan una situación parecida: cómo explicar una cosa a una persona extranjera que no conoce su idioma.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[17] Esta actividad es una versión adaptada del ejercicio de identificar los contextos de comunicación de Mairal Usón, Pérez Cabello de Alba, Teomiro García, Ruiz de Mendoza Ibañez y Peña Cervel (2018, p. 259).

6.2.2 *El señor Ye ama los dragones* de Paco Bezerra

I. Nota bibliográfica del autor

Paco Bezerra (Almería, 1978), empezó su trayectoria creativa en 2003. Ganador de Premio Calderón de la Barca en 2007 y Premio Nacional de Literatura Dramática en 2009 por la misma obra *Dentro de la Tierra*. Ha tenido trece obras editadas o estrenadas hasta el año 2020. Las obras han sido traducidos a otras lenguas como el inglés, el alemán, el árabe y el griego. Además de España, se han estrenado en Uruguay, Argentina y Puerto Rico.

Bezerra ha podido renovar algunos temas de la literatura dramática española del siglo XXI como el reflejo de la realidad, cuya producción se aborda temas actuales y problemáticos, por ejemplo, en la obra *Grooming* se habla del tema del cibersexo y del acoso a menores a través de las nuevas herramientas telemáticas (Seruga, 2018, p. 62).

La obra escogida *El señor Ye ama los dragones* refleja el tema de la crisis económica y la convivencia de los inmigrantes con la gente del siglo XXI. El texto nació en un taller de creación en 2006. La obra está escrita en bilingüe, porque es la historia entre dos mujeres españolas y dos mujeres de origen chino. Fue elegida como primera producción por Juan Carlos Pérez de la Fuente al ser nombrado director del Teatro Español en 2014. Para la propuesta didáctica, hemos escogido dos fragmentos de la obra. Los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

La familia china, Xiaomei y su madre la señora Wang viven en el sótano de un edificio colmena en Madrid. Magdalena y Amparo son vecinas de la familia china y viven en el décimo y el quinto piso. Después de dieciocho años, hablan por la primera vez entre ellas. Magdalena descubre la sombra de una persona misteriosa por el portal. Sus prejuicios la llevan a llamar la puerta de Xiaomei, pensando que la familia de origen chino realiza actividades ilegítimas. Xiaomei está dispuesta a resolver el misterio a cambio de que Magdalena prepare el café y la tarta en su apartamento para ella y su madre. Al final se descubre que la persona misteriosa no es sino el marido de Magdalena que miente diciendo que se va al extranjero por un asunto de negocios. El marido ha sido despedido. No ha ido a ningún lugar sino que se esconde en el trastero.

El título de la obra es un proverbio chino que viene de una leyenda en la que el señor Ye tiene la casa pintada de dragones y anda diciendo que ama mucho el dragón. La noticia corre y llega al oído del dragón. Conmovido por el señor Ye, el dragón decide visitar a la casa de Ye, pero cuando el señor Ye ve el dragón real por sus propios ojos, huye asustado. La moraleja del proverbio es que el señor Ye tiene miedo a la realidad y lo que tiene es un amor falso. Paco Bezerra y Luis Luque, el director, explican así el argumento de la obra en una entrevista: “la historia de cuatro mujeres, tres familias, dos culturas y un país … en crisis, que se resiste al cambio y que tiene una pretensión: seguir viviendo todo el tiempo que le sea posible con una venda en los ojos y de espaldas a la realidad” (Galindo, 2015, como se citó en Jódar Peinado, 2016, p. 437). El autor sitúa la historia en un lugar que se parece a un “conglomerado urbano de panales en forma de edificio colmena” (Bezerra, 2014, p. 11),

donde sus habitantes viven "como lo hacen las abejas en sus colonias: abajo los obreros, en medio los zánganos y, arriba del todo, la abeja reina" (Bezerra, 2014, p. 11). La metáfora del edificio desvela la jerarquía organizada por las mujeres, y Xiaomei la invierte al final. Normalmente, son los inmigrantes los que necesitan algo de la sociedad, como el trabajo, pero en este caso el autor se planteó que los españoles necesitaran algo que tenían los extranjeros (Fanjul, 2015, como se citó en Jódar Peinado, 2016, p. 438).

En la obra se mezclan dos formas de medir el tiempo. Para Magdalena, está en la primera semana de enero y el año nuevo ya empezó. Sin embargo, para Xiaomei, "del portal para arriba puede que sea enero, pero del portal para abajo estamos en el 4.711 y el año nuevo comienza dentro de tres semanas" (Bezerra, 2014, p. 21). La distancia espacial de las mujeres es sólo unos cuantos pisos, pero la distancia cultural es mucho mayor, lo que Xiaomei mide por el tiempo, "lo cierto es que estamos a más de 2.900 años de distancia" (Bezerra, 2014, p. 21). Todos los choques culturales en el teatro pueden despertar los intereses de los estudiantes.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: según Yao (2014), el chino es una lengua tonal, casi cada sílaba tiene un entonación para definir el significado; y el español es una lengua entonativa, la sílabas no intervienen en la semántica de una palabra, sino es un correlato acústico del léxico junto con los factores como el acento, la duración y la intensidad. Esta diferencia hace que el aprendizaje de la entonación sea difícil desde el primer momento tanto para los estudiantes chinos que estudian español como para los españoles que aprenden chino.

El contraste lingüístico de las dos lenguas es útil para los estudiantes porque "la dificultad principal para llegar a dominar una lengua extranjera es saber generar tanto sintáctica como entonativamente las oraciones en la L2, sin caer en el error de recurrir a los mecanismos propios de la L1" (Planas Morales, 2011, p. 315). En español la inflexión tonal final descendente-ascendente, o simplemente ascendente, distingue la interrogativa total de su correspondiente declarativa: *Quiere una aspirina. / ¿Quiere una aspirina?*. En chino, además de cambio de la inflexión tonal final, también puede añadirse la partícula interrogativa 吗 (ma) al final de la oración para transformarla en la interrogativa total, sin variar casi nada la inflexión tonal final: 1. *Nín xiǎngyào yí piàn āsīpǐlín. / Nín xiǎngyào yí piàn āsīpǐlín ma?* (en español: *Quiere una aspirina. / ¿Quiere una aspirina?*). 2. Wèishénme? tā zěnmele? (en español *¿Por qué, qué le pasa?*)

A través de los análisis auditivos informales, Cortés Moreno (2006) descubre que los sinohablantes, cuando se expresan en español, tienen cierta tendencia a pronunciar casi cada sílaba, por separado, más que cada palabra, lo que le hace pensar que esta tendencia viene de la tradición china de lectura silábica (p. 62). Como el texto es bilingüe, puede servir para comparar las entonaciones y los ritmos melódicos en chino y en español.

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 14 y 18 de la tabla 7 sobre los modos en oraciones temporales con los conectores (R3 del fragmento 2), como *antes de que* (anterioridad), *siempre que* (simultaneidad), *después de que* (posterioridad) y *hasta que* (delimitación). Cuando se trata de hechos reales o realizados, en las oraciones temporales emplean el indicativo. Si es una acción futura o hipotética, las subordinadas temporales van en subjuntivo.

C. Léxico: según el Diccionario panhispánico de dudas (2005), los números ordinales en español (R1 y R3 del fragmento 1) son adjetivos ordinales que indican orden o sucesión. Pueden ir antes o después del sustantivo o ser pronombres. Por ejemplo: "*Soy la vecina del décimo piso*", "*Soy la vecina del piso décimo*" o "*Soy la vecina del décimo*". Suelen ir antepuestos al sustantivo. Algunos como *primero, segundo*, pueden ser adverbios también. Todos los adjetivos ordinales varían en género y en número. Los adjetivos ordinales *primero* y *tercero*, y los ordinales compuestos por primero y tercero, como por ejemplo, *vigésimo primero*, *trigésimo primero*, apocopan en *primer* y *tercer* cuando va delante de un sustantivo masculino. La apócope es opcional si el adjetivo ordinal está junto a otro adjetivo: "*Eres mi primero y último pensamiento en el día y la noche.*" o "*Eres mi primer y último pensamiento en el día y la noche.*"

2.3 Dimensión sociocultural

Se puede hablar de la confluencia de dos culturas en un mismo espacio y de intercambio cultural. *El señor Ye ama los dragones* es un refrán chino que se llama *chengyu*. Es un tipo de expresión característica del chino que tiene su origen en un cuento y que suele tener cuatro palabras. El sentido de *chengyu* está conectado al contenido del cuento. Si no se conoce el cuento al que debe su origen, es difícil entender el sentido verdadero, y es fácilmente malinterpretarlo si se interpreta su sentido literal. Se puede desarrollar un ejercicio para contar un cuento chino y explicar la moraleja.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para llevar a cabo un análisis detallado del texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: conocer la diferencia del ritmo y la entonación del chino y el español
Nivel de dificultad: medio
Tarea: se divide la clase en grupos de tres a cuatro personas. A una persona se le asigna un personaje que solo habla chino, y no sabe español. Preparan una lista de situaciones diferentes: una visita por un asunto de negocios; comprar billete en la estación de tren; comer en el restaurante; estar en una fiesta de cumpleaños; conocer por primera vez a los compañeros de un piso compartido. Otra lista es sobre las personalidades diferentes: alegre, triste, borracho, serio, tímido, hablador, bromista. Los estudiantes deben elegir una situación y una personalidad para el desarrollan el conflicto de su historia, y luego representan las piezas que han elaborado.

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical

Objetivo: practicar el modo de subjuntivo o indicativo en oraciones temporales
Nivel de dificultad: medio-difícil
Tarea: se propone a los estudiantes recordar el argumento del cuento *Cenicienta.* Es una actividad colectiva. El resumen se utiliza el tiempo presente. Luego, los estudiantes preparan una representación sobre la escena en la que la madrastra y las dos hermanas van al baile al

castillo del príncipe. Antes de irse, obligan a Cenicienta a hacer muchas tareas de la casa. Los alumnos en el diálogo deben usar oraciones temporales que van en subjuntivo o en indicativo. Por ejemplo: “limpia el suelo hasta que recupere el brillo”, “así estás hasta que te llamemos”, “acaba todo el trabajo antes de que lleguemos a casa”.

3.3 Actividad dramática de improvisación
Objetivo: ser sensibles de los elementos socioculturales
Nivel de dificultad: medio-difícil
Tarea: primero, se escriben en pedazos de papel el nombre de la profesión y el de la nacionalidad: camarero español, profesor chino, cocinero japonés, cantante coreano, ect. Primero, los estudiantes forman un círculo y miran cómo cada uno representa su trabajo y buscan la pareja que forme la misma *familia de profesiones*. Al final, cada pareja pasa delante del grupo para presentar la profesión, que caracterizan subrayando la peculiaridad de las diversas culturas[18].

3.4. Actividad de observación sociocultural
Objetivo: buscar y contar la fábula o la leyenda un refrán o proverbio chino, así como el sentido o la moraleja
Nivel de dificultad: medio-difícil
Tarea: podemos pedir a los estudiantes en grupo que busquen y preparen un *chengyu*, el refrán y proverbio chino. Ellos pueden dividirse en narradores y actores. Los narradores cuentan el contexto y el sentido del *chengyu*, y luego los actores representan las acciones básicas del cuento al que el *chengyu* debe el origen .

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[18] Ejercicio adaptado de *Juego de las profesiones* de Boal (2002, p. 252).

6.2.3 *La frontera* de Laila Ripoll

I. Nota bibliográfica de la autora

Laila Ripoll (Madrid, 1964), es actriz, dramaturga y directora de escena. En 1991, junto a Mariano Llorente, José Luis Patiño y Juanjo Artero, fundó la compañía Producciones Micomicón, que se ha convertido en una de las compañías teatrales de referencia en España. Con esta compañía, ha realizado trabajos de dirección y ha dirigido una veintena espectáculos. Sus obras dramáticas han sido traducidas a varias lenguas.

Laila Ripoll sobresale por la fuerza dramática de su teatro breve (Fialdini Zambrano y Sibbald, 2011, p. 265). El tema de la memoria y postmemoria de la guerra civil española, así como el tema de las heridas sociales del tiempo actual, destacan en su producción teatral. La autora cree que el teatro debe desarrollar el compromiso histórico y social con la función de informar y alumbrar, y puede ayudar al público a conocer los episodios que antes desconocía, y dar consuelo a las víctimas que se sienten desamparadas (Rodríguez, 2015, p. 255; De Casso, 2016; García Pascual, 2018, p. 441). La autora muestra la realidad y los recuerdos de una manera indirecta. El humor negro y el universo grotesco compuesto por las máscaras de Carnaval, espectros y fantasmas son las estrategias más utilizadas en las piezas teatrales de Ripoll (Reck, 2012; Rodríguez, 2015, p. 258).

La frontera (2003), la obra escogida para esta propuesta, está ambientada por una niebla onírica y grotesca, en el mundo real. Esta pieza de teatro breve recupera la memoria de un español exiliado en México. En una noche, un joven carga sobre su espalda a su abuelo para cruzar la frontera entre México y EEUU. El anciano no quiere que se vaya su nieto y tiene miedo de que el joven pierda su identidad, su cultura y sus raíces. El joven le ruega que se calle y se baje de sus hombros. El abuelo no le hace caso y sigue hablando. Hace sesenta años, en 1943, el abuelo tuvo que marcharse de su tierra y cruzar el océano para ir a otro continente a causa de la represión política. Le obligaron al exilio. No desea que su nieto se despida también de la tierra donde ha vivido su familia. Al final el joven se desprende de su abuelo y se marcha sin mirar atrás. Antes de desaparecer, el abuelo entrega al joven una llave de la casa en Madrid, que ha guardado durante sesenta años. Para el abuelo, aun sin ciudad, sin casa, sin puerta, la llave es símbolo de la identidad y de la herencia cultural.

Para la propuesta didáctica, hemos escogido un fragmento de la obra. Los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

En el final de la historia, sabemos que lo que está cargando el joven es el fantasma de su abuelo; la conversación puede tener lugar entre el joven y el fantasma del abuelo, o pueden ser entre la razón y la emoción del joven. La acción transcurre durante una noche, pero los diálogos evocan desde la infancia del abuelo, la vida en Madrid, el exilio en 1943, hasta el futuro a otro lado de la frontera. El espacio dramático es la frontera entre México y EEUU, pero a través de los recuerdos del abuelo, los paisajes pasan por una playa mediterránea, una casa en Madrid, la frontera de los Pirineos, el océano, y México.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: el joven y su abuelo discuten en la frontera porque el joven quiere irse del país donde han vivido y el abuelo quiere que se quede. Pero también podemos entender que la discusión es el diálogo interior del joven. Así que la entonación debe seguir el sentido interior del texto: este joven está vacilando y sufriendo por la conversación entre él mismo y su conciencia. Las emociones más profundas son nostálgicas, tiernas y dolorosas.

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 24 de la tabla 7. En español se añade el sufijo al nombre de las cosas o de las personas con sufijos como ito/ita, illo/illa, ico/ica para subrayar su tamaño pequeño. En el sentido pragmático, los diminutivos pueden dar a la palabra un matiz apreciativo o despectivo según el contexto. Normalmente se agrega el sufijo a un sustantivo, pero también a un adjetivo o a veces, a un adverbio, por ejemplo: ahora—*ahorita*. Los diminutivos más frecuentes son los acabados en ito/ita: pequeño—*pequeñito*, cuenco—*cuenquito*, nada—*nadita*, hermana—*hermanita* (R11, R23, R29, R31, R32). También se suma "cito/cita" a las palabras: té—*tecito*, café—*cafecito* (cafetito), sofá—*sofacito*, pobre—*pobrecito*, hombre—*hombrecito,* suave—*suavecito*.

C. Léxico: vocabularios del campo semántico de comida: membrillo, café con leche, pan recién hecho (R11), café cortado, ajo, trigo, aceite, papa frita (R15), tortilla de patatas (R21), vino de gaseosa, aceituna (R23). Son comidas típicas de España.

2.3 Nivel sociocultural

Siempre ha existido el exilio y la inmigración por diferentes motivos. El abuelo se vio obligado a exiliarse a otros lugares, y tiene nostalgia de su vida pasada. El nieto quiere emigrar a EEUU por razones económicas. "El texto mezcla el exilio español en México a raíz de la Guerra Civil con el exilio económico actual de los nietos de esos españoles a Estados Unidos, con el actual además de perder muchas cosas pierden el idioma" (Ripoll, 2009, p. 164). Otra faceta sociocultural es representada por la canción infantil que tararea el abuelo. Las canciones infantiles son parte importante de cada cultura. ¿*Dónde están las llaves*? es una canción infantil muy popular en castellano, que cuenta la historia de unos niños que pierden las llaves en la playa.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de periodo de mesa para realizar un análisis detallado sobre el texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: practicar la extensión tonal

Nivel de dificultad: medio-difícil

Tarea: los estudiantes pronuncian la frase: *¿Qué quieres?* (Réplica 2 del fragmento), empezando con un tono muy grave y luego, cada vez, un tono más agudo. Con ello se pasará del tono del secreto al de la desesperación y al de la llamada. Luego, se pronunciará la frase: *¿Estás tú aquí?*, con las mismas correspondientes variaciones.

Estas frases sirven para practicar la pronunciación con las variaciones de tono, rapidez y colorido:

Entra sin hacer ruido. Mi madre está enferma.
Usted vendrá con nosotros, ¿no es verdad?
Éste es el libro más loco que he leído.
¡Qué sillón más cómodo! ¡No me movería de él!
Rápido, el tren entra en la estación.
Hay fuego en la cocina. Llama a los bomberos[19].

3.2 Actividad dramática de aspecto gramatical
Objetivo: conocer el uso de los diminutivos y desarrollar la imaginación
Nivel de dificultad: medio
Tarea: los estudiantes hacen la actividad colectiva sin objeto del practicar el uso del diminutivo. Tratan de pasarse un objeto imaginario uno al otro, con la apariencia de fingir regalar algo a su compañero, y éste a su vez lo pasa a un segundo compañero. Cuando reciben el objeto, los estudiantes deben modificar el objeto y emplear un diminutivo. Por ejemplo, el estudiante A regala el objeto imaginario al estudiante B, que al recibirlo, debe decir: "gracias, qué bonito el gatito", luego B pasa el objeto al estudiante C, quien tiene que modificar el objeto[20].

3.3 Actividad dramática de improvisación
Objetivo: conocer el campo semántico de comida española
Nivel de dificultad: difícil
Tarea: uno inicia una acción simple, por ejemplo: *está tomando algo; está viendo el menú; o está entrando en un lugar*. Un segundo estudiante se aproxima y a través de acciones físicas visibles se relaciona con el primero. El segundo puede elegir una relación social, como camarero, dependiente, padre, amigo, cajero de supermercado, etc. Los dos deben intentar establecer la interrelación, por ejemplo, pide un café con leche al camarero; quiere una tortilla de patatas para llevar; pregunta si tiene pan recién hecho; etc. El tema de la improvisación debe estar relacionado con la comida.

3.4 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: reflexionar sobre la globalización y la inmigración
Nivel de dificultad: medio
Tarea: el profesor puede proponer a los estudiantes que preparen una exposición oral sobre los siguientes temas:
1. Pensar una serie de situaciones que supondrían un choque cultural para el joven cuando llegue a EEUU;
2. Si los estudiantes han tenido la experiencia de vivir o estudiar en otros lugares, tratan de recordar las dificultades han tenido cuando vivían en otro lugar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[19] Actividad adaptada de *ejercicios de extensión tonal*, de Perelló, Cabellé y Guitart (1982, p. 235)

[20] Actividad adaptada de *Atmósfera de Nieve* de Boal (1975, p. 79).

6.2.4 *El buen vecino* de Juan Mayorga

I. Nota bibliográfica del autor

Juan Mayorga (Madrid, 1965), es el dramaturgo con mayor proyección escénica nacional e internacional y uno de los más importantes, brillantes y laureados de su generación de la escena española contemporánea (Jiménez Aguilar, 2019, p. 339; Romera Castillo, 2020, p. 305). Es el miembro de la Real Academia Española desde 2018. Empezó la escritura dramática en 1989. Su trayectoria de creación tiene una gran riqueza e intensidad. Su teatro, traducido a veintitrés idiomas, ha obtenido numerosos premios y ha sido representado en una treintena de países.

El teatro de Juan Mayorga cumple una función filosófica: la de examinar y representar las posibilidades de la vida humana. El autor cree que el teatro hace la vida humana visible, enseña de qué está hecha y reflexiona sobre la existencia, que igualmente la filosofía y el teatro están relacionados directamente (Mayorga, 2016, p. 89; Jiménez Aguilar, 2019, p. 339; Mayorga, 2020). También se preocupa por el tipo de palabra, que es a la vez cotidiana y poética, el tratamiento de los espacios, y la relación entre el texto y el espectador sin olvidar el compromiso social y político (Burel, 2017, p. 693; Gutiérrez, 2018). En los textos dramáticos de Juan Mayorga se plantea la cuestión de la herencia y del legado de la memoria histórica y artística, la tensión entre la continuidad, y la ruptura y la interrupción de las imágenes que hereda un creador (Mayorga, 2020; Molanes Rial, 2020). En el prólogo de *Teatro 1989-2014* Spooner describió que los temas recurrentes de las obras de Mayorga consisten en el tratamiento de la relación entre la libertad y el poder, la historia y la memoria, el arte y la crítica, el individuo y el colectivo (Mayorga, 2014, p. 14). Los textos teatrales de Mayorga "se caracterizan, entre otras cosas, su sólida construcción a distintos niveles" (Bravo Ramón, 2017, p. 441); la historia se desarrolla en niveles diferentes como si fuera guiada por mapas que orientan y desorientan, cubren y descubren, dan forma y desforman.

Las dos obras escogidas para las propuestas didácticas, *El buen vecino* (2002) y *El chico de la última fila* (2006), están construidas por líneas y niveles distintos en los que desarrollan las historias de cada protagonista. El primero es una pieza de teatro breve que ha recopilado en varias colecciones. El segundo fue adaptado al cine por François Ozon en la película *Dans la maison (En la casa)* en 2012, que recibió Concha de Oro a la mejor película y Premio del Jurado al mejor guión en el Festival de Cine de San Sebastián del mismo año.

En esta propuesta didáctica, hemos escogido un fragmento de la obra *El buen* vecino. Los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

Los temas de la pieza tratan de la inmigración, la intolerancia, el abuso de quienes se consideran superiores. En el proceso dramático, se van perfilando un inmigrante sin papeles y otro personaje nativo que conoce el secreto del primero. El inmigrante no tiene ninguna otra marca identificador aparte de la estatura. Sólo sabemos que es un hombre alto, pero no conocemos ni su raza, ni el color de su piel, ni su origen. La historia transcurre en un bar cerca de sus viviendas, un domingo. La tensión dramática se expresa en los niveles siguientes:

al principio la atmósfera del diálogo es relajada, como si dos conocidos se saludaran, pero al mismo tiempo un poco misteriosa, porque el Hombre Bajo está bastante emocionado y alegre al ver al Hombre Alto; luego la atmósfera se vuelve cada vez más tensa y amenazadora por las preguntas del Hombre Bajo, hasta llegar el momento en que este hombre declara sus intenciones de amenaza y de producir el miedo en el Hombre alto.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: aunque en todas las conversaciones existen la comunicación verbal y no verbal a la vez, en algunas la comunicación no verbal es muy obvia, y en otras lo es menos. En este fragmento, por ejemplo, los dos hombres realizan una comunicación verbal y no verbal a través de las palabras, la kinésica y el paralenguaje (R3- R10, R20-R33). El hombre alto contesta al hombre bajo con las expresiones faciales. Estos gestos expresan explícitamente las dudas, las incertidumbres y las negaciones. Por la entonación ascendente y descendente, una sola palabra como "sí", "no", "entonces", o "yo" transmite emociones complicadas. Otro ejemplo es la expresión despectiva "hijo de puta" (R43), (cuya contracción apocopada es *hijoputa*), que se utiliza como insulto de decir "mala persona". Según la entonación y la composición ortográfica, el poder ofensivo de la expresión va cambiando:

> "Aquí ya nadie se da por aludido …Para que el insulto aún surta efecto, ahora no hay más remedio que pronunciarlo despacio y claro, dándole trascendencia en el entonación, y a ser posible con la preposición de. Porque ya no es lo mismo decirle a un hijoputa así, de corrido … con una pequeña y precisa explosión labial en la p, que es donde está el nudo de la cuestión" (Pérez-Reverte, 1994).

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 20 de la tabla 7. Ya sabemos que el artículo neutro *lo* con adjetivo tiene el valor sustantivador, por ejemplo en R31, el valor de *lo* en "lo fundamental". *Lo* también puede ser pronombre nuestro que se refiere a toda una oración anterior o a un demostrativo, ej.: "lo sé" de R31. *Lo* como pronombre neutro también puede sustituir nombres, adjetivos y participios que funcionan como atributo, como *lo* en R27 "no lo soy", en R29 "lo es". Este uso de *lo* es limitado. Es corriente con los verbos *ser*, *estar*, *parecer*. La forma de este pronombre no se altera, se puede refiere a cualquier género y número.

C. Léxico: en este fragmento, se puede estudiar algunas expresiones, como por ejemplo, "estar a punto de" (R2) es una locución que indica que una acción va a realizarse inmediatamente o que iba a realizarse, pero se vio interrumpida por alguna razón.

2.3 Dimensión sociocultural

El Hombre Bajo habla con ironía al Hombre Alto de su adaptación a otra cultura, diciendo: "*¡Aplausos! Le felicito. Su acento es mejor que el mío, y su modo de usar mi idioma. Y también el cuerpo, su modo de moverse… Qué disciplina*" (R39). Algunos gestos y movimientos pueden identificarse como de un país y de una cultura determinados. Los españoles hacen muchos gestos cuando hablan. Por ejemplo, para pedir la cuenta, los españoles pueden llamar al camarero levantando la mano de forma discreta y educada; o hacen un gesto con la mano como si estuvieran escribiendo para que les traigan la cuenta.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben realizar un análisis detallado del texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividades dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: practicar las expresiones faciales y el paralenguaje

Nivel de dificultad: medio

Tarea: éstas son unas situaciones. Basándose en estas situaciones, los estudiantes desarrollan una pieza teatral. Tienen que añadir expresiones faciales y corporales a la conversación y deben fijarse en sus entonaciones:

a. Estás muy angustiado por haber perdido tu móvil. Tu amigo/-a intenta animarte.
b. Te duele muchísimo una muela. Vas al dentista para ver qué puede ser.
c. Hace tiempo que hablas con un chico/-a por Internet. Hoy es vuestra primera cita.
d. Dos personas desconocidas hablan en la discoteca, pero allá está muy ruidosa.
e. Ya tenías plan de viaje con tu pareja, pero ahora te dice que no puede ir.
f. Has descubierto que tu novio/-a o tu amigo/-a te ha mentido en un asunto muy serio.
g. Tu madre te da una sorpresa para tu cumpleaños. Te ha comprado un teléfono móvil nuevo.
h. Te encuentras con un amigo del colegio que hace muchos años que no ves.
i. Un extranjero/-a te pregunta algo en la calle pero no le entiendes (ejemplos modificados de Hidalgo Martín, 2014, p. 57)

3.2 Actividades dramática sobre el aspecto gramatical

Objetivo: saber usar el pronombre neutro *lo* como sustituto de un atributo

Nivel de dificultad: medio-difícil

Tarea: a continuación veamos unos ejemplos primero:

1. Si soy sensible, vosotros lo sois más.
2. Aunque es español, no lo parece.
3. Estas casas están renovadas, pero ésas no lo están.
4. ¿Suena complicado?, no lo es de verdad.

Los estudiantes deben construir un diálogo corto en el que aparece uno de estos ejemplos. El conflicto del diálogo está basado en las situaciones presentadas por las frases. Por ejemplo, una pareja quieren comprar una casa reformada, el agente inmobiliario les presenta unas casas, pero la pareja cree que todas están renovadas.

3.3 Actividad dramática de improvisación

Objetivo: practicar una conversación en situación

Nivel de dificultad: difícil

Tarea: para esta improvisación, se necesita unos objetos como una mesa, unas sillas, una botella de vino y dos copas. Los estudiantes deberían haber hecho en el periodo de mesa una

línea de acciones físicas para la conversación. Por ejemplo: 1.El Hombre Bajo se acerca a la mesa con la botella y las copas en mano, las deja en la mesa; 2. Los dos se miran, uno tiene una mirada de incertidumbre, y el otro mira de un modo un poco provocador; 3. El Hombre Alto intenta levantarse, pero lo detiene el Hombre Bajo; 4. El Hombre Bajo aplaude; 5. El Hombre Bajo mira fijamente al Hombre Alto, y toca la mesa para pedir los papeles que justifican su estado legal en este país. Los estudiantes pueden improvisar unas acciones físicas para causar subidas de tensión para el diálogo.

3.4 Actividad de observación sociocultural

Objetivo: expresar opiniones sobre el movimiento internacional de población

Nivel de dificultad: medio

Tarea: hoy en día existen muchos movimientos internacionales de población. La gente viene a otro país por razones diferentes: la política, el trabajo, el amor o el estudio. Sin embargo, el racismo, la xenofobia y la intolerancia son fenómenos que acompañan estos movimientos. En este texto, el Hombre Bajo aprovecha de la situación del Hombre Alto porque sabe que el segundo carece de la documentación legal para estar en su país. El Hombre Bajo exige una obediencia por parte del Hombre Alto a cambio de guardar el secreto, mientras tanto expresa su opinión sobre los extranjeros, la inmigración y la emigración (Réplica 38 del fragmento). El profesor puede proponer a los estudiantes que piensen sobre los movimientos internacionales y expresen sus opiniones en clase.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.3 La identidad y la cotidianidad

6.3.1 *Luces de bohemia* de Ramón del Valle-Inclán

I. Nota bibliográfica del autor

Ramón del Valle-Inclán (Villanueva de Arosa, 1866 - Santiago de Compostela, 1936), fue dramaturgo, poeta y novelista perteneciente a la corriente literaria del modernismo. Es uno de los escritores clave de la literatura española del siglo XX y miembro de la generación del 98 junto con Antonio Machado, Azorín, Miguel de Unamuno, Pío Baroja, quienes se preocuparon por la identidad de lo español. En la creación literaria, rompieron los moldes clásicos, rechazaron el realismo, y renovaron las formas literarias.

El teatro de Valle-Inclán es "el de más absoluta y radical originalidad en el teatro español del siglo XX …, un auténtico acto revolucionario" (Ruiz Ramón, 2001, p. 93). En la renovación del ámbito teatral, Valle-Inclán transforma su obra hacia "una visión desgarrada y crítica de la realidad nacional" (Margarita Santos, 1998, p. 68), con una estética nueva que Valle-Inclán denominó *esperpento* en *Luces de bohemia.* En la escena XII, Valle-Inclán define el esperpento en boca de Max Estrella que "los héroes clásicos reflejados en los espejos cóncavos dan el Esperpento. El sentido trágico de la vida española solo puede darse con una estética sistemáticamente deformada" (Valle-Inclán, 1997, pp. 188-189).

La obra *Luces de bohemia* (escrita entre 1920-1924) es una de las obras teatrales españolas más importantes del siglo XX, en la que Valle-Inclán abordó una profunda evocación de la realidad española de su tiempo con una novedad estética y un lenguaje revolucionario. En los textos de Valle-Inclán, pasan por sus páginas los hechos de la historia contemporánea española: las guerras coloniales, el militarismo, y la dictadura de Primo de Rivera. Para Valle-Inclán, la realidad española de esta época es ridícula, absurda, grotesca y deformada, una tragedia que no se pueden utilizar los recursos de la tragedia clásica, sino el esperpento, cuyo concepto consiste en desformar la realidad, denunciar lo grotesco de la realidad y hacer comprensible el sentido trágico de esta realidad sometiendo a una elaboración muy personal en el lenguaje coloquial y desgarrado (Margarita Santos, 1998, p. 75).

Se puede percibir la raíz aristotélica en la teoría valleinclaniana del esperpento. Valle-Inclán parafrasea los tres modos de ver el mundo artística y estéticamente: de rodillas, en pie o levantado en el aire, del capítulo 2 de la *Poética* de Aristóteles. Valle-Inclán confirma que el último modo le movió a transformar su literatura y a escribir los esperpentos (Villanueva, 2005, p. 113). En 1903 Valle-Inclán reafirmaba su modernismo (Aznar Soler, 1997, p. 92). Su concepto estético literario consiste en la forma perfecta y las palabras como algo sagrado. Sin embargo, se acusa a Valle-Inclán de decadente por la escritura tan trabajada, pulida y admirablemente formal; la confusión causada por la nueva estética de Valle-Inclán lleva la crítica a la incomprensión (Serrano Alonso, 1997, p. 63 y p. 69). Lo más característico de la estética valleinclaniana es: "la tendencia a refinar las sensaciones y acrecentarlas" (Serrano Alonso, 1997, p. 73).

Valle-Inclán coloca *Luces de bohemia*, "en la linde de la novela y el drama" (Gómez de Baquero, 1924, como se citó en Serrano Alonso, 2004, p. 191). Las palabras en el diálogo condensan las acciones, tienen una belleza dramática intensa. Para la propuesta didáctica,

hemos escogido tres fragmentos de la obra. Los aspectos siguientes pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

La obra narra la última noche de Max Estrella, un poeta ciego, enfermo y miserable. En quince escenas, Max hace un peregrinaje por un Madrid "absurdo, brillante y hambriento" en compañía de Don Latino de Hispalis, que vive arrimándose al poeta. Esta relación muestra moderadamente la continuidad del género literario formado por las novelas picarescas (Gómez de Baquero, 1924, como se citó en Serrano Alonso, 2004, p. 193). La obra puede interesar a los estudiantes por su habla vulgar pero viva y humana.

Los tres fragmentos que elegimos son de la escena I, VIII, y XII. El momento dramático comprenderá el crepúsculo, la noche y el amanecer. En total son cuatro personajes, Max, su mujer Collet, Dieguito, el secretario del ministro, y Don Latino de Hispalis que se mueven en tres lugares: la casa, la oficina y la calle. Estas tres escenas tienen lugar en el desarrollo siguiente:

En las primeras escenas, los dos van a una librería por el dinero mal pagado de los libros de Max. Allí aparece Gay Peregrino que ha hecho una estancia en la Inglaterra que adora; hace una crítica a España, sobre todo del fanatismo de la religión. Luego, van a la taberna de Pica Lagartos, Max deja su capa a un niño a cambio de un décimo de lotería. La escena IV transcurre en la calle, donde se encuentran con los modernistas, se produce una discusión y la guardia civil detiene a Max.

En las escenas V y VI, lo llevan al calabozo del Ministerio de la Gobernación, y lo encierran con un anarquista catalán. En la escena VIII, Max es liberado, y antes de irse del ministerio, va a ver al ministro, un viejo amigo del pasado y de la vida bohemia, que cree que se ha salvado del desastre renunciando a hacer versos.

En la siguiente escena, Max y Don Latino entran en el Café Colón. Allí está Rubén Darío también, y juntos se acuerdan de la vida en París. Aparece el poeta Rubén Darío como homenaje y referencia a la convicción modernista del autor.

En las escena X y XI, Max y Don Latino pasean tambaleándose por el jardín donde aparecen las dos prostitutas y tienen una conversación con ellas, antes de seguir paseando por la calle donde tuvo lugar la huelga del proletariado y ven el dolor de una madre que tiene a su hijo muerto en sus brazos. En esta escena, el anarquista que conoció Max en la cárcel es fusilado. Max muere en la escena XII. Poco antes de morir, Max expresa la teoría del esperpento. Don Latino deja a Max en el portal de casa aunque se está muriendo, y le roba la cartera donde guarda la lotería antes de irse.

Las escenas XIII y XIV son el velatorio y el entierro de Max. En la escena XV, Don Latino bebe mucho en la taberna de Pica Lagartos. Le ha tocado la lotería que robó a Max. Al final de la obra, la mujer de Max, Collet y su hija Claudinita se suicidan.

El tiempo de toda la historia supera por poco las veinticuatro horas: empieza al atardecer del día anterior y termina por la noche del día siguiente; apenas rebasa la unidad del tiempo del teatro clásico. En cambio, el espacio dramático cambia constantemente. Los lugares son múltiples: un cuarto miserable, la librería, la taberna, la cárcel, la oficina de secretaría de ministro, la cafetería, el jardín.

En estas escenas, los objetos que necesitamos son una mesa y dos sillas. En cuanto al vestuario, se puede preparar una capa o un abrigo. El lenguaje es poético e irónico. No hay conversaciones largas y cada uno habla con un lenguaje adecuado a su situación. Pero hay un rasgo irónico en el hecho de que Max, el poeta, hable con un lenguaje refinado, de ideología, política y arte con las personas que no le entienden ni están interesados.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: en los fragmentos que elegimos, hay muchas oraciones exclamativas con sus matices de alegría, cólera, sorpresa, tristeza. El disgusto, la lamentación, el apoyo de una afirmación anterior y la intención humorística o irónica, todo esto puede transformar un enunciado neutro en exclamativo, y el enunciado puede expresarse mediante una entonación final aparentemente baja.

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 10 y 19 de la tabla 7. Los fragmentos están caracterizados por el *modo imperativo afirmativo* (R1 y R8 del fragmento 1; R5, R6, R7, R9, R22, R24 y R25 del fragmento 3), imperativo negativo (R1 del fragmento 2; R20 del fragmento 3), así como el futuro imperfecto (R3, R7 y R10 del fragmento 2; R11 y R18 del fragmento 3). La sencillez de construcción de estas frases permite la práctica oral de su uso, y por analogía, los alumnos pueden construir frases similares.

C. Léxico: en el último fragmento se mencionan tragedia, esperpento y farsa sucesivamente, que son nombres de géneros dramáticos. El término esperpento fue una renovación de Valle-Inclán en el ámbito teatral en *Luces de bohemia*. Podemos ampliar los términos del léxico teatral de los estudiantes, a nociones como: comedia, tragedia, drama, acción, ensayo, acotación, elenco, conflicto, etc.

2.3 Dimensión sociocultural

Uno de los signos socioculturales es el décimo de loterías. Valle-Inclán refleja el papel importante que tenía el sorteo en la sociedad española. Sabemos que Max tiene que empeñar la capa para pagar la lotería, así que el tiempo debe ser el invierno. Podemos imaginar que tal vez sea la lotería de Navidad que le hace mucha ilusión a Max. El profesor puede proponer a los estudiantes que busquen la tradición de comprar lotería de Navidad.

Otra faceta es la situación histórica de España en el principio del siglo XX. Valle-Inclán empezó a publicar *Luces de bohemia, Esperpento* en la revista "España" por trece entregas sucesivas entre el 31 de julio y el 23 de octubre de 1920, y esta primera versión del esperpento se componía doce escenas. En la edición en libro por la editorial "Renacimiento", en 1924, Valle-Inclán incluyó tres escenas más: la segunda, la sexta y la undécima. Los estudiantes primero pueden leer estas tres escenas, luego contar lo que ha sucedido en ellas, y según sus opiniones, explicar por qué las incluyó.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para llevar a cabo un análisis detallado del texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

3.1 Actividades dramática sobre la pronunciación y la entonación
Objetivo: practicar la entonación exclamativo
Nivel de dificultad: medio
Tarea: en estos fragmentos, hay muchas oraciones exclamativas. Por ejemplo, hay exclamaciones con patrones entonativos básicos que convierten al mandato: "¡Espera, Collet!" (R1 del fragmento 1); de sorpresa: "¡He recobrado la vista!" (R1 del fragmento 1); de decepción: "¡Estoy muerto!" (R11 del fragmento 1); de protesta: "¡Quiero oírle decir que no me conoce!" (R9 del fragmento 2); o de reproche: "¡Mira que haber empeñado la capa!" (R6 del fragmento 3); etc. Cuando Max se imagina que ha recuperado la vista, pronuncia las frases con un matiz especialmente expresivo. El disgusto, la lamentación, el apoyo de una afirmación anterior y la intención humorística o irónica, todo esto puede transformar un enunciado neutral en exclamativo. Cuando los estudiantes leen este diálogo, hay que fijarse en las diferentes exclamaciones y cambiar los entonaciones según sus diferentes funciones pragmáticas.

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical
Objetivo: conocer el uso del futuro imperfecto
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: cuando queremos decir un futuro programado o natural, el presente ya tiene este valor de futuro, por ejemplo: "*Mañana vemos esta película*", "*Te llamo luego*". Si es un futuro de inmediatez, por ejemplo: "*Ya voy*". El mayor valor del futuro imperfecto es expresar acciones futuras absolutas, por ejemplo: "*Iré mañana*" ,"*¡Don Latino de Hispalis, grotesco personaje, te inmortalizaré en una novela!*" (R15 del fragmento 3), o futuro de probabilidad, por ejemplo: "*¡Pues algo será!*" (R18 del fragmento 3).

Según el *Plan curricular del Instituto Cervantes C1 C2* (2007, p. 288), en la estrategia pragmática se puede ampliar el futuro imperfecto al presente, y tiene el valor de afirmación tajante, por ejemplo: "*Lo sabrá por mí*" (R3 del fragmento 2), "*¡Daré un escándalo!*" (R7 del fragmento 2); o tiene el valor de suposición en el presente, por ejemplo: "*No contesta, ahora estará en la ducha*"; y a veces cuando uno quiere eludir el compromiso, dice "*No sé, lo intentaré*", "*bueno, ya veremos*", "*no sé si podré, la verdad*", o "*haré todo lo posible, de verdad, pero…*". Los estudiantes por parejas, escriben un diálogo corto usando el futuro imperfecto de diferentes valores, y luego muestran el diálogo ante sus compañeros.

3.3 Actividad dramática de improvisación
Objetivo: saber usar el lenguaje no verbal
Nivel de dificultad: medio-difícil
Tarea: en la actividad, el estudiante puede imaginarse ciego como Max, recupera la vista, ve algo que le entusiasma, y explica a su compañero qué ve y cómo es. El compañero reacciona y le pregunta más, como Collet a Max. Además de la vista, los alumnos pueden crear otras situaciones que se recuperan otros sentidos: el olfato, el oído, o el gusto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: conocer la historia contemporánea de la primera mitad del siglo XX de España
Nivel de dificultad: medio

Tarea: en la escena duodécima, Max expone su teoría sobre esperpento, y para Max, los espejos cóncavos desforman las caras, la expresión y toda la vida miserable de España. El profesor puede pedir a los estudiantes que hagan un pequeño estudio previo sobre cómo era la España de esa época, y que preparen el debate de "las dos Españas" en la historia contemporánea de España.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

6.3.2 *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo

I. Nota bibliográfica del autor

Antonio Buero Vallejo (Guadalajara de España, 1916 - Madrid, 2000), era dramaturgo y pintor. Desde la infancia le interesó el teatro, y estudió en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando de Madrid. Luchó en las filas republicanas y permaneció desde 1939 hasta 1946 en una cárcel franquista. Después de ser liberado, comenzó a dibujar para varias revistas y a escribir pequeñas piezas de teatro.

Una de las características de sus obras consiste en la presencia del sentimiento trágico de la vida, a través de los interrogantes sobre el significado del hombre, el sentido de la vida, y la libertad frente al destino (Iglesias Feijoo, 1999, pp. 78-79; Miras, 2016). Las obras "remitían al receptor a aquéllos con los que a diario había de enfrentarse y a unos asuntos y vivencias que eran los suyos" (De Paco y Serrano, 2016, p. 13). Hay una continuidad de temas a lo largo de la creación teatral de Buero Vallejo. La evolución en su teatro consiste en la interiorización creciente de los personajes y en no repetir las formas estructurales que hacen resaltar esta interiorización (Iglesias Feijoo, 2000, p. 21; Buero Vallejo, 2017). Para Buero Vallejo (2017), la función de la palabra es fundamental, porque el interés por las situaciones separa al teatro de la novela, y este interés se manifiesta a través del diálogo. El lenguaje en el teatro de Buero Vallejo es culto y familiar y permite desvelar los sentimientos y las características de cada personaje.

Su primera obra estrenada fue *Historia de una escalera*, que ganó el premio Lope de Vega en 1949. Se estrenó el 14 de octubre de 1949 en Madrid y fue llevada al cine por Ignacio Ferrés Iquino en 1950. *Historia de una escalera* tuvo mucho éxito entre el público y entre la crítica, cambió el rumbo de la escena española de la segunda mitad del siglo XX, mostrando la posibilidad de presentar los escenarios de otro modo, así como la necesidad del compromiso con la realidad inmediata (Ruiz Ramón, 2001, p. 337; De Paco y Serrano, 2016, pp. 13-14). En la época en la que se estrenó la obra, la mayoría del teatro no hablaba de lo que pasaba a la gente común y corriente. Esta obra cuenta la historia cotidiana de personas corrientes en una determinada sociedad, y al mismo tiempo habla del problema filosófico de la existencia humana. En su teatro se presta especial atención a las limitaciones de los seres humano, sean físicas o psicofísicas.

Para la propuesta didáctica, hemos escogido tres fragmentos de la obra. Los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

La obra tiene la estructura del mito del retorno eterno. Cuatro familias que viven en la misma escalera luchan por sobrevivir: Generosa, Gregorio y sus hijos Pepe y Carmina; Pepa, Juan y sus hijos Urbano, Rosa y Trini; Manuel y su hija Elvira; Asunción y su hijo Fernando. Estos personajes pasan toda su vida en el mismo edificio modesto. Fernando y Urbano son amigos que aspiran cambiar la fatalidad y la pobreza de diferentes maneras. Urbano es realista y racional, y Fernando es idealista e intuitivo. Los dos fracasan en sus luchas de cortar la cadena de los acontecimientos que se repiten infinitamente.

Fernando y Carmina se quieren pero él traiciona a su sueño y a su amor. Se casa con Elvira sin quererla y decide no luchar por sí mismo sino aprovecharse de la riqueza de la familia de Elvira. Urbano también quiere a Carmina y espera diez años para pedirle que se case con él. Al final de la obra, dos jóvenes de la tercera generación, Fernando hijo y Carmina hija se enamoran aunque los padres les prohiben verse. Nadie sabe si hijos van a repetir la misma historia de Fernando y Carmina, o van a salvar la vida de la escalera. El autor deja una posibilidad abierta a la esperanza.

El tema de la obra siempre puede ser actual porque el dilema de los personajes existe en cualquier época. Los protagonistas, Fernando y Carmina, son vecinos de un edificio antiguo, y los dos se enamoran. Fernando tiene mucha ambición y quiere salir con Carmina de ese edificio donde sus padres han vivido toda la vida. No obstante, al final Fernando deja de luchar por cambiar el destino. Fernando se casa con Elvira, la otra vecina que viene de una familia acomodada. Fernando y Carmina junto con todos otros vecinos siguen viviendo en el mismo edificio. La historia se repite de una generación a otra. El hijo de Fernando y la hija de Carmina se enamoran. El hijo de Fernando declara el amor a la hija de Carmina diciendo lo mismo que había pronunciado su padre viente años antes. Los estudiantes pueden recrear la historia, y hacer una representación anacrónica, en la que no importa la época, sólo manteniendo el significado más íntimo de la obra: vivir en el torbellino de la vida luchando por la libertad y la fatalidad del destino.

La obra tiene tres actos y el tiempo de la fábula abarca tres décadas desde los años 20 del siglo XX. Los encuentros en la escalera constituyen los escenarios principales de la obra. los personajes suben y bajan por una escalera sin salida, y así lo repiten durante treinta años. Los tres fragmentos que elegimos son del acto primero y del acto tercero. En el primer fragmento, el tiempo dramático está compuesto por el suceso cotidiano como el pago de la factura. A través de las respuestas y las reacciones de los personajes, se nos presenta la situación de cada familia. En el segundo fragmento, el monólogo de Fernando nos permite conocer su aspiración de salir del círculo trágico y del conflicto entre el destino y la libertad. En el tercer fragmento, el amor de Fernando hijo y la Carmina hija ha enfrentado a Fernando y Urbano a un problema difícil. El diálogo revela la tensión dramática entre los dos personajes.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: en el fragmento 3, Fernando repite dos veces: "*¿Qué quieres?*" cuando Urbano le llama. El enunciado R2 es una pregunta de la que no se espera ninguna respuesta, y que expresa la indiferencia. Fernando no quiere parar sus pasos cuando sube por las escaleras. El enunciado de R6 es una demanda de información con entonación impaciente y angustiada, porque Fernando no quiere mantener ninguna conversación. Cuando los estudiantes leen este fragmento, tienen que fijarse bien en el cambio de la entonación, en el ritmo de la repetición y en la expresión facial.

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 11 de la tabla 7 sobre el gerundio. Este punto gramatical puede tener el valor verbal independiente, como "¿Yo pidiéndole perdón? Ni pensarlo"; o tener los matices múltiples como el marco temporal, el valor modal, condicional y concesivo (Matte Bon, 2000a, p. 107). En el fragmento 2 que elegimos, Fernando utiliza con mucha frecuencia el gerundio en su monólogo cuando confiesa a Urbano que le da miedo el tiempo, porque se pasa sin darse cuenta subiendo y bajando la escalera (valor temporal);

“buscando mil recursos y soportando humillaciones para poder pagar la casa, la luz… y las patatas” (valor condicional); “¡sería terrible seguir así! Subiendo y bajando la escalera, una escalera que no conduce a ningún sitio; haciendo trampas en el contador, aborreciendo el trabajo…, perdiendo día tras día…” (valor modal).
C. Léxico: *menudo* seguido de un nombre sirve para enfatizar el significado de éste en el lenguaje coloquial. Se usa en frases exclamativas denotando sorpresa, admiración, disgusto, o desprecio. Por ejemplo: *¡Menuda ladronera es la Compañía!* (R3 del fragmento 1). *Menudo* subraya los aspectos positivos o negativos del sustantivo. Por ejemplo, si uno dice, *¡Menudo fin de semana!,* puede ser un fin de semana bueno o malo.

2.3 Dimensión sociocultural
En el fragmento 1, el cobrador de la luz avisa a cada familia cuántas pesetas debe pagar. La peseta fue la moneda oficial en España hasta el 1 de enero de 1999. Las monedas y los billetes de peseta pudieron ser cambiados por euros hasta el 31 de diciembre de 2020. A partir de este punto sociocultural, el profesor puede proponer a los estudiantes, que busquen informaciones sobre la Unión Europea, como por ejemplo, los países que la conforman, sus instituciones y su función.

III. Las actividades dramáticas
Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes pueden tener una sesión de trabajo de mesa para llevar a cabo el análisis detallado sobre el texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividad dramática de aspecto de pronunciación y entonación
Objetivo: el cambio de entonación de la misma frase
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: primero los estudiantes hacen una lectura dramatizada del fragmento 3, prestando atención a la repetición de las frases. A continuación, leen estos dos breves diálogos que tienen frases muy cortas, a veces, repetidas. Hay que transmitir el sentido de los mensajes a través del cambio de la entonación de las palabras:

1.)
A: Voy a salir ahora.
B: Bueno.
A: ¿Te parece bien?
B: ¿A qué hora volverás?
A: ¿Quieres que me quede?
B: Bueno.
2.)
A: ¿Y esto qué es?
B: ¿Esto?
A: Sí, esto, ¿qué es?
B: Esto es mío.
A: ¿Tuyo? ¿Me estás diciendo que esto es tuyo?
B: Me has oído. (Nauta, 2008, p. 68)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.2 Actividad dramática de aspecto lexical
Objetivo: practicar el uso de *menudo* en frases exclamativas
Nivel de dificultad: medio
Tarea: primero, los estudiantes recuerdan una anécdota o una noticia que resumen en unas frases, como por ejemplo, *!Menudo frío hacía cuando viajábamos por Bélgica!, pero es una maravilla el país. Me gustaría volver allí un día; o Ayer fui a la fiesta de Diego, y volví a casa muy tarde, ¡menuda bronca me echó mi madre!; o ¡Menuda comida tan rica!, es la mejor paella que he comido.* Luego, los estudiantes en grupo pueden decidir a representar una escena basada en una de estas anécdotas.

3.3 Actividad dramática de improvisación
Objetivo: adaptar a diferentes características de los personajes
Nivel de dificultad: medio-difícil
Tarea: cinco alumnos en un grupo, ensayan el fragmento 1. Si pueden preparar cartones para hacer puertas, sería mejor; si no, los alumnos pueden dar la espalda al público, y cuando el cobrador llama por las puertas, cada uno gira hacia al público por el orden de la llamada. Así van saliendo los personajes sucesivamente.

3.4 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: conocer las monedas oficiales anterior y actual
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: proponemos las siguientes preguntas a los estudiantes para que busquen informaciones sobre España: ¿cuál es la moneda usada actual, y cuál era la moneda anterior ?, ¿cuántos Estados integran la Unión Europea?, ¿cuántos Estados miembros de la Unión Europea usan la misma moneda?

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.3.3 *Betizu. El toro rojo* de Ignacio Amestoy Egiguren

I. Véase la nota bibliográfica en la propuesta número 6.1.3

Para esta propuesta didáctica, hemos escogido un fragmento de la obra *Betizu. El toro rojo.* Los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

Betizu. El toro rojo puede considerarse como un teatro histórico con datos documentales y fórmulas renovadas. Es una obra de teatro en un acto, y la estructura está fragmentada en diez episodios. Se componen en torno a la biografía de un ex militante de ETA, que es el actor Patxi Bisquert. Éste colaboró en la creación e interpretó su propio personaje en el escenario. Amestoy mezcla en el texto personajes de diferentes épocas, reales y ficticios, muertos y vivos. A los estudiantes les puede interesar esta forma de narrar y actuar entre la realidad y ficción.

El fragmento escogido es del episodio primero. El abuelo junto a su nieto Patxi describen el pueblo vasco a lo largo de la historia como aventureros, soñadores y luchadores. La metateatralidad de la obra es esencial, como lo manifiestan las palabras del abuelo al principio: ellos tararean la canción Eusko Gudariak "porque así lo ha marcado el autor". En este caso, los estudiantes son conscientes de su condición, y pueden reflexionar sobre una realidad concreta e histórica desde una perspectiva un poco lejana.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: la movilidad de esta historia está regida más por la narración que por la acción. Las entonaciones del abuelo y de Patxi son tranquilas, orgullosas y un poco nostálgicas, porque los dos intentan definir lo que significa ser vascos: la búsqueda a través de los años de una identidad y la necesidad de libertad.

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 17 de la tabla 7. En este fragmento, se utiliza el pretérito indefinido para narrar los hechos históricos. Según R. Barthes (1972, como se citó en García Barrientos, 1991, p. 133), el pretérito indefinido es la piedra base del relato, apunta a mantener una jerarquía en el imperio de los hechos. Supone un mundo construido, elaborado, separado, reducido a líneas significativas. Por ejemplo, si el autor cuenta que la protagonista "salió" a las cinco. El verbo expresa un acto cerrado. Es decir, el pretérito indefinido ayuda a alinear los hechos que tienen una estabilidad de ser realizados en el pasado.

C. Léxico: cuando queremos describir la frecuencia con la que realizamos algunas acciones habituales, utilizamos los adverbios (*siempre* en R12, R24) y locuciones adverbiales de frecuencia (*de vez en cuando* en R28), por ejemplo, *siempre* y *todos los días* son para comunicar una costumbre constante; y *de vez en cuando* significa "cada cierto tiempo".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.3 Dimensión sociocultural

En el fragmento, se menciona unos personajes históricos vascos:

1. Juan Sebastián Elcano (1476-1526) dio la primera vuelta al mundo en la expedición de Magallanes-Elcano.
2. Íñigo de Loyola (1491-1556), (conocido como San Ignacio de Loyola), fue el fundador de la Compañía de Jesús.
3. Juan de Garai (1528-1583), fue un explorador y un colonizador español, y el fundador de la ciudad de Buenos Aires.

También se habla de algunos personajes importantes en América que tienen origen vasco:

1. Simón Bolívar (1783-1830), "Liberador de América", lideró la lucha de la independencia de varios países en Latinoamérica.
2. Salvador Allende (1908-1973), fue presidente de Chile desde 1970 hasta su muerte en el golpe de estado liderado por Pinochet.
3. Roberto Goizueta (1931-1997), fue el director general de Coca-cola que hizo llegar la compañía a un nivel mundial.

Este aspecto sociocultural puede ser una referencia para que los estudiantes busquen más informaciones sobre los personajes que les interesen.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para realizar un análisis detallado sobre el texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: facilitar los tipos diferentes de dicción
Nivel de dificultad: medio-difícil
Tarea: los estudiantes pueden elegir uno de estos ejercicios:
1. Parodiar la dicción de los compañeros o los profesores.
2. Parodiar la dicción de los personajes de acuerdo con las circunstancias y las situaciones imaginarias (un avaro, un glotón, un hombre piadoso, un arribista, etc.)
3. Caracterizar, mediante la dicción, ciertas particularidades físicas o piscosomáticas (falta de dientes, salud delicada, neurastenia, etc.)[21]

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical

Objetivo: practicar el pretérito indefinido
Nivel de dificultad: medio-difícil
Tarea: primero, los estudiantes en grupo preparan una historia basada en un sueño, una noticia, algo vivido realmente, un poema, una canción, una película, un libro, o una leyenda de antemano; luego en clase, un narrador o una narradora cuenta el argumento de la historia delante de otros compañeros que salen a representar la historia.

[21] Esta tarea está basada en los ejercicios del empleo vocal de Grotowski, (1980, p. 134).

3.3 Actividad dramática sobre el aspecto lexical
Objetivo: conocer los adverbios y las locuciones adverbiales de frecuencia
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: los estudiantes preparan un monólogo sobre sus hábitos usando los adverbios y las locuciones adverbiales de frecuencia: Siempre / Todos los días; Muy a menudo / Casi siempre; A menudo; Normalmente / Generalmente; A veces; De vez en cuando; Rara vez / Casi nunca; Nunca / Jamás.

Se ordenan las palabras por su frecuencia. Por ejemplo: *todos los días me levanto a las 07:30; casi siempre tomo un café antes de estudiar; normalmente voy a la biblioteca si no tengo clases*. *De vez en cuando voy al cine o tomo algo con los amigos. Nunca he viajado al extranjero.*

3.4 Actividad dramática de improvisación
Objetivo: practicar la imaginación y la interacción
Nivel de dificultad: difícil
Tarea: los estudiantes pueden improvisar un viaje a través del tiempo. Uno o varios estudiantes imaginan que viajan hacia atrás o hacia adelante en el tiempo, y se encuentran con personajes de diferentes épocas. El conflicto de las improvisaciones consiste en el choque con otras épocas.

3.5 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: saber usar el lenguaje corporal
Nivel de dificultad: medio
Tarea: en primer lugar, cada estudiante busca más informaciones sobre la biografía de los personajes que aparecen en el texto; luego en clase, los estudiantes se dividen en grupos para llevar a cabo una imitación de lo que sería un "museo de cera" imaginario. Cuando cada grupo sale al centro del aula, y mantienen una postura quieta, y se presentan, los personajes que han imaginado.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.4 El sainete y la risa

6.4.1 *El amigo Melquiades* (o *Por la boca muere el pez*) de Carlos Arniches

I. Nota bibliográfica del autor

Carlos Arniches (Alicante, 1866 - Madrid, 1943), fue un autor fecundo. Desde el comienzo de su amplia producción dramática en 1888, hasta 1943, estrenó más de un centenar de piezas escritas en colaboración, y sesenta y tres solo (Ruiz Ramón, 2001, p. 39). Tradicionalmente su figura se relaciona con autor de "género chico"[22], dramaturgo menor, pero autores y dramaturgos como Pérez de Ayala (1917; 1922), Pedro Salinas (1933), José Bergamín (1967) situaban a Arniches en la primera fila de los dramaturgos españoles contemporáneos por su originalidad y mayor trascendencia como creador de la "tragedia grotesca" (como se citó en Ruiz Ramón, 2001, p. 38). Para Sotomayor Sáez (2001, p. 184), la valoración de considerar a Arniches un autor menor es una consecuencia directa del nuevo clima político y cultural del país tras la guerra civil española. Sobre la limitación de la producción teatral de Arniche, Ruiz Ramón (2001) cree que, a diferencia de Valle-Inclán, "cuyo teatro trasciende ampliamente los límites de su tiempo para imponerse como la creación dramática de más absoluta originalidad, el teatro de Arniches difícilmente supera su época y su ámbito nacional" (pp. 38-39).

Arniches se especializa en el sainete y su contribución al sainete consiste en que introdujo en él valores regeneracionistas, lo revitalizó y lo alejó de propuestas más conservadoras (Gil Vázquez, 2017, p. 65). Las costumbres madrileñas constituyen un elemento fundamental en la obra teatral de Arniches. El 66% de la producción arnichesca tiene a Madrid como escenario, único o compartido: lugar natural como el soporte espacial; o lugar lleno de significado y valores casi como una forma de ser (Sotomayor Sáez, 1992, p. 106; Ríos Carratalá, 2006). Otro elemento importante en el sainete y el teatro de Arniches es el lenguaje. Por una parte, Arniches deforma intencionadamente los vocablos y las expresiones con fines humorísticos, y crea su propio sistema jergal; por otra parte, para no desconectar el lenguaje de lo verosímil, añade vocablos y expresiones populares que usaban los madrileños en aquella época (Ricardo Senabre, 1966, como se citó en Ruiz Ramón, 2001, p. 42). El texto arnichesco es una mezcla de lo grotesco y de lo sentimental que obliga a los espectadores a reír y a emocionarse casi a la vez. Los personajes, aunque se consideran verdaderas caricaturas por la exageración de los caracteres, pueden resultar humanos, o incluso familiares a los ojos del público (Zabala, 2017, p. 137).

Para la propuesta didáctica, hemos escogido tres fragmentos de la obra. Los siguientes aspectos pueden resultar interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[22] Subgénero teatral al que pertenecieron, al principio, piezas en un acto y sin música representadas por horas en los coliseos donde antes sólo se habían ofrecido obras en varios actos. El origen de este teatro se sitúa a partir de la crisis que desembocó en la Revolución de La Gloriosa (1868) y el fin del reinado de Isabel II. Los precios de las localidades se abarataron y más público pudo asistir a los espectáculos, más breves y menos gravosos para los empresarios. También los beneficios alentaron el interés de los compositores hacia estas piezas (Rosal Nadales y Rosal Nadales, 2016).

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

Es una historia de amor y desamor entre unos jóvenes madrileños. Melquíades se ofrece a ayudar a su amigo Serafín a conquistar a la joven Nieves, que es novia de Higinio. Benita, hermana de Nieves, sospecha que Serafín ya está comprometido con Paca, con la que, en realidad, tiene cinco hijos. Para comprobarlo, Benita seduce a Melquíades para que le cuente la verdad. Es un sainete con una lección moral, en un acto, dividido en tres cuadros. Es una de las obras más célebres de Carlos Arniches. Se estrenó como zarzuela el 14 de mayo de 1914 en Madrid, con música de José Serrano y Quinito Valverde.

En este fragmento los personajes son Nieves, Higinio, y la amiga de Nieves, Trini. El conflicto del fragmento consiste en que Nieves no quiere ver a su novio Higinio porque le atrae otro chico, Serafín. Mientras intenta huir de Higinio, los dos se encuentran antes de empezar la fiesta.

Los objetos que se necesitan para la dramatización en el aula son sencillos: un abanico y unas sillas. Los estudiantes pueden buscar informaciones sobre esa época como un ejercicio de conocimientos socioculturales.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: el lenguaje es uno de los elementos de mayor importancia en el sainete y en todo el teatro de Arniches. En el fragmento que elegimos, Nieves, Trini e Higinio no pronuncian la consonante D entre vocales, ni la D al final de la palabra (R4, R5, R9, R11, R17, R18, R22). Según Molina Martos (2006, p. 141) La elisión gana terreno primero en los participios en -ado y continúa, por este orden, en las terminaciones -ada, -ido, -dor y -udo(a) En zonas del centro de España, algunos hablantes cambian por /z/ el sonido /d/ en final de sílaba o de palabra, pronunciación que debe evitarse en una forma de hablar cuidada: [azkirír] por *adquirir,* [birtúz] por *virtud*. Entre hablantes catalanes es frecuente pronunciar la /d/ final como una /t/, por influjo del catalán: [berdát] por *verdad.*

Pero este fenómeno se proscribe por los manuales de estilo en la difusión de patrones lingüísticos para una lengua estándar y culta, por ejemplo *El Manual de Español Urgente* de la Agencia EFE, el *Manual de estilo de TVE* y el *Libro de estilo de Telemadrid.* En el último dice que "en ningún caso el redactor de Telemadrid utilizará las terminaciones en -ao sustituyendo a las en -ado, aunque es un uso frecuente" (Telemadrid, 1993, como se citó en Molina Martos, 2006, p. 143).

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 14 de la tabla 7. En este fragmento, se usa con mucha frecuencia el subjuntivo (R3, R5, R9, R18, R19). Entre estas frases, queríamos practicar la estructura *que* + presente de subjuntivo, por su uso de repetición de un enunciado previo en imperativo (estilo indirecto encubierto), por ejemplo, "Déjalo que lo note", "que te diga ésta"; o sin previo uso de un imperativo, para expresar un deseo, una propuesta, una opinión, por ejemplo: "Que me lo conozcan".

C. Léxico: a través de las frases de este fragmento, los alumnos pueden conocer el coloquialismo *pa, na y to*, en el habla popular (R3, R6, R18, R24). El apócope de *para, nada* y *todo* está considerado un coloquialismo incorrecto, aunque en el registro coloquial es posible escuchar *pa* en lugar de *para*, como por ejemplo, "Hay gente pa to", "¿Y to pa qué?", o "La tortilla francesa ni es francesa ni na". Si el hablante utiliza siempre estas contracciones

"pa", "na", y "to" en cualquier contexto en que se encuentre, estas expresiones se consideran como un vulgarismo.

2.3 Dimensión sociocultural

Aunque el espacio de este fragmento es un parque y se podría haber ambientado en cualquier ciudad o lugar, el habla peculiar de los personajes lo sitúa en Madrid. Según Molina Martos (2006), el teatro de Arniches de principios del XX incluye este rasgo entre los estereotipos del habla castiza madrileña, que sirve para distinguir la pronunciación castiza madrileña del habla culta de la ciudad (p.144). Algunas de sus características generales coinciden con el español vulgar conversacional, como por ejemplo, la omisión de /-d-/ en las palabras. Aunque el debilitamiento y la pérdida de la consonante dental /d/ en posición intervocálica ha avanzado más en el habla meridional, se percibe su presencia en todas las variedades del castellano peninsular (Molina Martos, 2006: 143). Se puede presentar a los estudiantes las variedades del castellano y las lenguas co-oficiales en España.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes pueden tener una sesión de trabajo de mesa para llevar a cabo un análisis detallado del texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividades dramáticas sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: practicar la consonante sonora *D*
Nivel de dificultad: fácil-medio
Tarea: los estudiantes marcan las frases que tienen la pérdida de /-d-/ en los fragmentos escogidos, y completan las palabras, luego leen las frases anteriores y las frases con el fonema D completo.

Tabla 10. Los alófonos de /d/ en sus contextos

Fonema	ALÓFONO	CONTEXTO	Alfabeto Fonético Internacional	Revista de Filología Española	GRAFÍA
/d/	dental oclusivo sonoro	Inicio de palabra tras pausa: *doble, diciembre* Detrás de consonante nasal: *conde, un día* Detrás de consonante lateral: *falda, el domingo*	[d]	[d]	d
/d/	dental aproximante sonoro	En posición no inicial de sílaba tras pausa, ni detrás de consonante nasal o lateral: escudo, tu dinero, madre, los dos, ad- jetivo, admirable, tomadlo, adscrito, afectado, libertad	[ð]	[đ]	d

(Hidalgo Navarro y Quilis Merín, 2012, p. 184)

A continuación veamos unos ejercicios para practicar el sonido /d/:

1. Adela adora a su marido David.
2. La moda que se lleva esta temporada es cómoda.

3. Id a donde digáis y no os quedéis a mitad.
4. *La casa de Bernarda Alba* es una obra dramática de Federico García Lorca.
5. No es lo que dices, sino cómo lo dices.

3.2 Actividades dramáticas de aspecto gramatical
Objetivo: el presente de subjuntivo en oraciones independientes
Nivel de dificultad: medio
Tarea: *que* + presente de subjuntivo (estilo indirecto encubierto) como la repetición de un enunciado previo en imperativo, por ejemplo: A está escuchando la música en voz muy alta, su compañero B le pregunta si puede bajar un poco el volumen, pero A no le ha oído bien, y pregunta qué dice B, B vuelve a decir "que bajes un poco el volumen"; 2. Fórmula *que* + presente de subjuntivo, sin previo uso de un imperativo, para expresar un deseo, una propuesta, una opinión. Ej.: Que tengas un buen día. /Que gane el mejor. /Que yo sepa. / Que te vaya bien.

Los estudiantes en pareja pueden hacer un juego dramático que se podría llamar *¿Qué me has dicho?*. Imaginan las situaciones que se necesitan una repetición de un enunciado previo en imperativo. Como por ejemplo:

A: Déjame ver eso.
B: ¿Qué?
A: Que me dejes ver eso.
B: ¿Por qué? (Nauta, 2008, p. 67).

3.3 Actividad dramática de improvisación
Objetivo: identificar las actividades al aire libre en un parque chino y un parque español
Nivel de dificultad: medio-difícil
Tarea: primero, planteamos dos listas de las actividades que se hacen en un parque chino o español, como por ejemplo: correr, pasear, ir en bicicleta, hacer ejercicio, tumbarse al sol, leer, remar en las barcas, jugar, pintar, hacer un picnic, jugar al ping-pong, jugar con un patinete, tomar algo en una terraza, etc. Luego, se divide a los alumnos en dos grupos, y cada grupo debe representar las actividades que se hace en el parque chino y en el parque español. Ellos eligen y deciden qué movimientos van a escoger para representar las actividades más típicas. Los estudiantes deben imitar los movimientos de las actividades con sus cuerpos mientras introducen palabras o el diálogo.

3.4 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: conocer la variantes del español en España
Nivel de dificultad: difícil
Tarea: en el fragmento se ve la variedades del castellano en el habla madrileña. El castellano o español es el idioma oficial en todas las comunidades autónomas de España, pero seis de las diecisiete comunidades autónomas son bilingües ya que tienen otras lenguas co-oficiales. Se propone que los estudiantes busquen las informaciones sobre las lenguas co-oficiales y las expongan en clase, como por ejemplo:

Tabla 11. Categorías lingüísticas en España

1. Lengua oficial	castellano, en todo el territorio español.
2. lenguas co-oficiales	catalán en Cataluña, Baleares y Valencia, gallego en Galicia, vasco en el País Vasco y una parte de Navarra, aranés en Cataluña.
3. modalidades lingüísticas	asturiano en Asturias, aragonés y catalán en Aragón, tamazight en Melilla, andaluz en Andalucía.
4. lenguas sin ningún reconocimiento oficial	árabe, caló, portugués, etc.

(Doppelbauer, 2008, p.28)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.4.2 *Bajarse al moro* de José Luis Alonso de Santos

I. Nota bibliográfica del autor

José Luis Alonso de Santos (Valladolid, 1942), es dramaturgo, guionista y director. También es investigador que ha centrado su trabajo en el proceso creador del dramaturgo y su relación con la sociedad. Es uno de los dramaturgos más importantes del teatro español contemporáneo. Su carrera teatral se inició en 1964 en los grupos de Teatro Independiente, donde trabajó como actor, director y dramaturgo. Fue director de la Compañía Nacional de Teatro Clásico (2000-2004) y presidente de la Academia de las Artes Escénicas de España (2014-2018). Es autor de cerca de cincuenta obras dramáticas, y ha dirigido más de cuarenta obras.

Los orígenes del teatro de Alonso de Santos están en el teatro clásico: empieza con Calderón y Quevedo, y aunque después escribió un teatro más urbano y actual con un lenguaje muy de la calle, el autor cree que su lenguaje está vinculado con el lenguaje clásico, porque "cada palabra ha llegado hasta nosotros acompañada del eco de los siglos, cargada de resonancias de belleza, de poesía y de contenido" (Alonso de Santos, 2001, p. 25). Olivera (1988, pp. 10-15) divide las obras de Alonso de Santos en tres etapas principales: en la primera etapa trataría del mundo de la literatura clásica; la segunda etapa inauguraría la búsqueda de nuevos caminos; y la tercera etapa utilizaría el entorno de la delincuencia, el mundo urbano, y sobre todo la ciudad Madrid.

Los textos de Alonso de Santos se caracterizan por el humor. El humor "impregna cada obra, aunque no sea necesariamente alegre" (Vélez Sainz, 2015, p. 98). Frente a los terrores o los sufrimientos de la vida, el humor puede servir como la respuesta o la herramienta para el ser humano, piensa Alonso de Santos (2018). Gutiérrez Carbajo en la introducción compara el teatro de Alonso de Santos con el cine de Woody Allen, y señala que tienen numerosas referencias comunes tanto en el tema como en la forma y la expresión; ambos hacen una comedia moderna y urbana. Saben contar los asuntos profundos y los sentimientos universales en los contextos más cotidianos y humorísticos, a través de las cosas pequeñas y domésticas (Alonso de Santos, 2006, p. 23).

Los temas de las obras de Alonso de Santos están relacionados con los problemas actuales de la sociedad: las relaciones sociales, la política y las personas que carecen de propia voz. Alonso de Santos siempre atento a la realidad, es para Gutiérrez Carbajo (2012), "más que un escritor realista … un indagador de realidades: de las más patentes y aparenciales pero también de las más latentes o profundas" (p. 12). No obstante otra característica de los temas más tratados es el "yo" del autor. Según Alonso de Santos (2020), a lo largo de su vida de creación, hay un grupo de obras que tienen que ver con el tema de la autoficción. El autor sitúa el yo más íntimo en la ficción de la obra para buscar el sentido profundo del vivir.

Los personajes marginados tienen mucha presencia en las obras de Alonso de Santos. Según Piñero (2005, p. 45), Alonso de Santos construye los conflictos y las emociones de los personajes a partir de una estructura social que ejerce una presión y coacción sobre sus miembros, especialmente sobre los menos integrados por razones diversas. Alonso de Santos siente la necesidad de escribir un teatro social para los que viven y mueren desgraciados.

En las propuestas didácticas de capítulo VI, seleccionamos fragmentos de dos obras suyas: *Bajarse al moro* (1985), y *Salvajes* (1997), que se han llevado también al cine. Las dos obras hablan de unos jóvenes que viven en el margen de la sociedad, en el mundo de la droga, la delincuencia y la violencia. El autor observa estos jóvenes con una mirada tierna y con empatía.

En la primera obra, al final, dos protagonistas Alberto y Elena vuelven al mundo del que proceden, a la clase acomodada, mientras los otros dos protagonistas Jaimito y Chusa se quedan solos en el piso y reflexionan la vida que han vivido. En la segunda obra, los jóvenes tienen un cambio de la vida más radical, por el amor y la salvación de su tía y también por el amor que ellos sienten por la tía enferma.

Para esta propuesta didáctica, hemos escogido dos fragmentos de la obra *Bajarse al* moro. Los siguientes aspectos pueden resultar interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

Madrid, los años ochenta, cuatro jóvenes como tantos, una serie de circunstancias en el mundo cotidiano, constituyen los elementos teatrales de la obra. Los protagonistas son Chusa, Elena, Jaimito, y Alberto. Los cuarto han compartido un piso por algún tiempo. La historia sucede en este espacio cerrado. Chusa y Jaimito son primos. Jaimito desempeña un trabajo artesanal: hacer sandalias de cuero. Elena es estudiante universitaria. Huye de casa y conoce a Chusa en la calle. Se le antoja una aventura y está dispuesta a acompañarle a "bajarse al moro" (viajar a Marruecos) en búsqueda de hachís. Alberto es un policía nacional que está entre dos mundo: el de los delincuentes y marginados donde viven sus amigos y el de la ley y el orden donde vive y trabaja. Al final de la obra, Chusa baja a Marruecos sola, pero es detenida y soltada luego. Alberto y Elena se van del piso porque se van a casar, y se quedan Chusa y Jaimito solos.

La obra tiene dos actos, cuatro escenas en el primer acto y tres escenas en el segundo acto. Los fragmentos pertenecen a la Escena Primera y Escena Tercera de Acto Primero. En la Primera Escena, desde el comienzo, se encuentra Jaimito solo y concentrado en su trabajo en una habitación acogedora pero desordenada, con objetos que manifiestan los códigos socioculturales diferentes. La tranquilidad es interrumpida por la aparición de las dos chicas. En el segundo fragmento, Jaimito y Elena se quedan solos en el piso. Las conductas y las formas de hablar de los protagonistas nos permiten imaginarnos como es el mundo donde viven. El humor hace el texto más liviano y la división humana hace los personajes menos caricaturizados.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: la clase sociocultural, el nivel de educación y la profesión son factores que intervienen en la variación lingüística. Al mismo tiempo, el uso de la lengua también identifica el estatus social. Entre Chusa, Jaimito y Elena existen diferencias notables en el uso de la lengua. Elena utiliza los recursos lingüísticos de la norma culta: expresiones elaboradas y cuidadas, pronunciación buena y clara y corrección sintáctica; mientras que,

Jaime y Chusa no siguen las normas lingüísticas tan rígidamente y tienen una pronunciación y una sintaxis menos cuidadas y usan vulgarismos al hablar.

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 21 de la tabla 7. En estos dos fragmentos, los personajes usan, con bastante frecuencia, el pretérito perfecto. Si se parte de la estrategia pragmática, la función del pretérito perfecto también puede entenderse como el desplazamiento de un hecho ocurrido en un momento anterior a la enunciación al momento de la enunciación para actualizar la información; es decir, trasladar la acción realizada de un tiempo pasado a la situación presente. En el ejercicio dramático, se va a trabajar sobre estos valores del pretérito imperfecto.

C. Léxico: el modismo de "estar sin un duro" (R5 del fragmento 1) y "ser un rollo" (R8 del fragmento 2). Cuando se utilizaba la peseta en España, se la llamaba la moneda de cinco pesetas "duro". La expresión "estar sin un duro" significa "estar sin dinero" y se sigue usando esta expresión en el ámbito informal aunque la peseta ha sido sustituida por el euro desde 2002 en España.

"Ser un rollo" significa ser muy aburrido. La palabra *rollo* tiene muchos otros usos en las expresiones coloquiales, como por ejemplo: "¡Qué rollo!" (para transmitir una sensación que tiene una persona por algo complicado, pesado o aburrido), "tener bueno/mal rollo con alguien" (tener buena/mala relación); "dar buen/mal rollo" (dar buena/mala energía).

En la actividad, se pueden explicar algunos modismos como "tirar la toalla"; "estar hecho un flan"; "consultarlo con la almohada"; "ser un ratón de biblioteca"; "ser pan comido"; "aburrirse como una ostra", y emplearlos en el intercambio comunicativo.

2.3 Dimensión sociocultural

Los fragmentos escogidos manifiestan y destacan diferentes códigos socioculturales. En el fragmento 1, la forma de vivir de Chusa y Jaimito nos recuerda el periodo de consolidación de la democracia, pero con la dictadura todavía muy reciente, el periodo de reconversión económica, el paro juvenil, el desencanto de la juventud, el uso extendido de las drogas entre los jóvenes, etc. En el fragmento 2, Elena lee un ensayo de Umberto Eco. Confía en la cultura, y le gusta leer y aprender. No obstante, no confía en la educación universitaria y la critica con intensa emoción, afirmando que no se aprende nada en la universidad.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para llevar a cabo un análisis detallado sobre el texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: practicar la dicción en diferentes atmósferas

Nivel de dificultad: medio-difícil

Tarea: se puede proponer varias atmósferas sobre el fragmento 1: a. una atmósfera tensa porque Chusa tiene mucho miedo de su primo; b. una atmósfera alegre porque Chusa necesita dinero para irse a Marruecos, y Elena tiene dinero y decide viajar con ella; c. una atmósfera de enfado porque Chusa está harta de tantas preguntas de Jaimito. Se preparan papeles que

contengan los nombres de las atmósferas, y los estudiantes en grupo practican el diálogo según la atmósfera que les toque.

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical
Objetivo: familiarizarse con los usos de pretérito perfecto
Nivel de dificultad: medio
Tarea: a). Para conocer mejor los valores del pretérito perfecto, los estudiantes primero buscan ejemplos en los fragmentos.
1. De experiencia
2. Continuo
3. De hechos recientes o pasado inmediato
4. Resultativo, evidencial, hechos constatados

b) Cinco estudiantes forman un grupo: se colocan cuatro estudiantes formando los vértices de un cuadrado. En el centro se coloca un estudiante que será el protagonista. Cada vértice será una etapa de la vida del protagonista: la infancia, la adolescencia/juventud, la adultez y la vejez. El estudiante del centro comienza una narración en la que dará algunas característica de su personaje, diciendo: "soy (nombre y apellido), soy de (origen) y la frase que me caracteriza es …". Dicha frase servirá al resto de sus compañeros para situarlo en la etapa de la vida que le corresponda. De la misma forma, se narra las distintas etapas de la vida en tercera persona, por ejemplo, el estudiante que representa la etapa de la infancia o la adolescencia, puede decir: "ha estado muchos años en España y habla muy bien español", o el que representa la etapa de la vejez dice "le gusta mucho la naturaleza y el campo, y se ha comprado una casa rural"[23].

3.3 Actividad dramática sobre el aspecto léxico
Objetivo: conocer algunos modismos o expresiones hechas y saber explicar el sentido literal y el sentido figurado
Nivel de dificultad: medio
Tarea: primero, los alumnos intentan rellenar los huecos con las siguientes expresiones:

tirar la toalla;
estar hecho un flan;
consultarlo con la almohada;
ser un ratón de biblioteca;
ser pan comido;
aburrirse como una ostra.

1. Se ha puesto tan nerviosa por la entrevista que ( )
2. Siempre está estudiado, ( )
3. Cuando se ponen a hablar mis tíos en la sobremesa, ( )
4. No te desanimes y ( ). Ya verás cómo al final se soluciona todo.
5. Antes de tomar la decisión voy a ( ).

---

[23] Ejercicio adaptado de *Toda una vida* (Mantovani Giribaldi, et al., 2020, p. 131).

6. No le hagas caso, ( ). Siempre dice cosas sin sentido.

Luego, imaginan una relación lógica entre el significado literal y el figurado de cada expresión. El modelo puede ser la expresión: *ser pan comido* — el pan es la comida más básica y simple que existe en la mesa de los españoles y de muchos otros países — para hacer referencia a la facilidad, a que no va a causar ningún problema. Nos sirve para decir que una cosa o hacer algo es muy fácil (Dante, 2003, p. 28).

Por último, los estudiantes pueden escoger una de estas expresiones y representan una situación que corresponde al sentido figurado de cada expresión.

3.4 Actividad dramática de improvisación
Objetivo: imitar la situación del encuentro de dos personas desconocidas
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: los estudiantes inventan una historia en la que Chusa y Elena empiezan a conocerse. Las dos chicas pueden conocerse en circunstancias diferentes, en la calle, en la cafetería, en el bar, o en el supermercado, etc. También pueden conocerse solas o por la presentación de una tercera persona. Hay que fijarse en la manera de cómo iniciar la conversación.

3.5 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: adquirir conocimientos socioculturales sobre la educación universitaria
Nivel de dificultad: difícil
Tarea: Elena expresa sus opiniones sobre la educación universitaria (R8 del fragmento 2). Elena primero estudiaba Filosofía y Letras, y ahora estudia Ciencias de la Educación. Critica el sistema educativo. En este ejercicio, se propone a los estudiantes que se imaginen las situaciones siguientes:
a). Pedir a los estudiantes que piensen en una universidad española a la que le interesaría ir a estudiar.
b). Que busque las informaciones sobre las facultades y los departamentos a través de la página web de la universidad en cuestión.
c). Pedir a los estudiantes que respondan a las preguntas siguientes:
¿En qué lugar está la universidad?
¿Qué irás a estudiar?
¿Qué conocimiento necesitas para poder estudiar allá?
¿Qué opinas sobre estudiar en la universidad?
¿Qué piensas sobre lo que dice Elena?

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.4.3 *Squash* de Ernesto Caballero

I. Nota bibliográfica del autor

Ernesto Caballero (Madrid, 1957), uno de los dramaturgos más importantes de la generación del cambio del siglo XX al siglo XXI. Está relacionado con el teatro en todos los aspectos como escritor, director, profesor y actor. Ha sido el director del Centro Dramático Nacional (Teatro Nacional de España) de 2012 a 2019.

Para Caballero (2014b; 2014c, p.177; 2016), el diálogo es el fundamento y la esencia de lo dramático. Cree que a partir del diálogo se crea situaciones. Ernesto Caballero conoce bien el lenguaje de la calle, y en sus obras abundan los personajes que se caracterizan por el uso del lenguaje que suena familiar y a veces vulgar. Al mismo tiempo el autor también está "atento a inaugurar nuevos códigos y fórmulas de dicción para su obra dramática" (Gorría Ferrín, 2016, p. 351). Los juegos de lenguaje que realiza la obra de Caballero se disponen a hacer presente el comportamiento humano "en ocasiones frívolo y a veces absurdo"(Gorría Ferrín, 2016, p. 351).

En sus obras, el tema más repetido es el de la incertidumbre, el misterio en la vida y de los esfuerzos que tienen que hacer los seres humanos para vivir en este mundo incierto. La preocupación por el futuro lleva a Caballero a explotar tanto los sucesos clásicos como los sucesos históricos, porque para Caballero (2016), el hecho teatral es el reflejo de una conciencia colectiva, y gracias a la mirada hacia el pasado, se entiende mejor el futuro. En el conjunto de la obra de Caballero, se puede encontrar una serie de piezas inspiradas por los clásicos. Caballero (2017) ha encontrado inspiración para sus textos, empezó en Bertolt Brecht para *Brecht cumple 100 años* (1998), después en Ibsen, para *Te quiero, muñeca* (2000), en la obra de Lorca*,* en *Pepe el romano* (2001), y en la obra de Rafael Alberti, para *He visto dos veces al cometa Halley* (2003).

La historia también es una fuente de inspiración de su dramaturgia: destacan las obras como *Santiago de Cuba y cierra España* (1999), *El descenso de Lenin* (2006), y *En la roca* (2010), historia situada en la Guerra Civil que evoca una misión secreta contra Franco. La anulación del tiempo histórico constituye una característica de sus obras de tema histórico, cuya función es alejarse de "tanto de la exaltación patriótica del pasado como de la visión historicismo del marxismo tradicional" (Doménech Rico, 2016, p. 48). Fernando Doménech Rico en la presentación describió que Ernesto Caballero ha desarrollado a lo largo de su carrera un tipo de teatro histórico, como un relato de los oprimidos y de los olvidados por el discurso del poder (Caballero, 2014a, p. 35).

La obra escogida para esta propuesta, *Squash* (1989), fue considerada por Caballero (2017) como su primer texto con el que tomó conciencia de lo que realmente es ser un dramaturgo. Esta obra tuvo mucho éxito desde su estreno, y hasta el año 1990 realizaron 170 representaciones por toda España. Para Lázaro Carreter (1988, como se citó en Doménech Rico, 2016, p. 36), ha sido una alternativa a la forma del teatro público y de teatro comercial que existía en el momento. En la publicación de *Squash* (1989), el autor lo subtituló como "sainete del revés", lo cual significa que parece una comedia costumbrista pero al final no lo es. Lejos del realismo fotográfico, los personajes grotescos se rebelan desafiando al destino, oponiéndose a los poderosos que se burlan de su humillación.

Para esta propuesta didáctica, hemos escogido dos fragmentos de la obra *Squash* (1989). Los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

Squash es una obra dramática en un acto. Los personajes son de clase baja: la viuda de un obrero que tiene tres hijos pequeños, y una prostituta. El lenguaje de estas mujeres es familiar, incluso vulgar. El fragmento 1 pertenece al inicio de la obra. Las dos mujeres acuden a una entrevista para un puesto de trabajo misterioso. La entrevista tiene lugar en un gimnasio con un espejo muy grande. El fragmento 2 pertenece al final de la obra, cuando las dos descubren que en realidad, ese trabajo ni siquiera existe: el objetivo de la entrevista sólo era humillarlas para divertir a los socios del gimnasio que se encontraban al otro lado del espejo. El entrevistador, Eladio, también es víctima de esta burla.

En estos dos fragmentos, las frases son muy cortas y tienen un ritmo rápido. El actor utiliza la repetición de unas palabras como recursos que desvelan el sentimiento y el pensamiento de los personajes. Los personajes se mueven ante un espejo muy grande. La perspectiva de la obra está enfocada desde los márgenes. Los espectadores están a la vez dentro y fuera del espectáculo a través de la utilización del espejo. El público puede considerarse como una parte de los socios del gimnasio que están al otro lado del espejo. En este espacio cerrado, los estudiantes pueden imaginar la cuarta pared como un espejo muy grande, y al público involucrando en la observación y en la burla de estos personajes.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: en las conversaciones, raras veces se repiten las frases mecánicamente sin matiz intelectual; las frases siempre transmiten algún estado de ánimo del hablante. A través de los cambios de kinésica, paralenguaje y proxémica, los participantes trasmiten sus emociones.

En el fragmento 1, en los enunciados de R11-R16 del fragmento 1, los hablantes no dicen nada más que “casi” desde R12, y lo repiten cinco veces. Piedad pregunta a Trini si tiene novio, Trini contesta “Casi” (R12). Obviamente es una contribución oscura y ambigua. Trini sí sabe que es su novio, es una expresión de la incomodidad de tener que explicar su situación. A Piedad le sorprende esta respuesta y quiere saber qué significa “casi” (R13), Trini no le explica nada y simplemente repite “casi” (R14), la respuesta literal no es lo que se requiere, pero Piedad ya entiende el estado de Trini. Trini vuelve a decir el “casi” (R15), esta vez no sólo para hablar con Piedad, sino también para hablar con ella misma: se ríe o se consuela a sí misma.

En los enunciados de R9-R13 del fragmento 2, la palabra “peluca” también aparece cinco veces. Piedad y Trini se han percatado de que en realidad ese trabajo ni siquiera existe. Trini ordena a Eladio que se vista con el vestido apuntándole con la pistola. Trini y Eladio reducen la comunicación a “la peluca” (R9-R13), pero se entienden perfectamente lo que quieren transmitir. La comunicación por medio de un habla abreviada es una regla más que la excepción cuando entre los hablantes hay un estrecho contacto psicológico (Vygotsky, 2017, p. 306).

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 5 de la tabla 7 sobre los verbos pronominales: *joderse* (R1 del fragmento 1), *desparramarse* (R5 del fragmento 1), *sostenerse* (R8 del fragmento 1), *preocuparse* (R11 de fragmento 1), *ponerse* (R5 del fragmento 1, R1, R8 y R15 del fragmento 2), *vestirse* (R8 del fragmento 2), *dejarse* (R1 del fragmento 1), y *verse* (R8 del fragmento 2).

Entre estos verbos, hay verbos con valor reflexivo como *ponerse*, *vestirse*, *verse*; verbos exclusivamente pronominales, cuyos pronombres no desempeñan la función de referir la acción al sujeto, como *preocuparse*, *dejarse*, *desparramarse.*

C. Léxico: expresión coloquial ("quita, quita" R10 del fragmento 1). Cuando algo de lo que alguien está hablando no le gusta y no quiere oír hablar de eso, o algo le da asco y dice que lo aparten de su vista, se dice: ¡quita, quita! o ¡deja! 2). Según los valores pragmáticos que presentan los marcadores (*¡vamos!* R7 del fragmento 2), como *vamos, venga, anda*, *vaya*, en español peninsular los marcadores discursivos pueden ser los siguientes (Castillo Lluch, 2008):

Vamos: 1. valor directivo, expresa orden o ruego.
ej.: ¡*Vamos, quédate un rato más*!;
2. búsqueda de complicidad y de consenso con el interlocutor.
ej.: *En este momento no está trabajando…, vamos que está en el paro*.
¡*Vamos, qué maravilla de fachada*!
¡*Vamos, esto no tiene ni pies ni cabeza*!.
Venga y Anda: 1. Equivalen a los usos de *vamos.*
ej.: *¡Venga, date prisa!;*
¡Anda, ven a mi fiesta!;
—¿Nos tomamos unas caña?
—¡Venga!
2. rechazo o desconfianza ej.*: ¡Venga ya! ¡Anda ya!.*
Venga también puede ser una fórmula de despedida, ej.*: ¡Venga, hasta pronto!.*
Vaya: expresa un acuerdo no convencido
ej.: 1. —¿Te apetece ir al cine?
—Vaya, no demasiado, pero si te empeñas…
2. —¿Te ha gustado la película?
— Vaya, no mucho.

2.3 Dimensión sociocultural

Se puede presentar y explicar el trabajo de los vendedores de la ONCE. En el texto, Eladio pide a las dos chicas que le comprendan y perdonen por ser cómplice de los socios del gimnasio. Les engañó porque quería ayudar a su madre. Ella se pasa todo el día sentada en la cocina mirando fijamente a la bombilla para ver si termina de quedarse ciega y le dejan vender cupones. El trabajo de vendedores de cupón es un servicio de la organización ONCE. El 13 de diciembre de 1938, nació la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas con deficiencia visual. Tiene una concesión estatal para la venta de loterías. En las calles de las ciudades de España, se pueden ver los quioscos de ONCE.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para llevar a cabo un análisis detallado del texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación
Objetivo: saber reaccionar con las dicciones diversas
Nivel de dificultad: medio-difícil
Tarea: este ejercicio es como "una especie de ping-pong dialogado" (Ruiz, 2008, p. 200). Los estudiantes leen R11-R16 del fragmento 1 y R9-R13 del fragmento 2 porque en estas réplicas las frases son cortas y de repetición. El ejercicio consiste en el ping-pong dialogado de una sola frase de repetición. En la segunda fase, los dos no sólo observan el aspecto físico, sino también el comportamiento. Cuando uno dice una frase, por ejemplo: "Tu camisa es rosa", el otro puede reaccionar desde su punto de vista y la repetición se realiza instintivamente. Veamos un ejemplo:

A: Tu camisa es rosa. (*A está sonriendo*)
B: ¿Mi camisa es rosa? (*B parece sorprendido*)
A: Sí, tu camisa es rosa. (*A no sonríe*)
B: Mi camisa no es rosa. (*B suena molesto*)
A: ¿Qué no es rosa? (*A suena defensivo*)
B: No, imbécil, no es rosa. (*B ataca a A*)
A: ¿Me estás llamando imbécil? (*la voz de A suena alta y con enfado*)
B: Sí, te estoy llamando imbécil. (*B empieza a reírse tontamente*)
A: ¿Imbécil? (*A, casi susurrando, empieza a sonreír*)
B: ¡Imbécil! (*B tiene un entonación autoritario en la voz*)
A: No soy imbécil. (*A parece presumido y auto confiado*)
B: No eres imbécil. (*B parece tranquilizar a A*)
A: No, no soy imbécil. (*A parece tranquilo y contento*) (Stinespring, 2000, como se citó en Ruiz, 2008, p. 201).

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical
Objetivo: practicar el uso de verbo pronominal y el lenguaje no verbal
Nivel de dificultad: medio-difícil
Tarea: primero, los estudiantes preparan un guión de las acciones que harían ellos o sus padres ritualmente desde la hora que se levantan hasta que salen de casa; o desde la hora que llegan a casa hasta que se van a dormir. Los gestos y los movimientos no necesitan ser una demostración realista, por ejemplo, cuando quieren mostrar que están comiendo, basta con un gesto rápido de comer, y luego pasan a la próxima acción sin entrar en detalles. Toda la escena dura tres o cuatro minutos.
A continuación son dos ejemplos de las acciones planteadas por Boal (2002, pp. 326-327):

a.
1. Entra con las bolsas de la compra del supermercado;
2. Se dirige a la cocina y guarda la comida;
3. Prepara la comida;
4. Pone la mesa;
5. Come en compañía de personas imaginarias
6. Recoge la mesa y vuelve a la cocina a lavar los platos;
7. Se ocupan de los niños;
8. Se va a dormir.

b.
1. Llega a casa con el periódico en la mano;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Se quita los zapatos y los deja en la puerta;
3. Va a la cocina a servirse un vaso de agua;
4. Se sienta frente al televisor;
5. Se sienta a la mesa y come la comida que lo está esperando;
6. Echa una cabezada;
7. Se levanta, va al cuarto de baño, después a la habitación y duerme como un tronco.

3.3 Actividad dramática de improvisación

Objetivo: la capacidad de resumir un texto
Nivel de dificultad: difícil
Tarea: este ejercicio consiste en resumir los fragmentos que se han leído como si se sintetizara para una persona que no ve. Los elementos visuales que normalmente están omitidos en una conversación o en un texto teatral, porque se supone que las personas pueden ver la escena, deben ser explicitados y explicados. Los estudiantes tienen que buscar las palabras que puedan describir la escena sin cambiar el texto.

3.4 Actividad de observación sociocultural

Objetivo: conocer las organizaciones o instituciones para servicios públicos
Nivel de dificultad: medio
Tarea: según el dato de la Federación de Personas con Discapacidad de China, hasta 2010, en China hay 12.630.000 personas con deficiencia visual: personas ciegas o con discapacidad visual. Se puede proponer a los estudiantes divididos en grupo que busquen si hay alguna organización similar a ONCE en China. También se puede preguntar a los estudiantes si se han fijado alguna vez cómo viven las personas con deficiencia visual.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.5 LA SOLEDAD Y LA INCOMUNICACIÓN

6.5.1 *Esta noche en el parque y Solos esta noche* en *Noches de amor efímero* de Paloma Pedrero

I. Nota bibliográfica de la autora

Paloma Pedrero (Madrid, 1957), es directora de teatro, escritora y actriz. Es una de las dramaturgas más emblemáticas de la escena española actual, consagrada no solo en los escenarios españoles, sino también internacionales (Kumor y Moszczynska, 2010, p. 249, Rovecchio Antón, 2011, p. 121). Su carrera como actriz y dramaturga comenzó con una compañía de teatro independiente, "Cachivache", en 1978. Su primer estreno fue el espectáculo *La llamada de Lauren* en 1985. Según Castro González (2011, p. 8), el objetivo principal de la creación de Pedrero consiste en reflexionar sobre el dolor acumulado y guardado dentro de cada uno, e invitar al espectador a conocerlo y sentirlo. En la introducción *d*e *Juegos de noches. Nueve obras en un acto* Serrano describió que toda la producción de Pedrero "gira en torno a unas líneas temáticas comunes que mueven a sus criaturas y constituyen las preocupaciones básicas de su teatro" (Pedrero, 1999, p. 28). Abundan los temas sobre los problemas y las dificultades en las relaciones íntimas y los sentimientos más personales como la soledad, la frustración, el amor y el desamor, el equilibrio entre la libertad individual y el compromiso afectivo. Las obras de Pedrero están protagonizadas por los personajes que buscan su identidad personal entre la mirada subjetiva e interna del yo y la mirada objetiva y externa de los demás. Castro González (2011) denomina sus obras dramas existenciales cotidianos. Pedrero ubica las historias de sus obras en el contexto de la sociedad del presente con un lenguaje sencillo, directo y poético.

En las obras de Pedrero se destacan una perspectiva femenina (Kumor y Moszczynska, 2009, p. 151) y "una economía de medios donde se condensa el conflicto, el tiempo y el espacio" (Calzada, 2016, p. 108). El contexto de las obras de Pedrero suele ser los grandes centros urbanos; se reduce la historia a dos personas en un tiempo y un espacio únicos. Entre sus obras, *Noches de amor efímero,* ha gozado de gran popularidad entre el público hasta convertirse en sus obras más representadas en España y en el extranjero (Kumor y Moszczynska, 2010, p. 255). Desde 1987, la obra *Noches de amor efímero* ha ido aumentando a lo largo de los años. Al principio la obra estaba compuesta por tres piezas y en la última publicación se juntaron ocho piezas de un acto que son *La noche dividida*, *Esta noche en el parque*, *Solos esta noche*, *La noche que ilumina*, *De la noche al alba*, *Los ojos de la noche*, *La noche confundida*, *La noche es de ellas*. Aunque son piezas independientes, están unidos por la temática y el contexto. Las ocho piezas comparten elementos esenciales: el tiempo único, es decir, la noche; el espacio único, ya sea el parque, el metro o la casa; y el encuentro de los desconocidos. Por eso aunque escogemos dos fragmentos de *Esta noche en el parque* y *Solos esta noche*, podemos colocarlos en la misma propuesta. Los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

***Esta noche en el parque*:** Yolanda juega en el columpio de un parque infantil mientras espera la llegada de Fernando. Ella quiere saber por qué no ha contestado a sus llamadas después de la noche que pasaron juntos. Fernando viene a la segunda cita sin tener ganas. Quiere librarse de Yolanda cuanto antes y dejar de verla para siempre. Este "amor" para Fernando es algo pasajero y efímero, aunque para Yolanda se trate de un amor que ha esperado durante mucho tiempo. En el primer encuentro, Fernando se comportó como un hombre enamorado y prometió llamarla al día siguiente, pero no lo hizo nunca. Yolanda se siente engañada y no le deja marchar sin que le dé una explicación.

Este fragmento contiene una alta tensión dramática. Yolanda está furiosa por haber sido engañada y se siente desesperada, mientras Fernando está angustiado e impaciente por las llamadas de Yolanda y quiere salir de ese lío lo antes posible. Trata la frustración en las relaciones amorosas. El lenguaje de este texto es franco, tosco y grosero. Para representar esta escena necesitan objetos como unas sillas, una cartera, una chaqueta. El tiempo dramático es el segundo encuentro de Yolanda y Fernando.

***Solos esta noche*:** los dos personajes proceden de grupos sociales y generaciones diferentes: Carmen es una alta funcionaria y José es un obrero joven en paro. La obra presenta una situación particular: Carmen toma el metro por primera vez porque se queda sin dinero, y José es el único pasajero que espera el metro con ella a altas horas de la noche. Ha pasado el último metro y los dos están encerrados en la estación.

El ambiente de este fragmento no es tan tenso como el otro, pero por parte de Carmen, está nerviosa y desconfía, porque tiene mucho miedo y no quiere dirigir la palabra a José. Sus acciones y reacciones deben representar una imagen de inquietud. Por esta razón, cuando José saca su bocadillo y le pregunta si quiere un bocadillo, ella, sin mirarlo, contesta que no fuma. Para representar esta escena, se necesitan objetos como unas sillas, una cartera, una chaqueta, y un par de bocadillos.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: muchos estudiantes a veces tienen tendencia a hablar deprisa, pensando que así es mejor. La fluidez es importante pero hablar con un ritmo adecuado y pronunciar bien las frases todavía es más importante en la comunicación. Una correcta articulación de las vocales es una cuestión relevante en el aprendizaje del español. En el fragmento de *Esta noche en el parque*, todas las oraciones en el diálogo son cortas y los estudiantes pueden prestar más atención a la articulación de las vocales y a la correcta pronunciación de estos fonemas.

B. Gramática: en este fragmento se puede encontrar verbos en tiempos y en modos muy diversos: pretérito perfecto (R1, R21 del texto 1; R1, R2, R21, R24 del texto 2), pretérito imperfecto (R7, R8, R9, R15, R20 del texto 1; R7, R8, R10 del texto 2), pretérito indefinido (R15 del texto 1; R9 del texto 2), presente de subjuntivo (R5, R14, R24 del texto 1; R29 del texto 2), imperativo (R14, R15 del texto 1, R1, R6, R16 del texto 2), futuro imperfecto (R17 del texto 1, R14 del texto 2). Al mismo tiempo las frases se construyen con mucha sencillez, la práctica de la dramatización nos permite detenernos en el uso correcto de los tiempos verbales en diferentes contextos.

C. Léxico: el vocabulario de este fragmento no es complicado y corresponde a los niveles iniciales e intermedios. Entre las palabras surge la práctica del insulto como "coño", "puto" "joder". Normalmente es difícil aprender y practicar los insultos en la clase, pero en la lectura dramática, se puede conocer estas palabras vulgares y saber el contexto del uso correspondiente a este campo semántico. Además, también creemos que sería necesario conocer la expresión coloquial "*tener pinta de*". Es una expresión para decir tener una apariencia de algo o alguien.

2.3 Dimensión sociocultural

El objetivo de este punto sociocultural de conocer comida española, por ejemplo cuando Carmen y José esperan el metro, José saca un bocadillo para cenar. El bocadillo es una comida común de los trabajadores y estudiantes españoles, que es una pieza de pan abierta, o conjunto de dos rebanadas, en cuyo interior se coloca o se unta algún alimento.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para analizar detalladamente el texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: articular las vocales
Nivel de dificultad: difícil
Tarea: el ejercicio consiste en una carrera andar de puntillas en la cual gana el último por un énfasis exagerado en el juego dramático. Los estudiantes andan y hablan a la vez. Pueden enfatizar, prolongar la pronunciación y hablar exagerada y lentamente, como por ejemplo, habla muy lentamente (cámara lenta): "nooo, heee, aaacaaabaaadooo". Una vez iniciada la carrera los estudiantes no pueden nunca interrumpir el movimiento mientras pronuncian las frases, pero deben hacerlo lo más lentamente posible y la distancia de cada paso debe ser la mayor posible para las piernas[24].

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical

Objetivo: practicar el uso de pretérito indefinido y pretérito imperfecto
Nivel de dificultad: medio
Tarea: a través de las informaciones que ofrece el primer fragmento, se sabe que este encuentro es la segunda cita de Yolanda y Fernando. Los estudiantes pueden escribir diálogos o monólogos cortos en los que Yolanda y Fernando cuentan por separados cómo fue su primer encuentro. Por ejemplo, pueden representar la escena como si Yolanda estuviera hablando con una amiga por teléfono, contando que conoció a un hombre y que él está enamorado de ella.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

3.3 Actividad dramática sobre el aspecto léxico

Objetivo: conocer la expresión "tener pinta"
Nivel de dificultad: fácil

---

[24] Es ejercicio es una versión adaptada del juego de Boal, que se llama "Gana el último" (1975, p. 74).

Tarea: este ejercicio consiste en la evaluación de los bocadillos. Después de la presentación, los estudiantes pueden transformarse en miembros del jurado que comentan y evalúan los bocadillos que se muestran en las exposiciones. Votan el que tiene mejor pinta, y explican por qué lo votan.

En la R4 del fragmento 2, José pregunta a Carmen: "¿Tengo tan mala pinta?", porque Carmen muestra que tiene mucho miedo. En el lenguaje coloquial, la frase "tener buena/mala pinta" puede indicar que alguna cosa o alguien tiene un buen o mal aspecto, por ejemplo:

1. ¿Por qué tienes esa pinta tan triste? ¿Qué te ha pasado?
2. Los platos tienen muy buena pinta.
3. Hoy tiene pinta de que va a llover.
4. Este restaurante no tienen mala pinta, vamos a quedarnos a comer.

3.4 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: conocer la cultura en la vida cotidiana
Nivel de dificultada: fácil
Tarea: se puede proponer a los estudiantes que busquen informaciones y fotos o imágenes del bocadillo, y que las expongan en clase. Si las condiciones permiten, los estudiantes y los profesores pueden buscar las recetas y preparar bocadillos en grupos. Cada grupo introduce y presenta sus bocadillos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.5.2 *El chico de la última fila* de Juan Mayorga

I. Véase la nota bibliográfica en la propuesta número 6.2.4

Para esta propuesta didáctica, hemos escogido un fragmento de la obra *El chico de la última fila.* Los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español.

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

La obra tiene un acto. Germán y Juana son un matrimonio sin hijos. Germán es profesor de lengua y literatura en un instituto, y Juana trabaja en una galería de arte contemporáneo. Él pidió a sus alumnos que le contaran un fin de semana. Entre tantas redacciones sólo la de Claudio, el chico sentado en la última fila, le llamó atención. Ese fin de semana Claudio fue a la casa de Rafael, su compañero, para ayudarle en matemáticas, pero la idea de entrar en esta casa no se le ocurrió de repente, sino que ya llevaba mucho tiempo pensando en ello y en conocer a la familia de Rafael.

La estructura fragmentaria, la simplificación escenográfica y el ritmo activo del discurso son unos aspectos interesantes de esta obra. En el prólogo de la obra, Juan Mayorga (2006) reflexiona sobre la obra como:

> Una obra sobre maestros y discípulos, sobre padres e hijos, sobre personas que ya han visto demasiado y sobre personas que están aprendiendo a mirar. Una obra sobre el placer de asomarse a las vidas ajenas y sobre los riesgos de confundir la vida con la literatura. Una obra sobre los que eligen la última fila, aquella desde la que se ven todas las demás (p. 9).

La obra tiene un acto. El tiempo dramático de la obra transcurre durante los días en los que Claudio se mete en casa de Rafael. Los espacios dramáticos se mezclan por la redacción de Claudio: la casa de Germán, la casa de Rafael, la escuela y la galería. Los fragmentos escogidos nos muestran a un profesor fascinado por el talento de escribir de su alumno, y el comentario de un comerciante español sobre su socio chino. La mirada del Otro puede ser interesante para los estudiantes chinos. A través de los ojos de Claudio, un chico solitario, inteligente y sensible, vemos las intimidades de una familia de clase media: un padre que persigue la riqueza constantemente, una madre que se siente sola en una casa grande, un hijo que ilusiona una vida más libre. Nos revela las facetas enigmáticas de esa familia.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: en el texto, el Rafa padre dice “dos eulos” (euros) imitando la pronunciación de su socio chino (R11 del fragmento 3). En español existen los fonemas / l/, /r/ (vibrante simple), /rr/(vibrante múltiple). Para los estudiantes chinos de español, se puede valer del sonido de la letra *l* china para pronunciar el sonido /l/ español, porque son dos sonidos parecidos en chino mandarín y en español. No obstante, la *r* española es una de las letras más difíciles de adquirir para la mayoría de los estudiantes chinos. El sonido de la *r* en chino mandarín se trata de una consonante fricativa postalveolar sonora, y en ocasiones no llega a producirse el ruido de la fricción característico de las fricativas (Gil Fernández, 2007,

p. 536). Para pronunciarla se debe retroceder la punta de la lengua algo más atrás de la zona alveolar y no hace falta vibrar la lengua. Mientras que en español para pronunciar el sonido /r/ (euro, caro) y /rr/ (carro, rojo) "la posición de la lengua es algo más adelantada que en la de r china" (Varela River, 2014, p. 42), y "la punta de la lengua vibra moviéndose rápidamente entre los incisivos inferiores y la zona alveolar" (Iribarren, 2005, p. 313). La solución casi siempre es la lambdacista, que pronuncia la *l* por la *r* (lobar en vez de robar), la omisión (amó en vez de amor), o la sustitución (toge en vez de torre).

B. Gramática: este aspecto corresponde a los puntos 17, 21 y 23 de la tabla 7. En fragmento 1, Germán pide que los alumnos le cuenten su fin de semana, pero está muy descontento cuando lee los folios, porque en media hora la mayoría de los alumnos "ni siquiera saben juntar dos frases" (Mayorga, 2006, p. 15). En este ejercicio de recordar lo que hicieron, se requiere una gran cantidad de detalles sobre el pasado, todo ello sirve para desarrollar la memoria, y al mismo tiempo, para aumentar la atención, porque "uno sabe que tendrá que acordarse de todo lo que ve, y oye, y siente, y por lo tanto aumentará extraordinariamente su capacidad de atención, concentración y análisis" (Boal, 1975, p. 42).

C. Léxico: en los fragmentos hay unas frases hechas, como la locución: "**faltaría más**" (R1 del fragmento 2); el modismo: "darle vueltas" (R5 del fragmento 3), y el refrán: "Antes la obligación que la devoción" (R3 del fragmento 2).

1. La expresión "faltaría más" es una expresión elíptica de la forma idiomática. Puede tener varios significados dependiendo de la situación, y puede variar su significado según el entonación de la voz o el contexto:

a: Para responder de forma amable y afirmativa a una petición

-"*Perdona, ¿puedes ayudarme?*"

-"*Faltaría más, claro que sí*", o -"*Claro, faltaría más*".

b: Mostrar indignación o enfados

-"*Está bien, le devolveremos el dinero.*"

-"*Claro que me devolvéis el dinero, ¡faltaría más!*"

c: Rechazar algo que no quieres

"*No vas a salir por la noche, ¡faltaría más!*"

2. "darle vueltas": darle vueltas a las cosas / a todo es pensar demasiado.

Ej. *Le doy vueltas a las cosas que he dicho o hecho*.

Mi amiga no puede parar de darle vueltas a todo.

Le da vueltas a todos los posibles problemas que pueden surgir.

3. "Antes la obligación que la devoción" es un refrán no muy usado. Significa que deben hacer primero lo necesario y luego lo voluntario.

2.3 Dimensión sociocultural

Trata de las visiones estereotipadas que unos tienen sobre los demás. En el fragmento 3, Rafa padre hace comentarios sobre su socio chino Huang, de su carácter, su forma de ser, y su capacidad de trabajo. El profesor puede proponer a los estudiantes que hagan un debate sobre esta serie de comentarios, si están de acuerdo o no están de cuerdo.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para llevar a cabo un análisis detallado del texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividades dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: practicar los fonemas /l/, /r/ /rr/

Nivel de dificultad: medido

Tarea: primero, hacemos unas prácticas de estos fonemas:

1. palo/paro; roca/loca; alma/arma; alto/harto; celo/cero; río/lío;
2. moro/morro; caro/carro; pero/perro;
3. loro; liar; reír; adelgazar; pilar; alrededor;

Luego, los estudiantes hacen un juego de trabalenguas, que consiste en oraciones breves creadas a partir de la pronunciación seguida y forzada de una letra específica:

1. Tres tristes tigres trababan trigo en un trigal en tres tristes trastos.
2. El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado.
3. Erre con erre, guitarra, erre con erres, carril, rápido ruedan los carros, rápido el ferrocarril, o erre con erre, cigarro, erre con erre, barril, rápido corren los carros, cargados de azúcar del ferrocarril.

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical

Objetivo: practicar el uso del pretérito indefinido, del pretérito imperfecto y del pretérito perfecto.

Nivel de dificultada: difícil

Tarea: en primer lugar, cada estudiante intenta acordarse cronológicamente de las cosas que han pasado el último fin de semana, con el máximo posible de detalles, casi fotográficamente repensando todo lo visto, y volviendo a oír todo lo oído. Los alumnos escriben sus recuerdos en folios, y el profesor los recoge. Los folios pueden ser materias para la dramatización del fragmento 1. Los estudiantes salen por parejas sin saber cuáles son las redacciones y tienen que improvisar el comentario sobre las redacciones que leen[25].

3.3 Actividad dramática sobre el aspecto léxico

Objetivo: conocer y practicar las expresiones fijas, dichos o refranes.

Nivel de dificultad: difícil

Tarea: a continuación, preparamos una lista alfabética de refranes que se utilizarán en clase:

A caballo regalado, no le mires el diente.
Bicho malo nunca muere.
Cada oveja con su pareja.
¿Dónde va Vicente? Donde va la gente.
El hombre propone, y Dios dispone.

[25] Actividad adaptada de "Ejercicios de Memoria" de Boal (1975, p. 41)

Genio y figura, hasta la sepultura.
Hablando del rey de Roma, por la puerta asoma.
Las paredes oyen.
Más vale prevenir que curar.
No hay mal que cien años dure.
Ojos que no ven, corazón que no siente.
Por la boca muere el pez.
Quien fue a Sevilla perdió su silla.
Si cantas al asno, te responderá a coces.
Todos los caminos llevan a Roma.
Una golondrina no hace verano.
Vísteme despacio, que tengo prisa.
Zapatero, a tus zapatos.
Podemos proponer a los estudiantes que expliquen el significado e imaginen un contexto para el uso de estos refranes.

3.4 Actividad dramática de improvisación
Objetivo: practicar la comunicación por teléfono
Nivel de dificultad: medio
Tarea: al principio de este diálogo Rafa padre recibe una llamada de su colega, Mariano. Sabemos cómo contesta Rafa padre, pero no sabemos nada de lo que dice Mariano al otro lado del teléfono. Tres estudiantes en un grupo escriben juntos un guión para el papel de Mariano, completan la conversación telefónica y luego lo dramatizan ante los compañeros de clase.

3.5 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: entender las observaciones estereotipadas que tienen otros, los estereotipos que tenemos sobre otra cultura
Nivel de dificultad: medio
Tarea: primero, los estudiantes marcan las descripción sobre los caracteres, los comportamientos sobre el socio chino Huang en el fragmento 3, y plantean una lista de generalizaciones estereotipadas sobre la cultura china. Después hacen una lista similar sobre la cultura española. El profesor puede proponer preguntas como: “Estos comentarios son estereotipos o en cierto sentido son verdad?”, “¿Qué opináis?”, “¿Tenemos ciertas características, cualidades y habilidades que compartimos todos los pueblos en el mundo?

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.6 La lengua y el maestro

6.6.1 *Doña Gramática* de Pedro Salinas, Joaquín Casalduero, y Enrique Díez-Canedo

I. Nota del texto

Doña Gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español (1942) es un trabajo colectivo. Fue escrito por Pedro Salinas, Joaquín Casalduero, y Enrique Díez-Canedo, entre otros, cuando estaban en el exilio y enseñaban español en Estados Unidos.

El objetivo de esta obra consiste en la representación de fin de curso para los estudiantes de español. La obra sólo se estrenó una vez en el 1942 en el Middlebury College de Vermont, de Estados Unidos, como acto del final de curso, y no se dio a conocer hasta la recuperación del archivo por Emilio Quintana Pareja en 1993 (Hidalgo Martín, 2014, p. 45). Emilio Quintana Pareja hizo la primera edición en 1996 por la editorial Difusión (Polo, 2009, p. 629). En 2013, recopiló más documentaciones sobre la obra e hizo la edición online.

Para esta propuesta didáctica, hemos escogido dos fragmentos de la obra. Los siguientes aspectos pueden resultar interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

Para nosotros, lo más interesante de esta comedia es la trama imaginaria sobre la gramática española. Según lo que describió Quintana Pareja en la introducción, se trata de una especie de sainete sentimental, en el que se habla de manera muy divertida sobre los problemas gramaticales que los alumnos suelen tener con el español (Salinas et al., 2013). Los personajes en esta pieza teatral son los términos gramaticales: Doña Gramática, Por, Para y su hija Cláusula, Indicativo, Subjuntivo, y otros familiares como Excepción, Modisma, Ser, Estar, Sinónimo y Diccionario. El conflicto de la historia consiste en que Indicativo y Subjuntivo quieren a Cláusula, y ante el amor de los dos chicos, la joven Cláusula no sabe a quién debe elegir. Otro conflicto es la defensa de la posición del poeta contra la Doña Gramática. Este poeta cree que la Gramática es una tirana que no deja que los poetas se expresen libremente. Al final, Cláusula elige a Subjuntivo porque está hecha para él. El poeta reconoce que ni el poema ni la prosa pueden existir sin las reglas de la Gramática.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: en el fragmento 1, en la acotación se indica que el poeta tiene una entonación fogosa, más bien es una entonación de dictar un discurso para influir, o incluso incitar, a los oyentes. En el fragmento 2, Indicativo tiene una entonación arrogante, y Subjuntivo tiene una entonación que evoca la incertidumbre y la melancolía. Los estudiantes pueden hablar con una entonación exagerada para dar más relieve a estos dos personajes.

B. Gramática: toda la obra en sí misma es una buena reflexión de los elementos gramaticales. El diálogo reflexiona sobre sí mismo la distinción entre *el pretérito imperfecto* y *el pretérito indefinido*, entre *por* y *para*, y entre *ser* y *estar*, así como la distinción y el uso del indicativo y del subjuntivo, el uso del modismo, de la excepción y del sinónimo. El fragmento

2 es una comunicación entre Indicativo, Subjuntivo y Cláusula. Los tres personajes con sus caracteres bien diferentes simbolizan las reglas gramaticales.
C. Léxico: el prefijo "sub-": subterráneo, submarino, subconsciente (R3 del fragmento 2) indica "inferior o por debajo de". Por ejemplo: subterráneo: adj. que está debajo de tierra/m. Lugar o espacio que está debajo de tierra. Submarino: Que está o se efectúa debajo de la superficie del mar. Subconsciente: Que no llega a ser consciente. También se puede repasar y aprender léxico relacionado con el carácter, por ejemplo, "arrogante, impetuoso y intrépido" (R8 del fragmento 2).

2.3 Dimensión sociocultural

El año 1492 es una fecha importante. Unos acontecimientos han cambiado la historia española. Según el orden cronológico son: el fin de la Reconquista, la primera edición de la *Gramática castellana* y el descubrimiento de América. El 2 de enero de 1492, los Reyes Católicos conquistaron el Reino nazarí de Granada. Acabaron con el domino islámico de casi 800 años en la península ibérica. El 18 de agosto, se publicó la primera edición de la *Gramática castellana* de Antonio de Nebrija. El 12 de octubre desembarcan los tres navíos de Cristóbal Colón en la isla Guanahaní (Bahamas), este hecho supuso el Descubrimiento de América. Se puede proponer a los estudiantes preparar una presentación sobre este tema.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para llevar a cabo un análisis detallado del texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividades dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: practicar la entonación del discurso
Nivel de dificultad: medio
Tarea: preparamos unos papelitos, entre los cuales sólo hay cuatro con la indicación: R1, R2, R3, R4, número de las cuatro réplicas del fragmento 1, y el resto de los trozos de papel sólo tienen la indicación: "público". Repartimos los papelitos entre los estudiantes. Los que sorteen el papel de números serán "el poeta". Para dictar un discurso, hay que hablar despacio y con claridad, enfatizar ciertas palabras, proyectar la voz para que todos los oyentes oigan bien y variar el entonación y el ritmo.

Según el orden del número, el primer estudiante lee en voz alta la réplica R1, invita al "público" a adivinar qué representa, puede darle alguna pista, como por ejemplo: "es la regla que debemos seguir para hablar y escribir correctamente". De la misma manera, el segundo estudiante también invita a sus compañeros a adivinar cuáles son las distinciones más haladas en la gramática (pretérito indefinido y pretérito imperfecto, por y para, ser y estar, modismo, etc). Como en el tercer discurso ya hay bastantes pistas para adivinar quién es, este estudiante puede sólo esperar a que le contesten.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramática

Objetivo: practicar el uso del indicativo y del subjuntivo
Nivel de dificultad: difícil

Tarea: cuando dos alumnos que interpretan Indicativo y Subjuntivo acaban de hablar o discutir (R1 y R2 del fragmento 2), otros alumnos pueden decidir a quién van a apoyar. Los dos tienen su equipo de "seguidores". Cuando Indicativo o Subjuntivo termina su intervención (R3, R4, R7, R10), los seguidores pueden añadir ejemplos y pruebas para justificar quién es más adecuado para Clausura. Por ejemplo, los del grupo de Indicativo, pueden decir que Indicativo es un chico honesto y directo, no habla con ambigüedad. Los del grupo de Subjuntivo, pueden decir que Subjuntivo es tierno, cariñoso y sentimental, habla sobre las esperanzas, los deseos; respeta las dudas; y da sorpresas.

3.3 Actividad dramática sobre el aspecto léxico
Objetivo: conocer el léxico relacionado con carácter
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: tres o cuatro estudiantes por grupo hacen una lista de palabras que describen los caracteres, luego hacen una improvisación en la que muestran las personalidades a través del gesto, el movimiento, la mímica y el modo de hablar. Otros estudiantes después de observar todas las acciones, determinan los caracteres que tienen los personajes.

3.4 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: conocer y reflexionar la historia
Nivel de dificultad: medio
Tarea: los profesores proponen a los alumnos que busquen los acontecimientos en el año 1492 en la historia española. En el mismo año, además de la Reconquista, la primera edición de *Gramática castellana*, y el descubrimiento de América. El 31 de marzo, los Reyes Católicos firmaron el decreto de la Alhambra de expulsión de los judíos sefardíes de España en Granada. Entre 150,000 y 200,000 judíos se exiliaron. El profesor puede proponer a los estudiantes intercambiar opiniones sobre la expulsión de los judíos y sobre la idea de "descubrimiento" del continente americano.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.6.2 *Bodas de sangre* de Federico García Lorca

I. Nota bibliográfica del autor

Federico García Lorca (Fuente Vaqueros, Granada, 1898—camino de Víznar a Alfacar, Granada, 1936), "como dramaturgo, es el más conocido fuera de España y el único cuyo teatro haya conquistado … amplios auditorios internacionales" (Ruiz Ramón, 2001, p. 173). Existe abundante bibliografía sobre García Lorca. Inició los estudios universitarios de Derecho y Letras en Granda en 1915, y en 1918 publicó su primer libro, *Impresiones y paisajes*, que en su prólogo, Ramón Asquerino Fernández describió que el libro está "lleno de las influencias impresionista, simbolista, modernistas y noventayochismo" (García Lorca, 2017, p. 5).

En 1919 partió hacia Madrid donde el año siguiente se estrenó su primera obra teatral *El maleficio de la mariposa* en el teatro Eslava. Lorca escribió teatro porque le permitía un contacto más directo con la gente (Lorca, 1963, p. 1771). El universo que se prefigura y está latente en *Impresiones y paisajes* reaparece en sus juegos dramáticos. Con este universo de símbolos, Ramón Asquerino Fernández en prólogo describió que el autor transmite su preocupación por "el problema poético, el sueño, las pesadillas, el amor, la represión, el eco bíblico, el tiempo inexorable… la muerte" (García Lorca, 2017, pp. 21-22). El término de "escena" en las creaciones de Lorca viene de la herencia del teatro modernista español del último Romanticismo (Lázaro Carreter, 1984). En sus obras dramáticas, Lorca aborda problemas humanos de un modo poético. Sus producciones dramáticas pueden agruparse en cuatro grandes categorías: farsas, comedias, tragedias y dramas. El lenguaje del teatro de Lorca es poético, sencillo y muestra su adhesión al vanguardismo. La suma del impresionismo, los sentidos olfativo y visual, la sensualidad y la sinestesia", así como la metáfora musical del simbolismo, representan la tristeza y la melancolía románticas y modernistas en las obras de Lorca. Lorca intensifica el lirismo en los diálogos, donde las palabras transmiten los sentimientos íntimos. Se trata de un teatro con una gama muy variada de símbolos y de personajes fantásticos, que muestra un sentido profundo de las fuerzas de la naturaleza y de la vida.

Desde el año 1931, después de volver de Nueva York, Lorca se preocupó por un teatro nuevo, avanzado tanto de un punto de vista formal como teórico. El teatro para él es emoción y poesía en la palabra, en la acción y en el gesto. (Lorca, 1963, p. 1699 y p. 1739). Lorca (1963) ha explicado sus ideas sobre el teatro:

> El teatro es uno de los más expresivos y útiles instrumentos para la edificación de un país y el barómetro que marca su grandeza o su descenso. Un teatro sensible y bien orientado … puede cambiar en pocos años la sensibilidad de un pueblo; y un teatro destrozado, donde las pezuñas sustituyen a las alas, puede achabacanar y adormecer a una nación entera… 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. .. el teatro que no recoge el latido social, el latido histórico, el drama de sus gentes y el color genuino de su paisaje y de su espíritu, con risa o con lágrimas, no tiene derecho a llamarse teatro, sino sala de juego o sitio para hacer esa horrible cosa que se llama matar el tiempo (pp. 150-151).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para Lorca, las conciencias del teatro tienen su función social en el cambio del pueblo. Al mismo tiempo el teatro es "una poesía que se levanta del libro y se hace humana" (Lorca,

1963, p. 1810). El tema eterno de sus obras consiste en la lucha de entre el dolor y sacrificio de los seres humanos y la justicia para todos. Lorca quería llevar al teatro temas y problemas a los que la gente tiene miedo de enfrentarse (Lorca, 1963, pp. 1766-1767).

Para las propuestas didácticas, escogimos las tres obras: *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La casa de Bernarda Alba* (1936). Una vez Lorca explicó, en una entrevista con José S. Serna, publicada en *Heraldo* de Madrid en 1933, que *Bodas de sangre* era la parte primera de una trilogía dramática de la tierra española, y estaba trabajando en la segunda, aún sin título, pero sobre el tema de la mujer estéril (García Lorca, 1999, p. 37). Así *Yerma* fue publicada en el año siguiente. Sin poder terminar la trilogía, llegó *La casa de Bernarda Alba*, que fue la cima de esta trayectoria dramática.

Estas tres obras, de cierto modo, comparten los mismos temas: las mujeres rurales del campo andaluz, el sentimiento de represión, y el deseo de romper el destino.

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

El novio y la novia, dos protagonistas sin nombre, van a casarse pronto; la mayor parte de la obra gira en torno al futuro matrimonio: la preparación de la boda y la boda misma. La madre del novio vive amargada porque perdió a su marido y a un hijo en una pelea con la familia de los Félix. Ahora sólo desea que su único hijo viva seguro. La novia ha salido tres años con Leonardo, hijo de la familia de los Félix. Leonardo ya está casado y tiene un hijo. La novia sigue queriéndolo pero quiere guardar su amor en secreto y olvidarlo, pero el reencuentro con Leonardo en la boda le despierta de nuevo ese amor. La novia y Leonardo se escapan de la boda y se van al bosque. El novio los persiguen por el bosque hasta que los encuentra. Leonardo y el novio terminan muertos en la lucha. La novia visita la casa de la madre del novio para pedir que le quite la vida. Sin embargo, la madre ni siguiera tiene fuerza de tocarla por la tristeza que sufre. La obra tienen tres actos y siete cuadros. Este fragmento es del cuadro tercero del acto primero. La madre y el novio van a casa de la novia con regalos para hablar de la boda. La atmósfera es tranquila, e incluso un poco fría e indiferente por parte de la novia.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: la novia dice que está "contenta" pero su entonación parece tranquila y seria. La entonación contradice el significado de las palabras, y revela su estado emocional real (R1, R2). Las palabras como tal y los tonos de cómo expresarlas constituyen el campo del signo lingüístico en la comunicación. Los estudiantes pueden leer este fragmento teatral e interpretar las contradicciones entre los tonos y las palabras.

B. Gramática: este aspecto corresponde a los puntos 14 de la tabla 7. En este fragmento se presenta dos ejemplos del uso de las frases temporales cuando + verbo en modo de subjuntivo presente o indicativo (R24 y R25). En esta ocasión, los estudiantes pueden practicar la estructura *cuando + verbo* en modo de subjuntivo presente o indicativo según el contexto**:**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indicativo:

Ejemplo del fragmento: NOVIO.— Cuando me voy de tu lado siento un despego grande y así como un nudo en la garganta.

Se usa el indicativo si la acción se produce con regularidad, no tiene el valor de futuro.
Por ejemplo: Cuando viene a Granada siempre me visita.
=Cada vez que viene a Granada

Subjuntivo:
Ejemplo del fragmento: NOVIA.— Cuando seas mi marido ya no lo tendrás.
Se usa el subjuntivo si la acción aún no ha tenido lugar, tiene el valor de futuro, pero no se dice "cuando vendrás"
Por ejemplo: Cuando vengas a Granada tienes que visitarme.

C. Léxico: en este fragmento se utiliza la palabra "contento" para expresar el estado de ánimo de la novia. Aunque sólo aparece un adjetivo emocional, sabemos que los personajes, sobre todo la madre, el novio, la novia tienen estados de ánimo diferentes. Por ejemplo, la novia está seria, pasiva, parece no tener emociones, la madre es sensible a las reacciones de la novia; el novio está contento y el padre es cordial. Este texto servirá de punto de partida para estudiar el vocabulario del campo semántico de las emociones.

2.3 Dimensión sociocultural

La madre del novio pregunta a la novia si sabe lo que es casarse. Según la madre, para una mujer casarse es "un hombre, unos hijos y una pared de dos varas[26] de ancho para todo lo demás". Se puede proponer a los estudiantes que reflexionen sobre el papel de las mujeres en la familia española de la época y compararla a la situación de las mujeres chinas actuales.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para llevar a cabo un análisis detallado del texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: adquirir una correcta articulación.
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: los estudiantes se dividen en dos grupos, el que interpretan la MADRE y el NOVIO, y el que interpretan el PADRE y la NOVIA. Los dos grupos están ubicados a medio metro de distancia, el grupo del PADRE y la NOVIA empieza a apartarse, un metro, un metro y medio, dos…, y el grupo formado por la MADRE y el NOVIO ajusta su voz según la distancia que lo separa del otro grupo. Aumentan el volumen de la voz, pero mantienen la entonación adecuada y evitan gritar[27]. El beneficio fonético de este ejercicio es una pronunciación más clara.

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical

Objetivo: conocer el uso de la estructura *cuando + verbo* en modo de subjuntivo presente o indicativo según el contexto

---

[26] La vara fue una unidad de longitud utilizada en la península ibérica, y su longitud era de 0,835905m.

[27] Ejercicio adaptado del juego "Calentamiento Vocal" de Boal (1975, p. 87)

Nivel de dificultad: medio
Tarea: primero, los estudiantes leen los dos ejemplos del fragmento, y explican las diferencias del uso de *cuando + verbo* en subjuntivo y en indicativo. Luego se divide a los estudiantes en dos grupos. Cada alumno del grupo A, escribe una pregunta como por ejemplo: "¿Cuándo vamos a viajar?", "¿Cuándo descansamos?". Los del otro grupo escriben una frase temporal como "cuando la comida esté hecha", "cuando me duche" "cuando estrenemos ropa en la Navidad", etc. El profesor recoge los papeles, los mete en dos cajas. Los estudiantes por parejas sacan un papel de una de las dos cajas, y luego improvisan un diálogo usando las dos frases que a lo mejor no tienen nada de ver desde el punto de vista lógico.

3.3 Actividad dramática sobre el aspecto lexical
Objetivo: ampliar el campo semántico de vocabulario emocional
Nivel de dificultad: medio
Tarea: a. Los estudiantes tienen que agrupar los siguientes adjetivos en torno al mismo campo semántico de sentimientos:
agradable, feliz, enfadado, cotilla, frío, obediente, maravilloso, desanimado, sorprendido, franco, desengañado, alegre, chismoso, triste, furioso, contento, asombrado, dócil, ameno, sincero, insensible, melancólico.
b. Los estudiantes eligen unos adjetivos emocionales libremente, y memorizar este fragmento que es muy pequeño, luego tratan de decir el texto con la entonación emotiva que corresponden a la palabra elegida.

3.4. Actividad dramática de improvisación
Objetivo: crear una atmósfera adecuada
Nivel de dificultad: medio
Tarea: los cuatro actores/actrices salen al escenario uno tras el otro. El primero toma una postura y la mantiene, por ejemplo, puede ponerse de pie, sentarse en la silla, o sentarse en el suelo. El segundo, observando esa postura, aporta otra postura pero busca la armonía con la postura de su compañero. Así sucesivamente los cuatro mantienen la postura por unos minutos para hacer una foto de familia. Después, de la izquierda a la derecha, o al revés, uno por uno presenta al público la relación de esta foto de familia, por ejemplo la madre puede decir: *Soy la madre del novio. Mi hijo va a casarse pronto con esta chica, pero no me gusta que ella sea mi nuera, porque su ex-novio pertenece a una familia enemiga nuestra*.

3.5. Actividad de observación sociocultural
Objetivo: hablar de igualdad y equidad en la vida cotidiana
Nivel de dificultad: medio
Tarea: se puede proponer preguntas a los estudiantes, por ejemplo, si están de acuerdo con las palabras de la madre del novio sobre el matrimonio; cuál es el papel de las mujeres en casa y en la sociedad; o cuáles son las diferencias entre el hombre y la mujer. Otra posibilidad de este ejercicio es utilizarlo para llevar a cabo una improvisación en la que los estudiantes contesten como si fueran uno de los personajes.

6.6.3 *Yerma* de Federico García Lorca

I. Véase la nota bibliográfica en la propuesta número 6.6.2

Para esta propuesta didáctica, hemos escogido un fragmento de la obra *Yerma*. Los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español.

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

Yerma es una joven casada, que lucha por tener un hijo, porque su instinto le dice que debe ser madre, porque todas las mujeres de su entorno son madres o van a serla, pero no lo consigue. Se cree que es incompleta por no tener hijo, sin embargo, le falta mucho más: el amor, la ternura, la compasión, la pasión, la libertad, cualidades que se encuentran más allá de los límites familiares. Juan, su marido, ignora y niega a los sentimientos de Yerma sin preocuparse por el deseo de su mujer. Por miedo a los rumores y a la opinión del pueblo, él trae a sus dos hermanas para que vigilen a su mujer y la casa se convierte en una tumba para Yerma, que cada día está más desesperada, triste y furiosa.

La obra tiene tres actos y seis cuadros. El fragmento procede del cuadro primero del acto primero. El tiempo de la historia es la mañana de una jornada laboral. La tensión dramática asciende a lo largo de la conversión en ese diálogo corto. El texto muestra un hombre insensible e impaciente, y una mujer triste y desesperada. Juan está a punto de salir de casa, mientras Yerma se preocupa por si ha tomado su desayuno. Yerma muestra su cariño, ternura y angustia en la conversación con Juan. Quiere amarlo y ser amada, pero su marido la interrumpe bruscamente, mostrando que no tiene ningún interés de mantener esa conversación. Ignora las necesidades de su mujer.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: sabemos que a veces una mala pronunciación de las palabras se debe a una falta en la acentuación de la oración. Sin embargo, en las conversaciones "se señala por medio de un segundo acento una de las sílabas inacentuadas de la palabra o una palabra átona" (Quilis, 2015, p. 75) para un énfasis. En el diálogo teatral, los personajes ponen de relieve una palabra átona al cambiar las emociones expresan. En este fragmento, cuando Juan oye lo que le pide Yerma, se pone impaciente, y cuando Yerma dice que le haría lo mismo, Juan le contesta: "te lo agradezco" (R12). Podemos interpretar que Juan no se lo agradece de verdad, sino que no quiere prometer, o no quiere escuchar más.

B. Gramática: este aspecto corresponde a los puntos 27 y 29 de la tabla 7. Yerma se preocupa por la salud de Juan, dice: "Ahora tienes la cara blanca, como si no te diera en ella el sol" (R9). Para expresar sus deseos o dar un consejo, dice: "A mí me gustaría que fueras al río y nadaras y que te subieras al tejado cuando la lluvia cala nuestra vivienda" (R9). O "Si yo estuviera enferma, me gustaría que tú me cuidases" (R11). De esta forma se puede introducir, repasar o practicar las estructuras de el uso de subjuntivo en el ejercicio para expresar deseo, pedir un favor, o dar consejos:

1. Como si + imperfecto de subjuntivo cuando se describe algo con una comparación irreal.
2. A mí me gustaría que + imperfecto de subjuntivo

3. Si + imperfecto de subjuntivo, + condicional simple

C. Léxico: a través de este fragmento, se puede ampliar el vocabulario del campo semántico de vajilla y cristalería (R5): vaso, taza, copa, jarra; un vaso de leche, una taza de té, una copa de vino, una jarra de cerveza.

2.3 Dimensión sociocultural

Según García Lorca, *Yerma* es una obra sobre la tierra española. El deseo de ser la madre ha sido castigado a la esterilidad, pero la protagonista no es un personaje que acepte lo que se le impone. Yerma es una mujer firme, valiente que sabe lo que quiere y lucha por ello. Gómez Yerba (2011) en su edición de *Yerma* dice que "la Yerma que personifica la mujer «doméstica» y domesticada por el varón se rebela contra él en una postura absolutamente moderna, casi del siglo XXI" (p. 140). En esta unidad, se puede proponer a los estudiantes a reflexionar la igualdad de géneros a través del texto.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para llevar a cabo un análisis detallado sobre el texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: conocer la posibilidad del cambio del acento según la situación
Nivel de dificultad: medio
Tarea: preparamos una frase previamente elegida y leída por los nativos. Ellos pueden inicialmente decir la frase de la manera que les gustaría que fuera dicha y todos los estudiantes intentarán imitar la forma de hablar y decir la misma frase, haciendo inflexión como si fuera pronunciada por el mismo actor[28]. La función de este ejercicio consiste en buscar que los estudiantes estén atentos a lo que dicen los demás, y cómo dicen.

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical

Objetivo: practicar el uso de Si + imperfecto de subjuntivo, + condicional simple, y (A mí me) gustaría que + imperfecto de subjuntivo
Nivel de dificultad: difícil
Tarea: los estudiantes están divididos en dos grupos, cada alumno escribe un problema suyo en el papel, que sea real o inventado, después el profesor recoge los papeles y reparte los papeles del grupo A entre los alumnos del grupo B, y al revés. A continuación, ellos abren el papel, y piensan cómo resolver el problema, luego cuentan qué harían o qué les gustaría hacer, o qué les gustaría que les hiciera si tuvieran estos problemas. Los estudiantes preparan un diálogo por parejas sobre el problema que tienen, y se dan consejos el uno al otro.

3.3 Actividad dramática sobre el aspecto lexical

Objetivo: conocer las diferentes maneras de decir y de pedir las bebidas
Nivel de dificultad: fácil

[28] Ejercicio adaptado de "Una frase dicha por muchos actores de Boal (1975, p. 108)

Tarea: 1. Indica cuál de las siguientes palabras no pertenece al mismo campo semántico:

Taza, plato, vaso, jarra

2. Se dice un vaso de leche, un vaso de agua, una taza de café, pero cuando van a una cafetería o un bar, dirían más "Quería un café con leche", "Un zumo de naranja". Para pedir una cerveza, hay muchas más maneras: "una caña, por favor", "una clara", que es una caña con gaseosa de limón, "ponme un corto", "tírame una jarra", etc. Se puede improvisar una situación en que los estudiantes piden algo para tomar en una cafetería o un bar/restaurante.

3.4 Actividad dramática de improvisación

Objetivo: crear situaciones que requieren la imaginación y los movimientos corporales
Nivel de dificultad: medio
Tarea: primero, los alumnos escriben unos movimientos con la estructura gramatical de "como si". Por ejemplo: como si tiraran una red llena de peces del mar; como si transportaran un piano, etc. Entregan los papeles al profesor. Luego, los alumnos forman un círculo; dos de ellos van al centro y escogen un papelito del profesor, representan el movimiento, y otros dicen qué están haciendo. Estos estudiantes pueden modificar la oración del papel, por ejemplo, si escogen "como si comieran una tarta de queso", puede cambiarla por "comen una tarta de queso como si estuvieran muertos de hambre". Así sucesivamente, suben otros dos al centro, hacen unos movimientos[29].

3.5 Actividad de observación sociocultural

Objetivo: reflexionar la igualdad de géneros a través del texto
Nivel de dificultad: medio
Tarea: se puede proponer a los estudiantes que hablen de las imágenes de los personajes de esta obra, como por ejemplo, la protagonista Yerma personifica una mujer que se rebela contra el varón. Esta postura puede ser hablada y discutida en la época moderna, en el siglo XXI. Otra posibilidad de este ejercicio puede ser una adaptación del texto en la que los estudiantes interpreten los personajes que viven en el siglo XXI.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[29] Ejercicio adaptado de de Juego de Ritmo, Movimiento y Extender Una Frazada, de Boal (1975, pp. 70-73)

6.6.4 *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca

I. Véase la nota bibliográfica en la propuesta número 6.6.2

Para esta propuesta didáctica, hemos escogido un fragmento de la obra *La casa de Bernarda Alba.* Los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español.

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural.

2.1 Dimensión teatral

En *La casa de Bernarda Alba* conviven mujeres de distintas generaciones y clases sociales. La madre Bernarda Alba y la criada Poncia constituyen el eje estructural de la obra. Bernarda Alba es una viuda de clase acomodada, vive con su madre, María Josefa que está loca, y las cinco hijas que se llaman Angustias (39 años), Magdalena (30 años), Amelia (27 años), Martirio (24 años), Adela (20 años). Su hija mayor Angustias está prometida a Pepe el Romano, pero la hija menor Adela está enamorada de él. Martirio también le quiere. Bernarda Alba salvaguarda los valores patriarcales, dispuesta a mantener a su familia dentro de los límites fijados por la moral conservadora. Siempre encierra a sus hijas en la casa, sobre todo después de la muerte de su marido, y también encierra a su propia madre en un cuarto. Adela intenta buscar una escapatoria y trata de evitar el destino trágico que tienen todas las mujeres en su casa. Al final se suicida cuando recibe la noticia falsa de la muerte de Pepe.

Es una obra dramática de tres actos. El fragmento 1 pertenece al acto primero, y el fragmento 2 al acto segundo. Las actividades de las mujeres se desarrollan en una casa con ventanas tapiadas, en pueblo de Granada. En este espacio cerrado, la atmósfera es deprimida y angustiosa. El calor y el odio entre las hermanas aumentan la tensión y la angustia de esta atmósfera.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: según la modalidad pragmática del enunciado, dentro del nivel expresivo de la entonación, se distingue la entonación volitiva de la entonación exclamativa: la entonación volitiva implica una orden, un ruego, o una súplica, mientras que la exclamativa implica una sorpresa o una admiración (Cantero Serena, 2002, p. 139). En este fragmento existen dos tipos fundamentales de entonación volitiva: la de mandato (R6, R8, R12 del fragmento 1, R6, R8, R9, R17, R19 del fragmento 2) y la de súplica que incluye matices de invitación, recomendación, petición y ruego (R3, R7, R9 del fragmento 1, R15 del fragmento 2). En las dos entonaciones se eleva la voz sobre la sílaba tónica de la palabra realzada, y mantiene la elevación sobre la última sílaba tónica y después, a partir de esa misa sílaba, se produce un descenso (Hidalgo Navarro, 2006, pp. 26-27). El acento de intensidad de la sílaba la entonación de súplica es menos enfático que en la de mandato.

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 10 de la tabla 7. En estos dos fragmentos, los personajes usan mucho el imperativo afirmativo y negativo para dar órdenes, rogar o para hacer una petición, o dar un consejo. Podemos repasar las conjugaciones primero porque Bernarda usa la forma del imperativo de segunda persona del plural "*haceros*" por "*haceos*", cuando dice "*Haceros cuenta que hemos tapiado con ladrillos puertas y ventanas*". La RAE en *El buen uso del español* (2013, p. 350) indica que es incorrecto insertar una 'r' en la segun-

da persona del plural de los imperativos, como por ejemplo, "*sentaros*" en lugar de "*sentaos*", aunque se hace a menudo en el habla coloquial. También en *El libro del español correcto* (Instituto Cervantes, 2012, p. 105) se considera un vulgarismo la sustitución de la -d final por la -r en el imperativo de segunda persona del plural.

Lo que se considera válido es el empleo del infinitivo con valor de imperativo dirigido a una segunda persona del singular o del plural cuando aparece precedido de la preposición *a,* uso propio de la lengua oral coloquial: *¡Tú, a callar!; ¡Niños, a dormir!.* Las instrucciones de uso de los aparatos, las etiquetas de los productos o los carteles que dan indicaciones, cuando se dirigen a los interlocutores colectivos o indeterminados, así como la recomendación, la obligación o la prohibición, a menudo usan el infinitivo con valor de consejo: 1. *Una vez abierto el envase, consumir en tres días.* 2. *No fumar.* 3. *Mantener silencio.*

C. Léxico: el luto está relacionado con el color negro (R8 del fragmento 1). La búsqueda de la relación entre el color y la cultura puede ser un ejercicio. Por ejemplo, en China, el color de la boda tradicional es rojo; no obstante, en la ceremonia moderna, los colores son blanco y rojo; el luto está relacionado con el color negro y blanco.

2.3 Dimensión sociocultural

La casa de Bernarda Alba tiene su origen en la vida real. Fue inspirada por la experiencia personal que Lorca había tenido en Granada. Los padres de Lorca tenían un propiedad pequeña en Valderrubio, una aldea no muy distante de Granada. En la casa vecina y colindante a la suya vivía «doña Bernarda», "una viuda de muchos años que ejercía una inexorable y tiránica vigilancia sobre sus hijas solteras" (Morla Lynch, 2008, p. 134). Lorca nunca ha hablado con estas mujeres pero ha observado a esta familia. Para él, eran "prisioneras privadas de todo albedrío … como sombras, siempre silenciosas y siempre de negro vestidas … Era un infierno mudo y frío en ese sol africano, sepultura de gente viva bajo la férula inflexible de cancerbero oscuro" (Morla Lynch, 2008, p. 134). Encerrarse toda la familia en una casa durante ocho años de luto es una exageración que el autor utiliza para expresar el conflicto entre la autoridad y la libertad en un espacio cerrado. Pero, en cierto modo, podemos conocer la vida de esa época en la que escribió Lorca, sobre todo la vida de las mujeres durante los años veinte y treinta del siglo XX.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para analizar detalladamente el texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: conocer la entonación y la mímica adecuadas en una conversación

Nivel de dificultad: medio

Tarea: se dividen a los alumnos en grupos de Adela y grupos de Poncia. Los alumnos juntados por parejas interpretan a Adela y a Poncia. No tienen que memorizar el texto, sólo dar la idea general y el contenido; también pueden mirar el texto si lo necesitan. Una pareja inicia la escena y establece un tono para la dicción de los personajes que van a representar. Después de unos minutos la segunda Adela sustituye a la primera, manteniendo la misma

emoción y siguiendo las acciones indicadas. Luego la segunda Poncia sustituye a la primera, posteriormente la tercera reemplaza a la segunda, y así sucesivamente. Es importante la absoluta continuidad de las motivaciones y de la forma de actuar (dicción y mímica)[30]. La función de este ejercicio consiste en buscar que los estudiantes estén atentos a lo que dicen y a lo que hacen los demás.

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical
Objetivo: practicar el uso de imperativo
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: los estudiantes pueden realizar esta actividad por parejas: uno dice una oración imperativa, el otro reacciona haciendo el gesto contrario. Si uno dice: "Acércate", el otro se aleja. Si uno dice "No pongas los codos en la mesa", el otro pone los codos en la mesa. Los estudiantes no pueden dar órdenes peligrosas o imposibles de cumplir. El profesor debe observar y controlar bien a todos alumnos para anotar los errores gramaticales, los de pronunciación y la adecuación del vocabulario.

3.3 Actividad dramática sobre el aspecto léxico
Objetivo: ampliar el campo semántico relacionado con el color y la cultura que representa este color
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: entre el profesor y los estudiantes pueden preparar un juego de mesa giratoria sobre el color y las emociones que pueden representar los colores. Los estudiantes giran la rueda y preparan un monólogo corto dramático con las palabras que les toquen. Por ejemplo, si le toca el color blanco "frío, pureza, paz", puede decir: "hoy la ciudad ha amanecido cubierta de blanco, nevó toda noche. Preparo un té caliente, me acerco a la ventana, veo a la gente ir y venir sin parar, ¿Tienen prisa o tienen frío? No sé por qué en este momento siento una paz interior, siento la eternidad. ¿Es por la pureza de la nieve?".

3.4 Actividad dramática de improvisación
Objetivo: conocer la entonación de mandato
Nivel de dificultad: medio
Tarea: los estudiantes estudian los caracteres y pensamientos de los personajes del fragmento 1, y luego memorizan el texto. En la improvisación se puede utilizar sus propias palabras si falla la memoria. Los objetos que se necesitan son unas sillas, una escoba, un abanico con flores rojas y verdes, y un abanico negro.

3.5 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: reflexionar los papeles que desempeñan los hombres y las mujeres en el siglo XXI
Nivel de dificultad: medio
Tarea: 1. Los estudiantes escriben dos columnas de las cualidades que creen que las mujeres deben tener, y las cualidades que deben tener los hombres. 2. Podemos preguntar qué significa

[30] Ejercicio adaptado de "Cambio de actores dentro de un ritual que sigue", de Boal (1975, p. 100)

una postura moderna de siglo XXI siendo una mujer/un hombre, y de las cualidades, cuáles piensan que son estereotipos, prejuicios, y cuáles son las que quieren tener.

Morla Lynch (2008, p. 134) cree que las mujeres secuestradas en *Casa de Alba Bernarda* son andaluzas, pero tienen quizás un colorido de tierras ocres más de acuerdo con las mujeres de Castilla. El profesor puede proponer a los alumnos una discusión: ¿Qué opináis sobre estas mujeres secuestradas españolas? Si la obra tuviera color, ¿qué color sería? ¿Por qué es de este color?

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.7 El valor de la vida y la salvación

6.7.1 *Naces consumes mueres* de Ernesto Caballero

I. Véase la nota bibliográfica en la propuesta número 6.4.3

En esta propuesta didáctica, hemos escogido un fragmento de la obra *Naces consumes mueres*, los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

Karina, Julia, Paula y Sandra son cuatro actrices contratadas para representar *El gran mercado del mundo* de Pedro Calderón de la Barca. La principal acción de la obra está constituida por los ensayos de las cuarto chicas. Ensayan distintos momentos del auto, hacen comentarios, piensan las acciones de algunas escenas clave, recitan los monólogos y cantan unas músicas barrocas. Otra acción es la vida real de las chicas. Por las conversaciones entre ensayo y ensayo, sabemos que viven en un tiempo de crisis económica. Están ansiosas por conseguir un puesto de trabajo, pero, al final, van a fracasar otra vez. Las chicas enfadadas asesinan al jefe y no saben qué hacer con el cadáver. La desesperación las impulsa a seguir adelante con la representación.

El fragmento escogido está en cursiva, porque esta parte del texto está compuesta por anuncios de entidades bancarias. En total son ocho publicidades que venden productos bancarios. No obstante, si hay mucha gente que vive al día y no tiene ni dinero ni trabajo, el futuro que dicen las publicidades es puro espejismo. A través de la presentación de estos anuncios, se habla de la sociedad española actual, de la situación de la generación más joven sin futuro, generación a la que estas chicas pertenecen.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: el lenguaje publicitario no es sólo comunicativo, sino también persuasivo. Pretende influir a los receptores, para ello, se usa imperativo y oraciones interrogativas aunque no se espera la respuesta. El mensaje publicitario hace referencia a "convencer". La dicción puede ser más racional o más emocional, o una combinación de las dos.

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 11 de la tabla 7. El gerundio es una forma no personal del verbo (R1, R28, R39). La acción que expresa el gerundio debe interpretarse como una circunstancia causal o consecutiva de la acción del verbo principal. Es decir, la función del gerundio es ser complemento circunstancial. El uso del gerundio expresa en qué momento, de qué modo, por qué motivo o con qué condición se da la acción principal.

C. Léxico: la expresión "luna de miel" significa una temporada de intimidad conyugal inmediatamente posterior a la boda. También se entiende como el viaje de novios recién casados, o para referirse, de una manera metafórica, a una fase de relación estrecha en asuntos sociales como la política. Se puede estudiar algunas locuciones y expresiones con las palabras "luna, sol y estrella": estar en la luna; de sol a sol; sentarse el sol; tomar el sol; ser un sol; levantarse con (las) estrellas.

2.3 Dimensión sociocultural

El texto de las publicidades es corto, resumido, pero llama la atención. Normalmente en el texto de publicidades hay muchos aspectos socioculturales de un grupo social determinado para que uno se siente identificado. En este fragmento, se transmite varias informaciones como:

- Deporte: *Si Guadiola fuera tu entrenador, intentaría sacar lo máximo de ti* (R25).
- Seguridad social y jubilación:"*un club donde los mayores de sesenta y cinco años disfrutan de más ventajas*" (R28); "*Sabía que aquello pasaría, pero también sabía que cuando las fuerzas no me respondiesen, lo haría con total seguridad mi plan de pensiones del Banco Popular*" (R34).
- Concepto del dinero y de la vida: "*El dinero nos hace libres*" (R2-R18), "*las ganas de viajar más, de disfrutar de la cultura, del arte, las ganas de ayudar a los demás, de cuidarlos, de compartir más*" (R28).
- Servicio bancario: *Tienes acceso a una hipoteca cambio de banco bonificada, y todo sin comisiones en la cuenta* (R23).

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para llevar a cabo un análisis detallado del texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividades dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: practicar la entonación por oraciones cortas
Nivel de dificultad: medio
Tarea: el profesor divide a los estudiantes en ocho grupos según el número de las publicidades en el fragmento, y prepara el sorteo de los nombres de los bancos que aparecen en cada publicidad. Si la publicidad tiene sólo un personaje, los estudiantes pueden dividir el texto en varias partes para que se ajuste a la situación. Cada grupo presenta la publicidad delante del resto de los alumnos. El público puntúa de 0 a 10 la presentación de la publicidad. Se elige a la mejor publicidad a través de la evaluación.

Para la expresión, el profesor puede ofrecer una lista de las entonaciones para que los estudiantes puedan combinar en la interpretación:

- Emocional
- Dinámico
- Divertido
- Cercano
- Coloquial
- Racional
- Serio
- Moderado
- Informativo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

• Pedagógico

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical
Objetivo: practicar el uso de gerundio
Nivel de dificultad: medio
Tarea: primero los alumnos eligen la forma correcta del gerundio de estos infinitivos:
1. reír: riendo — reíendo;
2. poner: puniendo — poniendo;
3. leer: leíendo — leyendo;
4. poder: podiendo — pudiendo;
5. decir: diciendo — deciendo;
6. dormir: durmiendo — dormiendo

Luego, proponemos una situación de "rueda de prensa". Por ejemplo, un compañero se tomó un año sabático, y sus compañeros quieren saber las condiciones: en qué momento, de qué modo, por qué motivo o con qué condición. Las respuestas deben tener una oración principal y una subordinada con un gerundio.

3.3 Actividad dramática sobre el aspecto léxico
Objetivo: conocer las locuciones de las palabras de "luna, sol y estrella"
Nivel de dificultad: difícil
Tarea: primero los estudiantes buscan los significados de las locuciones: estar en la luna; de sol a sol; tomar el sol; ser un sol; levantarse con (las) estrellas. Luego, eligen una de estas frases y la actúan con el lenguaje no verbal. Los demás deben adivinar qué locución representan. No se les permite hablar o escribir letras en el aire. Se da un tiempo limitado para que piensen y busquen el significado.

3.4 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: hacer debates sobre el contenido de las propagandas
Nivel de dificultad: medio
Tarea: podemos preguntar a los estudiantes sus opiniones sobre los anuncios de estos bancos, y sobre cuál es su actitud sobre el dinero (R2-R18). También podemos proponer un debate. Los estudiantes sortean dos grupos: un grupo está a favor del eslogan de los bancos, y otro grupo está en contra.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.7.2 *Salvaje* de José Luis Alonso de Santos

I. Véase la nota bibliográfica en la propuesta número 6.4.2

En esta propuesta didáctica, hemos escogido dos fragmentos de la obra *Salvajes*, los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

Salvaje es una obra breve que tiene dos actos. En esta obra, Alonso de Santos plantea una serie de fenómenos sociales de los jóvenes que viven en un clima de violencia y delincuencia. La familia en la obra es un poco particular: Bea, Mario y Raúl son hermanos, desde que murió su madre, empezaron a vivir con su tía, Berta. Berta fue encerrada en cárcel por haber descubierto droga en su casa. En realidad ella era inocente, la droga pertenecía a su sobrina Bea. Ésta promete que ya la ha dejado pero no es verdad. Mario y Raúl pertenecen a una pandilla de chicos violentos, los *skinhead* (en español, "cabezas rapadas"). Al final de la historia, Bea y Mario decide alejarse de la vida que llevaban hasta entonces por la muerte inesperada de Raúl. Bea se marcha a una granja a desintoxicarse y Mario se va a vivir con la chica con que sale.

El fragmento 1 pertenece a la escena I de la primera parte, cuando Berta sale de la cárcel. Aunque les ha dejado un recado, nadie tiene ni idea de su regreso, y Bea se asusta al ver a su tía en casa. En este texto, el autor inserta referencias de gente africana, sudamericana, y china para referirse a los diferentes inmigrantes. En este fragmento, el hombre que está con Bea es un sudamericano, al que se reconoce por su forma de hablar. El fragmento 2 procede de la escena IV de la segunda parte, cuando los chicos saben que Berta está muy mal de salud, y quieren tratarla bien. La atmósfera es relajada y feliz. También existen momentos tensos por las expresiones de Raúl. En esta parte, por boca del propio personaje, el dramaturgo sintetiza lo absurdo de sus prejuicios. Las acciones se desarrollan en espacios cerrados, Los espacios de estos dos fragmentos son el de una casa de clase media: pasillo y salón-comedor.

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: en el fragmento 1, Bea se sorprende al ver llegar a Beta. Se queda en blanco y reacciona atropelladamente. La dicción de Bea debe ser nerviosa. En el fragmento 2, Berta se siente sorprendida por el cariño expresado por sus sobrinos. La entonación de Berta debe ser contenta, alegre y tierna.

B. Gramática: en esta unidad, se puede practicar el uso grado comparativo de adjetivo y adverbio, y grado superlativo relativo y absoluto de adjetivo, como por ejemplo: "la más grande" (R7 del fragmento 1). Primero, se puede repasar los comparativos irregulares como "bueno — mejor", "malo — peor", "grande — mayor", "pequeño — menor", "algo — superior", " bajo — inferior"; y luego indicar que "no es correcto combinar los adverbio cuantificadores o de grado (más, muy, bastante, demasiado, poco) con los comparativos y los superlativos" (Paredes García, 2012, pp. 222-224), por ejemplo: Hoy está más mejor que ayer (incorrecto). Hoy está mejor que ayer (correcto).

C. Léxico: se puede estudiar las locuciones interjectivas (“no me digas” en R5 del fragmento 2), son palabras que constituyen una unidad sintáctica. Equivalen a una interjección. La locución interjectiva “no me digas” expresa una sorpresa, igual como “venga ya”, “anda ya” “mira por donde”.

2.3 Dimensión sociocultural

En el fragmento 1, la acotación indica que Roco tienen un “acento sudamericano” (R1 del fragmento 1), pero no podemos determinar qué acento tiene porque no estamos en la representación. A través la conjugación del verbo en segunda persona singular del presente, adivinamos que Roco puede proceder de una de zona con voseo generalizado. Por las formas particulares de las conjugación, el profesor puede presentar unos ejemplos del verbo conjugado con vos para el presente de indicativo, como por ejemplo *sos, cantás, tenés, podés* (“¿qué hacés?” y “¿volvés a la cama?”, “me decís que no hay nadie” de R1 y R4 del fragmento 1); y otros ejemplos del imperativo del vos: *salí, cantá, poné* (“Oíme” de R1 del fragmento 1).

En el fragmento 2, Berta menciona dos nombres propios: “El Corte inglés” y “Ribera de Duero”. Son marcas que pueden ser imágenes de España en cierto sentido. El Corte inglés es un grupo compuesto por empresas, entre las cuales los grandes almacenes son el sector principal. Ribera de Duero es una denominación de origen del vino muy conocida de España. Se puede conocer y hablar de las marcas españolas a través de un ejercicio.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para llevar a cabo un análisis detallado sobre el texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: practicar entonaciones de sorpresa en contextos diferentes
Nivel de dificultad: medio
Tarea: primero los estudiantes se acercan al análisis del estado de ánimo de los personajes, imaginan sus gestos, sus mímicas, y sobre todo, su dicción: cómo cambia las entonaciones de sorpresa en contextos diferentes. Luego leen en voz alta el texto para después hacer una lectura dramatizada.

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical

Objetivo: practicar el uso grado comparativo de adjetivo y adverbio, y grado superlativo relativo y absoluto de adjetivo
Nivel de dificultad: medio
Tarea: tres estudiantes en un grupo. En su conversación, tienen que hablar de una persona conocida entre ellos, que sea famosa o sea amigo común. Cada uno aporta un dato importante del mismo. A dirá una característica física (bellísima, muy alto, más fuerte que nosotros); B hablará de la personalidad o de su forma de ser (muy tímido, muy valiente, más

supersticioso); C dará una circunstancia de su vida importante (le ha tocado la lotería; ha dejado su trabajo; se ha hecho famoso por una serie)[31].

3.3 Actividad dramática de improvisación
Objetivo: desarrollar la capacidad de describir un objeto en una actividad lúdica
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: en el fragmento 1, Berta pregunta a Bea dónde está la televisión, Bea no sabe cómo decirle, sólo repite la pregunta de Berta "¿La televisión?". Berta le explica irónica y resignada "Sí. Esa cosa que se enchufa y sale la gente" (R10-12). Los alumnos pueden imitar esta comunicación para cualquier otro objeto. Por ejemplo: ¿Ves la revista?, ¿La revista? ¿Sí. Esa cosa que se lee y hay fotos". O ¿Dónde está la moto? ¿La moto? ¿Sí. Esa cosa que arranca y te lleva a otro lugar".

3.4 Actividad dramática sobre el aspecto léxico
Objetivo: conocer el significado de locuciones interjectivas
Nivel de dificultad: medio
Tarea: primero los alumnos hacen un ejercicio de "leer y asociar". Deben asociar cada fila de las locuciones en la columna A con las emociones de la columna B.

A.
"no fastidies", "maldita sea"
"vaya por Dios", "qué le vamos a hacer"
"qué va", "ni hablar","ni en broma" "ni loco"
"no me digas" "venga ya", "anda ya" "mira por donde"
B.
sorpresa o ironía
enfado o molestia
resignación
negar o rechazar

Luego, repartimos papelitos donde están escritos una de estas locuciones. Cada uno debe contestar a la misma pregunta. Por ejemplo: si proponemos la pregunta de "¿Sabes que Ana se casa?", los estudiantes deben reaccionar con la locución que tenga en el papelito. Las respuestas pueden ser:

a. —"¿Sabes que Ana se casa?"
—"Maldita sea, y qué hago yo";

b —"¿Sabes que Ana se casa?"
—"Qué va, se casa su hermana";

c.—"¿Sabes que Ana se casa?"

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[31] Ejercicio adaptado de *El ausente* (Mantovani Giribaldi, et al., 2020, p. 72).

d.—“¿Sabes que Ana se casa?”,
—“No me digas, qué bien”.

3.5 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: conocer las marcas españolas más conocidas
Nivel de dificultad: fácil
Tarea: se puede proponer unos días antes a los estudiantes que busquen informaciones sobre las marcas españolas conocidas. Por ejemplo, BBVA, El Corte Inglés, Iberia, Mercadona, Real Madrid, Repsol, Seat, Santander, Zara, etc. Puede ser una tarea de grupo. Cada grupo busca una marca y hace una presentación sobre la historia y los componentes de la marca.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.7.3 *Memento mori* de Borja Ortiz de Gondra

I. Nota bibliográfica del autor

Borja Ortiz de Gondra (Bilbao, 1965) es dramaturgo y novelista. Ha publicado dieciocho obras teatrales hasta hoy en día. En 1997 recibió el Premio Nacional de Teatro Calderón de la Barca por *Mane, Thecel,* Phares; el Premio Lope de Vega en 2017 por *Los otros Gondra* (*relato vasco*), el Premio Max de Mejor Autoría Teatral en 2018 por *Los Gondra* (*una historia vasca*). Ha sido finalista del Premio Nacional de Literatura Dramática en dos ocasiones: con *Duda razonable* en 2013 y con *El Barbero de Picasso* en 2014.

El mundo vasco y la familia Gondra cultivan la mayoría de las historias de sus obras. La autoficción se ha convertido en parte de su creación, sobre todo las obras del universo de los Gondra (Ortiz de Gondra, 2019). La justicia y moral personal es el otro tema que siempre trata el autor. Ortiz de Gondra (2017) también ha declarado que en todo el teatro que ha escrito en el siglo XXI, consciente o inconscientemente siempre ha tratado el homosexualidad y el euskera que ocupen el centro de su mundo literario (p. 50).

Para esta propuesta didáctica, hemos escogido dos fragmentos de la obra *Memento morí* (2011). Los siguientes aspectos pueden ser interesantes para los estudiantes chinos desde el punto de vista del aprendizaje del español:

II. Dimensiones teatral, lingüística, y sociocultural

2.1 Dimensión teatral

El título *Memento* morí, es una frase que proviene del latín que significa "recuerda que morirás", y que está relacionada con el tema de la fugacidad de la vida. En el siglo XIX y principios del XX se llamaron *memento mori* a las fotografías *posmórtem* que las familias hacían a sus finados antes de ser enterrados, con el fin de poder recordarles (Torres, 2010). Es un teatro social que "gira en torno a la responsabilidad de la mirada y sobre ella se lanzan preguntas morales" (Torres, 2010) al público sin darle respuesta ni sermonearle, sino animándole a interrogarse y reflexionar. Los protagonista mira a su alrededor partiendo de sus profesiones: fotógrafa, reportera de guerra, estudiante de medicina y agregado de la embajada. La obra se nos narra una familia española que se muda a vivir en África por el trabajo del marido de una hija. Sofía es fotógrafa, y ha ganado el premio internacional de la mejor fotografía del año por retratar a una niña en la guerra. También es madre de Irene y Carlota. Las tres mujeres y el marido de Carlota, David, creen que la aplicación de sus ideas puede poner las cosas en su sitio en ciertos lugares de África. Cada uno está convencido de que su legitimidad moral es más justa que la de los demás. Creen que sus ideas son mejores y que cada uno piensa que está en la posesión de la verdad y de la justicia. La obra tiene un acto, compuesto por un prólogo, un epílogo y once escenas. Los fragmentos que elegimos provienen de la escena IV, cuando toda la familia de Sofía está en África y de la escena X, cuando Carlota descubre que David está metido en el tráfico del armas. Los cuatro discuten y rivalizan con discrepancias ideológicas, éticas o incluso estéticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.2 Dimensión lingüística

A. Pronunciación y entonación: preguntas retóricas con implicatura exclamativa. (R13, R15, R16 del fragmento 1, R1, R4, R8, R12, R18 del fragmento 2). No requieren respuesta, porque

la actitud del hablante no es la de pedir información. Son formalmente preguntas, pero no hay en ellas intención de preguntar (Hidalgo Navarro, 2006, p. 33). Este tipo de exclamación sirve para expresar disgusto, decepción, o reproche.

B. Gramática: este aspecto corresponde al punto 10 de la tabla 7 sobre el imperativo de la segunda persona del singular, afirmativo y negativo. Para los verbos regulares, el imperativo afirmativo de la segunda persona del singular se conjuga como el presente del indicativo de la tercera persona del singular: Dejar—*Deja* (R19 del fragmento 1); Enterarse—Entérate (R14, R20 del fragmento 2); Preguntar—*Pregunta* (R20 del fragmento 2); y algunos verbos irregulares: Ser—*Sé* (R4 del fragmento 2); Irse—*Vete* (R20 del fragmento 2). Para el imperativo negativo, se usa la segunda persona del singular en presente del subjuntivo: Decir —*digas* (R13 del fragmento 2).

C. Léxico: se puede estudiar las expresiones como "cruzarse de brazos" (R15 del fragmento 1), y "estar entre la espada y la pared" (R16 del fragmento 2). 1. La locución "cruzarse de brazos" significa quedarse ocioso, inactivo o quedarse impasible, no hacer nada. Pero el lenguaje corporal de cruzarse de brazos tienen más sentidos pragmáticos o socioculturales, incluso se ha convertido en una postura estereotipada que representa la defensa, la inseguridad. 2. El dicho "estar entre la espada y la pared" significa que uno tiene que elegir entre dos opciones opuestas, pero haga lo que haga, cualquiera de las dos opciones puede causar un conflicto o dificultades (Dante, 2003, p. 59). Es decir, han estado en una situación difícil, sabiendo que decidas lo que decidas, la cosa va a ser complicada de todos modos como la situación en el fragmento.

2.3 Dimensión sociocultural

África es un continente marginado diariamente en los medios de comunicación, como dice el autor que "si hay un lugar en el que las noticias son olvidadas porque a los occidentales no nos interesan, ese es África" (Ortiz de Gondra, 2011, p. 36). Este punto puede dar lugar a comparaciones entre la actitud de España y China con respecto a África sobre la otredad de los medios de comunicación. También se puede proponer a los estudiantes leer las diferentes prensas y resumir las noticas que más habladas en las prensas.

III. Las actividades dramáticas

Antes de hacer las siguientes actividades dramáticas, los estudiantes deben tener una sesión de trabajo de mesa para llevar a cabo un análisis detallado del texto. Este ejercicio tiene lugar antes de las actividades.

3.1 Actividad dramática sobre la pronunciación y la entonación

Objetivo: practicar la dicción a través de las discusiones de los personajes

Nivel de dificultad: medio

Tarea: en el fragmento 1, las tres mujeres están discutiendo sobre la responsabilidad individual frente a la guerra, a la miseria, y sobre la función de las noticias. Irene es periodista de guerra como lo era también Sofía; Carlota iba a empezar a hacer prácticas en un hospital, pero decidió dejarlo para acompañar a su marido a África. En el fragmento 2, David en el trabajo está metido en un tráfico de armas europeo, pero cree que lo hace por el bien de todos, sobre todo para el funcionamiento de las organizaciones no gubernamentales en África.

Carlota no está de acuerdo con él, y piensa que es cómplice de un crimen. Los estudiantes deben leer los fragmentos transmitiendo el disgusto, la decepción, y el reproche en sus conversaciones.

3.2 Actividad dramática sobre el aspecto gramatical
Objetivo: practicar el modo imperativo a través del ejercicio de concentración teatral
Nivel de dificultad: medio
Tarea: un estudiante pone la mano a pocos centímetros del rostro del otro: éste queda como hipnotizado y debe mantener siempre su rostro a la misma distancia de la mano del hipnotizador. Éste último inicia una serie de movimientos con la indicación verbal, por ejemplo, el hipnotizador dice "baja la cabeza", "gira la cabeza a la izquierda", "di tu nombre", el hipnotizado hace lo que le indica. Al mismo tiempo, el hipnotizador, con el movimiento suyo, más adelante o más atrás, deja que su compañero haga con su cuerpo las contorsiones posibles a fin de mantener la misma distancia[32].

3.3 Actividad dramática sobre el léxico
Objetivo: practicar el uso de las expresiones "cruzarse de brazos" y "estar entre la espada y la pared" partiendo de la situación similar a la del texto dramático
Nivel de dificultad: difícil
Tarea: los estudiantes recuerdan si han tenido la experiencia de estar entre la espada y la pared y cómo era. Por ejemplo, una persona pide a su amigo que le diga la verdad sobre algo que este último no quiere que sepa; o la novia invita a su novio a una fiesta familiar y el mismo día, el mejor amigo del chico le pide que le ayude con una mudanza. Entre tres o cuatro estudiantes, pueden representar esta situación. Al principio, uno puede contar la situación difícil, por ejemplo: "no sé si decirle la verdad o no, estoy entre la espada y la pared".

3.4 Actividad dramática de improvisación
Objetivo: practicar la imaginación y la reflexión
Nivel de dificultad: difícil
Tarea: el tema de la improvisación es "¿Por qué has tenido que mirar esos papeles?" (R8 del fragmento 2). Primero los estudiantes se sientan en circulo; se pide a dos estudiantes que salgan al centro: pueden elegir una relación social como padre/madre—hijo/hija; matrimonio; novios; amigos; desconocidos, etc. Deciden un lugar y un tiempo, o los espectadores les indican un lugar y un tiempo.

3.5 Actividad de observación sociocultural
Objetivo: reflexionar las noticias omitidas en las prensas
Nivel de dificultad: medio
Tarea: los estudiantes en grupo elaboran una lista sobre los periódicos en papel y los periódicos digitales más leídos de España. Buscan noticias internacionales de la última semana en uno de estos periódicos, hacen una base de datos de los países que salen en los reportajes. Se-

[32] Este ejercicio es adaptación de Hipnotismo de Boal (1975, p. 74).

gún esta base, analizan y reflexionan los acontecimientos que más les interesan a estos periódicos, y cómo es la situación en África.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CONCLUSIÓN

Al comienzo de esta investigación se plantearon las siguientes preguntas:

4. ¿Cómo los métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras utilizan el teatro?
5. ¿Sería posible introducir teorías teatrales como herramienta para la enseñanza del español en China?
6. ¿Se pueden enseñar la gramática, el léxico y los conocimientos socioculturales a través de las actividades dramáticas?
7. ¿Qué conocimientos previos del teatro deben tener?
8. ¿Cuáles son las reglas que debemos seguir cuando queremos hacer unidades didácticas sistemáticas sobre las obras dramáticas?

Estas preguntas nos llevaron a estudiar de un modo pormenorizado la situación de la enseñanza del español en China y el uso de las técnicas teatrales en el aula de lenguas extranjeras; y en un segundo momento, hemos analizado de qué modo pueden ser utilizadas las técnicas teatrales para la adquisición del español como lengua extranjera, para el entendimiento intercultural y para mejorar las habilidades lingüísticas. Para ello, esta tesis ha llevado a cabo las siguientes investigaciones:

1. Se analizó el rol del teatro no sólo como representación final, sino además como promotor del desarrollo del proceso de la enseñanza-aprendizaje. La utilización de las técnicas teatrales tiene por objetivo animar a los estudiantes a hablar y a actuar.
2. Se realizó un análisis para explorar por qué el teatro puede ser utilizado como un método en la enseñanza de lengua extranjera, por qué las técnicas teatrales aplicadas a los textos dramáticos facilita el aprendizaje del español para los estudiantes chinos de una manera integral y cómo se aplica esta gran variedad de actividades dramáticas en clase.
3. Se han diseñado unidades didácticas en base a las obras dramáticas modernas con un enfoque comunicativo y con una metodología de trabajo en grupo para la enseñanza del español con contenidos asociados al texto dialógico.

Esta investigación ha demostrado que los beneficios del teatro como recurso didáctico no sólo conciernen la dimensión lingüística, sino también la cultura y la capacidad comunicativa.

Se puede observar que hoy día, hay una tendencia a la renovación de los métodos de la enseñanza del español en China, que presta más atención a la competencia comunicativa, al uso real de la lengua y a los conocimientos socioculturales. Las técnicas teatrales y las actividades dramáticas se han convertido en respuestas creativas a estos factores en la enseñanza de lenguas extrajeras. El texto dramático sirve como la muestra de un sistema lingüístico y de una situación concreta. La finalidad de la comunicación exige el uso del lenguaje adecuado. Las actividades dramáticas crean un ambiente imaginativo, colectivo y

lúdico para el trabajo en el grupo. Estas características del teatro contribuyen a mantener de una manera notoria la continuidad del interés de los estudiantes.

Además de la parte teórica, el trabajo tiene también una parte de investigación práctica. Para conocer el déficit de la participación en clase, se ha hecho una encuesta entre 127 estudiantes chinos de seis universidades en 2020 con la intención de analizar las razones por las que prefieren no hablar ni preguntar en clase. El análisis de las respuestas ha revelado que su comportamiento en clase depende de las influencias socioculturales del país. La cultura tradicional en el aula de lenguas extranjeras tiene como consecuencia que los estudiantes chinos sean relativamente pasivos en el aula y prefieran escuchar al profesor y permanecer callados.

Al mismo tiempo, se han hecho entrevistas a las profesoras de español de esas seis universidades sobre los comportamientos de los estudiantes chinos. Dichas entrevistas también han revelado que actualmente los estudiantes están más motivados que antes. Ponen en práctica los conocimientos aprendidos y trabajados voluntariamente cuando se percatan de la fluidez que han conseguido con las prácticas.

En las encuestas, también se puede observar que la actitud hacia los errores y el tratamiento de los errores constituye uno de los mayores obstáculos que tienen los estudiantes en el aprendizaje. Para resolver este problema, hemos identificado los diferentes tipos de errores a través del análisis de EEE-4 y EEE-8 (Examen del Español como Especialidad - Nivel 4 y Nivel 8) desde el año 2014 hasta el año 2017 en el Capítulo 4. El uso de los tiempos verbales y la flexión verbal son una de las mayores dificultades gramaticales que tienen los alumnos chinos.

Los textos dramáticos como contextos lingüísticos y las actividades dramáticas basadas en los textos proponen materiales y situaciones donde los estudiantes pueden confirmar las hipótesis a través de la producción. El tratamiento posible de los errores frecuentes puede apoyarse en el tiempo lingüístico de las obras dramáticas y el tiempo del teatro. Además, en las actividades teatrales, la repetición y la corrección de las frases son muy comunes y son una parte del trabajo. La práctica teatral puede ayudar a superar estas dificultades.

Entre todos los directores de la historia del teatro, hemos hecho una selección y elegimos a Stanislavksi, a M. Chejov, a Grotowski y a Boal para estudiar sus técnicas como la acción física y la imaginación de la atmósfera, que nos parecen muy útiles para la enseñanza del español a los sinohablantes. Estas técnicas teatrales establecen un marco seguro dentro del cual podemos explorar situaciones que tienen una distancia espacio-temporal para los estudiantes chinos. Con el estudio y el análisis de la acción física, los estudiantes imitarán con más naturaleza el sistema comunicativo.

En las réplicas de las situaciones dramáticas, las acciones de los interlocutores transforman la situación, y la transformación provoca una reacción entre ellos. Esto implica una intensidad que obligan a los alumnos a mantener las constantes transformaciones a través de las acciones que transmiten una intención o un deseo. La necesidad de hablar y actuar de un modo adecuado y apropiado en una situación concreta y el aspecto lúdico que esto supone, son un incentivo importante para los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Además, para que los estudiantes estudien en una situación monolingüe en la lengua meta, los profesores pueden utilizar la lectura de las obras, el periodo del trabajo de mesa, y la práctica de la pieza teatral como los medios.

Por último, tras un intenso estudio del teatro español del siglo XX y XXI, se ha seleccionado veinticinco obras teatrales que nos parecen representativas y útiles para la utilización de teatro en la enseñanza del español. Este trabajo podría haber sido un estudio meramente teórico, no obstante, desde el principio hemos optado por potenciar una dimensión práctica y didáctica de la tesis, pese a las dificultades que esto acarrea. Para ello, hemos diseñado veinticuatro unidades compuestas por ejercicios y actividades teatrales, cuyo objetivo es contribuir a los recursos didácticos para la enseñanza del español en China. Basándonos en los criterios establecidos desde el punto de vista lingüístico, teatral y sociocultural, las unidades siguen una estructura construida sobre una serie de actividades teatrales. A la hora de proponer a los estudiantes la práctica teatral, la conciencia del tiempo y del espacio, la construcción de los personajes contribuyen a la realización de la práctica cuyo objetivo es desarrollar las competencias básicas de los estudiantes.

Los ejercicios teatrales pueden servir de inspiración o pueden motivar a los estudiantes en las actividades en clase. El teatro es el medio productivo entre las actividades y la imaginación, que deja abierta la lectura a múltiples interpretaciones y invita a la acción. Además, las actividades dramáticas pueden servir para crear un buen clima en el trabajo colectivo para potenciar y favorecer el resto de los trabajos. En las actividades, los estudiantes pueden identificar el significado de las frases con el interlocutor y valorar su corrección de acuerdo con la reacción del interlocutor. Las actividades dramáticas pueden contribuir de manera dinámica y multidisciplinar al desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera.

La selección de las obras teatrales y las propuestas didácticas ha requerido limitar la multiplicidad de posibilidades.

En primer lugar, como la estancia de investigación tuvo lugar en España, se ha presentado las obras de los dramaturgos españoles y no están incluidas las obras de los dramaturgos hispanoamericanos. Por lo tanto, aunque en algunos de los textos teatrales existen personajes de diferentes países, los aspectos lingüísticos y socioculturales se centra en el contexto de España. En segundo lugar, los textos se han dividido por temas y no por los niveles de los cursos, por lo tanto los contenidos no se han desarrollado íntegramente para un único curso. Por último, esta tesis indica lo que deben hacer los estudiantes y el nivel que deben tener, pero no se incluye la formación de teatro previa para los docentes. Para guiar y dirigir a los estudiantes en las actividades, los profesores deben tener unos conocimientos teatrales y una formación específica para aplicarlos.

No obstante, esta investigación abre la posibilidad a futuros estudios, que permitirán completarla y consolidarla.

Este trabajo ha sido producto de una elección y una exploración teórica antes de llevar a cabo la dimensión práctica. Llevar a cabo la experimentación con grupos diferentes, haciendo prácticas en las universidades chinas y realizar una parte experimental a través de las muestras de pre-prueba y post-prueba, serán la próxima etapa del desarrollo de una investigación.

Una investigación sobre los dramaturgos hispanoamericanos para conocer el español de la cultura hispanoamericana puede también ser un desarrollo posible.

También cabe la posibilidad de aplicar la metodología y estos materiales didácticos en un taller de teatro como asignatura opcional en el departamento de filología española. Se puede igualmente esbozar la creación de una programación y de los materiales didácticos de obras dramáticas basada en las propuestas para un curso académico. Si los elementos constitutivos

para una puesta en escena son posibles, podemos hacer un teatro por los alumnos y para los alumnos como un trabajo final.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

BIBLIOGRAFÍA

Abirached, R. (1994). *La crisis del personaje en el teatro moderno* (B. Ortiz de Gondra, Trad.). Asociación de Directores de Escena de España, D. L.

Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2.* Santillana Educaciónn S. L.

Alamo, A., Galván, F. y Gutiérrez Posse, S. (Ed.). (2003). *Exilios: 18 obras de teatro de autores argentinos, españoles y mexicanos*. Editorial Biblos.

Alcoholado Felstrom, A. (2013). Las combinaciones vocálicas del español en la expresión oral de universitarios chinos. *SinoELE*, (9), 1-16. https://www.sinoele.org/images/Revista/9Articulos/alcoholado_1-16.pdf

Almena, F. y Butiñá Jiménez, J. (1995). *El teatro como recurso educativo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia — UNED.

Alonso Asenjo, J. (1998). Panorámica del teatro estudiantil del Renacimiento español. En M. Chiabò y F. Doglio (Ed.)*Spettacoli Studenteschi nell' Europa Umanistica* (pp. 151-191). Torre d'Orfeo Editrice. https://parnaseo.uv.es/Ars/teatresco/estudios/panoramica_teatro_escolar.htm

Alonso de Santos, J. L. (1998). *Salvaje.* Fundación Autor.

Alonso de Santos, J. L. (1999). *Bajarse al moro.* F. Tamayo y E. Popeanga (Ed.). Cátedra.

Alonso de Santos, J. L. (2001). *Entrevista / Entrevistado por Ignacio del Moral*. Las puertas del drama: revista de la Asociación de Autores de Teatro, (6), 24-29. (Ejemplar dedicado a: La reescritura de los clásicos). https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/324696

Alonso de Santos, J. L. (introducción de F. Gutiérrez Carbajo). (2006). *Cuadros de amor y humor, al fresco.* F. Gutiérrez Carbajo (Ed.). Cátedra.

Alonso de Santos, J. L. (2007). *Manual de teoría y práctica teatral*. Castalia Ediciones.

Alonso de Santos, J. L. (introducción de F., Gutiérrez Carbajo). (2012). *Los conserjes de San Felipe (Cádiz 1812)*, de José Luis Alonso de Santos. Cátedra.

Alonso de Santos, J. L. (2018). *Ver el abismo en los otros. Teatro para gozar / Entrevistado por Beatriz Velilla*. Las puertas del drama: revista de la Asociación de Autores de Teatro (50). http://www.aat.es/elkioscoteatral/las-puertas-del-drama/drama-50/entrevista-a-jose-luis-alonso-de-santos/.

Alonso de Santos, J. L. (2020). La autoficción y la razón poética. *Las puertas del drama: revista de la Asociación de Autores de Teatro,* (53). (Ejemplar dedicado a: La autoficción teatral). http://www.aat.es/elkioscoteatral/las-puertas-del-drama/drama-53/la-autoficcion-y-la-razon-poetica/

Álvarez Baz, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://hera.ugr.es/tesisugr/21081955.pdf

Álvarez, R. y Martínez Berbel, J. A. (Ed.). (1996). *Propuestas metodologicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: texto dramático y representación teatral.* Universidad de Granda.

USC BIBLIOTECA DE LA USC

Álvarez-Nóvoa, C. (1995). *Dramatización. El teatro en el aula*. Octaedro.

Anglada, M. y Zhang. X. (2012). El método Español Moderno (vol.I): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical. *SinoELE*, (6), 47-70. https://www.sinoele.org/images/Revista/6/anglada-zhang_47-70.pdf

Amestoy Egiguren, I. (1996). *Gernika, un grito. 1937. Betizu. El toro rojo.* Editorial Fundamentos.

Amestoy Egiguren, I. (2014). Dionisio Ridruejo. Una pasión español. *Las puertas del drama: revista de la Asociación de Autores de Teatro*, (43), 8. (Ejemplar dedicado a: Y seguimos pasando el testigo). http://www.aat.es/elkioscoteatral/las-puertas-del-drama/drama-43/cuaderno-de-bitacora-dionisio-ridruejo-una-pasion-espanola/

Aristóteles (prólogo, traducción y notas de López Eire, A., Epílogo de Murphy, J.). (2002). Poética. Ediciones Istmo, S. A. (Trabajo original publicado ca. 1311).

Arniches, C. (1987). *El amigo Melquiades.* Alianza Editorial.

Arróniz, O. (1977). *Teatros y escenarios del siglo de* Oro. Gredos.

Arroyo Amaya, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Sky Oaks Productions.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

Austin, J. L. (1975). Emisiones realizativas (A. García Suárez, Trad.). En J.O. Urmson y G. J. Warnock (Ed.), *Ensayos filosóficos* (pp. 217-231). Ediciones de la Revista de Occidente.

Aznar Soler, M. (1997): Bohemia, dandysmo y literatura en Valle-Inclán hacia 1900. En L. Iglesias Feijoo, M. Santos Zas, J. Serrano Alonso y A. Bolufer (Eds.), *Valle-Inclán y el fin de siglo* (pp. 85-104). Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.

Báez Ayala, S. (2013). El teatro breve e hipertextual en los albores del siglo XXI. *Anagnórisis: Revista de investigación teatral*, (7), 72-95. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4331536

Bancroft, W. J. (1972). The psychology of suggestopedia or learning without stress. *The Educational Courier*, 42(4), 16-19.

Barrera Benítez, M. (2008): *La literatura dramática de Fernando Fernán-Gómez*. Fundamentos.

Barros García, P. (2005). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En M. I. María Isabel (Ed.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros* (pp. 9-29). Editorial Universidad de Granada.

Becerra, P. (2012). *Entrevista a Becerra Paco / entrevistado por Redacción Vanidad*. https://vanidad.es/people/21042/entrevista-a-paco-bezerra.html

Becerra, P. (2014). *El señor Ye ama los dragones.* Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música. http://muestrateatro.com/archivos/paco-bezerra-el-senyor-ye-ama-los-dragones.pdf

Bertola de Urgorri, M. (2009). *La diferencia cultural y la pronunciación: dos aspectos a tener en cuenta en la enseñanza del español a alumnos chinos*. Primer Congreso ELE/ USAL.

Blanco Pena, J. M. (2011). Principios metodológicos de la enseñanza de E/EL en contextos sinohablantes. *Suplemento SinoELE,* (5), 60-81. http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/blanco_60-81.pdf

Boal, A. (1975). *200 ejercicios y juegos para el actor y para el no actor con ganas de decir algo a través del teatro.* Editorial Crisis s.r.l.

Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo: Del teatro experimental a la terapia* (J. Cabezas Moreno Trad.). Alba Editorial.

Bobes Naves, M. C. (1997). *Semiología de la obra dramática.* ARCO/LIBROS, S. L.

Bravo Ramón, F. J. (2017). *El cartógrafo* de Juan Mayorga: del tratamiento textual sobre el gueto de Varsovia a la plasmación espectacular de la marginalidad. En J. Romera Castillo (Ed.) *Teatro y marginalismo(s) por sexo, raza e ideología en los inicios del siglo* XXI (pp.429-443). Verbum.

Brook, P. (2017). *El espacio* vacío (R. Gil Novales Trad.). Ediciones Península. (primera edición en 1969).

Buero Vallejo, A. (1980). *Historia de una* escalera. Espasa-Calpe, S. A.

Buero Vallejo, A. (2017). *Diálogo con Antonio Buero Vallejo / Entrevistado por Luis Bodelón.* Cuadernos Hispanoamericanos, (799), 52-59. (la entrevista inédita fue realizada el 14 de marzo de 1988). https://cuadernoshispanoamericanos.com/dialogo-con-antonio-buero-vallejo/

Burel, E. (2017). Juan Mayorga, Cartas de amor a Stalin / La Paz perpetua. *Anagnórisis: Revista de investigación teatral*, (15), 691-695. http://www.anagnorisis.es/pdfs/n15/ErwanBurel(691-695)n15.pdf

Bustamente Donas, J. (2014). El tiempo en la antigüedad clásica y en la filosofía china. *Crítica,* (990), 30-35. (Ejemplar dedicado a: El tiempo, una cuestión siempre abierta).

Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía* (J. Ramón Parrondo y M. Dolantra, Trad.). Cambrige Unversit Press, Sucursal en España. (obra original publicada en 1998).

Caballero, E. (prólogo de Del Moral, I.). (1989). *Squash*. Antonio Machado libros.

Caballero, E. (presentación de Doménech Rico, F.) (2014a). *Auto, Sentido del deber, Naces consumes mueres*. Cátedra.

Caballero, E. (2014b): *Entrevista a Ernesto Caballero / Entrevistado por Yolanda Dorado*. http://www.aat.es/elkioscoteatral/entrevista-a-ernesto-caballero/

Caballero, E. (2014c): *Entrevista a Ernesto Caballero: consideraciones de un "hombre de teatro" / Entrevistado por Esther Fernández y Juan Hernando Vázquez*. Gestos: teoría y práctica del teatro hispánico, (58), 175-181. https://www.academia.edu/12445922/Entrevista_a_Ernesto_Caballero_Consideraciones_de_un_hombre_de_teatro_

Caballero, E. (2016): *Ernesto Caballero: "El teatro contribuye a observar la realidad desde distintos prismas" / Entrevistado por Ana Gorría Ferrín*. https://tamtampress.es/2016/09/12/ernesto-caballero-el-teatro-contribuye-a-observar-la-realidad-desde-distintos-prismas/

Caballero, E. (2017). *Entrevista de Ernesto Caballero / Entrevistado por Natalia Erice*. Figuras. https://www.teatro.es/contenidos/figuras/ernesto-caballero/

Calderón de la Barca, F. (2015). Teatro en la enseñanza de ELE: una experiencia con alumnos japoneses. *Cuadernos CANELA*, (26), 40-56. http://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/32

Cantero Serena, F. J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Edicions de la Universitat de Barcelona.

Cañas Torregrosa, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el* aula. Octaedro.

Carballo, C. B. (1995). *Teatro y Dramatización: Didáctica de la creación* colectiva. Ediciones Aljibe.

Castillo Lluch, M. (2008). La formación de los marcadores discursivos *vaya, venga, anda y vamos*. En C. Company y J. G. Moreno de Alba (Ed.), *Actas del VII congreso internacional de historia de la lengua española* (Vol. II, pp. 1739-1752). Editorial Arco/Libros, S. L.

Castro González, J. L. (2011). *La dramaturgia de Paloma Pedrero (1985-1999)*. Editorial Academia del Hispanismo.

Castro Robaina, I. (2013). Viaje y tragedia en la obra de Ignacio Amestoy. En G. Santana Henríquez (Ed.), *La cultura del viaje* (pp. 243-288). Ediciones Clásicas, S. A..

Cestero Mancera, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas* extranjeras. Arco Libros, S. L.

Cestero Mancera, A. M. (2007). La comunicación no verbal en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Apuntes para su enseñanza. *Frecuencia L*, (34) 15-21. https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6707/6496

Chang, F. L. (2004). ¿Qué estudian los alumnos de español de china?. I Encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico, organizado por el Instituto Cervantes de Manila. *Biblioteca virtual RedELE* (número especial). http://redined.mecd.gob.es/xmluibitstream/handle/11162/81239/00820113012271.pdf?sequence=1

Chejov, M. (1999). *Sobre la técnica de la actuación* (A. Fernández Lera Trad.). Alba Editorial, S. L.

Chejov, M. (2006). *Lecciones para el actor profesional* (D. Luque Trad.). Alba Editorial, S. L.

Chen, Zh. (2011). Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las constantes españolas. *SINOELE*, (4), 54-67. http://www.sinoele.org/index.php/numeros/sinoele-4?id=137&lang=es

Christioson, M. (1997). An introduction to multiple intelligences theory and second language learning. En J. Reid (Ed.), *Understanding learning styles in the second language classroom* (pp. 1-14). Prentice Hall/Regents.

Chuang-tzu. (2005). *Chuang-tzu, obra completa.* Versión de Cristóbal Serra. Edicions Cort.

Conejero, A. (2014a). *Ushuaia*. Publicaciones de la ADE.

Conejero, A. (2014b): *La piedra oscura*. Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música.

Conejero, A. (2020). *Entrevista a Alberto Conejero / Entrevistado por Afán*. Las puertas del drama: revista de la Asociación de Autores de Teatro, (53), (Ejemplar dedicado a: La

autoficción teatral). http://www.aat.es/elkioscoteatral/las-puertas-del-drama/drama-53/entrevista-a-alberto-conejero/.

Comba Otero, M. (2014). ¡No pienses, actúa!. En A. M. Sainz García (Ed.), *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro, Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español* (pp. 21-34). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.

Corder, S. P. (1992a). La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua. En J. Muñoz Liceras. (Ed.), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 31-40). Visor Dis., S. A.

Corder, S. P. (1992b). Dialecto idiosincrásico y análisis de errores. En J. Muñoz Liceras (Ed.), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 63-77). Visor Dis., S. A.

Cornejo, F. J. (2004): Jesuitas y cultura clásica: un «triunfo» en honor de Felipe II a su llegada a Sevilla en 1570. *Criticón*, (92), 99-119. https://cvc.cervantes.es/literatura/criticon/PDF/092/092_101.pdf.

Corral Fullà, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (25), 117-134. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/178547

Cortazzi, M. (1990). Cultural and educational expectations in the language classroom. En B. Harrison (Ed.), *Cultural and the Language Classroom* (pp. 54-65). Modern English Publications. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F044%20ELT-31%20Culture%20and%20the%20Classroom_v3.pdf

Cortazzi, M. y Jin, L. (1996). Cultures of Learning: Language Classrooms in China. En H. Coleman (Ed.), *Society and the Language Classroom* (pp. 169-206). Cambridge University Press.

Cortés Moreno, M. (2006). Análisis acústico de la transferencia de rasgos del sistema tonal chino al habla en español como lengua extranjera. *Estudios de fonética experimental,* (15), 44-65. https://www.raco.cat/index.php/EFE/article/view/140039.

Cortina, A. (2015). *Expresiones con la palabra leche* [Mensaje en un blog]. https://profesoresdeele.org/2015/06/01/expresiones-con-la-palabra-leche/

Curran, C. A. (1972). *Counseling-learning: A whole person model for education*. Grune and Stratton.

Curran, C. A. (1976). *Counseling-learning in second language*. Apple River Press.

Cutillas Sánchez, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos digital*, (28). https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/42889

Dante, A. (2003). *Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*. Editorial Edinumen.

De Agreda Coso, E. (2016). *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de gramática en el texto dialógico en ELE* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Del Moral, I. (1992). *La mirada del hombre oscuro*. Fundación Autor.

Del Moral, I. (1999). *La mirada del hombre oscuro*. Repreguntas. *Las Puertas del Drama: revista de la Asociación de Autores de Teatro*. (3), 29-32. https://www.aat.es/pdfs/drama_3.pdf

De Paco, M. y Serrano, V. (2016). Presentación. *Monteagudo: Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*, (21), 13-14 (Ejemplar dedicado a: Antonio Buero Vallejo. En el primer centenario de su nacimiento). https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/49750/1/Presentacion.pdf

De Toro, F. (1999). *Intersecciones: Ensayos sobre teatro: Semiótica, antropología, teatro latinoamericano, post-modernidad, feminismo, post-colonialidad*. Iberoamericana Editorial Vervuert, S.L.

Díez Ménguez, I. C. (2012). Bibliografía del teatro breve español en los inicios del siglo XXI. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (21), 205-348. http://revistas.uned.es/index.php/signa/article/view/6307

Doll, E. (2018). Reseña de Espacios urbanos en el teatro español de los siglos XX y XXI Cerstin BAUER-FUNKE (Ed.). *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica,* (27), 1213-1217. http://revistas.uned.es/index.php/signa/article/view/18871

Doménech Rico, F. (2016): La Historia en el teatro de Ernesto Caballero. *Estudios humanísticos. Filología*, (38), 35-49. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757656

Dong, Y. (21-22 de noviembre de 2009). *Elaboración de material didáctico en China* [Sesión de conferencia]. I Congreso de Español como Lengua en Disponible Asia-Pacífico (CE/LEAP), Manila, Filipinas. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf

Dong, Y. y Liu, J. (1999). *Español Moderno* Vol. 1-3. Foreign Language Teaching and Research Press.

Dong, Y., Liu, J. y Morillo, J. B. (2014). *Español Moderno* Vol. 1 *(nueva versión)*. Foreign Language Teaching and Research Press.

Dong, Y., Liu, J. y Morillo, J. B. (2015). *Español Moderno* Vol.2. 3 *(nueva versión)*. Foreign Language Teaching and Research Press.

Donnellan, D. (2011). *El actor y la diana* (I. García Mya Trad.). Editorial Fundamentos.

Doppelbauer, M. (2008). La Constitución y las lenguas españolas. En M. Doppelbauer y P. Cichon (Ed.), *La España multilingüe Lenguas y políticas lingüísticas de España* (pp. 21-30). Praesens Verlag.

Dorrego Funes, L. y Ortega De Pedro, M. (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Servicios de Publicaciones.

Dorrego Funes, L., Hoyo Benito, M. A. y Ortega De Pedro, M. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de ELE*. Edelsa.

Eines, J. y Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la dramatización*. Gedisa.

Escandell Vidal, M. V. (2011). La pragmática. En M. V. Escandell Vidal y V. Marrero Aguiar (coord.), *Invitación a la lingüística* (pp. 243-272). Editorial Universitaria Ramón Areces.

Fernán Gómez, F. (1997). *Aquí sale hasta el apuntador. Las anécdotas del teatro*. Planeta.

Fernán Gómez, F. (2017). *Las bicicletas son para el verano*. A. González Tornero (Ed.). Espasa Libros, S. L. U.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fernández Ariza, C. (2003). La memoria histórica en el teatro de la transición democrática. *Boletín de la Real Academia de Córdoba, de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes*, 82 (144), 217-232. http://repositorio.racordoba.es:8080/jspui/handle/10853/148

Fernández Ávila, M. (2014). Del cuento dominicano a la dramatización en valores. En A. M. Sainz García (Ed.), *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro, Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español* (pp. 72-84). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Fernández Rial, R. (2016). *Aulas sen paredes.* Edicións Positivas, S.L.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa Grupo Didascalia, S.A.

Ferradás Carballo, C. (2013). La ruptura de horizontes en el teatro breve de José Sanchis Sinisterra. En M. Soler Gallo y M. T. Navarrete Navarrete (Ed.), *El viento espira desencanto: Estudios de literatura española contemporánea*. (pp. 291 - 300). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4767422

Fialdini Zambrano, R. y Sibbald, K. (2011). El efecto de choque en el teatro breve de Laila Ripoll. En J. Romera Castillo (Ed.), T*eatro breve en los inicios del siglo XXI : actas del XX Seminario Internacional del Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías* (pp.263-275). Visor Libros.

Fleming, M. (2001). Sensibilidad cultural y formas de teatro. En M. Byram y M. Fleming (Ed.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas, Enfoques a través del teatro y la etnografía* (Ramón Parrondo, José y Dolan, Maureen tra.) (pp. 154-163). Cambridge University Press, sucursal en España.

Fox, M. (2011). El terrorismo en el teatro de Ignacio Amestoy: de lo particular a la universal. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica* (20), 59-77. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/256535

Calderón de la Barca Fernández, V. (2015). Teatro en la enseñanza de ELE: una experiencia con alumnos japoneses. *Cuadernos CANELA*, (26), 40–56. https://www.cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/32

Galloso Camacho, M. V., Lin, J. y Garrido Domené, F. (2015). Análisis del manual chino de ELE: Español Moderno. *Lengcom* 6(2). https://www.academia.edu/20300180/_Análisis_del_manual_chino_de_ELE_Español_Moderno_Lengcom_6_2_2015

García Aráes, J. (1997). *Verso y teatro, guía teórico-práctica para el actor*. BYP Ediciones.

García Barrientos, J. L. (1991). *Drama y tiempo*. Consejo superior de investigaciones científicas.

García Barrientos, J. L. (2004). Teatro y narratividad. *Arbor*, 177(699-700), 509-524. https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/592

García del Toro, A. (2004). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como* recurso. Editorial GraóGraó.

García del Toro, A. (2011). *Teatralidad. Cómo y por qué enseñar textos dramáticos.* Editorial Graó.

García Lorenzo, L. (1995). ¿Teatro menor? ¿teatro breve? Sobre una obra inédita de Lauro Olmo. *Teatro: revista de estudios teatrales*, (8), 211-217. (Ejemplar dedicado a: Lauro Olmo). https://ebuah.uah.es/xmlui/handle/10017/4565?show=full

USP UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

García Lorca, F. (1999). *Bodas de sangre.* M. Cifo González (Ed.). Editorial Castalia.
García Lorca, F. (2005). *La casa de Bernarda Alba.* M.ª F. Vilches de Frutos (Ed.). Cátedra.
García Lorca, F. (2011). *Yerma*. A. Gómez Yebra (Ed.). Edhasa (Castalia).
García Lorca, F. (prólogo de Asquerino Fernández, R.). (2017). *Impresiones y paisajes*. More Than Books: Clásicos Hispánicos, 75.
García Ninet, A. (1998). El determinismo de la acción en Aristóteles. *Ágora: Papeles de Filosofía,* 17(1), 33-53. https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/1113.
García Pascual, R. (2018). Francoist repression and moral reparation in the theatre of Laila Ripoll. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (27), 439-468. http://revistas.uned.es/index.php/signa/article/view/17982
García Rodríguez, C. (2012). Reseña. ROMERA CASTILLO, José (ed.), El teatro breve en los inicios del siglo XXI, Madrid, Visor, 2011, 525 pp.. *Don Galán: revista de investigación teatral*, (2), 153-153. http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/pagina.php?vol=2&doc=7_3
García Villalba, M. (2019). Reseña. Los días de la nieve. Conejero, Alberto. Pról. Laila Ripoll, Madrid, Ediciones Antígona, 2018, 67 pp.. *Don Galán: revista de investigación teatral*, (9), 114-114. https://www.teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum9/resenas/19/
Garden, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* (M. T. Melero Nogués Trad.). Ediciones Paidós.
Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreing Languages in Schools: The Silent Way*. Educational Solutions.
Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco Libros, S.L.
Gil Vázquez, A. (2017). Arniches va al cine: conservadurismo y elementos disruptivos en la comedia asainetada *Así es Madrid* (Marquina, 1953). *Cuadernos de Aleph*, (9), 61-77. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6026042
Gómez Vázquez, J. (2017). La microtextualidad en el teatro breve actual: del teatro breve al microteatro español y su reverso con la microficción hispánica. *Epos: Revista de filología*, (33), 155-138. http://revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/view/19318
González-Cantalapiedra, Z. y Franco-Gámez, L. (2015). La pragmática, el análisis del discurso sociocultural y la narrativa en la enseñanza de la lengua inglesa. *EduSol,* 15(51), 107-115. https://www.redalyc.org/pdf/4757/475747192009.pdf
González Gutiérrez, C. (1997). *El teatro escolar de los jesuitas (1555-1640) y Edición de la Tragedia de San Hermenegildo.* Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
González Puy, I. (2018). El español, un valor en alza en China. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018* (pp. 287-303). Instituto Cervantes y AEBOE. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/gonzalez/p01.htm
Gorría Ferrín, A. (2016). Claves de la dramaturgia de Ernesto Caballero. En José Luis García Barrientos (Ed.) *Análisis de la dramaturgia española actual* (pp. 348-358). Ediciones Antígona.
Grice, H. P. (1975/1991). Lógica y conversación. En L. Valdés Villanueva (Ed.), *La búsqueda del significado, Lectura de Filosofía del Lenguaje* (pp. 511-530). Tecnos/Universidad de Murcia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Grotowski, J. (1980). *Hacia un teatro pobre* (M. Glantz Trad.). Siglo XXI Editores, S. A. (novena edición en español).

Guijarro Ojeda, J. R. y Ruiz Cecilia, R. (2005). Didáctica de la alteridad en el proceso de enseñanza del español lengua extranjera. En M. I. Montoya Ramírez (Ed.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros* (pp. 69-108). Editorial Universidad de Granda.

Gutiérrez Carbajo, F. (Ed.). (2013). *Teatro breve actual*. Castalia,

Gutiérrez, T. (2018). El compromiso social y político en las obras de Juan Mayorga "Hamelin" y "Himmelweg", teatro contra la barbarie. En A. A. Verano, D. Arciello y S. Fernández Martínez (Ed.), *La escritura y su órbita: nuevos horizontes de la crítica literaria hispánica*. (pp. 245-257). Universidad de León.

He, X. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Lingred: Lingüística en la Red*, (6). https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/24400

Heathcote, D, y Bolton, G. (1995). *Drama for Learning*, Heinemann Publishing.

Heathcote, D. y Bolton, G. (2001). La enseñanza de la cultura a través del teatro. En M. Byram y M. Fleming (Ed.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas, Enfoques a través del teatro y la etnografía* (Ramón Parrondo, José y Dolan, Maureen Trad.). (pp. 164-182). Cambridge University Press, sucursal en España.

Hernández Sagrados, I. (coord). (1991). *Jugando a ser: propuesta para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*. Amarú ediciones.

Hidalgo Gallardo, M. (2019). El perfil léxico del manual de ELE *Español Moderno 1* desde la óptica de la disponibilidad léxica: posibles mejoras para la selección del vocabulario. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos,* (25), 233-257. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6811274

Hidalgo Martín, V. (2012). El teatro en la clase de ELE. Dos propuestas de Taller. *MarcoELE*, suplementos, (15). https://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf

Hidalgo Martín, V. (2014). Doña Gramática: un personaje con mucho carácter. En A. M. Sainz García (Ed.), *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro, Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de* español (pp. 143-160). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Hidalgo Navarro, A. y Quilis Merín, M. (2012). *La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*. Tirant Humanidades.

Huang, W. (25-28 de junio de 2014). *La enseñanza del español en China* [Sesión de conferencia]. V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Cuenca.

Huerta Calvo, J. (2008). Presentación de Historia del teatro breve en España. En J. Huerta Calvo (dir.), *Historia del teatro breve en España* (pp. 18-28). Iberoamericana; Vervuert,

Igarreta Fernández, A. (2015). La corrección de la pronunciación de los estudiantes sinohablantes en el aula de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, (11), 189-196. https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7115/9419.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Iglesias Feijoo, L. (1999). La tragedia de la Historia: El concierto de San Ovidio, de Antonio Buero Vallejo. *Hispanística XX*, (17), 75-96. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3650679

Iglesias Feijoo, L. (2000). Buero Vallejo y la tradición. *Las puertas del drama: revista de la Asociación de Autores de Teatro*, (2), 20-22. (Ejemplar dedicado a: Buero). https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/324582

Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español C1 C2*. Editorial Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes (2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p01.htm#nf16n

Iribarren, M.C. (2005). *Fonética y fonología españolas*. Síntesis.

Jackson, T, (Ed.). (1993). *Learning through Theatre.* Routledge.

Jandt, F. (1998). *Intercultural Communication.* SAGE Publications.

Jiménez Aguilar, M. A. (2019). Filosofía y teatro en las últimas obras de Juan Mayorga: *El mago* e *Intensamente azules.* En J. Romera Castillo (Ed.), *Teatro y filosofía en los inicios del siglo XXI* (pp. 339-355). Editorial Verbum.

Jiménez de Cisneros Baudin, C. y Saladich Garriga, M. J. (2013). La casa de Bernarda Alba. En C. Jiménez de Cisneros Baudin (Ed.), *Del aula al teatro, del teatro al aula. Dramatizaciones para la clase de ELE* (pp. 34-44). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Jiménez, S. (1990). *El evangelio de Stanislavski según sus apóstoles, los apócrifos, la reforma, los falsos profetas y Judas Iscariote.* Grupo Edit. Gaceta.

Jin, L. y Cortazzi, M. (2001). La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?. En M. Byram y M. Fleming (Ed.), *Perspectivas intercul turales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 104-125). Cambridge University Press,

Jing, T. (2017). 《中国社会学：起源与延绵》[Chinese Sociology: The Origin and Sustainability]. Social Sciences Academic Press.

Jódar Peinado, M. (2016). *Metateatro español: estudio del concepto y de su presencia en cien textos teatrales de los siglos XX y XXI* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.

Joya, J. M. (2003). El realismo subjetivo de Ignacio del Moral. *Acotaciones: revista de investigación teatral*, (11), 61-82. https://www.resad.com/Acotaciones.new/index.php/ACT

Jullien, F. (2005). *Del tiempo. Elementos de una filosofía del vivir* (M. Lancho Trad.). Arena Libros.

Karolina, K. (2010). Del amor romántico al amor efímero: hacia el monitoring del discurso amoroso en el teatro de Paloma Pedrero. *Sociocriticism*, (25), 247-270. https://studylib.es/doc/7073028/del-amor-rom%C3%A1ntico-al-amor-ef%C3%ADmero.

Katona, E. (2017). El teatro de la memoria: cinco dramas contra el olvido. *Beoiberística: Revista de Estudios Ibéricos, Latinoamericanos y Comparativos*, 1(1), 133–146. https://doi.org/10.18485/beoiber.2017.1.1.9

Kelly, L.G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Newbury House.

Knébel, M. O. (2004). *La palabra en la creación actoral* (B. Jakimzianova y J. Saura Trad.). Editorial Fundamentos.

Knébel, M. O. (2015). *El último Stanislavsky* (J. Saura Trad.). Editorial Fundamentos. (séptima edición, obra original publicada en 1990).

Kowzan, T. (1992). *Literatura y* espectáculo (M. García Martínez Trad.). Taurus. (obra original publicada en 1970)

Kumor, K. y Moszczynska, K. (2009). Del canon al órganon teatral: un estudio de la obra de Paloma Pedrero a la luz de la teoría de M.-Pierrette Malcuzynski. *Itinerarios: revista de estudios lingüisticos, literarios, históricos y antropológicos*, (10), 149-164. (Ejemplar dedicado a: M.-Pierrette Malcuzynski). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5811405

Kumor, K. y Moszczynska, K. (2010). Del amor romántico al amor efímero: hacia el monitoring del discurso amoroso en el teatro de Paloma Pedrero. *Sociocriticism*, (25), 247-270. https://hispadoc.es/ejemplar/318513

La Forge, P. G. (1983). *Counseling and culture in second language acquisition*. Pergamon Press.

Lacuey, J. (2000). *Dramatizaciones para el aula*. Edebé, D.L.

Lam, A. S. (2005). *Language education in China: Policy and experience from 1949: Policy and experience from 1949*. Hong Kong University Press.

Lasky, L. (2002). *La noción del tiempo. Reflexión histórica y antropológica en torno a la física y la arqueología*. Plaza y Valdés, S. A. De C. V.

Lázaro Carreter, F. (1984). Apuntes sobre el teatro de García Lorca. *Historia y crítica de la literatura española,* 7(1), 584-587. (Época contemporánea : 1914-1939).

Li, O. (2019). 《现代性的想象——从晚清到当下》[Imaginar la modernidad: desde el final de la dinastía Qing hasta ahora]. Zhejiang University Press.

Liu, D. (2016). *Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Liu, J. (2004). *La educación superior de China y la difusión del Hispanismo* [Sesión de conferencia]. Seminario: Chile de cara al mundo asiático: Cultura y Negocios en *APEC*. Santiago de Chile, Chile. http://www7.uc.cl/ceauc/papers/Liu_Jian_04..pdf.

Llamas Saíz, C. y Martínez Pasamar, C. (2007). "Hombre", enseñar español no es tan fácil: la enseñanza del enfocador de alteridad "hombre". En E. Balmaseda Maestu (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 749-763). Universidad de La Rioja.

López-Abadía Arroita, I. S. (1993). Teatro, dramatización y enseñanza de idiomas. En A. Rodriguez López-Vázquez (Ed.), *Simposio O teatro e o seu ensino* (pp. 79-84). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.

López Valero, A., Jerez Martínez, I. y Encabo Fernández, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico- creativa: La dramatización*. Octaedro.

Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas.* Arco/Libros.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines suggestopedy*. Gordon and Breach.

Lu, J. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico,* 11(32), 45-56. http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/pacifico/Revista32/04%20LuJingsheng.pdf

Lu, J. (2014). La génesis y el desarrollo de ELE en China. en *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo 2014*. Instituto Cervantes y AEBOE. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/jingsheng/p01.htm.

Lu, X. (1959). *On 'Face'. Selected Works of Lu Hsun*, 4. (X. Yang y G. Yang Trad.). Lengua extranjera Press.

Maley, A. y Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge University Press.

Mantovani Giribaldi, A., Muñoz Leza, J. R., Cortés García-Moreno, B., Pundik Davidovich, P. y Corrales Peña, E. (2020). *Impro: 90 juegos y ejercicios de improvisación teatral*. Editorial Octaedro, S.L.

Marco Martínez, C. y Lee Marco, J. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, (56), 3-14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3402357.

Mairal Usón, R., Pérez Cabello de Alba, M. B., Teomiro García I., Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. y Peña Cervel, M. S. (2018). *Teoría Lingüística*. Universidad Nacional de Educación a Distancia — UNED.

Marqués López, E. (2015). *Recepción e influencia del teatro de Plauto en la literatura española* [Tesis doctoral]. Universidad de La Rioja, Facultad de Letras y de la Educación.

Márquez, G. M. (2014). Distancia lingüística, a nivel fonético-fonológico, entre las lenguas china y española. *Philologia Hispalensis*, 28(1), 51-68. https://revistascientificas.us.es/index.php/PH/article/view/1435.

Martínez Cobo, A. (2007). La Casa de Bernarda Alba: Una experiencia teatral con alumnos de E/LE. *Foro de profesores de E/LE*, (3), 143-154. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4900529

Mayorga, J. (2002). Romper el horizonte: la misión de Sanchis Sinisterra. En M. Aznar Soler (Ed.), *La escena sin límites: fragmentos de un discurso teatral* (pp. 25-28). Ñaque.

Mayorga, J. (2004). El buen vecino. En V. Serrano (Ed.), *Teatro breve entre dos siglos* (pp. 363-369). Ediciones Cátedra.

Mayorga, J. (2006). *El chico de la última fila*. Ñaque.

Mayorga, J. (2010). *Teatro para minutos (28 piezas breves)*. Ñaque.

Mayorga, J. (prólogo de C. Spooner). (2014). *Teatro 1989-2014*. Ediciones La uÑa RoTa.

Mayorga, J. (2016). *Elipses*. Ediciones La Uña Rota.

Mayorga, J. (2020). *Entrevista a Juan Mayorga / Entrevistado por Carlota Gaviño, Sergio Colina Martín, e Iñigo Rodríguez Claro.* Cuadernos Hispanoamericanos, (841-842), 6-20. https://cuadernoshispanoamericanos.com/juan-mayorga/.

Mckendrick, M. (1994). *El teatro en España (1490-1700)* (J. A. Desmonts, Trad.). Olañeta.

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa Grupo Didascalia, S. A.

Méndez-Martínez, E. (2021). Teatro/Drama en educación y sistema educativo español. ¿De qué estamos hablando?. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (69), 111-123. http://emasf.webcindario.com/Teatro_drama_en_educacion_y_sistema_educativo_espanol.pdf

Menéndez Peláez, J. (1995). *Los jesuitas y el teatro en el Siglo de Oro.* Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Instituto Cervantes Trad.). Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.

Miras, D. (2016). La libertad en Buero Vallejo. *Monteagudo: Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*, (21), 31-48. (Ejemplar dedicado a: Antonio Buero Vallejo. En el primer centenario de su nacimiento). https://revistas.um.es/monteagudo/article/view/258161

Molanes Rial, M. (2020). El legado de la memoria en los textos dramáticos de Juan Mayorga. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (841-842), 21-31. https://cuadernoshispanoamericanos.com/el-legado-de-la-memoria-en-los-textos-dramaticos-de-juan-mayorga

Montiel Rayo, F. (2014). Historia, cultura y sociedad españolas: la literatura dramática del siglo XX en el aula de ELE. En B. Ferrús y D. Poch (Ed.), *El español entre dos mundos, estudios de ELE en lengua y literatura* (pp.247-259). Iberoamericana/ Vervuert.

Montijano Cabrera, M. P. (1996). La dramatización y los juegos del lenguaje en el aula de lengua extranjera. En R. Ruiz Álvarez (Ed.), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: texto dramático y representación teatral* (pp. 203-216). Editorial Universidad de Granada.

Morales Martínez, A. (2005). Estudio comparativo de dos enfoques claramente diferenciados: Español 2000 y Gente 2. En M. I. Montoya Ramírez (Ed.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros* (pp. 147-175). Universidad de Granada.

Moreno, M. C. (2009a). Chino y español: un análisis contrastivo. En A. Sánchez Griñán y M. Melo (Ed.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos* (pp. 175-200). Ediciones Voces del Sur.

Moreno, M. C. (2009b). De la fonología a enseñanza de la pronunciación mediante juego. *MarcoELE*, (8), 1-18. https://marcoele.com/descargas/china/cortes_pronunciacion.pdf.

Moreno Ramos, J. y Pérez Gutiérrez, M. (1998). Un enfoque globalizador y dramático para la clase de lengua. *Lenguaje y textos*, (11-12), 211-216. https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8060

Morla Lynch, C. (2008). *En España con Federico García Lorca (Páginas de un diario íntimo, 1928-1936)*. Editorial Renacimiento.

Motos Teruel, T. (1992-1993). Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (10-11), 75-94 https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4149

Motos Teruel, T. (1999). Dinamización lingüística de textos teatrales. ¿Qué hacer con los textos teatrales en clase de lengua y literatura? *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (19), 65-78. https://www.researchgate.net/publication/324517100_Dinamizacion_linguistica_de_textos_teatrales_Que_hacer_con_los_textos_teatrales_en_clase_-de_Lengua_y_Literatura

Motos Teruel. T. (junio-agosto 2009). El teatro del oprimido de Augusto Boal. *Ñaque. Expresión Comunicación Educación*, (59), 6-17. https://docplayer.es/54831930-El-teatro-del-oprimido-de-augusto-boal.html

Muñoz Hidalgo, M. (1998). *El teatro programación y ejercicios.* Editorial Escuela Española.
Nascimento Dominique, N. (2012). *La comunicación sin palabras Estudio comparativo de gestos usados en España y Brasil*. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
Nauta, J. P. (2008). *Tablas: aprender español haciendo teatro.* Edimumen, D. L.
Navarro, B. (2019). Enseñar cultura a través del teatro: Bodas de sangre, de Federico García Lorca. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (45). http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1455
Nicolás Román, S. (2011). El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial. *Encuentro* (20), 102-108. https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/10111
Núñez Ramos, R. (1981-1982). El teatro del absurdo como subgénero dramático. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo,* (31-32), 631-644. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=143972.
Oliveras Vilaseca, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos.* Edinumen.
Orozco Vera, M. J. (2006a). El teatro breve español de las últimas décadas: tradición y vanguardia. *Cuadernos del Ateneo*, (21), 29-34. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2360569
Orozco, Vera, M. J. (2006b). El teatro breve del nuevo milenio: claves temáticas y artísticas. En José Romera (Ed.), *Tendencias escénicas al inicio del siglo XXI* (pp. 721-734). Visor Libros.
Ortiz de Gondra, B. (2011). Memento mori. En J. Monleón (Dir.). *El teatro de papel 14* (pp. 47-126). Primer Acto.
Ortiz de Gondra, B. (2017). Tratamiento de la diferencia sexual y la lengua minoritaria en mi teatro. En J. Romera Castillo (Ed.). *Teatro y marginalismo(s) por sexo, raza e ideología en los inicios del siglo XXI* (pp. 48-57). Editorial Verbum.
Ortiz de Gondra, B. (2019). *Borja Ortiz de Gondra, de los Gondra de toda la vida / Entrevistado por Álvaro Vicente.* Godot. https://www.revistagodot.com/borja-ortiz-de-gondra-de-los-gondra-de-toda-la-vida/
Querol Bataller, M. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China. *MarcoELE*, (18),v1-12. https://marcoele.com/descargas/18/querol-espanol_en_china.pdf
Palmer, D. (1980). Expressing Error Gravity. *ELT Journal*, 34 (2), 93-96. https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/34/2/93/511762?login=false
Palomo Ruano, F. (2016). *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE. Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Departamento de Filología Francesa.
Pavis, P. (2017). *Diccionario de teatro, Dramaturgia, estética, semiología* (J. Melendres, Trad.). Espasa Libros S. L. U. (primera edición en 1998)
Pedrero, P. (1994). *Noches de amor efímero.* Sociedad General de Autores de España.
Pedrero, P. (Introducción de V. Serrano). (1999). *Juegos de noches. Nueve obras en un acto*. Cátedra.

Perelló, J., Caballé, M. y Guitart, E. (1982). *Canto-dicción: foniatría estética*. Editorial Científico-Médica. (primera edición en 1975).

Pérez Gutiérrez, M. (1992). Actividades de comunicación en la clase de lengua extranjera: los juegos de actuación. *El Guiniguada*, 3(2), 267-274. (Ejemplar dedicado a: Actas del Segundo Congreso Internacional de la S.E.D.L.L.). https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5211/1/0235347_01992_0073.pdf

Pérez Gutiérrez, M. (1993). Las técnicas de teatro en clase de L2 en *Simposio O teatro e o seu ensino*. En A. Rodriguez López-Vázquez (Ed.), *Simposio O teatro e o seu ensino* (pp. 71-78). Universidade da Coruña. Servizo de Publicacións.

Pérez Gutiérrez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en le proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. *Glosas Didácticas*, (12), 70-80. https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf

Pérez Revert, A. (27 de marzo de 1994). El insulto. *El semanal*. https://arturoperez-reverte.blogspot.com/2009/08/el-insulto.html

Pérez Valverde, C. (2002). Theatre in education (TIE) in the context of educational drama. *Lenguaje y textos*, (20), 7-20. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8198/LYT_20_2003_art_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Piñero, M. (2005). *La creación teatral en José Luis Alonso de Santos*. Fundamentos.

Planas-Morales, S. (2008). Enseñanza de la pronunciación en estudiantes chinos: La importancia del contenido y de las destrezas prosódicos. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Ed.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp.498-504). Servicios de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Planas-Morales, S. (2009). Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos. *redELE, Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera,* (17). https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16838

Planas-Morales, S. (2011). Aspectos de la entonación y el ritmo en chino y español para ELE. En A. Hidalgo, Y. Congosto, M. Quilis. (Ed.), *El estudio de la prosodia en España en el siglo XXI: perspectivas y ámbitos* (pp. 301-320). Revista Quaderns de filología. Anejos. 75.

Planas-Morales, S. (2015). Percepción de los enunciados interrogativos de duda y de enfado sin apoyo visual en alumno chinos de ELE. *Revista española de lingüística RSEL,* 45(1), 153–174. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5770344

Poch, D. e Igarreta, A. (2014). Tender puentes: distancia lingüística y pronunciación. En B. Ferrús y D. Poch (Ed.), *El español entre dos mundos: estudios de ELE en lengua y literatura* (pp. 139-158). Iberoamericana.

Polo, J. (2009). De Pedro Salinas a Dámaso Alonso. A propósito de "Doña Gramática" (1942-1996-2007). *Analecta malacitana: Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*, 32(2), 627-640. https://hispadoc.es/ejemplar/249566

Pons Bordería, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Arcos Libros.

Poyatos, F. (1994a). *La comunicación no verbal I*. Istmo.

Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal II.* Istmo.

Quilis, A. (2015). *Principios de fonologías y fonética españolas.* Arco/Libros-La Muralla, S. L.

Ramón Fernández, J. (2011). Teatro breve como primer apunte y como trabajo en común. Algunas experiencias personales (2000-2010). En J. Romera Castillo (Ed.), *El teatro breve en los inicios del siglo XXI. Actas del XX Seminario del Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas tecnologías* (pp. 63-79). Visor Libros.

Ramos Paíno, J., Martos, J. y Ruiz Rojo, A. (Director). (2006). *El hombre de tu vida* (temporada única, episodio 1). [Capítulo de serie de televisión]. Por Televisión Española en colaboración con DLO Producciones. https://www.rtve.es/television/el-hombre-de-tu-vida/

Real Academia Española. (2013). *El buen uso del español.* Espasa.

Real Academia Española. (17 de julio de 2017). *Nota sobre la aceptación de iros como forma de imperativo de 2.ª pers. plural.* http://www.raeinforma.com/rae-content/uploads/2017/07/«Iros»-imperativo-1-1.pdf

Reck, I. (2012). El teatro grotesco de Laila Ripoll, autora. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (21), 55-84. http://revistas.uned.es/index.php/signa/article/view/6300

Reyes-Torres, A. (2007). La adaptación y puesta en escena de textos literarios. En J. Martí Contreras (Coord.), *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española* (pp. 377-385). Onda: JMC.

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (J. J. Zaro Trad.). Cambrige University Press, Sucursal en España. (obra original publicada en 1994).

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (J. M. Castrillo y M. Condor Trad.). Cambrige University Press, Sucursal en España. (obra original publicada en 1986).

Richards, T. (2005). *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Alba Editorial

Rigg, P. (Autumn-1991). Whole language in TESOL. *TESOL Quarterly* 25(3), 521-542. https://www.academia.edu/2387636/Whole_language_in_TESOL

Ríos Carratalá, J, A. (2006a). *Carlos Arniches y el Madrid castizo*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Edición digital a partir de *Boletín de la Biblioteca Menéndez Pelayo,* Año 73 (enero-diciembre 1997), pp. 99-113. http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc251z3

Ríos Carratalá, J. A. (2006b). *Anécdotas e imágenes de dos personajes: Valle-Inclán y Carlos Arniches*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/ancdotas-e-imgenes-de-dos-personajes-valleincln-y-carlos-arniches-0/

Ripoll, L. (2009). La frontera. En J. Monleón (Dir.), *El teatro de papel 10* (pp. 163-186). Primer Acto.

Ripoll, L. (2016). *Entrevista a Laila Ripoll / Entrevistada por Alberto de Casos*. Las puertas del drama: revista de la Asociación de Autores de Teatro. Extra (1), (Ejemplar dedicado a: Mujeres que cuentan (especial autoras)). http://www.aat.es/elkioscoteatral/las-puertas-del-drama/drama-extra-1/entrevista-a-laila-ripoll/

Rivière, A., Sarriá, E., Rubio, J., Núñez, M., Sotillo, M., Quintanilla, L. y Arias L. (1990). Proceso deductivos e implicaturas conversacionales: Una aproximación experimental. *Estudios de Psicología*, (45), 63-84. https://www.researchgate.net/publication/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

39138969_Procesos_deductivos_e_implicaturas_conversacionales_una_aproximacion_experimental

Robert, A. (1994). *La crisis del personaje en el teatro moderno*. Publicaciones de la asociación de directores de escena de España.

Robles Poveda, M. (2006). Drama y teatro. La presentación de una pieza teatral en clase de ELE: "El Generalito", de Jorge Díaz. *Biblioteca Virtual*, (6). segundo semestre. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriamaster/1-trimestre/robles-p.html

Rodríguez, M. S. (2015). Compromiso histórico y social de dos dramaturgas: Laila Ripoll y Carmen Losa. *Anales de la literatura española contemporánea,* 40(2), 253-272. https://link.gale.com/apps/doc/A410902245/AONE?u=anon~45047610&sid=googleScholar&xid=1c731e6d

Rodríguez Alonso, M. (2013). Las razones de la brevedad en las poéticas dramáticas. *Monteagudo: Revista de Literatura Española, Hispanoamericana y Teoría de la Literatura,* (18), 113-124. https://revistas.um.es/monteagudo/issue/view/13651

Rodríguez Santos, J. M. (2017). El acto de habla como unidad de comunicación en el aprendizaje de una segunda lengua: tratamiento en materiales didácticos de E/LE. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (32). https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/51946

Romera Castillo, J. (2020). Teatralidad y otredad. *Anagnórisis: Revista de investigación teatral*, (21), 287-308. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7675609

Romero Molina, J. C. (2015). *Escritura autobiográfica de dramaturgos españoles actuales* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ros Berenguer, C. (1996). *Fernando Fernán-Gómez, autor* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.

Rosal Nadales, M. y Rosal Nadeles, F. J. (2016). Alegoría y sátira social en el género chico: *Ortografía,* de Arniches, Cantó y Chapí. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos,* (30). https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/47994/1/Alegor%C3%ADa%20y%20sátira%20social%20en%20el%20género%20chico.pdf

Rovecchio Antón, L. (2011). Reseña de José Luis Castro González, La dramaturgia de Paloma Pedrero (1985-1999). *Anagnórisis: Revista de investigación teatral*, (4), 121-123. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5376747

Rovecchio Antón, L. (2012). Reseña de El teatro breve en los inicios del siglo XXI: actas del XX Seminario del Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas tecnologías. *Anagnórisis: Revista de investigación teatral*, (5), 155-162. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/303511

Ruiz, B. (2008). *El arte del actor en el siglo XX, Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias.* Artezblai SL.

Ruiz Pérez, F. (2014). Humor y castigo en La Celestina y El burlador de Sevilla. En A. M. Sainz García (Ed.), *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro, Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español* (pp. 95-115). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ruiz Ramón, F. (2001). *Historia del teatro español siglo XX*. Ediciones Cátedra.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Saito, A. (2005). Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes japoneses. *redELE* (3). https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriamaster/1-semestre/saito.html

Salinas, P., Casalduero, J. y Díez-Canedo, E. (introducción de E. Quintana Pareja). (2013). *Doña Gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español* (corregida y aumentada de Emilio Quintana), edición online. (primera edición en 1996). https://www.donagramatica.com/texto/

Sánchez Griñán, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Reto y posibilidades del enfoque comunicativo* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.

Sánchez Griñán, A. J. (2009). Estrategia de aprendizaje de alumnos chinos de español. *marcoELE,* (8). http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf.,

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera.* Sociedad General Española de Librerías, S. A.

Sanchis Sinisterra, J. (2016). *¡Ay, Carmela!*. M. Aznar Soler (Ed.). Cátedra. (primera edición publicada en 1991).

Santamaría Busto, E. (2007). Los enlaces fónicos. *DidactiRed*. https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_07/01102007a.htm

Santos Rovira, J. M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Editorial Axac.

Santos Sánchez, D. (2010). *Teatro y enseñanza de lengua*s. Arco Libros S.L.

Santos Zas, M. (1998). *Valle-Inclán.* Publicaciones Unión, ISE.

Schewe, M. (2001). La cultura a través de la literatura y a través del teatro. En M. Byram y M. Fleming (Ed.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas, Enfoques a través del teatro y la etnografía* (J. Ramón Parrondo y M. Dolan Trad.), (pp. 207-222). Cambridge University Press, sucursal en España.

Schmidt, P. (2001). El teatro intercultural a través del idioma extranjero. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas, Enfoques a través del teatro y la etnografía* (J. Ramón Parrondo y M. Dolan Ttrad.), (pp. 196-206). Cambridge University Press, sucursal en España.

Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge University Press.

Searle, J. (1976). Una taxonomía de los actos ilocucionarios. *Teorema: Revista internacional de filosofía*, 6(1), 43-78. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2046327

Searle, J. (1993). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts. Cambridge University Press.*

Serrano, V. (Ed.). (2004). *Teatro breve entre dos siglos*. Cátedra.

Serrano, V. (2004). Dramaturgia española entre siglos. En V. Serrano (Ed.), *Teatro breve entre dos siglos* (pp. 11-114). Cátedra.

Serrano Alonso, J. (1997). La poética modernista de Valle-Inclán. En L. Iglesias Feijoo, M. Santos Zas, J. Serrano Alonso y A. De Juan Bolufer (Ed.), *Valle-Inclán y el fin de siglo* (pp. 59-81). Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.

Serrano Alonso, J. (2004). *El Arte del elogio: Eduardo Gómez de Baquero, "Andrenio", lector ideal de Ramón del Valle-Inclán*. Asociación Amigos de Valle-Inclán, Servicio de publicacións, D.L.

Seruga, K. (2018). Internet dramatizado y teatralizado: "Grooming" de Paco Bezerra. *Itinerarios: revista de estudios lingüisticos, literarios, históricos y antropológicos*, (27), 61-76. https://www.academia.edu/37024322/Internet_dramatizado_y_teatralizado_Grooming_de_Paco_Bezerra_Dramatization_and_Theatralization_of_the_Internet_Paco_Bezerra_s_Grooming_

Slade, P. (1954). *Child Drama.* University of London Press.

Sociedad General Autores y Editores. (2006). *Once voces contra la barbarie del 11-M*. SGAE.

Solé i Sabaté, J. M. y Villarroya, J. (2003). *España en llamas. La Guerra Civil desde el aire*. Temas de Hoy.

Soto Vázquez, J. (2008). Comentario de textos teatrales "La mirada del hombre oscuro" de Ignacio del Moral. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (2), 47-64. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/28663

Sotomayor Sáez, M. V. (1992). *La obra dramática de Carlos Arniches* [Tesis doctoral], Universidad Autónoma de Madrid.

Sotomayor Sáez, M. V. (2001). Incidencia de la censura en el teatro de Carlos Arniches (1940-1943). En M. Santos Casenave y A. Romero Ferrer (Ed.), *El teatro de humor en la guerra y la posguerra española (1936-1948)* (pp. 183-191). Fundación Pedro Muñoz Seca / Universidad de Cádiz.

Sperber, D. y Wilson D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge University Press.

Stanislavski, K. (1986a). *El trabajo sobre sí mismo en el proceso creador de las vivencias* (S. Merener Trad.). Editorial Quetzal S. A.

Stanislavski, K. (1986b). *El trabajo sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación* (S. Merener Trad.). Editorial Quetzal S. A.

Stanislavski, K. (1988). *El trabajo del actor sobre su papel* (S. Merener Trad.). Editorial Quetzal S. A.

Stanislavski, K. (2016). *La construcción del personaje* (B. Fernándezr Trad.). Alianza Editorial, S. A. (primera edición publicada en 1975).

Torres, M. M. (2014). Dificultades fonéticos-fonológicas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del español. *SINOELE*, (10), 208-227. https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20MUNOZ_208-227.pdf

Torres Núñez, J. J. (1990). *Posibilidades pedagógicas del teatro en la enseñanza del inglés a los alumnos de bachillerato* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Departamento de Filología Inglesa.

Torres Núñez, J. J. (1995). *Teatro inglés para estudiantes españoles*. Universidad de Almería, Servicios de Publicaciones.

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

Torres, R. (2010). Un escenario para restañar heridas. *El país*. https://elpais.com/diario/2010/08/08/revistaverano/1281218411_850215.html.

Tovstonogov, G. (1980). *La profesión de director de escena* (B. Maggi y E. Vieta Trad.). Editorial Arte y Literatura.

Trancón, S. (2006). *Teoría del teatro.* Editorial Fundamentos.

Trecca, S. (2011). Buscando pasadizos: el Teatro para minutos, de Juan Mayorga. En J. Romera Castillo (Ed.), *El teatro breve en los inicios del siglo XXI. Actas del XX Seminario del Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas tecnologías* (pp. 333-348). Visor Libros.

Ubersfeld, A. (1989). *Semiótica teatral*. Ediciones Cátedra/Universidad de Murcia.

Ubersfeld, A. (1997). *La escuela del espectador* (S. Ramos Trad.). Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.

Van Dijk, T. (1995). *Texto y contexto*. Cátedra.

Valle-Inclán, R. (1997). *Luces de bohemia*. Introducción y anotación de G. Torres Nebrera. Carisma Libros, S. L.

Vallejo, A. (2013). La perfidia y la piedad. En F. Gutiérrez Carbajo (Ed.), *Teatro breve actual* (pp. 131-132). Castalia.

Rivera, N. (2014). La pronunciación del chino para hispanohablantes. A*siadémica: revista universitaria de estudios sobre Asia Oriental*, (4), 36-50. (Ejemplar dedicado a: Juliol), pp. https://ddd.uab.cat/record/126402

Vázquez Torronteras, A. (2018). La identidad cultural en la R.P. China y su influencia en la enseñanza de ELE. *redELE Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (30), 46-62. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19382

Vélez Sainz, J. (2015). La influencia transatlántica de Kantor: stacy Klein y José Luis Alonso de Santos. *Pygmalion: Revista de teatro general y comparado*, (7), 97-109. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5807692

Vega, L. (2002). *Fuenteovejuna; El caballero de Olmedo*. M. Grazia Profeti (Ed.). Biblioteca Nueva, D.L.

Villaescusa, I. (2010). Más allá de los pares mínimos. Ideas para integrar la pronunciación en la clase de ELE. *Suplemento SinoELE*, (3), 1-21. https://docplayer.es/19494534-Mas-alla-de-los-pares-minimos-ideas-para-integrar-la-pronunciacion-en-la-clase-de-ele-1.html

Villanueva, D. (2005). *Valle-Inclán, novelista del modernismo*. Tirant Lo Blanch.

Vinaver, M. (2015). Escrituras dramáticas: método para abordar el texto teatral (F. Gómez Grande Trad.). En E. Garnier, F. Gómez Grande, y A. Corral (Ed.), *Antología de teorías teatrales: el aporte reciente de la investigación en Francia* (pp. 21-34). Artezblai.

Vygotsky, L. (2017). *Pensamiento y lenguaje*. (J. P. Tosasus Abadía Trad.). Espasa Libros, S. L. U. (primera edición publicada en 1995).

W. O'Connor. P. (Ed.). (1998). *Mujeres sobre mujeres: teatro breve español.* Editorial Fundamentos.

W. O'Connor. P. (Ed.). (2006). *Mujeres sobre mujeres en los albores del siglo XXI: teatro breve español.* Editorial Fundamentos

Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. National Education Association

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Wang, T. (2009). Hacia una comprensión de la educación y la cultura chinas. En A. Sánchez Griñán y M. Melo (Ed.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos* (pp. 17- 42) Ediciones Voces del Sur (Lamsas SRL).

Wang, X. y Shi, X. (2017). 语音实验室发展历程简述 [La historia del laboratorio audiovisual en China]. *China modern educational equipment*. http://www.zgxdjyzb.net/disp_n.asp?id=499

Yang, T. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. sinoE-LE, N. 8, pp. 17-41.

Yang, Y. (2000).《晨窗剪霞：杨义学术随笔自选集》[Cortar la aurora por la ventana: Antología de ensayos académicos de Yang Yi]. Fujian Education Press.

Yao, J. (2014). Comparación del acento léxico del español y dos tonos estándar del chino mandarín en palabras aisladas: El contorno tonal. *Loquens*, 1(2). http://loquens.revistas.csic.es/index.php/loquens/article/view/16/45

Yousefian, S. (2013). El teatro en la clase de ELE: Una propuesta didáctica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas,* (13). https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5330575308543.pdf

Zabala, Jon (enero de 2017). Relaciones textuales, paratextuales e intertextuales de un afamado sainete otrora intitulado "Don Quintín el amargao. *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía*, (14), 133-157. (Ejemplar dedicado a: Texto(s) y pantalla(s): relaciones intermediáticas y procesos de adaptación.).

Zheng, S. (Ed.). (2015).《全国高等院校西班牙语教育研究》[*Investigación de la situación actual de la enseñanza de español en las universidades*]. Editorial de Foreign Language Teaching and Research Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO I

1. ¡ *Ay Carmela !*

Sanchis Sinisterra, J. (2016). *¡Ay, Carmela!*. Ediciones Cátedra. (primera edición publicada en 1991).

Fragmento 1

(*Entra CARMELA, vestida con un discreto traje de calle.*)
R1. Carmela: Hola, Paulino.
R2. Paulino: (*Aliviado*) Hola, Car… (*Se sobresalta*) ¡Carmela! ¿Qué haces aquí?
R3. Carmel: Ya ves.
R4. Paulino: No es posible… (*Por la garrafa.*) Si no he bebido casi…
R5. Carmela: No, no es por el vino. Soy yo, de verdad.
R6. Paulino: Carmela…
R7. Carmela: Sí, Carmela.
R8. Paulino: No puede ser.. (*Mira la garrafa.*)
R9. Carmela: Sí que puede ser. Es que, de pronto, me he acordado de ti.
R10. Paulino: ¿Y ya está?
R11. Carmela: Ya está, sí. Me he acordado de ti, y aquí estoy (primer acto, p.47).

Fragmento 2

R1. Paulino: ¿Borrosos? ¿Qué quieres decir? (Carmela *no contesta*.) ¿Quieres decir que os vais… que se van… como borrando?
R2. Carmela: Algo así… (Paulino, *algo inquieto, le toca la cara. Ella sonríe.*) No, hombre… Esos deben de ser muertos antiguos, del principio de la Guerra… o de antes. No te preocupes: yo aún… (*Cambiando vivamente de tema.*) ¿Sabes quién ha estado un rato en la cola?
R3. Paulino: No… ¿Quién?
R4. Carmela: No te lo puedes ni imaginar… ¡A que no lo adivinas!
R5. Paulino: ¿Cómo voy a adivinarlo? Con la de muertos que…
R6. Carmela: Es uno que hacía versos, muy famoso él. Seguro que lo adivinas…
R7. Paulino: Ay, mujer, no sé…
R8. Carmela: Sí, hombre, que lo mataron nada más empezar la guerra, en Granada… Es muy fácil.
R9. Paulino: ¿García Lorca?
R10. Carmela: (*Muy contenta*) ¡Sí!
R11. Paulino: ¿Federico García Lorca?
R12. Carmela: ¡Ese mismo!
R13. Paulino: ¡Caray! García Lorca… Muy famoso… ¿Y ha estado allí contigo?
R14. Carmela: Conmigo, sí, allí en la cola… sólo un rato, al principio. Pero… no te lo vas a creer… ¿Sabes lo que me ha hecho?

R15. Paulino: No. ¿Qué ta ha hecho?
R16. Carmela: ¡Me ha escrito unos versos!
R17. Paulino: ¿A ti?
R18. Carmela: ¡Sí, a mí!
R19. Paulino: ¿Unos versos te ha escrito, a ti?
R20. Carmela: Así como suena. Míralos, aquí los llevo… (*Saca un pedacito de papel.*) Con un lápiz…
R21. Paulino: A ver, a ver… Qué importante: escribirte unos versos… ¿Y son bonitos?
R22. Carmela: No sé: no los entiendo. Pero creo que sí…
R23. Paulino: (*Tomando el papel*) Trae, yo te los explicaré… (*Lee:*) El sueño se… se… Uf, vaya letra…
R24. Carmela: Sí, ¿verdad?
R25. Paulino: (*Lee:*)

El sueño se… desvela por… los muros
de tu silencio blanco sin… sin hormigas…
pero tu boca… empuja las… auroras…
con… con… con paso de agonía.

R26. Carmela: Muy fino, ¿verdad?
R27. Paulino: (*Perplejo, sin saber qué decir.*) Sí, mucho… Claro, aquí el quiere decir… (*Enmudece*)
R28. Carmela: Yo lo que más que entiendo es lo de la agonía.
R29. Paulino: Sí, eso sí. Eso se entiende muy bien… En cambio, lo que las hormigas…
R30. Carmela: De todos modos, reconoce que es un detalle…
R31. Paulino: Y tanto que sí: menudo detalle… y más, estando como está… (*Vuelve a leer:*) De tu silencio blanco sin… ¿Hormigas, dice aquí?
R32. Carmela: Sí: hormigas, hormigas…
R33. Paulino: Ya ves, qué cosa… Silencio blanco sin hormigas…
R34. Carmela: Y eso del sueño que se desvela, también tiene tela.
R35. Paulino: También, también… El sueño se desvela por… Muy bonito, muy fino… (*Le devuelve el papel.*) Guárdalo bien, eh… No lo vayas a perder… ¿Y te los ha escrito allí mismo?
R36. Carmela: Allí mismo. Con un lápiz… Estaba en la cola, muy serio, algo borroso ya… Bien trajeado…; con agujeros, claro… Pero se le veía un señor…
R37. Paulino: Era un señor, sí… Y un poetazo. Yo me sé una poesía suya muy fuerte. Es aquella que empieza:

Y yo me la llevé al río,
creyendo que era mozuela,
pero tenía marido…

R38. Carmela: Sí, yo también la conozco… Del «Romancero flamenco», ¿verdad?
R39. Paulino: No, flamenco, no: gitano. El *Romancero gitano* (primer acto, pp.73-76).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fragmento 3

R1. Paulino: Bueno, ¿y ese club?
R2. Carmela: O lo que sea, que ya se verá… Pues para hacer memoria.

R3. Paulino: ¿Qué quieres decir?
R4. Carmela: Sí: para contarnos todo lo que pasó, y por qué, y quién hizo esto, y qué dijo aquél…
R5. Paulino: ¿Y para qué?
R6. Carmela: Para recordarlo todo.
R7. Paulino: ¿A quién?
R8. Carmela: A nosotros… y a los que vayáis llegando…
R9. Paulino: (*Tras una pausa.)* Recordarlo todo…
R10. Carmela: Sí, guardarlo… Porque los vivos, en cuanto tenéis la panza llena y os ponéis corbata, lo olvidáis todo. Y hay cosas que …
R11. Paulino: ¿Lo dices por mí? ¿Crees que me he olvidado de algo?
R12. Carmela: No, no lo digo por ti… Aunque, vete a saber… Tú deja que pase el tiempo, y ya hablaremos…
R13. Paulino: Ya hablaremos… ¿Cuándo?
R14. Carmela: Bueno: es un decir (epílogo**,** pp. 129-130).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. *Las bicicletas son para el verano*

Fernán Gómez, F. (2017). *Las bicicletas son para el verano*. A. González Tornero (Ed.). Espasa Libros, S. L. U.

Fragmento 1

R1. JULIO.— Perdón, Manolita. El otro día no supe lo que decía.
R2. MANOLITA.— Pues yo lo entendí muy bien.
R3. JULIO.— Bueno…si lo piensa…, eso, al fin y al cabo, no quiere decir nada.
R4. MANOLITA.— ¿Ah, no?
R5. JULIO.— Quiere decir sólo que uno está enfadado. Y yo estaba enfadado.
R6. MANOLITA.— Pues yo también lo estoy ahora.
R7. JULIO.— Manolita… Yo no tengo la culpa de lo que me pasa… De que me gustes, quiero decir… Es, a lo mejor, por vivir tan cerca…
R8. MANOLITA.— ¿Nada más que por eso?
R9. JULIO.— Quiero decir que si tú vivieras en otro barrio, muy lejos…, no te habría conocido… Y, entonces…, no me habría… enamorado de ti.
R10. MANOLITA.— Hombre, claro.
R11. JULIO.— Pero viviendo puerta con puerta…
R12. MANOLITA.— Qué cosas dices.
R13. JULIO. — Sí, tonterías… Pero es que yo no sé cómo hablar.
R14. MANOLITA. — Pues no hables. Nadie te lo pide.
R15. JULIO.— A mí… no me importa que quieras ser artista… Lo he pensado.
R16. MANOLITA.— (*Sarcástica*.) Ah, ¿me das permiso? (Cuadro IV, pp. 91-92).

Fragmento 2

(*Un fuerte portazo*)

R1. VOZ DE LUIS.— ¡Se han sublevado los militares!
(*Entran en el comedor, muy precipitados, muy agitados,* Luis *y* Pablo)
R2. LUIS.— ¡En África! ¡Lo hemos oído decir en el café de la esquina! (*Va a conectar la radio.*)
R3. PABLO.— ¡Así estaba el café, así! (*Hace un gesto de apiñamiento con los dedos.)*
R4. MANOLITA.— ¿Y qué hacíais vosotros en el café?
R5. LUIS.— Lo hemos oído desde fuera, chivata.
(*En la radio suena música. Llega* DOÑA DOLORES *al comedor*.)

R6. DOÑA DOLORES.— Pero, ¿qué pasa? ¿Qué jaleo es éste? ¡Baja esa radio!
R7. LUIS.— Si es que seguramente darán noticias, mamá.
R8. DOÑA DOLORES.— ¿Qué noticias?
R9. LUIS.— Dicen que se han sublevado los militares.
R10. DOÑA DOLORES.— ¡Dios santo!
R11. PABLO.— Hay guerra.
R12. LUIS.— No, esto no es guerra. Es un golpe de Estado.
R13. DOÑA DOLORES.— ¿Y eso qué es, Luisito?

R14. LUIS.— No sé explicártelo, mamá. Pero no es guerra.
R15. DOÑA DOLORES.— ¿Y tu padre? ¿Se habrá enterado ya tu padre?
R16. LUIS.— Claro que se habrá enterado.
R17. DOÑA DOLORES.— Si no, habría que bajar al taller del escultor y llamarle por teléfono.
R18. LUIS.— Calla, mamá, calla. Dan noticias.
R19. LOCUTOR DE LA RADIO.— … una parte del Ejército de Marruecos se ha levantado en armas contra la República. Nadie, absolutamente nadie, se ha sumado en la Península a este empeño… (Cuadro IV, pp. 94-95).

Fragmento 3

R1. DON LUIS.— Aquello era el Hospital Clínico. Fíjate cómo ha quedado.
R2. LUIS.— Eso es una trinchera, ¿no?
R3. DON LUIS.— Claro. Te advierto que quizá sea peligroso pasear por aquí. Toda esta zona esta minada.
R4. LUIS.— Pero ya lo han limpiado todo. Lo he leído en el periódico. ¿Sabes, papá? Parece imposible… Antes de la guerra, un día, paseamos por aquí Pablo y yo… Hablábamos de no sé qué novelas y películas… De guerra, ¿sabes? Y nos pusimos a imaginar aquí una batalla… Jugando, ¿comprendes?
R5. DON LUIS.— Sí, sí…
R6. LUIS.— Y los dos estábamos de acuerdo en que aquí no podía haber una guerra. Porque esto, la Ciudad Universitaria, no podía ser un campo de batalla… Y a los pocos días, fíjate…
R7. DON LUIS.— Sí, se ve que todo puede ocurrir… Oye, Luis, yo quería decirte una cosa… Es posible que me detengan…
R8. LUIS.— ¿Por qué, papá?
R9. DON LUIS. — Pues… no sé… Pero están deteniendo a muchos… Y como yo fundé el sindicato… Y nos incautamos de las Bodegas…
R10. LUIS.— Pero, ¿eso qué tiene que ver? Era para asegurar el abastecimiento a la población civil… Era un asunto de trabajo, no de política. Y aunque lo fuera: el Caudillo ha dicho que los que no tengan las manos manchadas de sangre…
R11. DON LUIS.— Ya, ya… Si a lo mejor no pasa nada… Pero están deteniendo a muchos, ya te digo, por cosas como ésa… Yo lo que quería decirte, precisamente, es que no te asustaras… Creo que hacen una depuración o algo así… (epílogo, pp. 219-220).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. *Gernika, un grito. 1937*

Amestoy Egiguren, I. (1996). *Gernika, un grito. 1937. Betizu. El toro rojo.* Editorial Fundamentos.

Fragmento 1

(*Tras abrirse el telón y con el escenario en completa oscuridad, salen los actores que van a representar los diferentes papeles en la obra y se sitúan frontalmente al espectador, en hilera. Una tenue luz, como de candilejas, habrá permitido que se les viese en es primer término. Están sonrientes. Van vestidos con la ropa que van a utilizar en fa función, pero sin completar su caracterización*.)

R1. ACTRIZ QUE ASUMIRÁ EL PAPEL DE BASILI. — Respetable público, gracias por venir a ver y oír «Gernika, un grito. 1937». Prometemos hacer todo lo que nuestro arte nos permita para que la historia, de amor y guerra, que queremos contar conmueva hoy tanto como a nosotros cuando nos decidimos a pasarla del sueño del papel a la reflexión del teatro. Y, ocurra lo que ocurra en este encuentro, disculpad las faltas y suplid con indulgencia e imaginación nuestras incapacidades.

R2. ACTOR QUE HARÁ DE MIKEL.— Podría ser Dresde, en 1945… Bagdad, en el 91… O Sarajevo… Pero será Gernika, la ciudad sagrada de los vascos. 1937. Exactamente, el 25 de abril. Es el atardecer de ese día.

R3. ACTOR DE TXOMIN.— Hay que figurarse, en la bella atardecida, el exterior de un caserío, alejado no más de cinco kilómetros de Gernika.

R4. ANA.— (*Poniéndose un pañuelo en la cabeza*.) Yo represento a Ana, la madre, y estoy en escena al comenzar el cuento. Hay sábanas (*Se ilumina ese sector del escenario*.) colgadas en un tendedero y las estoy recogiendo, antes de preparar la cena. Hace cincuenta años que nací aquí mismo, en una mañana de diciembre.

R5. TXOMIN. — (*Calándose una boina*.) Yo nací un años después de Ana, que es mi hermana. Vine al mundo de madrugada y el médico, por la mala luz de las velas, debió hacer alguna avería en mi cabeza al sacarme del vientre de mi madre, según dicen, porque las ruedas de mi molino no giran como las de los demás, según dicen. Eso es lo que dicen y dicen, pero yo no les creo. Que digan lo que quieran… Yo no tengo que estar aquí ahora, así que como no tengo que estar aquí ahora, me voy. Que si no, me reñirán. Me los conozco. (*Se va*.)

R6. BASILI.— (*Ajustándose un gran delantal y remangándose*.) Cuando la madre (*Le señala, doblando las sábanas*.) del personaje que voy a representar no había cumplido dieciséis años nació Basili —yo—, a la hora del almuerzo, que la pobre mujer tuvo que dejar el trozo de tocino en la mesa para echarla —para echarme— al mundo. Basili es la enamorada de esta historia.

R7. MIKEL.— (*Mientras se pone una guerrera de gudari[33], de soldado vasco, y algún correaje*.) El enamorado es Mikel, un muchacho de veinticinco años que ha aprendido mucho con Basili… El 25 de abril de 1937 en España hay guerra y Mikel, mi personaje, es un soldado vasco que está en esa guerra…

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[33] Soldado del Euzko Gudarostea, (Ejército Vasco en castellano, denominación utilizada por el ejército del Gobierno Vasco durante la guerra civil española)

R8. BASILI.— El 25 de abril de 1937 es la víspera del bombardeo de Gernika. Ese día, cuando la madre de Basili recoge las sábanas del tendedero de su caserío —ahora mismo—, todo está decidido en el Cuartel General de los militares sublevados mandados por Francisco Franco. Pero la orden la tiene que dar Berlín. Y la dará. Gernika, la villa de las libertades vascas, va a ser masacrada por la Legión Cóndor que manda el general alemán Hugo Sperrle, responsable de todas las fuerzas alemanas en España, a las órdenes directas de Franco. Como se ha sabido.

R9. MIKEL.— Y más que se sabrá. La verdad siempre se acaba sabiendo.

R10. BASILI.— No ha hecho un año de la rebelión de los militares facciosos y Franco ya tiene todo el poder. Lo ha conseguido hace unos días. Franco ya es «El Caudillo»: Jefe de los Ejércitos, Jefe de Estado, Jefe de Gobierno y Jefe de la Falange fascista e integrista.

R11. MIKEL.— En la víspera del bombardeo de Gernika. Hoy.

R12. BASILI.— Franco, que ha fracasado en su intento de conquistar Madrid, dirige sus fuerzas al norte, para tomar la industrial Bilbao de los vascos.

R13. MIKEL.— Separatistas y rojos.

R14. BASILI.— Bilbao era importante para Franco y para los alemanes. Hitler quiere que se le pague su ayuda militar en especie.

R15. JOSÉ.— Y Bilbao, con perdón, yo soy José, (*Exhibe un cesto de mimbre que debe estar haciendo*.) el viejo del caserío, Bilbao, decía, tiene su zona minera, su industria pesada, sus astilleros y sus fábricas de armas.

R16. BASILI.— En el camino hacia Bilbao, arrasarán Gernika. La cuna de las libertades de los vascos no es un objetivo militar, pero Franco se propone, además de aplastar a este antiguo pueblo, humillarlo. Hace sólo unos meses, comenzada la guerra, mientras Franco da el golpe de mano que le lleva a la Jefatura del Estado, en Gernika se elige al primer presidente de Euskadi…

R17. JOSÉ.— ¡El primer presidente!

R18. BASILI.— …, que jura permanecer al lado de la República…

R19. JOSÉ.— ¡La República!

R20. BASILI.— (*Ha dejado el centro del escenario y se aproxima al lateral izquierdo*.)… «hasta la derrota del fascismo».

R21. MIKEL.— (*Acercándose al lateral derecho del escenario y quedándose allí*.) Hasta la derrota del fascismo.

R22. JOSÉ.— ¡Hasta la derrota del fascismo! Fue lo que le dolió al generalato. Hasta la derrota del fascismo… (prólogo, pp. 33-35).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. *Ushuaia*

Conejero, A. (2014a). *Ushuaia*. Publicaciones de la ADE.

Fragmento 1

Llaman a la puerta. MATEO *ha terminado de vestirse. Está frente a la puerta, no se mueve. Llaman otra vez. No abre. Vuelven a llamar. No abren. Golpean en una ventana.*

R1. NINA.— (*Desde fuera.*) ¿Hay alguien? (*Desde otro lado.*) ¿Hay alguien?
R2. MATEO.— (*Tras unos segundos.*) ¿Qué quiere?
R3. NINA.— (*Aún desde fuera.*) Vengo por el anuncio. (*Silencio.*) Abra, por favor.

MATEO *abre la puerta*. NINA *en el umbral*.

R4. NINA.— ¿Es usted Mateo?
R5. MATEO.— ¿Quién pregunta?
R6. NINA.— (*Rebusca en sus bolsillos. Saca una hoja de periódico*) Aquí está /
R7. MATEO.— Siento mucho haberle hecho venir para nada.
R8. NINA.— Me costó encontrar la casa.
R9. MATEO.— Lo siento. Debí avisar para que retirasen el anuncio.
R10. NINA.— Pero/
R11. MATEo.— Puede marcharse.
R12. NINA.— ¿Ya ha contratado a alguien?
R13. MATEO.— No.
R14. NINA.— Entonces permítame que le muestre mis referencias.
R15. MATEO.— No se moleste, no necesito a nadie.
R16. NINA.— Por favor, léalas. Se lo ruego.
R17. MATEO.— ¿Por qué insiste?
R18. NINA.— Léalas.
R19. MATEO. -¿No me ha oído? Ya le he dicho que/
R20. NINA.— He venido desde Buenos Aires.
R21. MATEO.— ¿Cómo?
R22. NINA.— Necesito un trabajo.
R23. MATEO.— No puedo hacer nada.
R24. NINA.— Deje que le explique/
R25. MATEO.— Si no quiere volver, trate de encontrar un empleo aquí, en la ciudad. O donde sea Por favor, no me mire así. (*Ella le entrega unos folios. Él intenta leer pero es incapaz.*) ¿Por qué ha dejado Buenos Aires? (*Le devuelve los folios. Silencio.*) Dígame, ¿por qué ha dejado la ciudad?
R26. NINA. - Quisiera empezar. De otro modo. (2. Me llamo Mateo. pp. 27-28).

Fragmento 2

R1. NINA.— ¿Quiere que le suba alguna cosa más cuando regrese?
R2. MATEO.— No. No me hace falta nada. (*Pausa. Ella va a salir*) ¿Está usted bien?

R3. NINA.— (*Sorprendida.*) Sí. Hace dos semanas dejé la hostería. Encontré una habitación en alquiler en casa de uno chileno. No es gran cosa pero me permiten utilizar la cocina y está más cerca de aquí.
R4. MATEO.— Lo agradecerá en invierno. ¿Y la gente?
R5. NINA.— ¿La gente?
R6. MATEO.— Los de la ciudad, ¿le tratan bien?
NINA.— Sí.

Pausa.

R7. MATEO.— ¿Le han preguntado por mí?
R8. NINA.— Nadie.
R9. MATEO.— Por favor, Nina, no hace falta que mienta.
R10. NINA.— Sí, varias veces.
R11. MATEO.— ¿Y usted qué dijo?
R12. NINA.— ¿Yo? Nada, se lo prometo. Cumplí lo que me pidió.
R13. MATEO.— ¿Qué te preguntaron? ¿Qué exactamente?
R14. NINA.— Querían saber si /
R15. MATEO.— Siga.
R16. NINA.— Saber, solamente saber. Algunos dicen que nunca lo han visto, otros recuerdan que llegó hace ya muchísimos años y que construyó esta casa con sus propias manos; otros dicen que alguna vez se cruzaron con usted en el bosque y /
R17. MATEO. - (*Riendo*) ¿Me los comí? (4. La ballena. pp.39-40).

Fragmento 3
R1. ROSA.— Es distinta.
R2. MATEO.— ¿Distinta?
R3. ROSA.— A mí.
R4. MATEO.— ¿Qué importa?
R5. ROSA.— No es un reproche. Has tardado demasiado en fijarte en otra mujer.
R6. MATEO.— Tú has sido la única.
R7. ROSA.— Eso es mentira. Hubo otras.
R8. MATEO.— Quise olvidarte.
R9. ROSA.— ¿Algún día dejaste de pensar en mí?
R10. MATEO.— Nunca.
R11. ROSA.— ¿Cuándo estabas entregado en otros cuerpos?
R12. MATEO.— Sólo fueron eso: otros cuerpos.
R13. ROSA. — ¿Nunca volviste a sentirlo?
R14. MATEO.— No.
R15. ROSA.— Hasta ahora.
R16. MATEO.— No siento nada.
R17. ROSA.— No tienes por qué mentirme.
R18. MATEO.— Pero no es cierto. Es solamente una buena muchacha.
(…)

R19. MATEO.— Nunca me atreví a decirte que te amaba.
R20. ROSA.— ¿Qué importaba eso en la guerra? (4. La ballena. pp. 45-46).

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

5. *La piedra oscura*

Conejero, A. (2014b). *La piedra oscura*. Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música.

Fragmento 1

R1. RAFAEL.— ¿Crees que yo tengo edad suficiente?
R2. SEBASTIÁN.— ¿Para qué?
R3. RAFAEL.— Para morir.
R4. SEBASTIÁN.— Nadie ha dicho /
R5. RAFAEL.— Para que me ajusticien. ¿Tengo edad suficiente?

RAFAEL *le suelta la muñeca.*

R6. RAFAEL.— Escúchame. Tengo treinta años y me llamo Rafael Rodríguez Rapún. Pero eso ya lo sabías.
R7. SEBASTIÁN.— No me importa.
R8. RAFAEL.— Mis padres se llaman Lucio y María. Viven en Madrid, en la calle Rosalía de Castro, número 25. Pero son de Jaca. Eso no importa, imagino. Eso no tiene ninguna importancia. Mi padre trabaja para una empresa francesa de gasolina. Tengo dos hermanos: María y Tomás. María es costurera y mi hermano es teniente de infantería. Creo que ahora está en Córdoba. Hace meses que no sé nada de él.
R9. SEBASTIÁN.— ¿Por qué me cuentas todo esto? Cállate. (*Apunta de nuevo.*) Es una orden.
R10. RAFAEL.— Porque estás sólo aquí, conmigo. Eso has dicho. Si me ocurriera algo te ruego que/
R11. SEBASTIÁN.— No. Cállate. Es una orden.
R12. RAFAEL.— Si me ocurriera algo, te ruego que mandes avisar a mis padres. Que/
R13. SEBASTIÁN.— No tenía que haberte escuchado. Ni una sola palabra. Ni una sola maldita palabra. (IV. De la mano invisible. pp.31-32).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6. *La mirada del hombre oscuro*

Del Moral, I. (1992). *La mirada del hombre oscuro*. Fundación Autor.

Fragmento 1

LA PLAYA, ALGO MAS ALLA

El padre y la madre interrumpen su tarea cuando oyen los gritos del niño, que viene corriendo y con el susto reflejado en le rostro.

R1. EL PADRE.— ¿Qué pasa?
R2. LA MADRE.— ¿Y tu hermana?
R3. EL NIÑO.— ¡Había unos negros! ¡Había un negro que había matado a otro!
R4. LA MADRE.— ¡¿Y tu hermana?!
R5. El PADRE.— ¿Qué dices?
R6. LA MADRE.— ¡¿Y tu hermana?! ¿Dónde está tu hermana?

Enseguida aparece el negro llevando a la niña en brazos. La niña llora. Grita la madre, tiembla de furor y cobardía el padre, sonríe el negro y deja en el suelo a la niña, que corre a refugiarse en su madre. Tiene la niña una herida en una rodilla, que la madre descubre.

R7. EL NIÑO.— ¡Este! ¡Este es el que mató al otro!
R8. LA MADRE.— ¿Qué te ha hecho?
R9. LA NIÑA.— ¡Es el negro muerto! ¡Es el negro muerto!
R10. EL PADRE.— (*Blande la palita.* Ombasi *se queda quieto, cauteloso*) ¡No te muevas! ¡Lárgate!
R11. OMBASI.— La niña se ha caído… Se ha hecho daño.
R12. EL PADRE.— (*Al niño, que sigue gritando*) ¡Cállate! Que no vea que tenemos miedo. Es peor. ¡Fuera! ¡Vete!
R13. OMBASI.— (*Se señala el pecho*) Ombasi. Me llamo Ombasi.
R14. LA MADRE.— Vámonos.
R15. LA NIÑA.— ¿Qué dice?
R16. LA MADRE.— Calla.
R17. OMBASI.— Ombasi. Tengo hambre.
R18. EL PADRE.— Iros despacio. Que no note que tenéis miedo.
R19. LA MADRE.— ¿Y adónde vamos?
R20. EL PADRE.— Al coche.
R21. OMBASI.— La niña se ha caído, pero no es nada. Tengo hambre. Me llamo Ombasi. (*Para hacerse entender, señala a la niña, se señala a sí mismo. Hace gesto de comer*)
R22. El NIÑO.— ¡Dice que se quiere comer a la niña!

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Grita la niña despavorida y sale corriendo. Corre la madre detrás. El padre se encara con Ombasi. El Niño se coloca a distancia prudencial.

R23. EL PADRE.— ¡Lárgate de aquí! ¡Estás asustando a mi familia! ¡Vete! ¡Ahora mismo llamo a la Guardia Civil!
R24. OMBASI.— (*Se vuelve a señalar el pecho*) Ombasi. He venido nadando. Tengo hambre. Mi compañero se ha ahogado. Está muerto.

El hombre le escucha, algo menso tenso ante la actitud al parecer poco agresiva de Ombasi.

R25. El PADRE.— ¿Qué dices?
R26. OMBASI.— (*Tras un esfuerzo de concentración, con un acento endiablado*) ¡*Viva España!¡Butragueño!*
R27. El PADRE.— ¡Ay, la leche, con lo que sale este ahora!
R28. LA MADRE.— (*A lo lejos, con la niña de la mano*) ¡Antonio! ¡Antonio, déjalo y vámonos, antes de que nos haga algo! ¡Dale lo que tengas y vámonos, que se va a hacer de noche!
R29. EL PADRE.— ¡Espera! ¡Mira lo que sabe decir! Dilo otra vez.
R30. OMBASI.— (*Se señala el pecho de nuevo*) Ombasi.
R31. LA MADRE.— ¿Estás loco? ¡Vámonos!
R32. EL PADRE.— ¡No! ¡Eso no! ¡*Viva España*!
R33. OMBASI.— (Sonríe) ¡*Viva España*! ¡*Butragueño*! (Escena 3, pp. 14-15)

Fragmento 2

El padre queda un momento sobrecogido. Se tranquiliza cuando Ombasi empieza a recoger todo lo que tiró y se lo da.

R1. OMBASI.— Tome. Y no lo vuelva a tirar, no sea niño.
R2. EL PADRE.— Gracias. No está la bujía…
R3. LA MADRE.— ¡No me digas que has perdido la bujía!
R4. EL PADRE.— Pues, no está.
R5. LA MADRE.— ¿Cómo que no está?
R6. EL PADRE.— ¡Cómo que no está! No la veo.
R7. LA MADRE.— ¡Pero sin la bujía el coche no arranca, ¿no?!
R8. EL PADRE.— ¡No! (*Vuelve a tirar al suelo las cosas*) ¡Mierda!
R9. OMBASI.— ¿Me van a llevar a algún sitio dónde pueda dormir? Mi amigo está muerto y no sé qué hacer.
R10. LA MADRE.— A lo mejor la tiene él.
R11. EL PADRE.— (*A Ombasi*) ¡Bujía! ¡Para coche! (*hace ademán de arrancar el coche. Ombasi le mira*)
R12. LA MADRE.— Pero ¿tú crees que te va a entender?
R13. EL PADRE.— (*Sigue gesticulándole a Ombasi*) ¡Bujía para coche! ¡Sin bujía no arranca el coche? ¡Brmmm! ¡Brmmm!
R14. OMBASI.— (*Sonríe*) ¿Dónde lo tienes? ¡Vámonos antes de que se haga de noche! ¡Brmmm!¡Brmmm!
R15. LA MADRE.— ¿Lo ves? ¡Este no ha visto un coche en su vida! (Escena 3, pp. 18-19).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7. *El señor Ya ama los dragones*

Becerra, P. (2014). *El señor Ye ama los dragones.* Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música. http://muestrateatro.com/archivos/paco-bezerra-el-senyor-ye-ama-los-dragones.pdf.

Fragmento 1

R1. MAGDALENA.— Hola, buenos días, me llamo Magdalena.

La SEÑORA WANG *no hace ni dice nada.*

Soy la vecina del décimo. Me gustaría hablar un momento con su hija, si no es mucha molestia.

Pausa.

No sé si comprende lo que digo.

La SEÑORA WANG *no hace ni dice nada.*

Sabe quién soy, ¿no?

La SEÑORA WANG *grita.*

R2. SEÑORA WANG.— 小妹，有个邻居敲门，现在她在这儿， 过来，快点儿。/ xiǎo mèi, yǒu gè línjū qiāomén, xiànzài tā zài zhèr, guò lái, kuài diǎn ér.[34]

XIAOMEI*, que va descalza y viste una camiseta a modo de camisón que le llega por encima de las rodillas, aparece y se coloca junto a su madre*.

R3. MAGDALENA.— Hola, buenos días, he intentado hablar con tu madre, pero me da la impresión de que no se ha enterado de nada.

Pausa.

Soy la vecina de arriba, del décimo.

XIAOMEI *se pronuncia en un perfecto castellano.*

R4. XIAOMEI.— Mi madre no habla español, pero, si quiere decirle algo, puedo echarle una mano.

R5. MAGGALENA.— Por cierto, feliz Navidad.

XIAOMEI *no hace ni dice nada.* MAGDALENA*, un tanto aturdida, se pasa la mano por la frente y se echa el pelo hacia atrás.*

（…）

La SEÑORA WANG, *preocupada, mira a* XIAOMEI.

R6. SEÑORA WANG.— *a* XIAOMEI 出什么事了，小妹，有什么问题？/ Chū shénme shì le, xiǎo mèi, yǒu shénme wèntí?[35]

R7. XIAOMEI.— *a la* SEÑORA WANG 没有，没什么，是我们的楼邻居的主席。/ Méiyǒu, méi shénme, shì wǒmen de lóu línjū de zhǔxí.[36]

R8. SEÑORA WANG.— *a* XIAOMEI 那你们聊什么聊了这么久？/ Nà nǐmen liáo shénme liáo le zhème jiǔ?[37]

[34] ¡Xiaomei, una mujer ha tocado y está aquí, ven, corre!

[35] ¿Sucede algo, Xiaomei? ¿Hay algún problema?

[36] No, no es nada, es la presidenta de la Comunidad.

[37] Pero, entonces, ¿de qué estáis hablando durante tanto tiempo?

R9. MAGDALENA.— Perdona, pero no sé si sabéis que es de mala educación ponerse a hablar en otro idioma delante de una persona que no lo entiende.

R10. XIAOMEI.— *a la* SEÑORA WANG 她看起来不太好。/ Tā kàn qǐlái bú tài hǎo.[38]

R11. SEÑORA WANG.— *a XIAOMEI* 为什么？她怎么了？/ Wèishénme? tā zěnmele?[39]

R12. MAGDALENA.— ¿?

R13. XIAOMEI.— *a la SEÑORA WANG* 我想她是头疼。她没有阿司匹林了。现在又是节日,所有店都关了，也许她下来是为了跟我们要一片。/ Wǒ xiǎng tā shì tóu téng. Tā méiyǒu āsīpǐlín le, xiànzài yòu shì jiérì, suǒyǒu diàn dōu guān le, yěxǔ tā xiàlái shì wèile gēn wǒmen yào yí piàn.[40]

De repente, la SEÑORA WANG *deja de hablar con su hija y se dirige a* MAGDALENA.

R14. SEÑORA WANG.— *a MAGDALENA* 您想要一片阿司匹林？/ Nín xiǎngyào yí piàn āsīpǐlín?[41]

R15. MAGDALENA.— ¿?

R16. SEÑORA WANG.— *a MAGDALENA* 还是想要虎标万金油？/ Háishi xiǎngyào hǔ biāo wànjīnyóu?[42]

R17. MAGDALENA.— *a XIAOMEI* ¿Me está hablando a mí?

R18. SEÑORA WANG.— *a MAGDALENA* 我肯定她用虎标万金油就好了一点儿。我这就给她拿来。/ Wǒ kěndìng tā yòng hǔ biāo wànjīnyóu jiù hǎo le yīdiǎnr. wǒ zhè jiù gěi tā ná lái.[43]

La SEÑORA WANG *se da la media vuelta y camina hasta que desaparece en el interior de la* casa.

R19. MAGDALENA.— Qué hace, adónde va.

R20. XIAOMEI.— En dieciocho años es la primera vez que toca a nuestra puerta. Si le soy sincera, pensé que venía a invitar a mi madre a merendar.

R21. MAGDALENA.— ¿Cómo has dicho?

R22. XIAOMEI.— Que pensé que venía a invitar a mi madre a merendar.

R23. MAGDALENA.— ¿Y eso por qué?

R24. XIAOMEI.— Bueno, hoy es su cumpleaños, ¿no?

R25. MAGDALENA.— No, mi cumpleaños ya pasó. No sé de dónde te habrás sacado eso, pero te equivocas.

R26. XIAOMEI.— Me refiero al de mi madre.

R27. MAGDALENA.— ¿?

R28. XIAOMEI.— Pensé que venía a felicitarla.

---

[38] Parece que no se encuentra muy bien.

[39] ¿Por qué, qué le pasa?

[40] Creo que le duele la cabeza. Se le habrán acabado las aspirinas, pero como es fiesta y está todo cerrado, a lo mejor ha bajado a pedirnos una.

[41] ¿Quiere una aspirina?

[42] ¿O prefiere bálsamo del tigre?

[43] Seguro que con bálsamo del tigre se le pasa.Ahora mismo se lo traigo.

Silencio.

Un café y un trozo de tarta, esta tarde, a las cinco, en su apartamento. Y le contaré todo lo que sé.

MAGDALENA *mira a* XIAOMEI *de arriba abajo*.

R29. MAGDALENA.— Habla claro.Todo lo que sabes sobre qué.

R30. XIAOMEI.— Sobre la persona por la que ha venido a preguntarme.

R31. MAGDALENA.— No me estarás chantajeando, ¿verdad?

R32. XIAOMEI.— No, le estoy haciendo un favor.

R33. MAGDALENA.— Un favor.

R34. XIAOMEI.— Sí, porque si va y nos denuncia, lo único que va a conseguir es hacer el ridículo y ponerse en evidencia delante de todos sus vecinos, ya que, la persona por la que me pregunta, no es nadie de la calle, vive en este edificio y usted la conoce perfectamente.

R35. MAGDALENA.— ¿?

R36. XIAOMEI.— ¿Por qué cree, si no, que se envuelve en una manta y se tapa la cabeza con una bolsa?

MAGDALENA *no responde.*

Para que nadie lo reconozca.

Pausa.

R37. MAGDALENA.— A qué viene todo esto.

R38. XIAOMEI.— Me pidió que colaborase, ¿no?

R39. MAGDALENA.— ¿?

R40. XIAOMEI.— Pues ya lo estoy haciendo.

R41. MAGDALENA.— ¿Esa cosa, un vecino del edificio? A estas alturas no pretenderás que me meta el dedo en la boca, ¿verdad?

R42. XIAOMEI.— Sí.

R43. MAGDALENA.— Sí, qué.

XIAOMEI *no contesta.*

¿Que es alguien del edificio o que pretendes meterme el dedo en la boca?

XIAOMEI *no responde.*

Lo dices para confundirme, ¿no?

XIAOMEI *no dice nada*.

Todo esto, lo haces para despistarme.

R44. XIAOMEI.— No, lo hago porque mi madre se va a morir.

Silencio.

Según el médico, hace ya algunas semanas, sólo le quedaban dos meses de vida.

Con suerte, me han dicho que llegará al año que viene.

R45. MAGDALENA.— ¿?

R46. XIAOMEI.— La pena es que, dentro poco, ya no se acordará de nada.Tiene arteriosclerosis cerebral, pero ella no lo sabe. Bueno, sí que lo sabe, pero a veces se le olvida.

R47. MAGDALENA.— El año que viene es dentro de doce meses. Estamos en la primera semana de enero.Te lo digo porque, con las prisas, lo mismo te has puesto nerviosa y has calculado mal.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

R48. XIAOMEI.— No, no he calculado mal, del portal para arriba puede que sea enero, pero del portal para abajo estamos en el 4.711 y el año nuevo comienza dentro de tres semanas.

R49. MAGDALENA.— ¿?

R50. XIAOMEI.— De su casa a la nuestra, en apariencia, apenas nos separan unos cuantos pisos, pero lo cierto es que estamos a más de 2.900 años de distancia.

Pausa.

A lo mejor es por eso por lo que ha tardado tanto tiempo en llegar.

MAGDALENA *vuelve a examinar a* XIAOMEI *de arriba abajo.*

R51. MAGDALENA.— Dónde has aprendido a hablar así.

R52. XIAOMEI.— Cómo.

R53. MAGDALENA.— Así, como si no fueses china.

XIAOMEI *se ríe*.

De qué te ríes.

R54. XIAOMEI.— De usted.

R55. MAGDALENA.— ¿De mí?

R56. XIAOMEI.— Sí, porque no soy china.

R57. MAGDALENA.— Ah, ¿no?

R58. XIAOMEI.— No.

R59. MAGDALENA.— Y de dónde eres, entonces.

R60. XIAOMEI.— De aquí.

R61. MAGDALENA.— De aquí de dónde.

R62. XIAOMEI.— De este sótano.

R63. MAGDALENA.— Nadie es de un sótano. No digas tonterías.

R64. XIAOMEI.— La gente es de donde nace y de donde ha vivido.Yo nací aquí y aquí me ve. De dónde quiere que sea.

La SEÑORA WANG *aparece de nuevo, se coloca junto a su hija y le ofrece un pequeño bote a MAGDALENA.* (primera parte, pp. 13-22).

Fragmento 2

R1. XIAOMEI.— Por cierto, aún no me he presentado. Me llamo Xiaomei, pero, al entrar al colegio, me lo cambié por Estrella. ¿Qué les parece?

No hay réplica.

El nombre, digo, ¿les gusta?

R2. MAGDALENA.— Oye, mira, esto está empezando a complicarse, la luz se ha ido, tu madre se ha comido ya dos trozos de tarta y yo no veo ni gota.

R3. AMPARO.— Sí, eso digo yo. ¿Vas a decirnos ya lo que tienes que decirnos o vamos a estar aquí plantadas como dos tontas hasta que tu madre se coma toda la tarta?

R4. XIAOMEI.— *A* MAGDALENA En cuanto usted me diga que está preparada, yo no tengo el menor inconveniente.

Silencio.

MAGDALENA *no hace ni dice nada*. XIAOMEI *sigue esperando*.

¿Está preparada?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

AMPARO *mira a* MAGDALENA, *pero ésta no contesta.*

Silencio.

¿Está preparada o no?

MAGDALENA *no responde y* AMPARO *la mira extrañada.*

R5. AMPARO.— ¿Qué te pasa?

MAGDALENA *no responde*.

Te está preguntando, ¿por qué no le contestas?

R6. XIAOMEI.— Porque no lo sabe. Ése es el problema.

AMPARO, *que no entiende lo que ocurre, mira a* XIAOMEI.

R7. AMPARO.— ¿? ¿Que no sabe el qué? ¿Qué es lo que no sabe?

R8. XIAOMEI.— Si está preparada o no.

MAGDALENA *sigue sin saber lo que hacer o decir.*

R9. AMPARO.— ¿?

R10. XIAOMEI.— *A MAGDALENA* Se lo comenté esta mañana, le dije: «me recuerda usted mucho al señor Ye», ese hombre que adoraba los dragones y que los tenía pintados por toda su casa, pero no me hizo caso y no pude terminar de contarle la historia.

R11. AMPARO.— ¿Historia? ¿De qué historia hablas ahora?

R12. XIAOMEI.— De la de un hombre que amaba los dragones. Y los amaba tanto que la noticia pasó de boca, hasta que, un día, consiguió llegar a oídos del mismísimo rey de todos ellos, que, al enterarse, decidió ir a visitar al hombre que tanto lo adoraba. El problema es que, al llegar, como el dragón era tan grande y no cabía por la puerta, decidió meter la cabeza por una de las ventanas para asomarse al interior de la casa. Entonces, el señor Ye, al ver de repente la cabeza del dragón tan de cerca, tan grande y tan real, se aterrorizó y huyó no queriendo volver a saber nunca nada más de los dragones.

R13. MAGDALENA.— ¿Te vas a poner ahora a contarnos un cuento de dragones?

R14. XIAOMEI.— No. No es un cuento, es un proverbio.

R15. MAGDALENA.— Un proverbio.

R16. XIAOMEI.— Sí, y se lo cuento porque los dos, tanto usted como el señor Ye… temen conocer la verdad.

Pausa.

Aunque aparenten lo contrario.

Pausa. (tercera parte, pp. 56-58)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8. ***La frontera*** **de Laila Ripoll**

Ripoll, L. (2009). La frontera. En J. Monleón (dir.), *El teatro de papel 10* (pp. 163-186). Primer Acto.

Fragmento

R1. JOVEN.— Con usted o sin usted pienso cruzar el alambre.

El JOVEN *agarra por las piernas a su* ABUELO *y trota rápido y con energía sobre el lodo*.

R2. VIEJO.— Pero ¿dónde coño te crees que vas, mocoso? ¿Qué quieres? ¿Repetir otra vez la misma historia?

R3. JOVEN.— No se esfuerce, que ya no le escucho.

R4. VIEJO.— Tú eres idiota. Ya se lo dije a tu madre cuando te vi aparecer con esa cara de idiota que siempre has tenido: este niño es idiota.

R5. JOVEN.— No le escucho, no le escucho…

R6. VIEJO.— ¿Dónde puñeta te crees que vas, so merluzo? El país de las oportunidades. ¡Y un cuerno! Memo, cretino. ¡Si ni siquiera hablas inglés!

R7. JOVEN.— Ya aprenderé.

R8. VIEJO.— Ni tu nombre te van a dejar conservar. Te cambiarán las vocales y las consonantes. Te quitarán el sentido y la voz de tu madre. Te vas a quedar sin tierra.

R9. JOVEN.— Tierra con hambre no es nada. No me venga con chingaderas.

R10. VIEJO.— (*Le golpea en la cabeza*.) ¡Maleducado! ¿Quién te enseñó esos hablajes?

(…)

El JOVEN *aprieta el paso, el VIEJO empieza a cantar una canción de corro que acompasa al trotecillo del muchacho.*

R11. VIEJO.— Dónde están las llaves
matarile—rile—rile
Dónde están las llaves
matarile—rile—rón,
chim—pón.
En el fondo del mar
matarile—rile—rile
en el fondo del mar
matarile—rile—rón,
chim—pón.

¿A que te gusta esta canción? Cuando eras pequeñito y te la cantaba tu mamá te ponías como loco. Siempre te gustó mucho esta canción, a saber porqué… Al otro lado ¿qué vas a cantar? ¿Qué les vas a cantar a tus hijos? ¿Eh? ¿No me contestas? Eres un necio. Uno es de donde su madre le canta, de donde huelen los membrillos, la ropa blanca que se seca al sol… El olor a café con leche y a pan recién hecho. La luz en los campos y los trigales verdes…

R12. JOVEN.— Ole, ole y ole.

R13. VIEJO.— Tú búrlate, que ya te acordarás de mí cuando seas viejo.

(…)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

R14. JOVEN.— Por si no se ha dado cuenta, el recuerdo que son sus recuerdos, abuelo, no los míos.

R15. VIEJO.— … Adiós a la lengua, al repicar de las palabras con ese golpear que a algunos les parece brusco, pero que a mí me suena a gloria. Adiós a la ropa blanca, al caminar por la acera. Adiós al café cortado. Adiós al humilde y bendito ajo. Adiós al trigo y al aceite. Wellcome, bienvenido a la tierra de las oportunidades y la papa frita. Que te jodan, idiota. Reniego de tu sangre. Ojalá que te quedes al cruzar el alambre.

R16. JOVEN.— ¿Por qué me atormenta así, abuelo? ¿Por qué no se queda en paz y me deja ir?

R17. VIEJO.— …¿Dónde están las llaves…? (*Se rebusca en los bolsillos y saca una llave pequeña y antigua*.) Mírala, aquí estaba, la muy ladina. Se me había escondido en una costura y no la encontraba. La guardaba para ti desde 1943. Ha aguantado dos guerras, la cárcel, el campo de concentración, a Franco, el viaje en barco… ha cruzado los Pirineos, ha cruzado un océano, ha vivido decenas de mudanzas y en el último momento, va y se esconde. Sesenta años guardando a esta puñetera y en el último momento va y se esconde. Qué jodía llave…

R18. JOVEN.— Esto ya es demasiado… Quédese, abuelo, usted no está bien. Descanse en paz.

R19. VIEJO.— Calle Lombía número 17, tercero izquierda. La llave del portal no la conservo, pero para eso están los serenos. Una casa preciosa. Muy humilde, pero soleada y con retrete. Sin la luz del Mediterráneo, eso sí, pero con esa claridad y ese resplandor que solo tiene el cielo en Madrid. Ya sabes: de Madrid al cielo…

R20. JOVEN.— Ya, ya sé, ya…

R21. VIEJO.— Aquí tienes la llave… Solamente tienes que girarla en la cerradura y entrar en tu casa. El olor a tortilla de patata y ella…

R22. JOVEN.— Dios bendito, hace más de sesenta añoso de eso…

R23. VIEJO.— …ella, con su mandil bordado, cantando, bellísima con su barriga de nueve meses. El porrón de vino con gaseosa, un cuenquito con aceituna y esa hermosa luz del cielo de Madrid… Cuanto he esperado este momento, Dios mío…

R24. JOVEN.— Abuelo, por favor, no siga.

(…)

R25. JOVEN.— No sé de qué me habla, abuelo. Me está volviendo loco con sus recuerdos. Déjeme en paz.

R26. VIEJO.— ¿Quién limpiará mi tumba si te vas? ¿Qué vas a hacer en un país donde no tienes muertos?

R27. JOVEN.— ¿Y usted, usted qué? ¿Qué muertos tenía usted aquí?

R28. VIEJO.— Me obligaron. Yo no vine por gusto.

(…)

R29. JOVEN.— Tengo que hacerlo, y tengo que hacerlo ahorita. No me venga con más pendejadas románticas. Tierra con hambre no gusta, tierra con hambre no es nada.

R30. VIEJO.— Qué sabrás tú lo que es el hambre. Madrid en el 38 te daba yo, para que supieras lo que es pasar hambre.

R31. JOVEN.— No me importa nada, nadita, su pinche guerra. Se acabó. No le escucho.

R32. VIEJO.— Desgraciado. En esta tierra nos recibieron con los brazos abiertos, cuando nadie daba por nosotros ni el recorte de una uña. Nos recogieron, nos alimentaron, nos cuidaron. Nos dieron trabajo. Yo volví a mis clases, tu abuela a echar panza… nacieron tus tíos, naciste tú. Desgraciado. Aquí tienes a tus muertos: tus abuelos, algún tío, tu hermanita que nunca llegó a hacerse grande… dentro de no mucho tiempo también estarán tus padres. ¿A quién tienes en el otro lado, imbécil? ¿Al payaso de Mc Donalds?

R33. JOVEN.— ¡¡¡Déjeme en paz!!! (pp. 176-183).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

9. *El buen vecino*

Mayorga, J. (2004). El buen vecino. En V. Serrano (Ed.), *Teatro breve entre dos siglos* (pp. 363-369). Ediciones Cátedra.

Fragmento

R1. HOMBRE BAJO.— ¿Puedo sentarme con usted?
R2. HOMBRE ALTO.— Precisamente estaba a punto de pedir la cuenta.
R3. BAJO.— ¿No me reconoce? No me ha reconocido.
R4. ALTO.— ¿¿??
R5. BAJO.— Nos vemos todos los días.
R6. ALTO.— ¿¿??
R7. BAJO.— Cada mañana, en la escalera. Yo salgo cuando usted regresa.
R8. ALTO.— Ah, sí. Sí.
R9. BAJO.— «Bueenoos diíaas.» ¿Reconoce mi voz?
R10. ALTO.— Sí, ahora sí.
R11. BAJO.— Aunque no suena igual a estas horas, y en domingo, que a las seis de la mañana un día de trabajo.
R12. ALTO.— Perdone que no lo haya reconocido.
R13. BAJO.— No hay nada que perdonar, es comprensible. Con su permiso, voy a tomar asiento. Es comprensible. Vuelve usted hecho una sombra y otra sombra se le cruza en la escalera. «Bueenoos diíaas.», oye que le dicen y usted contesta, «Bueenoos diíaas.», pero no es más que eso, el cruce de dos sombras en una escalera.
R14. ALTO.— Es verdad.
R15. BAJO.— Tienen que ser duro. Trabajar de noche, me refiero. Como tener la vida cabeza abajo, ¿no?
R16. ALTO.— Me va a perdonar, pero tengo un poco de prisa.
R17. BAJO.— Acabo de pedir esta botella, y dos copas. Me gustaría compartirla con usted.
R18. ALTO.— Lo siento, no bebo.
R19. BAJO.— Tengo algo que celebrar y había pensado que querría acompañarme.

(…)

R20. ALTO.— No me gustaría irme sin saber qué he estado celebrando.
R21. BAJO.— La ley tres siete cinco cuatro.
R22. ALTO.— ¿?
R23. BAJO.— ¿No la conoce?
R24. ALTO.— ¿Ha dicho «ley tres cinco siete cuatro»?
R25. BAJO.— Tres siete cinco cuatro. La llaman «ley de extranjería». Es así como la llama la gente.
R26. ALTO.— No me había dado cuenta de que usted…
R27. BAJO.— No lo soy. No soy extranjero.
R28. ALTO.— ¿Entonces?
R29. BAJO.— Usted sí lo es. Extranjero.
R30. ALTO.— ¿Yo?
R31. BAJO.— No sé mucho de usted, pero eso sí lo sé, lo fundamental.

(…)

R32. ALTO.— No sé si le estoy entendiendo bien, me parece que no, pero tengo que advertirle algo: no soy extranjero.

R33. BAJO.— ¿No?

R34. ALTO.— Claro que no. ¿Qué le ha hecho pensar que lo soy? ¿Sólo porque trabajo de noche? Mucha gente trabaja de noche.

R35. BAJO.— ¿No es extranjero?

R36. ALTO.— Desde luego que no. ¿Parezco extranjero?

R37. BAJO.— No, no parece extranjero.

R38. ALTO.— No tengo nada en contra de ellos, siempre y cuando no vengan a crear problemas. He conocido gente estupenda de todos los colores. Gente que no viene a darte lecciones sobre cómo vivir en tu propio país. Por desgracia, parece que abundan más los que…

R39. BAJO.— No siga, ya es suficiente. ¡Aplausos! Le felicito. Su acento es mejor que el mío, y su modo de usar mi idioma. Y también el cuerpo, su modo de moverse… Qué disciplina. Admiro a la gente con autocontrol. No tema, no ha cometido ningún error, yo no habría sospechado, sólo fue una corazonada. Hice algunas indagaciones, cualquiera puede hacerlas, basta tener un poco de tiempo, y yo lo tengo. Mi corazonada se confirmó: no tiene usted papeles. Es un «sin papel».

R40. ALTO.— Eso es falso.

R41. BAJO.— Muéstremelos. Sus papeles.

R42. ALTO.— ¿Qué le muestre…? ¿Quién se cree que es? Ya le he aguantando bastante.

R43. BAJO.— ¿Qué va hacer? ¿Ponerse a chillar delante de toda esta gente? ¿Llamar a la policía?¿Por qué no la llama? Relájese, hombre. No le he llamado «hijodeputa». Sólo he dicho que es un extranjero sin permiso de residencia. Nada grave, salvo que, en aplicación de la ley tres siete cinco cuatro, usted podría ser devuelto inmediatamente a su país de origen. ¿O es la ley tres cuatro siete cinco?

R44. ALTO.— ¿Está borracho? (pp. 365-368)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

10. *Luces de bohemia*

Valle-Inclán, R. (1997). *Luces de bohemia*. Introducción y anotación de Gregorio Torres Nebrera. Carisma Libros, S. L.

Fragmentos 1

R1.MAX.— ¡Espera, Collet! ¡He recobrado la vista! ¡Veo! ¡oh, cómo veo! ¡Magníficamente! ¡Está hermosa la Moncloa! ¡El único rincón francés en este páramo madrileño! ¡Hay que volver a París, Collet! ¡Hay que volver allá, Collet! ¡Hay que renovar aquellos tiempos!

R2. MADAMA COLLET.— Estás alucinado, Max.

R3. MAX.— ¡Veo, y veo magníficamente!

R4. MADAMA COLLET.— ¿Pero qué ves?

R5. MAX.— ¡El mundo!

R6. MADAMA COLLET.— ¡A mí me ves!

R7.MAX.— ¡Las cosas que toco, para qué necesito verlas!

R8. MADAMA COLLET.— Siéntate. Voy a cerrar la ventana. Procura adormecerte.

R9. MAX.— ¡No puedo!

R10. MADAMA COLLET.— ¡Pobre cabeza!

R11. MAX.— ¡Estoy muerto! Otra vez de noche. (Escena I. pp. 36-37)

Fragmento 2

R1. MAX.— No discutamos. Quiero que el Ministro me oiga y al mismo tiempo darle gracias por mi libertad.

R2. DIEGUITO.— El Señor Ministro no sabe nada.

R3. MAX.— Lo sabrá por mí.

R4. DIEGUITO.— Señor Ministro ahora trabaja. Sin embargo, voy a entrar.

R5. MAX.— Y yo con usted.

R6. DIEGUITO.— ¡Imposible!

R7. MAX.— ¡Daré un escándalo!

R8. DIEGUITO.— ¡Está usted loco!

R9. MAX.— Loco de verme desconocido y negado. El ministro es amigo mío, amigo de los tiempos heroicos. ¡Quiero oírle decir que no me conoce! ¡Paco! ¡Paco!

R10. DIEGUITO.— Le anunciaré a usted.

R11. MAX.— Yo me basto. ¡Paco! ¡Paco! ¡Soy un espectro del pasado! (Escena VIII. pp. 133-134)

Fragmento 3

R1. MAX.— ¿Debe estar amaneciendo?

R2.DON LATINO.— Así es.

R3. MAX.— ¡Y qué frío!

R4. DON LATINO.— Vamos a dar unos pasos.

R5. MAX.— Ayúdame, que no puedo levantarme. ¡Estoy aterido!

R6. DON LATINO.— ¡Mira que haber empeñado la capa!

R7. MAX.— Préstame tu carrik, Latino.

R8. DON LATINO.— ¡Max, eres fantástico!
R9. MAX.— Ayúdame a ponerme en pie.
R10. DON LATINO.— ¡Arriba, carcunda!
R11. MAX.— ¡No me tengo!
R12. DON LATINO.— ¡Qué tuno eres!
R13.MAX.— ¡Idiota!
R14. DON LATINO.— ¡La verdad es que tienes una fisonomía algo rara!
R15. MAX.— ¡Don Latino de Hispalis, grotesco personaje, te inmortalizaré en una novela!
R16.DON LATINO.— Una tragedia, Max.
R17. MAX.— La tragedia nuestra no es tragedia.
R18. DON LATINO.— ¡Pues algo será!
R19. MAX.— El Esperpento.
R20. DON LATINO.— No tuerzas la boca. Max.
R21. MAX.— ¡Me estoy helando!
R22. DON LATINO.— Levántate. Vamos a caminar.
R23. MAX.— No puedo.
R24. DON LATINO.— Deja esa farsa. Vamos a caminar.
R25. MAX.— Échame el aliento. ¿Adónde te has ido, Latino?
R26. DON LATINO.— Estoy a tu lado. (Escena XII. pp. 185-187)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

11. *Historia de una escalera*

Buero Vallejo, A. (1980). *Historia de una* escalera. Espasa-Calpe, S. A.

Fragmento 1

(*Nada más levantarse el telón vemos cruzar y subir fatigosamente al* COBRADOR DE LA LUZ*, portando su grasienta cartera. Se detiene unos segundos para respirar y llama después con los nudillos en las cuatro puertas. Vuelve al I, donde le espera ya en el quicio* la SEÑORA GENEROSA*: una pobre mujer de unos cincuenta y cinco años.*)

R1. *COBRADOR.*— La Luz. Dos pesetas. (*Le tiende el recibo. La puerta III se abre y aparece* PACA*, mujer de unos cincuenta años, gorda y de ademanes desenvueltos.* El COBRADOR *repite, tendiéndolo el recibo.*) La luz. Cuatro diez.

R2. GENEROSA.— (*Mirando el recibo.*) ¡Dios mío! ¡Cada vez más caro! No sé cómo vamos a poder vivir.

(*Se mete.*)

R3. PACA.— ¡Ya, ya! (*Al* COBRADOR.) ¿Es que no saben hacer otra cosa que elevar la tarifa? ¡Menuda ladronera es la Compañía! ¡Les debía dar vergüenza chuparnos la sangre de esa manera! (*El COBRADOR se encoge de hombros.*) ¡Y todavía se ríe!

R4. COBRADOR.— No me río, señora. (*A* ELVIRA*, que abrió la puerta II.*) Buenos días. La Luz. Seis sesenta y cinco.

(ELVIRA*, una linda muchacha vestida de calle, recoge el recibo y se mete.*)

R5. PACA.— Se ríe por dentro. ¡Buenos pájaros son todos ustedes! Estos se arreglaría como dice mi hijo Urbano: tirando a más de cuatro por el hueco de la escalera.

R6. COBRADOR.— Mire lo que dice, señora. Y no falte.

R7. PACA.— ¡Cochinos!

R8. COBRADOR.— Bueno, ¿me paga o no? Tengo prisa.

R9. PACA.— ¡Ya va, hombre! Se aprovechan de que una no es nadie, que si no…

(*Se mete rezongando.* GENEROSA *sale y paga al* COBRADOR*. Después cierra la puerta. El* COBRADOR *aporrea otra vez el IV, que es abierto inmediatamente por* DOÑA ASUNCIÓN*, señora de luto, delgada y consumida.*)

R10. COBRADOR.— La luz. Tres Veinte.

R11. DOÑA ASUNCIÓN.— (*Cogiendo el recibo.*) Sí, claro… Buenos días. Espere un momento, por favor. Voy adentro…

(*Se mete.* PACA *sale refunfuñando, mientras cuenta las monedas.*)

R12. PACA.— ¡Ahí va!

(*Se las da de golpe.*)

R13. COBRADOR.— (*Después de contarlas.*) Está bien.

R14. PACA.— ¡Está muy mal! ¡A ver si hay suerte, hombre, al bajar la escalera!

(*Cierra con un portazo.* ELVIRA *sale.*)

R15. ELVIRA.— Aquí tiene usted. (*Contándole la moneda fraccionaria.*) Cuarenta…, cincuenta…, sesenta… y cinco.

R16. COBRADOR.— Está bien.

(*Se lleva un dedo a la gorra y se dirge al IV.*)

R17. ELVIRA.— (*Hacia dentro.)* ¿No sales, papá?

(*Espera en el quicio.* DOÑA ASUNCIÓN *vuelve a salir, ensayando sonrisas.*)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

R18. DOÑA ASUNCIÓN.— ¡Cuánto lo siento! Me va tener que perdonar. Como me ha cogido después de la compra y mi hijo no está…

(…)

R19. COBRADOR.— Perdone, señora, pero tengo prisa.

R20. DOÑA ASUNCIÓN.— Sí, sí… Le decía que ahora da la causalidad que no puedo… ¿No podría volver luego?

R21. COBRADOR.— Mire, señora: no es la primera vez que pasa y…

R22. DOÑA ASUNCIÓN.— ¿Qué dice?

R23. COBRADOR.— Sí. Todos los meses es la misma historia. ¡Todos! Y yo no puedo venir a otra hora ni pagarlo de mi bolsillo. Conque si no me abona tendré que cortarle el fluido. (acto primero, pp. 32-34)

Fragmento 2

R1. Fernando.— No es eso, Urbano. ¡Es que le tengo miedo al tiempo! Es lo que más me hace sufrir. Ver cómo pasan los días, y los años…, sin que nada cambie. Ayer mismo éramos tú y yo dos críos que veníamos a fumar aquí, a escondidas, los primeros pitillos… ¡Y hace ya diez años! Hemos crecido sin darnos cuenta, subiendo y bajando la escalera, rodeados siempre de los padres, que no nos entienden; de vecinos que murmuran de nosotros y de quienes murmuramos… Buscando mil recursos y soportando humillaciones para poder pagar la casa, la luz… y las patatas. (*Pausa.*) Y mañana, o dentro de diez años que pueden pasar como un día, como han pasado estos últimos…, ¡sería terrible seguir así! Subiendo y bajando la escalera, una escalera que no conduce a ningún sitio; haciendo trampas en el contador, aborreciendo el trabajo…, perdiendo día tras día… (*Pausa.*) Por eso es precio cortar por lo sano. (Acto primero. pp. 41-42).

Fragmento 3

R1. URBANO.— Fernando.

R2. FERNANDO.— (*Volviéndose.*) Hola. ¿Qué quieres?

R3. URBANO.— Un momento. Haz el favor.

R4. FERNANDO.— Tengo prisa.

R5. URBANO.— Es sólo un minuto.

R6. FERNANDO.— ¿Qué quieres?

R7. URBANO.— Quiero hablarte de tu hijo.

R8. FERNANDO.— ¿De cuál de los dos?

R9. URBANO.— De Fernando.

R10. FERNANDO.— ¿Y qué tienes que decir de Fernando?

R11. URBANO.— Que harías bien impidiéndole que sonsacase a mi Carmina.

R12. FERNANDO.— ¿Acaso crees que me gusta la cosa? Ya le hemos dicho todo lo necesario. No podemos hacer más.

R13. URBANO.— ¿Luego lo sabías?

R14. FERNANDO.— Claro que lo sé. Haría falta estar ciego…

R15. URBANO.— Lo sabías y te alegrabas, ¿no?

R16. FERNANDO.— ¿Que me alegraba?

R17. URBANO.— ¡Sí! Te alegrabas. Te alegrabas de ver a tu hijo tan parecido a ti mismo… De encontrarle tan irresistible como lo eras tú hace treinta años.
(*Pausa.*)

R18. FERNANDO.— No quiero escucharte. Adiós.
(*Va a marcharse.*)

R19. URBANO.— ¡Espera! Antes hay que dejar terminada esta cuestión. Tu hijo… (Acto tercero. p. 92).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

12. *Betizu. El toro rojo*

Amestoy Egiguren, I. (1996). *Gernika, un grito. 1937. Betizu. El toro rojo.* Editorial Fundamentos.

Fragmento

(*Alguien tararea el «Eusko gudariak», desde un plano de fondo, mientras se levanta la luz en el escenario. Es un hombre joven pero muy cascado por la vida. Lleva un uniforme de ferroviario, de los años treinta, con una bandera roja enrollada en la mano y la cadena de un silbo colgándose del cuello. Es el* ABUELO. *Está junto a Patxi, el nieto, vestido con ropa actual, que le escucha cantar y le mira. A lo largo de la representación, veremos que son dos personajes complementarios, con gestos e inflexiones parecidos… No en vano, el abuelo, ya muerto, se reencarnó en su nieto…*)

R1. ABUELO.— Una bonita canción, que a estos amigos, o enemigos, seguro que les gusta. Una canción de guerra, que también sirve para las paces. Comenzamos con ella porque así lo ha marcado el autor, el que ha escrito este teatro sobre mi nieto, sobre éste; un teatro en el que nos ha sacado a todos, vivos y muertos. ¡Ya verán! ¡El muy jodido… ! ¿No vas a comenzar, nieto? Lo están esperando estos señores y señoras. Comienza ya, que el usuario lo que más agradece es la puntualidad. Como ferroviario, sé lo que me digo. ¡Venga! (*Toca el silbo, mientras levanta su bandera sin desplegar, y se aparta, como si diera marcha a un tren*.)

R2. PATXI.— (*Después de tararear la canción*.) Vascos. Somos vascos.

R3. ABUELO.— Lo somos, vive Dios.

R4. PATXI.— Nacidos en una parte de Europa. Al sur de Europa.

R5. ABUELO.— A un cura le oí decir que donde estuvo el Paraíso Terrenal.

R6. PATXI.— No hemos hecho grandes cosas.

R7. ABUELO.— ¿Qué son grandes cosas?

R8. PATXI.— O tal vez sí. Vasco fue Juan Sebastián Elcano, el primer hombre que dio la vuelta al mundo en barco. Como Gagarín, que lo hizo por el aire, pero a través de los mares. También fue vasco Íñigo de Loiola, el fundador de los jesuitas. San Ignacio, el hombre que con su Compañía de Jesús, el ejército de Dios, se enfrentó a Martín Lutero y a la Reforma.

R9. ABUELO.— ¡Cuánto sabes, nieto!

R10. PATXI.— Vasco también, descendiente de vasco, Roberto Goizueta, el presidente de la Coca-Cola, en los Estados Unidos de América. ¡Ay, América!

R11. ABUELO.— ¡Ay!

R12. PATXI.— América siempre nos ha atraído.

R13. ABUELO.— Un tatarabuelo mío fue primo del padre de Bolívar, el Libertador.

R14. PATXI.— Vasco fue Juan de Garai, que inventó Buenos Aires, en la Argentina. O el difunto Allende, que asesinó Pinochet. O el loco Lope de Aguirre, el que quiso conquistar El Dorado.

R15. ABUELO.— Ese nació en Oñate. Es buen amigo. Esta tarde, en los infiernos, he jugado con él al mus. Nos entendemos. ¡Ganamos!

R16. PATXI.— ¡Un loco!

R17. ABUELO.— Dicen. Pero ya, ya.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

R18. PATXI.— La verdad es que a los vascos no nos funciona bien la cabeza. Alguien dijo que los vascos cuando nos poníamos a pensar nos volvíamos locos.
R19. ABUELO.— ¿A pensar o a beber?
R20. PATXI.— Por eso será que en las ciencias no ha habido muchas lumbreras.
R21. ABUELO.— ¿Por pensar o por beber?
R22. PATXI.— Lo que sí hemos sido es navegantes y aventureros. Bueno, también ha habido algún que otro escritor, como Miguel de Unamuno. Y algún que otro capitalista.
R23. ABUELO.— Pero pocos.
R24. PATXI.— ¿Pocos? Como en todos sitios, que capitalistas siempre son los menos.
R25. ABUELO.— Dios los cría y ellos se juntan. ¡Cabrones!
R26. PATXI.— Yo no soy capitalista.
R27. ABUELO.— Ni se te ocurra, nieto.
R28. PATXI. — Escritor un poco sí que soy. Escribo en los periódicos de vez en cuando. En el «Egin». De «El Mundo» me llamaron para escribir un artículo sobre la guerra del Golfo Pérsico.
R29. ABUELO.— La guerra del golfo Bush.
R30. PATXI.— Lo escribí, pero para cuando lo mandé ya había acabado la guerra. Así que no me lo publicaron.
R31. ABUELO.— ¡Estos periodistas! ¡Cabrones!
R32. PATXI.— También soy aventurero. Navegante, no; a no ser que alguna película lo requiera. Soy aventurero, sin más. Eso sí, un aventurero comprometido con la vida. Se podría decir que soy un aventurero marxista… libertario. (episodio primero, pp. 87-89).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

13. *El amigo Melquiades* (o *Por la boca muere el pez*)
Arniches, C. (1987). *El amigo Melquiades.* Alianza Editorial.

Fragmento

R1. NIEVES (*Saliendo*): ¿Lo ves? Ya no viene Serafín. ¡Si tengo yo una suerte!… (*Contrariada, agitando nerviosamente el abanico.*)
R2. TRINI: (*Hablando en voz baja*): ¡Pero, por Dios, mujer: disimula, que te van a conocer el mal humor!
R3. NIEVES: ¡Que me lo conozcan; no tengo genio de disimular naa!
R4. TRINI: Y luego a mí, lo que me apura es tu novio. ¡Todo el día huyéndole! ¿Lo habrás notao?
R5. NIEVES: Déjalo que lo note. Lo que siento es que no venga Serafín, porque me hubiá gustao que le hubieses conocido.
R6. TRINI: Sí; y pa verle tú, a mí no me la das. Pa mí que ese tío te ha enguirlotao, Nieves.
R7. NIEVES: ¡No tanto, mujer! ¡Si no hace arriba de un mes que nos tratamos!

(…)

R8. HIGINIO (*Que ha salido un poco antes, mirando a todas partes, se acerca al grupo*): ¡Gracias a Dios! Pero ¿dónde te metes, mujer? ¡Parece que me huyes!
R9. NIEVES: (*A Trini*): ¡Oye, dice que le huyo! Cansás de buscarte nos hemos sentao aquí; que te diga ésta.
R10. HIGINIO: ¡Sí que me choca!
R11. TRINI: (*Levantándose*): Pero y están ustés mano a mano. Poco se ha perdido, y el onceno no estorbar. Conque de verano, pollos. (*Vase fondo izquierda. Pausa. Nieves se corre en el asiento, dejando sitio a Higinio, que se sienta a su derecha.*)
R12. HIGINIO: Bueno; ¿y qué es lo que te pasa?
R13. NIEVES: ¿A mí?
R14. HIGINIO: A ti.
R15. NIEVES: ¡Tú dirás!
R16. HIGINIO: ¿Qué te pasa, que ni te veo ni puedo hablarte?
R17. NIEVES: ¡Ni que tuviese yo la culpa! ¡Si no te he encontrao en toa la mañana!
R18. HIGINIO (*Con acritud*): Mira, Nieves; guasitas encima, no. No me has encontrao, porque no ha querido. Y si te parece, lo mejor es que hablemos francamente de una vez, que no estoy yo pa servir de mono a nadie. Las cosas claras.
R19. NIEVES: Como quieras; pero no sé a qué viene el ponerse así.
R20. HIGINIO: Viene a que tú ya no eres pa mí lo que eras.
R21. NIEVES: Te se figurará a ti.
R22. HIGINIO: Y es la verdá. Tú has dao un cambiazo, Nieves; ni me quieres como me querías, ni te alegra ya mi querer.
R23. NIEVES: Amos, chico; quita, quita. A ti te han hecho guiños.
R24. HIGINIO (*Con ira creciente*): A mí no me han hecho naa. Y sé lo que te pasa.
R25. NIEVES: Tú dirás.
R26. HIGINIO: Pues, lo que te pasa, Nieves, es que tú le estás haciendo cara a otro hombre; así, en plata.
R27. NIEVES: ¡Yo! (*Levantándose asombrada.*)

R28. HIGINIO: ¡Tú! (*Levantándose también, y cada vez con mayor energía.*)
R29. NIEVES: ¡Mentira! (pp. 66-68).

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

14. *Bajarse al moro*

Alonso de Santos, J. L. (1999). *Bajarse al moro.* F. Tamayo y E. Popeanga (Ed.). Cátedra.

Fragmento 1

(*Se abre la puerta de la calle, y aparece la cabeza de* CHUSA*, veinticinco años, gordita, con cara de pan y gafas de aro*.)

R1. CHUSA.— ¿Se puede pasar? ¿Estás visible? Que mira, ésta es Elena, una amiga muy maja.
Pasa, pasa, Elena.

(*Entra, y detrás* ELENA *con una bolsa en la mano, guapa, de unos veintiún años, la cabeza a pájaros y buena ropa*.)

Éste es Jaimito, mi primo. Tiene un ojo de cristal y hace sandalias.

R2. ELENA.— (*Tímidamente*) ¿Qué tal?

R3. JAIMITO.— ¿Quieres también mi número de carnet de identidad? ¡No te digo! ¿Se puede saber dónde has estado? No viene en toda la noche, y ahora tan pirada como siempre.

R4. CHUSA.— He estado en casa de ésta. ¿A que sí, tú? No se atrevía a ir sola a por sus cosas por si estaba su madre, y ya nos quedamos allí a dormir. (*Saca cosas de comer de los bolsillos.*)
¿Quieres un bocata?

R5. JAIMITO.— (*Levantándose del asiento muy enfadado, con la sandalia en la mano*.) Ni bocata ni leches. Te llevas las pelas, y la llave, y me dejas aquí colgao, sin un duro… ¿No dijiste que ibas a por papelillo?

R6. CHUSA.— Iba a por papelillo, pero me encontré con ésta, ya te lo he dicho. Y como estaba sola…

R7. JAIMITO.— ¿Y ésta quién es?

R8. CHUSA.— Es Elena.

R9. ELENA.— Soy Elena.

R10. JAIMITO.— Eso ya lo he oído, que no soy sordo. Elena.

R11. ELENA.— Sí, Elena.

R12. JAIMITO.— Que quién es, de qué va, de qué la conoces…

R13. CHUSA.— De nada. Nos hemos conocido anoche, ya te lo he dicho.

R14. JAIMITO.— ¿Otra vez? ¿Qué me has dicho tú a mí, a ver?

R15. CHUSA.— Que es Elena, y que nos conocimos anoche. Eso es lo que te he dicho. Y que estaba sola.

R16. ELENA.— (*Se acerca a* JAIMITO *y le tiende la mano, presentándose.*) Mucho gusto. (JAIMITO *la mira con cara de pocos amigos, y le da la sandalia que lleva en la mano; ella la estrecha educadamente.*)

R17. JAIMITO.— ¡Anda que…! Lo que yo te diga.

R18. CHUSA.— (*A* Elena.) Pon tus cosas por ahí. Mira, ese es el baño, ahí está el colchón. Tenemos «maría»[44] plantada en ese tiesto, pero casi no crece, hay poca luz. (*Al ver la cara que está poniendo* JAIMITO.) Se va a quedar a vivir aquí.

[44] marihuana

R19. JAIMITO.— Sí, encima de mí. Si no cabemos, tía, no cabemos. A todo el que encuentra lo mete aquí. El otro día al mudo, hoy a ésta. ¿Tú te has creído que esto es el refugio El Buen Pastor, o qué?
R20. CHUSA.— No seas borde.
R21. ELENA.— No quiero molestar. Si no queréis, no me quedo y me voy.
R22. JAIMITO. — Eso es, no queremos. (Escena Primera de Acto Primero, pp.101-103)

Fragmento 2

Al día siguiente, mediodía. ELENA *está leyendo.* JAIMITO *viene de la cocina con una lata abierta comiendo. Se le acerca.*

R1. JAIMITO.— ¿Quieres?
R2. ELENA.— No, gracias. Ya he comido.
R3. JAIMITO.— (*Se sienta a su lado. Sigue comiendo*.) Vaya lío ayer, ¿eh? ¿Has visto hoy a Alberto?
R4. ELENA.— No, no ha venido. (*Sigue leyendo*.)

(…)

R5. JAIMITO.— (*Se acerca. Mira el libro que ella lee*.) «Apocalípticos e Integrados…»[45]. ¿Es buena?
R6. ELENA.— Es de Umberto Eco. Está muy bien. Es un ensayo sobre nuestra civilización actual. La crítica literaria, el consumo…, esas cosas.
R7. JAIMITO.— Tú has estudiado, ¿no?
R8. ELENA.— Sí. Ciencias de la Educación, lo que antes era Filosofía y Letras. Sólo he hecho hasta tercero. Bueno, tengo alguna de segundo. Este año es que no he aparecido por la Facultad. Es un rollo, no aprendes nada. Yo leo y estudio más por mi cuenta. Y con apuntes que me dejan los que van. Luego me examino, y lo voy sacando. Aprendes más. Los profesores no enseñan nada.
R9. JAIMITO.— ¿Y cómo te puedes examinar si te escapas de casa?
R10. ELENA.— Para los exámenes vuelvo.
R11. JAIMITO.— ¡Ah!
R12. ELENA.— ¿Y tú, no estudias nada?
R13. JAIMITO.— ¿Yo? Yo no. Yo soy un ignorante, de verdad. No leo nada… La verdad es que para vender costo y hacer sandalias… A mí lo que me gusta mucho es el cine.
R14. ELENA.— La cultura nunca viene mal. Además, es por distraerse. ¿Novelas tampoco lees?
R15. JAIMITO.— Novelas tampoco. Algunas de pequeño, pero ahora… Revistas si acaso. Bueno, alguna vez leo algo, pero poco.
R16. ELENA.— Claro. Será también por lo del ojo.
R17. JAIMITO.— ¿El ojo? Qué va. Yo veo igual que tú o que cualquiera. Ver, veo muy bien. Sólo de un lado, pero perfectamente.
R18. ELENA.— (*Tapándose un ojo*.) Pues yo si miro con un ojo sólo, veo mal.
R19. JAIMITO.— Tú porque no estás acostumbrada. (*Pausa. Ella vuelve a su lectura. De vez en cuando prueba tapándose un ojo. Él, a su alrededor, no sabe por dónde entrarle*.) ¿Te vienes al cine?

[45] Obra ensayística *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas* del semiólogo italiano Umberto Eco.

R20. ELENA.— ¿Al cine? ¿Al cine a esta hora? ¿A qué cine, qué ponen?
R21. JAIMITO.— No sé, es igual. A cualquiera. Es por salir un rato. Nos tomamos unas cervezas y luego nos vemos una que esté bien. Compramos la Guía del Ocio.
R22. ELENA.— No, de verdad. Gracias, pero no. Estoy enrollada con esto. Díselo a Chusa cuando venga, y vete con ella.
R23. JAIMITO.— (*Atreviéndose*.) Es que yo quiero ir contigo.
R24. ELENA .— (*Sin enterarse de nada*.) ¿Conmigo? ¿Por qué? (Escena Tercera de Acto Primero, pp.138-141).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

15. *Squash*

Caballero, E. (1989). *Squash*. Antonio Machado libros.

Fragmento 1

(*En una pista de squash dos mujeres esperan*)

R1. PIEDAD.— Hay que joderse con la faja.
R2. TRINI.— ¿Qué le pasa?
R3. PIEDAD.— Que la tengo mal colocada y me aprieta la jodida.
R4. TRINI.— Ya…
R5. PIEDAD.— Ahora está en su sitio. Es que cuando te vienen los hijos, así uno detrás de otro, si no te pones la faja se te desparraman las carnes.
R6. TRINI.— Cosas de la vida.
R7. PIEDAD.— A ti eso no te pasa.
R8. TRINI.— Pues no, a mí de momento todo se me sostiene la mar de bien.
R9. PIEDAD.— Así da gusto. ¿A que tú no has tenido hijos?
R10. TRINI.— Quita, quita.
R11. PIEDAD.— No te preocupes, que pareces muy joven, ya vendrán. ¿Tienes novio?
R12. TRINI.— Casi.
R13. PIEDAD.— ¿Casi?
R14. TRINI.— Casi.
R15. PIEDAD.— Casi.
R16. TRINI.— Casi. (pp. 19-20)

Fragmento 2

R1. TRINI.— Déjate de rollos y ponte mi vestido de fulana.
R2. ELADIO.— ¿Eso?
R3. TRINI.— A ver cómo te sienta.
R4. ELADIO.— Pero es que…
R5. TRINI.— ¿Qué pasa? Si sólo es un juego lúdico, de niños.
R6. ELADIO.— Está bien, pero te advierto que puede aparecer alguien, y si me ven así, vestido con este vestido… (*Implorando frente al espejo.*) ¡Puede aparecer alguien!
R7. TRINI.— ¡Vamos!
R8. ELADIO.— (*Poniéndose el vestido de Trini.*) Bueno, pues me visto el vestido. ¿Y qué? Me lo visto y no pasa nada. Un hombre moderno de hoy puede verse en la situación de tener que vestirse de mujer, por circunstancias profesionales de su profesión o personales de us persona.
R9. TRINI.— Ahora la peluca.
R10. ELADIO.— ¿La peluca?
R11. TRINI.— La peluca.
R12. ELADIO.— Claro, la peluca.
R13. TRINI.— Sí, la peluca.
R14. ELADIO.— Pueden aparecer y no me reconocerían. Pueden aparecer. ¡Tienen que aparecer!
R15. TRINI.— ¡Que te la pongas! (p. 53).

16-17. ***Esta noche en el parque y Solos esta noche***
Pedrero, P. (1994) *Noches de amor efímero.* Sociedad General de Autores de España.

Fragmento 1
R1.Yolanda.— No he acabado.
R2. Fernando.— Podemos hablar en otro sitio.
R3. Yolanda.— ¡Me vas a escuchar aquí!
R4. Fernando.— ¿Qué coño quieres?
R5. Yolanda.— ¡Que me des lo mío!
R6. Fernando.— ¡Qué raro te lo haces, chica!
R7. Yolanda.— La otra noche me llamabas Yolanda.
R8. Fernando.— La otra noche no sabía de qué ibas.
R9. Yolanda.— ¿Qué pensabas que era?
R10. Fernando.— Una mujer normal.
R11. Yolanda.— (*Se ríe.*) Ah, ¿sí? Qué poca vista tienes.
R12. Fernando.— (*Sacando la cartera.*) ¿Cuánto quieres?
R13. Yolanda.— ¿Cuánto tienes?
R14. Fernando.— Venga, mujer, dime un precio y acabamos esta farsa. Me estás aburriendo.
R15. Yolanda.— La otra noche eras más educado. Hasta me dejaste tu chaqueta… Hacía tanto frío como hoy. ¡Déjame tu chaqueta!
R16. Fernando.— Por supuesto. (*Se la quita y se la da.*) ¿Qué más quieres?
R17. Yolanda.— Tú sabrás.
R18. Fernando.— Tienes unos ojos precioso. ¿Qué son, marrones o verdes?
R19. Yolanda.— De noche, negros.
R20. Fernando.— La otra noche eran menos agresivos.
Se levanta.
R21. Yolanda.— Todavía no me has dado lo mío.
R22. Fernando.— (*Harto*) ¿Cuántos quieres?
R23. Yolanda.— (*Rompiendo los billetes*) Tienes un puto cerebro de puta mierda. ¡Quiero lo mío!
R24. Fernando.— O sea, ¿que no eres una puta? Eres una loca.
R25. Yolanda.— Sí, supermacho, soy una loca. ¿Cómo se paga a las locas? (*Esta noche en el parque*, p. 17)

Fragmento 2
Estación de metro. No hay nadie en el andén. Entra Carmen…con cierta inquietud, se sienta en un banco y espera. Al poco, aparece José. Es un joven moreno de piel y musculoso. Carmen, al verlo, disimula un sobresalto. El joven se sienta en otro banco y enciende un cigarro. Mira a Carmen. Carmen pasea nerviosa por el andén. Después de un momento, el joven comienza a acercarse a la mujer. Carmen, asustada, se agarra el bolso y se dirige hacia la salida. El joven la llama con un "Eh, oye…" Carmen se para en seco. José llega hasta ella.

R1. Carmen.— (*Muy asustada. Hablando muy deprisa*) No tengo nada. Me he metido en el metro porque me he quedado sin dinero. Ni un duro, te lo juro… Toma, (*Le da el bolso*) Puedes quedarte con él. El reloj es caro. Toma, puedes venderlo… Los anillos… ¡No puedo sacármelos! Por favor, los dedos no. No me cortes los dedos…
R2. José.— (*Interrumpiéndola perplejo*) Pero, ¿qué dices? ¿Qué te pasa? ¿Te he pedido yo algo?
R3. Carmen.— ¿Qué quieres? ¿Qué quieres de mí?
R4. José.— Joder, qué miedo llevas encima, ¿no? ¿Tengo tan mala pinta?
R5. Carmen.— No, no, es que… es muy tarde. No estoy acostumbrada a estar sola a estas horas… No cojo nunca el metro y…
R6. José.— Ya. A estas horas estás en tu casa viendo la televisión. Toma tus cosas y relájate. (*Carmen asiente*) Tranqui, ¿eh? Tranqui…

Vuelve al banco y se sienta.

R7. Carmen.— ¿Qué querías?
R8. José.— Te iba a preguntar que si llevas mucho tiempo esperando.
R9. Carmen.— Sí, bastante. Me dijeron que tenía que pasar el último metro…
R10. José.— El último suele tardar. (*Mira el reloj*) Aunque ya tenía que haber llegado.
R11. Carmen.— (*Mirando hacia el túnel*) Creo que ya viene.
R12. José.— (*Después de un momento*) Yo no lo oigo.
R13. Carmen.— No, yo tampoco.
R14. José.— Bueno, habrá que esperar. (*Saca un bocadillo*) ¿Quieres?
R15. Carmen.— (*Sin mirarle*) No fumo, gracias.

Carmen pasea nerviosa por el andén.

R16. José.— Estáte quieta, chica, es que me estás mareando. ¿Tienes hambre?
R17. Carmen.— No, gracias.
R18. José.— Es de jamón. (*Carmen sigue paseando sin hacerle caso*) Oye, que es de jamón.
R19. Carmen.— ¿Y qué?
R20. José.— Que es de jamón. ¿No quieres un cacho?
R21. Carmen.— No, de verdad, gracias. He cenado hace rato.

Sigue paseando cada vez más nerviosa.

R22. José.— ¿En un restaurán?
R23. Carmen.— ¿Cómo?
R24. José.— ¿Que si has cenado en un restaurán?
R25. Carmen.— Sí.
R26. José.— ¿Sola?
R27. Carmen.— Se está retrasando demasiado.
R28. José.— ¿Eh?
R29. Carmen.— El metro. No es normal que un metro tarde tanto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

R30. José.— El último sí. A veces tarda mucho. ¿Por qué no te sientas?
R31. Carmen.— No, gracias, prefiero estar de pie.
R32. José.— Tú misma.
R33. Carmen.— Gracias.
R34. José.— ¿Por qué?
R35. Carmen.— ¿Por qué, qué?
R36. José.— ¿Que por qué me das tanto las gracias? No lo entiendo.
R37. Carmen.— Ah, no sé… (*Alejándose*) ¡Dios mío lo que tarda… (*Solos esta noche*, pp. 39-41).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

18. *El chico de la última fila*

Mayorga, J. (2006). *El chico de la última fila*. Ñaque.

Fragmento 1

Germán lee un folio manuscrito en el que hace anotaciones con rotulador rojo. Lo que lee, primero le da risa y luego le indigna. Pone un cero en el folio, lo deja en el montón de la derecha, y coge otro del montón de la izquierda. Lee una frase, pone en el folio un gran cero y lo deja en le montón de la derecha. Coge otro folio. Está volviendo a enfadarse cuando llega Juana.

R1. Germán: ¿Qué? ¿Cómo ha ido?

R2. Juana: Podías haberme acompañado.

R3. Germán: No voy a misa desde los catorce años.

R4. Juana: No era una misa. Era un funeral.

R5. Germán: No pensé que fuera tan importante para ti. No era un pariente, ni un amigo. No irás a decirme que Bruno era un amigo.

R6. Juana: Por no estar sola. Por poder hablar con alguien.

Silencio

R7. Juana: Conocí a las mellizas. Son tal como Bruno las describía. ¿Me cambio y nos vamos al cine, a una divertida?

R8. Germán: No te cambies, estás muy guapa. Pero deja que acabe esto. Echa un vistazo, esto sí que es divertido.

Vuelva a su lectura. Juana hojea el montón de la derecha.

R9. Juana: Cero. Tres. Cero. Hombre, ¡un cinco! Dos, cero… ¿Tan malos son?

R10. Germán: (*Sin dejar de leer.*) Peores. El peor curso de mi vida.

R11. Juana: Eso ya lo dijiste el curso pasado. Y el anterior.

R12. Germán: (*Lee*) "El sábado estuve viendo la tele. El domingo estaba cansado y no hice nada". Punto final. Les di media hora. Dos frases. Cuarenta y ocho horas en la vida de un tío de diecisiete años. El sábado, tele; el domingo, nada. (*Pone un cero en el folio y se lo da a Juana; coge otro.*) No le he pedido que compongan una oda en endecasílabos. Les he pedido que me cuenten su fin de semana. Para ver si saben juntar dos frases. Y no, no saben.(…)

Coge otro folio

(…)

Germán está absorto en lo que lee.

R13. Juana: ¿Pasa algo?

Silencio

R14. Germán: (*Lee*) "El pasado fin de semana, por Claudio García. El sábado fui a estudiar a casa de Rafael Artola. La idea partió de mí, porque hace tiempo que deseaba entrar en esa casa. Este verano, todas las tardes me iba a mirar la casa desde el parque, y una noche el padre de Rafa casi me coge mirando desde la acera de enfrente. El viernes, aprovechando que Rafa acababa de fracasar en la clase de Matemáticas, le propuse un intercambio: "Tú me ayudas a mí con la Filosofía y yo a ti con las Matemáticas". No era más que un pretexto, claro. Yo sabía que, si aceptaba, sería

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en su casa, porque la mía está en una calle que Rafa no pisará jamás. A las once toqué el timbre y la puerta se abrió ante mí. (pp. 15-17)

Fragmento 2

R1. Rafa padre: (*Al teléfono*) Dime…Ya te lo noto. ¿Has ido al médico? … ¿Juanito? … ¿Y a qué hora llega?… (*hace una seña a Ester de que le deje el papel y el lápiz para apuntar.*) BA0423, diez quince, terminal dos… ¿ Me hago un cartel con su nombre? Vamos, un folio… Huang Li, con hache… Pero hablará inglés… Hotel Convención… ¿Te parece a uno de comida española?… Tú tranquilo, tú descansa… Nada hombre, faltaría más… (*Guardar el teléfono; a* Ester*:*) Tengo que ir al aeropuerto, a recoger a un socio.

R2. Ester: ¿A estas horas? Qué fastidio, ¿no?

R3. Rafa padre: Antes la obligación que la devoción. Lo mismo tengo que llevarlo a cenar. O igual no y en dos horas estoy de vuelta.

R4. Ester: ¿Un chino?

R5. Rafa padre: Viene a una firma, a prorrogar un contrato. Lo iba a recoger Mariano, pero está con gripe.

R6. Ester: ¿A qué hora llega?

R7. Rafa padre: A las diez y cuarto.

R8. Ester: Tienes tiempo. (p. 29)

Fragmento 3

R1. Ester: ¿Llegaste tarde? No te sentí.

R2. Rafa padre: Nos dieron las tantas charlando. El tal Huang, Juanito, así le llamamos, es bastante abierto, para ser un chino. El Rioja le soltó la lengua. No está contento con nosotros. Siente que no le respetamos. Al principio estuvo frío, como molesto porque yo hubiese ido a recogerlo en lugar de Mariano. No se creyó lo de la gripe.

(…)

R3. Rafa padre: Surgió la idea de trabajar juntos. Él no está conforme con el porcentaje que le damos. Quiere un quince.

R4. Ester: No te entiendo.

R5. Rafa padre: He estado todo el día dándole vueltas. ¿Por qué no dar el salto? Independizarse.

R6. Ester: Pero en la empresa estás bien. Te valoran mucho.

R7. Rafa padre: Me valoran, sí, pero siento que he tocado techo. Cada idea que se me ocurre tiene que pasar por Mariano, que se cuelga la medalla.

R8. Ester: Siempre has dicho que eres un hombre de equipo.

R9. Rafa padre: De equipo, vale, pero en un equipo unos pasan el balón y otros meten la canasta. Llevo demasiado tiempo sudando la camiseta para que otros encesten. Hablando con Juanito de las oportunidades que hay allí…

R10. Ester: Pero ¿él te habló así? ¿Tan claramente?

R11. Rafa padre: Los chinos nunca hablan claramente. Pero si yo le doy el quince, él será mi hombre en China. Mi hombre de confianza. De confianza es un decir, en los chinos no se puede confiar, son falsos como ellos solos, ya encontrará modo de sacarme el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

veinte, pero aún así las cuentas salen. Hoy día el transporte apenas supone un diez por ciento. El coste está en la mano de obra, y allí sale tiradas. Juanito me señala un escaparate, una de esas muñequitas, la Barbie: “Dos eulos”. Un juguete que aquí lo vendes por diez veces más.

R12. Ester: Pero dejar la empresa… ¿No te da miedo?

R13. Rafa padre: Hasta que el proyecto se consolidase, podría continuar en la empresa, no tienen por qué enterarse. Sin perjudicarlos, trabajando en una línea que no interfiera. Nosotros a Juanito le enviamos por mail los planos de la pieza, le decimos cien como ésta tal fecha y él siempre cumple. Así de sencillo. Es como tener una fábrica sin obreros. O más fácil todavía: Les envías una foto y ellos lo copian. No una copia exacta, sería ilegal ,con pequeños cambios. (p. 34)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

19. *Doña Gramática*

Salinas, P., Casalduero, J. y Díez-Canedo, E. (introducción de E. Quintana Pareja). (2013). *Doña Gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español* (corregida y aumentada de Emilio Quintana), edición online. (primera edición en 1996). https://www.donagramatica.com/texto/

Fragmento 1

(*El Poeta, a telón cerrado, en primer término detrás de un atril, pronuncia un discurso. Vestido con desaliño, entre bohemio y proletario: chalina, camisa de obrero, mal peinado. Tono fogoso y habla fuerte.*)

R1. **POETA:** Compañeros. Hace doscientos años que todos los pueblos han roto las cadenas de la tiranía. Todos han hecho la revolución. Todos se han libertado de sus tiranos. ¿Cuándo va a llegarnos la hora a nosotros, los poetas? No necesito deciros cuál es el despotismo que nos ahoga, ¿verdad? Conocéis a nuestra tirana todos, todos. ¿Es necesario que os diga su nombre?

(…)

R2. **POETA:** Ella, la Gramática, con sus reglas malditas, nos corta la expresión de nuestro genio. Ella ha inventado esas distinciones tan estúpidas, como…

(…)

R3. **POETA:** Pero hay algo más grave. Se ha sacado a las palabras de nuestra obra, donde estaban contentas, tan libres, y podían ir y venir como quisieran, y se las ha metido en terribles campos de concentración, donde están amontonadas, sin espacio para moverse, todas en fila; sí, se ha inventado ….

(…)

R4. **POETA:** Compañeros, borremos a la historia esa fecha fatal: 1492. Fatal, sí, no sólo por lo que muchos se imaginan, no. Es que, en ese año, un titulado sabio, un tal Antonio de Nebrija, publicó la primera **Gramática española**, nos echó la primera cadena. Execremos su nombre. Era un vendido al extranjero, porque nos trajo su invención de Italia, de contrabando. Hay que decir muy alto: la Gramática es un producto extranjero. La Poesía es lo nuestro. Y lo peor es que ciertos españoles equivocados llevaron ese engendro de la Gramática a otras tierras, a las de América, y allí, en ese continente donde la Poesía nace de todas partes libre y espontánea, se ha dado la vergüenza de que hombres como un Bello, como un Cuervo, nos echen encima más Gramática, más cadenas. !Afuera la Gramática! Acabemos con los Sinónimos, y el Subjuntivo… (cita de la parte de Proscenio)

Fragmento 2

(*Entra Indicativo, rodeado de un grupo. Los que están en escena vienen a saludarle. Entrada pomposa. Modisma, Cláusula y Subjuntivo se quedan aparte en primer término.*)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(Canción de Indicativo. Con música de "En el café de Chinitas".)

R1. ***INDICATIVO:*** *Yo soy el Indicativo,*
soy el amo del cotarro,
soy más valiente que el Cid,

que Cortés y que Pizarro (bis).
Allí donde me presente
me dirán de esta manera:
ya se ve lo que será,
lo que es y lo que era (bis).
Con mi caída de ojos
es el resistirme en vano:
yo soy el modo del verbo
más torero y más gitano (bis).

(*Se dirige al grupo de los tres, y luego en general a todos*.) Buenas tardes. Buenos días, buenas noches. Encantado de verte, prima Clausulita. Te amo. Mis saludos a todos: hermanos, primos, tíos, sobrinos, y demás parientes. Soy de ustedes afectísimo u obediente hermano, primo, tío, sobrino, etcétera. Estos son buenos modos, y no los tuyos. Queridísima Modisma, ya sé que me odias, y conspiras contra mí, en unión de ése a quien, de ser yo tú, llamaría re-na-cua-jo.
R2. **SUBJUNTIVO:** Si yo fuera tú, me diera vergüenza… y no pudiera nunca ser Indicativo.
R3. **MODISMA:** *(A Indicativo.)* Y como mandón y pedante, eres el número uno, y lo eres un rato largo. ¿Quién te mete a ti en mis modos, tenga los que tenga? Yo, lo que no he tenido nunca son esos humos. Se te ha subido a la cabeza eso de ser el primero en los libros de texto; lo cual, para mí, es hacer el primo.
R4. **INDICATIVO:** Yo, en cambio, siempre he tratado de agradarte. *(A Subjuntivo.)* Y tú, Sub…, Sub… juntivo, sub… terráneo, o submarino, sub… consciente, apártate ya de Clausulita. Déjala. Vamos. Pronto. Ahora mismo, o… o… *(en actitud amenazadora)* te expulso de la familia violenta e ignominiosamente. *(La actitud se convierte en un gesto oratorio.)*
R5. **SUBJUNTIVO:** ¿Que me aparte? ¡O cuando ella lo diga, o cuando yo quiera!
R6. **INDICATIVO:** Dile que se vaya…
R7. **CLÁUSULA:** Si le digo que se vaya… pues, no se podrá ir. ¿Entiendes?
R8. **INDICATIVO:** Dale orden de irse, de retirarse. Yo, Indicativo, quiero que…; lo quiero, ea, y basta ya.
R9. **CLÁUSULA:** Indi, eres arrogante, eres impetuoso y eres intrépido. Pero me llenas de perplejidad. Y dudo. Y en la duda mía, o en tu mandar y querer, me arrastra Subjun, me arrastra Tivito, y, ¿qué quieres que haga sino ser toda yo de él?
R10. **INDICATIVO:** Esto pasa ya de la raya. Perdóneseme el modismo. Esto es la insubjuntivización, digo, la insubordinación de los subalternos y subordinados…
R11. **SUBJUNTIVO:** *(A Cláusula.)* Síií, ¡que tú quieras, que dudes, que esperes y que temas siempre, aunque sea con él! Que duden, que quieran, que deseen, y digan y manden todos… Tú, Cláusula ya de Subjuntivo. *(A Indicativo.)* Y aún si tú la amaras, si tú la amares, o amases, fuera mía. Mía en número y persona. Mía en el tiempo dulce del amor deseoso, y de la alegría; y en el amargo del dolor y de la duda; y en el limbo de lo no nacido, de lo sin tiempo y sin historia. ¡Ay, Cláusula, qué alegría que nos hayan hecho, que nos hayan hecho uno!

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

R12. **INDICATIVO:** *(Rabiando.)* Fuera de ahí, fuera de mi vista. *(Serenándose de pronto.)* No os quiero ver más. Ya no aguanto insubordinaciones de nadie. *(Furioso de nuevo.)* Fuera, he dicho, fuera, que de un soplo… (ESCENA IV).

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

20. *Bodas de sangre*

García Lorca, F. (1999). *Bodas de sangre.* M. Cifo González (Ed.). Castalia.

Fragmento

R1. MADRE.— Acércate. ¿Estás contenta?
R2. NOVIA.— Sí, señora.
R3. PADRE.— No debes estar seria. Al fin y al cabo ella va a ser tu madre.
R4. NOVIA.— Estoy contenta. Cuando he dado el sí es porque quiero darlo.
R5. MADRE.— Naturalmente. (*La coge de la barbilla.*) Mírame.
R6. PADRE.— Se parece en todo a mi mujer.
R7. MADRE.— ¿Sí? ¡Qué hermoso mirar! ¿Tú sabes lo que es casarse, criatura?
R8. NOVIA.— (*Seria*) Lo sé.
R9. MADRE.— Un hombre, unos hijos y una pared de dos varas de ancho para todo lo demás.
R10. NOVIO.— ¿Es que hace falta otra cosa?
R11. MADRE.— No. Que vivan todos, ¡eso! ¡Que vivan!
R12. NOVIA.— Yo sabré cumplir.
R13. MADRE.— Aquí tienes unos regalos.
R14. NOVIA.— Gracias.
R15. PADRE.— ¿No tomamos algo?
R16. MADRE.— Yo no quiero. (*Al* NOVIO) ¿Y tú?
R17. NOVIO.— Tomaré. (*Toma un dulce*. *La* NOVIA *toma otro*.)
R18. PADRE.— (*Al* NOVIO.) ¿Vino?
R19. MADRE.— No lo prueba.
R20. NOVIO.— (*A la* NOVIA.) Mañana vendré.
R21. NOVIA.— ¿A qué hora?
R22. NOVIO.— A las cinco.
R23. NOVIA.— Yo te espero.
R24. NOVIO.— Cuando me voy de tu lado siento un despego grande y así como un nudo en la garganta.
R25. NOVIA.— Cuando seas mi marido ya no lo tendrás.
R26. NOVIO.— Eso digo yo.
R27. MADRE.— Vamos. El sol no espera. (*Al* PADRE.) ¿Conformes en todo?
R28. PADRE.— Conformes. (cuadro tercero del acto primero, pp. 86-87).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

21. *Yerma*

García Lorca, F. (2011). *Yerma*. A. Gómez Yebra (Ed.). Edhasa (Castalia).

Fragmento

R1. Yerma.— Ya es la hora.
R2. Juan.— ¿Pasaron las yuntas?
R3. Yerma.—Ya pasaron.
R4. Juan.— Hasta luego. (*va a salir.*)
R5. Yerma.— ¿No tomas un vaso de leche?
R6. Juan.— ¿Para qué?
R7. Yerma.— Trabajas mucho y no tienes tú cuerpo para resistir los trabajos.
R8. Juan.— Cuando los hombres se quedan enjutos se ponen fuertes como el acero.
R9. Yerma.— Pero tú no. Cuando nos casamos eras otro. Ahora tienes la cara blanca, como si no te diera en ella el sol. A mí me gustaría que fueras al río y nadaras y que te subieras al tejado cuando la lluvia cala nuestra vivienda. Veinticuatro meses llevamos casados, y tú cada vez más triste, más enjuto, como si crecieras al revés.
R10. Juan.— ¿Has acabado?
R11. Yerma.— (*levantándose.*) No lo tomes a mal. Si yo estuviera enferma, me gustaría que tú me cuidase. «Mi mujer está enferma. Voy a matar este cordero para hacerle un buen guiso de carne.» « Mi mujer está enferma. Voy a guardar esta enjundia de gallina para aliviar su pecho, voy a llevarle esta piel de oveja para guardar sus pies de la nieve.» Así soy yo. Por eso te cuido.
R12. Juan.— Y yo te lo agradezco.
R13. Yerma.— Pero no te dejas cuidar.
R14. Juan.— Es que no tengo nada. Todas esas cosas son suposiciones tuyas. Trabajo mucho. Cada año seré más viejo.
R15. Yerma.— Cada año… Tú y yo seguimos aquí cada año…
R16. Juan.— (*Sonriente.*) Naturalmente. Y bien sosegados. Las cosas de la labor van bien, no tenemos hijos que gasten.
R17. Yerma.— No tenemos hijos… ¡Juan!
R18. Juan.— Dime.
R19. Yerma.— ¿Es que yo no te quiero a ti?
R20. Juan.— Me quieres. (cuadro primero del acto primero, pp. 56-57).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

22. *La casa de Bernarda Alba*

García Lorca, F. (2005). *La casa de Bernarda Alba.* M.ª F. Vilches de Frutos (Ed.). Cátedra.

Fragmento 1

R1. PONCIA.— No tendrás queja ninguna. Ha venido todo el pueblo.

R2. BERNARDA.— Sí, para llenar mi casa con el sudor de sus refajos y el veneno de sus lenguas.

R3. AMELIA.— ¡Madre, no hable usted así!

R4. BERNARDA.— Es así como se tiene que hablar en este maldito pueblo sin río, pueblo de pozos, donde siempre se bebe el agua con el miedo de que esté envenenada.

R5. PONCIA.— ¡Cómo han puesto la solería!

R6. BERNARDA.— Igual que si hubiese pasado por ella una manada de cabras. (PONCIA *limpia el suelo.*) Niña, dame un abanico.

R7. AMELIA.— Tome usted. (*Le da un abanico redondo con flores rojas y verdes.*)

R8. BERNARDA.— (*Arrojando el abanico al suelo.*) ¿Es éste el abanico que se da a una viuda? Dame uno negro y aprende a respetar el luto de tu padre.

R9. MARTIRIO.— Tome usted el mío.

R10. BERNARDA.— ¿Y tú?

R11. MARTIRIO. —Yo no tengo calor.

R12. BERNARDA. —Pues busca otro, que te hará falta. ¡En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle! Haceros cuenta que hemos tapiado con ladrillos puertas y ventanas. Así pasó en casa de mi padre y en casa de mi abuela. Mientras, podéis empezar a bordados el ajuar[46]. En el arca tengo veinte piezas de hilo con el que podréis cortar sábanas y embozos. Magdalena puede bordarlas. (acto primero, pp.156-157)

Fragmento 2

R1. PONCIA. —¡Adela, que es tu hermana, y además la que más te quiere!

R2. ADELA. —Me sigue a todos lados. A veces se asoma a mi cuarto para ver si duermo. No me deja respirar. Y siempre: «¡Qué lástima de cara! ¡Qué lástima de cuerpo, que no va a ser para nadie!» ¡Y eso no! ¡Mi cuerpo será de quien yo quiera!

R3. PONCIA. — (*con intención y en voz baja*) De Pepe el Romano, ¿no es eso?

R4. ADELA. —¿Qué dices?

R5. PONCIA. —¡Lo que digo, Adela!

R6. ADELA. —¡Calla!

R7. PONCIA. — (*Alto*) ¿Crees que no me he fijado?

R8. ADELA. —¡Baja la voz!

R9. PONCIA. —¡Mata esos pensamientos!

R10. ADELA. —¿Qué sabes tú?

R11. PONCIA. —Las viejas vemos a través de las paredes. ¿Dónde vas de noche cuando te levantas?

R12. ADELA. —¡Ciega debías estar!

---

[46] El ajuar es el conjunto de muebles, ropas y joyas que aporta la mujer al matrimonio.

R13. PONCIA. —Con la cabeza y las manos llenas de ojos cuando se trata de lo que se trata. Por mucho que pienso no sé lo que te propones. ¿Por qué te pusiste casi desnuda con la luz encendida y la ventana abierta al pasar Pepe el segundo día que vino a hablar con tu hermana.

R14. ADELA. —¡Eso no es verdad!

R15. PONCIA. —¡No seas como los niños chicos! Deja en paz a tu hermana. Y, si Pepe el Romano te gusta, te aguantas. (ADELA *llora.*) Además, ¿quién dice que no te puedas casar con él? Tu hermana Angustias es una enferma. Ésa no resiste el primer parto. Es estrecha de cintura, vieja, y con mi conocimiento te digo que se morirá. Entonces Pepe hará lo que hacen todos los viudos de esta tierra: se casará con la más joven, la más hermosa, y ésa eres tú. Alimenta esa esperanza, olvídalo, lo que quieras, pero no vayas contra la ley de Dios.

R17. ADELA. —¡Calla!

R18. PONCIA. —¡No callo!

R19. ADELA. —Métete en tus cosas, ¡oledora!, ¡pérfida! (acto segundo, pp.202-205)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

23. ***Naces consumes mueres***

Caballero, E. (2014). Naces consumes mueres. En F. Doménech Rico (Ed.), *Auto, Sentido del deber, Naces consumes mueres* (pp. 243-288). Cátedra.

Fragmento

R1.KARINA. *Ante los grandes retos, la confianza es lo más importante. Confianza en uno mismo, en la gente que te rodea. Saber que pase lo que pase, estaremos ahí. Dándolo todo en cada momento, en cada oportunidad, seguros de que el camino hacia el éxito pasa por el trabajo bien hecho. Seguros de que juntos formamos el mejor equipo. Ven al Santander. Queremos ser tu banco.*

(*Pausa*)

R2. SANDRA. *El dinero nos hace libres.*
R3. JULIA. *Forma profesionales.*
R4. PAULA. *Financia proyectos.*
R5. KARINA. *Construye sueños.*
R6. SANDRA. *Te hace estar donde está el dinero.*
R7. KARINA. *Te trae a quienes hacen crecer el dinero.*
R8. PAULA. *Te ayuda a ser lo que quieras ser.*
R9. JULIA. *Te lleva diez años atrás.*
R10. PAULA. *Te abre las puertas del mundo.*
R11. KARINA. *Te permite tener a quien mejor gestiona el dinero.*
R12. JULIA. *Te da una segunda luna de miel.*
R13. KARINA. *O una tercera.*
R14. SANDRA. *Te permite tener uno.*
R15. KARINA. *O dos.*
R16. JULIA. *Nos hace jóvenes*.
R17. PAULA. *Guapos.*
R18. SANDRA. *El dinero no da la felicidad. Pero ayuda mucho.*
R19. KARINA. *¿Quieres? Con nosotros puedes.*
R20. JULIA. *Caja Madrid.*

(*Pausa*)

R21. PAULA. *Reconócelo, tú no eres una persona corriente, tu forma de actuar no lo es. Tu mujer, tus hijos, no son como los demás; tu vida no es una vida corriente. Entonces, ¿por qué tu cuenta sí lo es?*
R22. SANDRA. *Cuenta nada corriente Barclays. Te devolvemos el tres por ciento de tus compras los tres primeros meses hasta dos mil euros gastados.*
R23. PAULA. *Tienes acceso a una hipoteca cambio de banco bonificada, y todo sin comisiones en la cuenta. Cuenta Nada Corriente. Innovadora como Barclays. Extraordinario como tú.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(*Pausa*)

R24. KARINA. *Si lo sientes, lo llevas aquí dentro, estás preparado, sácalo.*
R25. PAULA: *Si Guadiola fuera tu entrenador, intentaría sacar lo máximo de ti.*
R26. KARINA: *Chupao.*
R27. PAULA: *La cuenta Expansión de Banco Sabadell hace lo mismo pero con tu dinero. Sabadell. El Banco de las mejores empresas y el tuyo.*

(*Pausa*)

R28. SANDRA. *Todos tenemos un lugar donde vamos guardando las cosas que más nos gustan, pero que por falta de tiempo nunca podemos hacer. Ahí guardamos las ganas de viajar más, de disfrutar de la cultura, del arte, las ganas de ayudar a los demás, de cuidarlos, de compartir más. De repente, un día te das cuenta de que todo este tiempo que entonces te faltaba está en tus manos. Y sientes que el tiempo que disfrutarlo es ahora… Toda la experiencia de la Caixa. Y su alma, la Caja Social, han creado el Club Ahora, un club donde los mayores de sesenta y cinco años disfrutan de más ventajas. La Caixa. Tú eres la estrella.*

(*Pausa*)

R29. KARINA. *No es un móvil, es un coche nuevo.*
R30. SANDRA. *No es un ordenador, es un viaje a Tailandia.*
R31. PAULA. *No es un teléfono, es un máster.*
R32. JULIA. *No es una cajero, es la reforma de tu casa.*
R33. KARINA. *Así es le préstamo Formula 1 de Banesto, cuando quieras, donde quieras, y al instante. Para que el primero siempre seas tú.*

(*Pausa*)

R34. JULIA. *Al cruzar la meta sentí la medalla. Sabía que aquello pasaría, pero también sabía que cuando las fuerzas no me respondiesen, lo haría con total seguridad mi plan de pensiones del Banco Popular.*
R35. SANDRA. *Tráenos tu plan y disfruta de hasta un ocho por ciento de bonificación sobre la cantidad traspasada.*
R36. JULIA. *Con la seguridad de Banco Popular.*

(*Pausa*)

R37. KARINA. *En Bankia creemos tanto en el futuro que le hemos abierto una cuenta.*
R38. SANDRA. *Una cuenta en la que si todos aportamos lo mejor que tenemos, todos seremos titulares de lo que está por venir.*
R39. PAULA. *Y es que poniendo lo mejor de ti haces posible un banco que quiere lo mismo que tú, que el futuro lo hagamos juntos.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

R40. JULIA. *Y mejor.*
R41. KARINA. *Bankia.*
R42. SANDRA. *Todo un futuro juntos.* (pp. 276-279)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

24. *Salvaje*

Alonso de Santos, J. L. (1998). *Salvaje.* Fundación Autor.

Fragmento 1

Se asoma por el pasillo un joven despeinado, con melena, en calzoncillos, con pinta de venir también de la cama. Bea se sobresalta, dejando caer lo que llevaba en las manos.

R1. ROCO.— (*Con acento sudamericano*) Oíme, ¿qué hacés? ¿Volvés a la cama? (*Se corta al ver a* Berta, *con sus maletas, plantada en medio de la habitación*) Hola, buenos días…

R2. BERTA.— Buenas. (*Mira a* Bea, *interrogándola*)

R3. BEA.— Es un amigo. (*A* Roco) ¡Vístete, anda! Que ha venido mi tía… (*Le hace una seña para que se dé prisa*) ¡Venga! (*Le empuja hacia el dormitorio*)

R4. ROCO.— (*Metiéndose dentro*) ¡Joder! Me decís que no hay nadie, y …

R5. BEA.— (*A* Berta) Como no sabíamos que ibas a venir…

R6. BERTA.— Ya. Eso ya me lo has dicho antes. (*Coge las maletas y va hacia el pasillo*)

R7. BEA.— Espera un momento, tía, que salga. Es que como tu habitación es la más grande, y no estabas…

R8. BERTA.— Estabas en mi cama, con…

R9. BEA.— Es… un conocido.

R10. BERTA.— Ya, me imagino, claro. Si no lo conocieras no estarías con él en la cama, digo yo.
(*Va a coger una silla y se fija en la consola de la televisión, llena de cascos vacíos*) ¿Y la televisión?

R11. BEA.— ¿La televisión?

R12. BERTA.— Sí. Esa cosa que se enchufa y sale la gente. Estaba ahí la última vez que la vi. Encima de la mesa de la televisión.

R13. BEA.— Se la llevaría Raúl a lo mejor. De todas maneras, nosotros no vemos nunca la televisión. Es un rollo.

R14. BERTA.— Ya, pues yo sí la veo, ¿Sabes? Y como es mía además… Bueno, "era". (escena I de la primera parte, p. 11)

Fragmento 2

Salón-comedor de la casa. Mediodía. Mario está poniendo un mantel en la mesa. Sa abre la puerta y entra Berta con unos paquetes. Al oírla entrar sale Bea de la cocina con unos vasos.

R1. BERTA. — ¡Qué día! He ido a comprar una cosas y había una amenaza en bomba en El Corte Inglés. Hemos tenido que salir a toda velocidad de allí y sin pagar. Así que he traído esta muñeca para la hija de una compañera de la cárcel, gratis. (*La saca de la caja*)

R2. BEA.— (*Por la muñeca*) Una enfermera como tú, tía.

R3. BERTA.— (*Repara en la mesa puesta*) ¿Qué pasa? ¿Habéis puesto la mesa y todo? Con lo tarde que se me ha hecho para la comida…

R4. BEA.— No te preocupes, tía, que no hace falta.

R5. BERTA.— ¿La has hecho tú? ¡No me digas!

R6. BEA.— No, no sé, tía…

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Berta mira a Mario.

R7. Mario.— Yo, freír huevos sólo. Y no hay.

R8. BERTA.— ¿Entonces qué pasa?

R9. BEA.— ¡Ah! Sorpresa.

Suena el timbre de la puerta.

¡Voy yo! (*Abre y se oye fuera decir: "Comida china."* Bea *paga y cierra, regresando con las bolsas de la comida a la mesa*)

R10. BERTA.— ¡Bueno! ¿Esto qué es? ¿Una fiesta?

R11. BEA.— Teníamos que celebrar algún día que has salido de la cárcel, ¿no?

R12. MARIO.— Hoy invitamos nosotros. ¿Quieres agua o vino del bueno, tía? (*Le enseña una botella que ha comprado*)

R13. BERTA.— ¿A ver? (*Mira la botella*) Estamos de fiesta, por lo que veo… (*Leyendo la etiqueta*)

"Ribera del Duero".

(…)

Llaman a la puerta, abre Mario y aparece Raúl con una televisión.

(…)

Se sientan todos a la mesa.

R14. RAÚL.— (*Echando comida en su plato*) Esto lo hacen de ratas los chinos, que son unos cabronazos. Sí, es verdad. Y a los que se mueren de ellos, los deshacen en trocitos… y ya tienen cerdo agridulce. Y el pasaporte se lo dan a otros, y como son todos iguales, se viene otro chino a joder aquí.

R15. BEA.— ¡Cállate ya…!

R16. BERTA.— Se me está quitando el hambre.

R17. MARIO.— Pues está buenísimo. De rata, de chino o de lo que sea.

R18. BERTA.— (*A* Raúl) Oye… ¿de dónde has sacado la televisión? ¿La has robado?

R19. RAÚL.— Y si la he robado, ¿qué? Más roba el Gobierno. Por una tele, con todas las que tienen en la tienda…

R20. BETA.— ¡Dios mío! Otro lío más. Ahora mismo vas a devolverla. (escena IV de la segunda parte, pp. 50-52)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

25. *Memento mori*

Ortiz de Gondra, B. (2011). Memento mori. En J. Monleón (Dir.). *El teatro de papel 14* (pp. 47-126). Primer Acto.

Fragmento 1

En la residencia del agregado de la Embajada. Dormitorio de IRENE. *Frente a su ordenador portátil*, IRENE *termina de leer a* CARLOTA *el reportaje que escribió en Afganistán*.

…

SOFÍA *sale del baño con una toalla enrollada, después de darse una ducha. A lo largo de la escena, se va vistiendo y se pone el amuleto.*

R1. SOFÍA. — (*A* CARLOTA.) ¿Cuándo van a arreglar mi ducha?

R2. CARLOTA. — ¡Quién sabe!

R3. SOFÍA. — Pero habéis avisado.

R4. CARLOTA. — Aquí las cosas se arreglan… cuando se arreglan. O nunca.

R5. IRENE. — (*A* CARLOTA.) No es la crónica. Es que me quitan los viajes.

R6. CARLOTA. — ¿Por qué?

R7. IRENE. — "Hay que recortar", "se acabó el presupuesto para viaje", "internacionalmente no le interesa a nadie"…

R8. SOFÍA. — Eso es verdad.

R9. IRENE. — ¡Eso es una mierda!

R10. SOFÍA. — Será una mierda, pero es cierto. Nadie se compra el periódico para saber lo que pasa en el culo del mundo.

R11. IRENE. — Porque cada vez hay menos periodistas que lo cuenten de primera mano.

R12. SOFÍA. — O menos interesados en leerlo.

(…)

R13. IRENE. — (*Refiriéndose al reportaje que leyó al principio*.) ¿Qué te crees, que esto era turismo?

R14. SOFÍA. — ¡Después de ese reportaje, tú te volviste tranquilamente a tu casa, pero no tienes ni idea de lo que significa no tener adónde volver!

R15. CARLOTA. — ¿Y por eso, ahora nosotras tenemos que cruzarnos de brazos y no hacer nada?

R16. SOFÍA. — Pero, ¿qué quieres hacer? ¿Poner cuatro inyecciones en un dispensario africano y sentirte que estás cambiando el mundo?

R18. CARLOTA. — Lo que quiero es no mirar para otra parte.

R19. SOFÍA. — ¡Pues entonces deja a David, deja esta Embajada y vete a vivir como ellos. (escena IV, pp.77-79).

Fragmento 2

El despacho de DAVID

R1. CARLOTA. —¿Y eso qué tiene que ver con tu puesto?

R2. DAVID. — Me lo pidió el Embajador, a mí nadie me conocía, la guerrilla y el Gobierno se fiarían de mí, las negociaciones tenían que ser secretas. Pero esos energúmenos no entienden de acuerdos ni de entrega de armas ni de hacer concesiones…

R3. CARLOTA. — Entonces sabes perfectamente de dónde salen todos esos fusiles.

R4. DAVID. — ¿Qué es mejor: que sigan recibiendo algunas armas y a cambio permitan a las ONG hacer su labor o que las expulsen del país? ¡Sé realista!

R5. CARLOTA. — Presides la Comisión de Desarme y dejas que sigamos vendiéndoles armas.

R6. DAVID. — No puedo hacer otra cosa.

R7. CARLOTA.— ¡Claro que puedes hacer otra cosa! Renunciar y marcharte.

R8. DAVID.— ¿Por qué has tenido que mirar esos papeles?

(…)

R9. CARLOTA.— ¿Y a ti no te importa lo que pasa con esas armas?

R10. DAVID.— ¡Claro que me importa! Tanto como a ti.

R11. CARLOTA.— No, tú nunca has querido visitar el orfanato, no has visto a uno solo de esos niños destrozados por las minas antipersona.

R12. DAVID.— ¡Por supuesto que los he visto, y se me revuelve el estómago más que a ti de tener que hacer esto! ¿Tú crees que yo no he tenido dudas? ¿Que esa decisión la tomé así como así? ¡Pues no! ¿Pero con quién podía hablar yo, si tú no querías enterarte de nada? Claro, es mucho más fácil estar deprimida y vivir en una burbuja.

R13. CARLOTA.— ¡No me digas eso!

R14. DAVID.— Sí, Carlota, entérate de la verdad. Ese cura que tanto admiras pudo hacer lo que hacía gracias a que todos los que estuvieron antes de mí aceptaron mancharse las manos. Y yo también. Y si para eso hay que cerrar los ojos, pues se cierran.

R15. CARLOTA.— O no.

R16. DAVID.— ¡En mi lugar, tú hubieras hecho lo mismo! Sólo que es muy fácil hablar cuando no estás entre la espada y la pared.

R17. CARLOTA. — Lo fácil es aceptar un sobre y creerte que no hay otra salida.

R18. DAVID. — ¿Y cuál hay? ¿Cuál? ¿Marcharnos y dejarles que se maten entre ellos, como pasó durante la guerra?

R19. CARLOTA.— Cualquiera es mejor que ser cómplice.

R20. DAVID.— ¿Ah, sí? ¡Pues vete a pregúntaselo a ese cura! ¡Pregúntale si prefería lo que ha hecho todos estos años o lo que le va a pasar ahora por culpa de tu madre! ¡Vete ahí afuera y entérate de cómo funcionan de verdad las cosas en África, ya que tanto te interesan! (la escena X, pp. 115-118).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO II

Declaración de los contenidos de las publicaciones

1. En el capítulo 1 y el capítulo 2 se reproducen contenidos derivados de las publicaciones:

    a. La evolución de métodos y enfoques en la enseñanza del español en China basada en el manual Español Moderno. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE,* 2021, (33), 186-200.
    b. El aprendizaje de lenguas extranjeras a través del teatro/drama basado en las actividades dramáticas. *Aula De Encuentro*, 2021, 23(1), 5–22.

2. Según el IDR, Dialnet Métricas, el impacto 2020 de la revisa *redELE* es 0.051, y el impacto 2020 de la revista *Aula De Encuentro* es 0.165.
3. La doctoranda es la autora única de las publicaciones.
4. La autorización de la revista *Aula De Encuentro* se adjunta aparte del pdf de la tesis. La revista redELE está autorizada a través de la web de la revista. Se adjunta el correo electrónico de la revista y el enlace de la misma:

"La web de la revista redELE contiene el aviso legal referido al uso de los artículos, que dice lo siguiente:

Se permite la copia total o parcial de la documentación existente en este dominio siempre que:

· Se cite la procedencia (URL completa con enlace activo a la página reproducida)
· Se cite la autoría
· Se reproduzca íntegramente, incluyendo los elementos gráficos
· No se proceda a cobro o contraprestación de ningún tipo por su consulta, de modo que su acceso sea público a cualquier usuario de internet
· Se informe al Consejo Editorial de redELE de tal incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia de lo expuesto en el punto anterior

© Ministerio de Educación y Formación Profesional de España
© de los artículos y obras de redELE, sus respectivos autores

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Por tanto, es suficiente al reproducir el artículo con citar la procedencia y la autoría, sin necesidad de una autorización previa por nuestra parte. El Consejo Editorial de redELE queda informado del uso del artículo en su tesis.

El enlace al aviso legal es el siguiente: https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/revistaredele/aviso-legal.html"

La presente investigación plantea la posibilidad de la enseñanza del español a través de la utilización del teatro en China. El objetivo de esta investigación es identificar el rol del teatro como promotor del desarrollo del proceso de la enseñanza-aprendizaje y diseñar unidades didácticas compuestas por los ejercicios y las actividades teatrales. A lo largo de esta investigación se ha demostrado por qué y cómo se puede utilizar los textos dramáticos de manera práctica. Se compone de seis capítulos. El último capítulo plantea el diseño didáctico. Se desarrollan veinticuatro propuestas didácticas con la intención de superar las dificultades de la pronunciación y la gramática que tienen los estudiantes chinos, presentar el teatro español de los siglos XX y XXI, así como practicar el uso de la lengua.