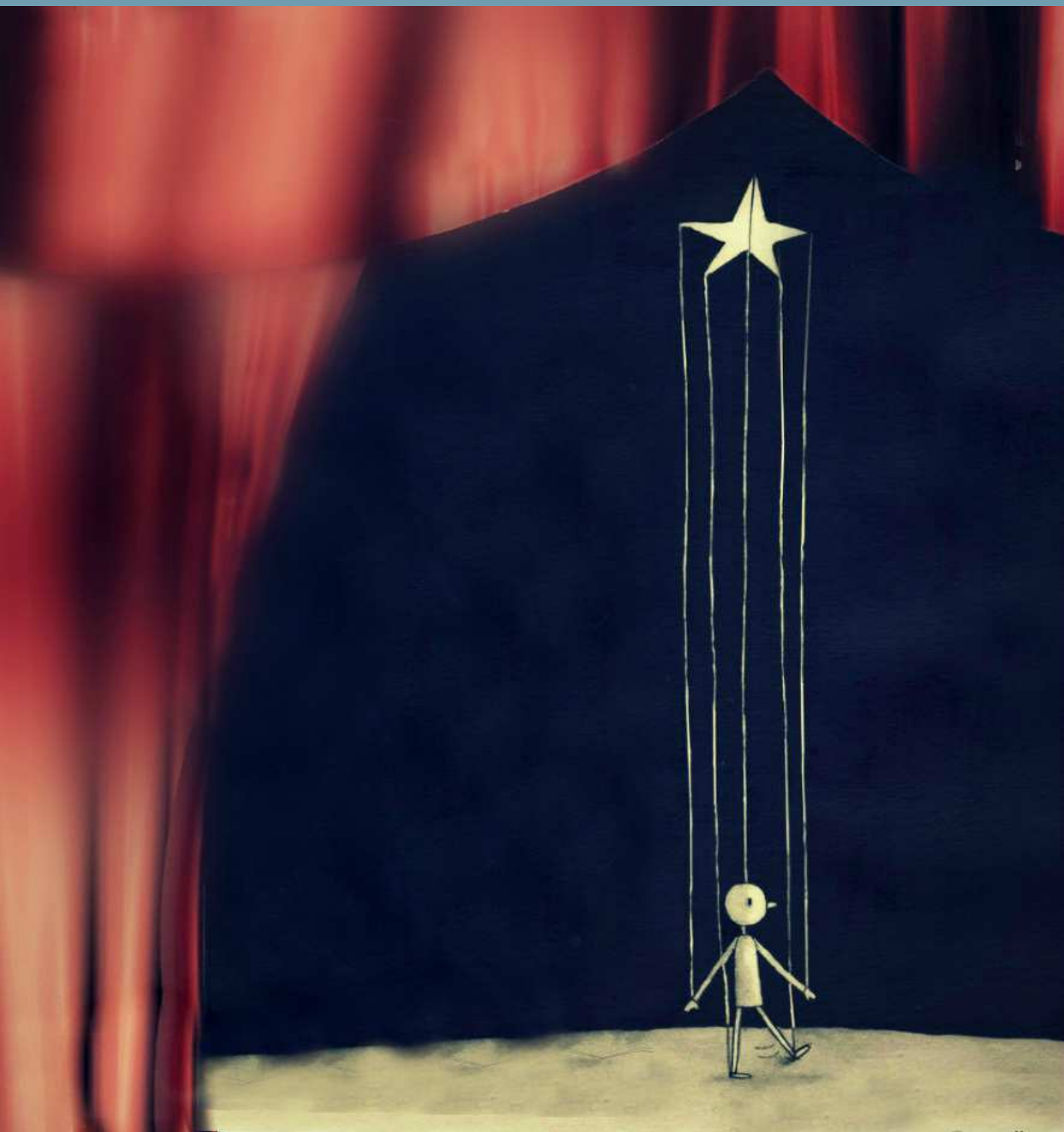


Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro

Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español



Catálogo de publicaciones del Ministerio:

mecd.gob.es/

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es

DIRECTOR

ÁNGEL MARÍA SAINZ GARCÍA

COORDINADORES

EDUARDO TOBAR DELGADO
VANESSA HIDALGO MARTÍN

AUTORES

ALMUDENA SANTAMARÍA MARTÍN, FEDRA GÓMEZ GÓMEZ, FERNANDO RUIZ PÉREZ,
GABINO BOQUETE MARTÍN, M^a MONTESERRAT VAQUEIRO ROMERO, MARÍA ROSA MARTÍN-
PEÑASCO HURTADO, MARISA MOREDA LEIRADO, MERCEDES COMBA OTERO, MIRIAM
FERNÁNDEZ ÁVILA, VANESSA HIDALGO MARTÍN.



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2014

NIPO: 030-14-254-8

ISBN: 978-989-98690-1-1

Índice

Prólogo	
Aránzazu González Sánchez.....	4
Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro	
Gabino Boquete Martín.....	5
¡No pienses, actúa!	
Mercedes Comba Otero.....	21
El teatro como recurso didáctico	
M ^a Montserrat Vaqueiro Romero.....	35
Doña Gramática: un personaje con mucho carácter	
Vanessa Hidalgo Martín.....	43
El juego teatral como herramienta creativa en la expresión escrita	
Almudena Santamaría Martín.....	61
Ventajas e inconvenientes del uso de las técnicas dramáticas en las clases de ELE	
Fedra Gómez Gómez.....	68
Del cuento dominicano a la dramatización en valores	
Miriam Fernández Ávila.....	72
La oralidad fingida, una herramienta didáctica para introducir la pragmática en la clase de E/LE	
Marisa Moreda Leirado.....	85
Humor y castigo en La Celestina y El burlador de Sevilla	
Fernando Ruiz Pérez.....	95
La simulación en la clase de español de los negocios	
María Rosa Martín-Peñasco Hurtado.....	115

PRÓLOGO

Los trabajos que se recogen en esta publicación se corresponden con gran parte de las intervenciones realizadas en las *VII Jornadas de Estudos Espanhóis e Hispanoamericanos* que, organizadas por el Área de Estudos Espanhóis de la Universidade do Minho con la colaboración de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, del Instituto de Letras e Ciências Humanas de la Universidade do Minho y de su centro de investigación, el Centro de Estudos Humanísticos, se celebraron los días 1 y 2 de abril de 2014 en el Instituto de Letras e Ciências Humanas de la Universidade do Minho.

Las Jornadas de Estudos Espanhóis e Hispanoamericanos nacieron en el año 2007 con el objetivo de visibilizar y debatir asuntos relacionados con los estudios españoles e hispanoamericanos, abordando temas que pueden ser de interés para alumnos, profesores e investigadores. Así, en las *VII Jornadas* el eje vertebrador fue el teatro y su aplicación en las clases de español. Los trabajos que publicamos demuestran la importancia que el “aspecto dramático” tiene en la enseñanza de una lengua. Durante los dos días de congreso los comunicantes nos hicieron reflexionar, jugar, actuar y aprender a través de talleres, conferencias y comunicaciones, destacando su interés didáctico y su calidad científica. Por esta razón, consideramos que era necesario recogerlas en una publicación con la que esperamos contribuir a la introducción de estas metodologías en las clases de ELE.

Como coordinadora de la comisión organizadora de las Jornadas, constituida por las colegas María Luisa Moreda Leirado, Fedra Gómez Gómez y Vanessa Hidalgo Martín, no puedo dejar de agradecerles a los participantes su excelente trabajo, a los miembros del Área de Estudos Espanhóis de la Universidade do Minho su apoyo y a las instituciones las aportaciones que hicieron posible la celebración de estas jornadas.

Aránzazu González Sánchez, Coordinadora de la Comisión Organizadora



Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro

Gabino Boquete Martín

Formación de profesores de ELE, Alcalíngua-Universidad de Alcalá

1. Introducción

La lengua no se puede separar del contexto en el que se realiza, no es adecuado contemplar su enseñanza como mera transmisión de estructuras formales aisladas. Aprender una lengua extranjera supone también adquirir la capacidad de adecuar el discurso a las diferentes situaciones de contexto. La enseñanza de la lengua ha de potenciar su adquisición mediante la presentación contextualizada de los usos lingüísticos y el profesor ha de preguntarse qué es lo que hay que conocer de la lengua extranjera para poder usarla en situaciones reales de comunicación.

Los profesores de lenguas pueden desarrollar las competencias comunicativas mediante actividades que supongan un estímulo, ya que una lengua se adquiere y se domina con mayor facilidad cuando se utilizan elementos que ayudan a la labor comunicativa e intensifican el deseo de compartir y ampliar experiencias. Por ello se plantea la posibilidad de encontrar en las actividades teatrales una metodología que ayude a los alumnos a comunicarse con fluidez y corrección; estas actividades pueden ser útiles, así mismo, para interpretar y comprender críticamente todo tipo de textos y para conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada.

Es oportuno aclarar que la aplicación de estas técnicas teatrales no tiene como fin último la consecución de talleres de teatro o de actuación (lo cual es, de hecho, una experiencia muy gratificante y de probada eficacia en la enseñanza de lengua y literatura): la misión es la de formar a los estudiantes de lengua española en la práctica de las destrezas orales mediante la incorporación de estrategias, inspiradas en el juego dramático, que sean el eje que articule el programa y defina el estilo de las actividades; el fin es el de conseguir una mejora en la competencia comunicativa de los estudiantes y crear un espacio donde llevar a cabo situaciones cercanas a la realidad (en las que recrear aspectos culturales y sociales del ámbito hispano que de otro modo sería muy difícil de conseguir) y que permitan al estudiante poder equivocarse sin miedo a hacer el ridículo.

Se trata de diseñar ejercicios y propuestas para cursos de lenguas extranjeras, no de cursos de formación teatral o de actores. Es más, sería beneficioso que el uso de técnicas teatrales pasara, en la medida de lo posible, desapercibido y que el estudiante las entendiera como parte natural del programa y de la metodología elegida por el profesor. Será fundamental, por tanto, que queden claras las diferencias entre juego dramático, enfocado a estimular el aprendizaje, y espectáculo teatral o representación final de un texto teatral.

Una programación educativa no debe ceñirse únicamente al ámbito de la materia que se quiere enseñar. El uso del juego dramático, como parte de una serie de técnicas teatrales, favorece la incorporación de numerosas disciplinas, tales como la literatura, la música, la historia, el arte, etc. Por consiguiente, el uso del juego dramático en el aula permitirá a los alumnos mejorar, de manera sensible, su pronunciación en español, sus habilidades comunicativas y su conocimiento de la realidad social y cultural españolas.

El sentido último de este artículo es el de aportar un marco teórico que ayude a incorporar las actividades teatrales a la enseñanza de lenguas como un juego de apropiación y asimilación de la realidad, en el que la expresión oral se desarrolle como capacidad principal. Mediante el uso de estas actividades pretendemos conseguir los siguientes objetivos:

- Lograr una comunicación auténtica y completa, en el que la voz y el gesto formen un todo unificado.
- Buscar el equilibrio entre la regla establecida y la naturalidad expresiva, dando prioridad a la comunicación y el significado del mensaje.
- Facilitar la comprensión de mensajes, sobre todo de mensajes lingüísticos.
- Adquirir o perfeccionar el lenguaje.

Los objetivos anteriores corresponden a metas lingüísticas relacionadas con el aprendizaje de lenguas, pero se pueden apuntar otros que tienen que ver con cualquier actividad educativa:

- Fomentar el compañerismo, en un ambiente de cordialidad.
- Estimular la creatividad.
- Fomentar la concentración en el desarrollo de tareas.
- Ayudar a la desinhibición y el control de uno mismo.
- Fomentar el respeto a la acción del grupo, la colaboración y actitud de ayuda.

2. “Filtro afectivo” y corrección

Hay que reconocer siempre la valentía de una persona, sobre todo si es adulta, cuando decide estudiar una lengua que no es la materna; este hecho debe ser agradecido siempre y debe ser transmitido. El miedo a fallar, a hacerlo mal, a parecer estúpido, se muestra

continuamente en el estudiante como un elemento estresante y represor; es necesario eliminar, en la medida de lo posible, esa sensación en el alumno, valorando y realzando los éxitos conseguidos. Siempre que se trabaja hay un avance; a veces surgen errores, pero los errores deben ser considerados como parte necesaria en el aprendizaje, nunca como prueba del desconocimiento del estudiante o como elemento punible.

La autoestima es, junto a la motivación, el mayor de los condicionantes del aprendizaje. Cuando un alumno tiene una baja autoestima, ya sea relacionada con el estudio, ya sea hacia otros aspectos personales, la consecuencia más probable será que su rendimiento en los estudios será más bajo del que normalmente podría obtener. Hay que promover un clima adecuado en el aula y situaciones de enseñanza/aprendizaje que favorezcan un incremento positivo de la autoestima de los alumnos, evitando en todo momento la comparación con otros alumnos o hacer referencia sólo a los aspectos negativos. Al contrario, se debe hacer uso del refuerzo verbal positivo ante las tareas bien realizadas.

El error es un elemento natural del aprendizaje; es inevitable cometer errores, por ello se debe desarrollar la capacidad de corregirlos, pues esto indica que el estudiante está afianzando sus conocimientos lingüísticos. Hay algunos alumnos a los que no les gusta que les corrijan, mientras que otros esperan que el profesor les indique en cada momento sus errores. Tanto unos como otros necesitan aprender por sí mismos de sus errores. Para ello, es necesario crear una actitud positiva y autónoma, así como abordar el tema con naturalidad, como un proceso necesario en la adquisición de una lengua. Es importante que el estudiante se enfrente al error sin traumas ni complejos, pues del error también se aprende. No obstante, los errores son útiles para el aprendizaje cuando hay consciencia de ellos y se ponen en marcha mecanismos de corrección.

La corrección debe realizarse cuando se produce una interrupción en la comunicación (o el desarrollo del ejercicio) antes que cuando se haya producido algún tipo de inexactitud o error fonético. La práctica generalizada de rectificar oralmente a los alumnos cuando comenten algún error debe ser matizada. Se puede realizar una corrección inmediata del error fijándolo en el contexto en el que se da, teniendo mucho cuidado con no bloquear al alumno y de no romper el ritmo y fluidez de la producción; una opción es corregir de una forma diferida, seleccionando los errores importantes y reincidentes, pero con una pérdida del contexto en que se han producido; esto genera la necesidad de que el profesor apunte y lleve un control de los errores.

Un método para rebajar la tensión inicial del alumno es la de reírse de uno mismo, la de parodiar la forma con que un profesor de español (como individuo) pronuncia otro idioma, de cómo los españoles pronunciamos y entonamos en inglés, por ejemplo¹. Hay gran cantidad de material disponible para este cometido en las redes sociales en las que se puede apreciar la poca facilidad de los españoles, en general y sin ánimo de ahondar en tópicos, para hablar lenguas extranjeras: políticos, cantantes, banqueros, etc.

¹ Puede verse un ejemplo en Boquete (2012), en el punto 2.2.9, donde se ilustra esta idea.

3. El juego dramático

Comencemos por el uso del componente lúdico en el aula. Una de las ventajas más importantes, a la hora de usar el juego como método de enseñanza, es la capacidad de desarrollar reglas que estructuran las actividades de una manera clara y natural. El juego puede definirse como una actividad en la que los jugadores colaboran o compiten entre sí para alcanzar un objetivo concreto, siguiendo las normas establecidas y sin salirse de ellas. Entre otros aspectos del juego, las reglas señalan para cada participante un papel definido y un momento concreto para intervenir.

Otra ventaja es que los juegos constituyen actividades ideales para el trabajo en parejas y pequeños grupos, por lo que permiten aumentar de manera notable el tiempo de práctica, especialmente en grupos numerosos. A ello colabora la creación de una atmósfera de familiaridad y relajación, donde es posible realizar ejercicios de práctica de lo estudiado sin inhibiciones, lo que ayuda a conseguir una dinámica de clase activa y productiva.

Pero, quizá, más importante aún que el aumento en el tiempo de práctica que permiten los juegos, sea la calidad de ésta. Son pocas las actividades en el aula que permiten una práctica comunicativa auténtica y natural, pues, como en todo acto de verdadera comunicación, en los juegos el lenguaje se constituye en un medio para alcanzar un objetivo extralingüístico.

No se trata de practicar por practicar, sino de, con la utilización del lenguaje, alcanzar un objetivo determinado: colaborar con el otro jugador para encontrar los errores de una ilustración, averiguar en qué acción está pensando el otro jugador, llegar a la meta el primero, etc. Este es el objetivo extralingüístico que confiere a los juegos el rango de actividades de auténtica comunicación.

Centrándonos en las actividades teatrales, es oportuno citar a Motos y Tejedo (1998) y su visión sobre el juego dramático: “es la práctica colectiva que reúne a un grupo de *jugadores* que improvisan colectivamente según un tema elegido de antemano y/o precisado por la situación”. La dramatización es un proceso de creación que utiliza técnicas del lenguaje teatral como apoyo lúdico, pedagógico o didáctico.

3.1. Drama y teatro

A menudo se tiende a confundir los conceptos drama y teatro. Magariño (1996) hace constar que el teatro está más estrechamente vinculado con la idea de representación o puesta en escena ante un público, mientras que drama tiene más que ver con “hacer y realizar” y plantea, por lo tanto, una relación más directa con el mundo de la didáctica y la enseñanza de lenguas enfocado desde la perspectiva del estilo comunicativo.

En las actividades dramáticas el alumno aporta su propia personalidad y experiencia en el proceso de aprendizaje, utilizando la capacidad innata en el ser humano para imitar, hacer gestos, proyectarse en otros personajes y expresar ideas a través del su cuerpo y de su voz.

La idea de drama se asocia a la acción que se desarrolla en el momento, por primera vez, y de manera irrepetible, mientras que el teatro estaría más relacionado con la representación de una obra escrita. Mediante el drama, el alumno puede experimentar con la lengua meta en actividades donde se desarrolle la habilidad de enfrentarse a situaciones reales de un modo diferente al de la memorización de diálogos procedentes de un libro.

El concepto tradicional de teatro proyecta una representación en la que interesa el resultado final o espectáculo, mientras que el concepto que se propone como punto de partida de este estudio, juego dramático, plantea un proyecto de desarrollo de las destrezas orales en el que se busca potenciar la capacidad comunicativa del estudiante de lengua.

Esta dualidad juego dramático/espectáculo teatral ha sido ampliamente tratada por autores como la ya citada Magariño (1996), Torres (1996), Eines y Mantovani (1997) o Boquete (2012).

3.2. Características del juego dramático

Una vez establecidas las diferencias entre espectáculo y juego dramático se van a enumerar las características y las razones que apoyan su uso en la clase de enseñanza de lenguas. En esencia:

- Aumenta la motivación y favorece el desarrollo de la confianza y de la autoestima del alumno.
- Ayuda a la conducción de grupos, en un clima de cooperación, gracias a dinámicas y hábitos de grupo.
- Crea una necesidad de comunicar, gracias a la negociación del significado que suele darse en las tareas.
- Muestra la realidad social y cultural, ya que recrea situaciones de la realidad exterior del aula.
- Complementa la metodología del enfoque por tareas, como preparación para la tarea final.
- Mejora el habla y la pronunciación y desarrolla la fluidez en el trabajo de las destrezas lingüísticas.
- Estimula el componente cognitivo: ejercita la memoria, la observación y la concentración.
- Ayuda al desarrollo del conocimiento intercultural.
- Refuerza el carácter multidisciplinar del aula, incorpora textos literarios, elementos de historia, arte, etc.

3.3. Capacidades desarrolladas

El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas extranjeras tiene como misión el desarrollo de las capacidades intelectuales, lingüísticas, afectivas, sociales, etc., que todo estudiante ha de tener para alcanzar una comunicación plena con los demás hablantes.

Estas capacidades, cuyo objetivo principal es atender a la función comunicativa del lenguaje, de acuerdo con el trabajo realizado por Arroyo (2003:60), pueden resumirse en las siguientes: capacidades cognitivas, conocimiento de uno mismo y de sus propias posibilidades y ejercitación en el aprendizaje; capacidades afectivas, desarrollo de la autoestima y de la expresión libre de los sentimientos en un clima de cordialidad y de trabajo en grupo; capacidades lingüísticas relacionadas con la comunicación y la expresión del lenguaje oral; desarrollo del vocabulario y desarrollo de la lógica en la construcción de frases; capacidades sociales, de comunicación y representación.

3.4. Estrategias de aprendizaje relacionadas

El uso del juego dramático pone en funcionamiento el uso de diferentes estrategias; las más importantes podrían ser, según Robles (2007:16-17):

- Planificar lo que se va a decir y los medios; ensayar e intentar nuevas combinaciones y expresiones.
- Aprender a sustituir una palabra por un término equivalente, utilizar circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y definir algo concreto cuando no se recuerde la palabra exacta.
- Escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; identificar por el contexto palabras desconocidas, identificación de vacío de información y valoración de lo que puede darse por supuesto.
- Planificación de los intercambios y los turnos de palabra.
- Pedir ayuda a un compañero la hora de formular algo.
- Técnicas de memorización (asociación, contextualización, etc.).
- Uso de gestos para solucionar problemas de comunicación.

3.5. Elementos que intervienen en el juego dramático

El artículo de Magariño (1996) será de utilidad para hacer un análisis de los elementos que afectan al uso del juego dramático como elemento metodológico. En cuanto a la preparación técnica del profesor, se harán algunas sugerencias a aquellos profesores que deseen utilizar el juego dramático como un elemento básico en la clase:

- La más importante es la de asegurarse, y hacer ver a los demás, que su propuesta teatral es una actividad necesaria y complementaria a otras.

- No tiene por qué poseer formación específica en literatura, arquitectura, pintura, música, y, en general, los diferentes lenguajes artísticos y literarios; para ello se dispone de información complementaria en libros, cursos, confrontaciones de dudas con otros colegas, etc.
- Tampoco es imprescindible un conocimiento especializado en técnicas teatrales, pero es necesaria la curiosidad y la búsqueda de recursos que ayuden a conocer los principios básicos de esta actividad, así como unos conocimientos teóricos mínimos relacionados con la pronunciación, proyección vocal, ortofonía y fonética.
- Debe tener en cuenta, en todo momento, que no está haciendo teatro tradicional con los alumnos y tiene que asumir que su trabajo no va a producir resultados espectaculares.

Cómitre y Valverde (1996) insisten en la idea de que para poder poner en práctica las actividades dramáticas debe existir un cambio radical en la relación entre profesor y alumno:

No basta simplemente con modificar la organización del aula, necesitamos cambiar también la idea de los estudiantes sobre el papel del profesor. Éste no es la fuente de todos los conocimientos, ni el árbitro que decide lo correcto y lo incorrecto. La función del profesor es la de iniciar las actividades, “poner las cosas en movimiento”, ser el “animador”.

Para concluir, estos autores dan una serie de consejos generales para su aplicación:

- Todos los estudiantes deben trabajar al mismo tiempo, sin realizar grupos de público y actores.
- Los procedimientos de cada actividad deben explicarse de un forma clara y simple, usando ejemplos.
- No todo el mundo trabaja y aprende al mismo ritmo, por lo tanto no cabe la competitividad y la crítica.
- Comenzar por el lenguaje oral para, después, dar paso al escrito.
- La resolución de problemas lleva su tiempo.
- No hacer mención a la palabra drama o teatro para no predisponer.
- El estudiante puede desempeñar distintos papeles y situaciones variadas.
- Buscar equilibrio entre improvisación y atención a las normas gramaticales.

4. Tipos de actividades teatrales

Se enumeran, a continuación, los diferentes tipos de actividades teatrales que pueden llevarse a cabo en el aula de lenguas, en cualquier tipo de curso, de un modo integrado a la estructura de la programación.

4.1. Teatralizaciones e improvisaciones

Existe un tipo de tareas que podrían situarse entre las actividades dramáticas y el teatro, y que se caracterizan por una cierta improvisación, las teatralizaciones de cuentos, chistes, etc., en las que se da una estructura dramática a algo que en principio no la posee. Son una fuente muy productiva de recursos para completar las clases de lengua y permiten la intercomunicación entre los estudiantes, enriqueciendo, no sólo su vocabulario, sino su desarrollo creativo y personal.

Cómitre y Valverde (1996) hacen una referencia expresa a la teatralización de cuentos afirmando que estos son un elementos muy práctico, ya que requieren la interacción entre la persona que cuenta el cuento y su receptor. Existe una recreación de escenarios y personajes que fomentan la creatividad de los alumnos, además de introducirlos en las convenciones estilísticas (diferencias entre estilo directo e indirecto, metáforas, etc.) y narrativas (situación de los acontecimientos en el espacio y el tiempo, repetición, etc.).

La improvisación está relacionada con la agilidad para reaccionar verbal y gestualmente, y sin preparación previa, en una situación comunicativa propuesta por el profesor dentro del aula según las necesidades del grupo. A partir de un tema, de un número de personajes, de un lugar y de una situación, se pedirá a los estudiantes que la desarrollen. Para ello se pueden utilizar diferentes propuestas, tales como:

- Una palabra: desde palabras como *amistad* se pueden desarrollar situaciones en las que el concepto se ponga de manifiesto. Por ejemplo, presentaciones, una discusión entre compañeros, salir de noche, etcétera.
- Un tema: el tema del trabajo es recurrente e interesante para los estudiantes universitarios. Los estudiantes pueden preparar entrevistas de trabajo, programar actividades profesionales, etc.
- Una imagen: la fotografía de una playa puede ser una motivación para improvisar una escena veraniega.
- Un sonido: el del tráfico de una ciudad serviría para la recreación de una escena cotidiana en la que se pide información sobre una calle, se interrelaciona con peatones y coches, el metro, etc.

4.2. Mímica

Se puede considerar la comunicación no verbal como parte de la comunicación oral, ya que se usa como medio de retroalimentación recíproca entre el emisor y el receptor durante su interacción; gracias a la utilización de signos no verbales, la expresión de la cara, los movimientos de las manos o la disposición del cuerpo, se pueden mostrar sentimientos, estados de ánimo, deseos, necesidades, etc. Hay momentos en que la comunicación no verbal tiene, si cabe, más significación que los mensajes verbales. Hay que considerar que algunos de los signos no verbales son universales; otros, en cambio, son culturales. Por ello, conocer los códigos del lenguaje no verbal propio de una cultura, puede ayudar al extranjero en la interpretación de los mensajes, y puede facilitarle, asimismo, la tarea de hacerse entender.

Los ejercicios que se apoyan en la mímica pueden ser utilizados como introducción al tema programado, con la ventaja de que la participación del estudiante no depende del dominio que tiene de la lengua, por lo que puede comunicarse con el resto gracias a códigos universales.

Estos ejercicios son muy prácticos, sobre todo en los niveles iniciales, ya que ayudan a la desinhibición y desarrollan códigos no lingüísticos tan útiles cuando no se dominan las funciones básicas de una lengua. Son adecuados para trabajar con mensajes relacionados con la función fática del lenguaje, es decir, aquellas palabras o expresiones con las que los receptores de mensajes orales muestran que el canal comunicativo está funcionando y que la comunicación se está produciendo, tales como *¿sí?*, *¡vaya!*, *no me digas*, *vale...*

Cómitre y Valverde (1996) comentan cómo la expresión a través del gesto, los movimientos faciales y corporales, sirven para indicar nuestros sentimientos y actitudes, además de funcionar como forma de introducción al juego dramático de un modo gradual, puesto que no depende exclusivamente de habilidades lingüísticas, sino que su mayor fuente es paralingüística: sonido no verbal, gestos, etc.

4.3. Juegos de rol: *role play*

Esta técnica dramática consiste en reproducir una situación comunicativa que se caracteriza por no tener un número fijo de participantes y por ser de temática libre, aunque es conveniente que esté relacionada con la edad, las necesidades y los intereses del grupo. Cada estudiante asume un rol propuesto por el profesor para actuar en ese contexto de acuerdo con el papel asignado. Los roles pueden estar inspirados en necesidades reales, como un entrevistador y un entrevistado, un policía y un peatón, etc., y reproducir una variedad de situaciones que pueden o no tener una relación directa con la experiencia de los aprendices, como la queja a un camarero, la solicitud de información sobre un trayecto de tren o una experiencia indirecta.

Los juegos de rol obligan a los participantes a tomar un papel, un personaje, a ponerse en la piel de otro, hacer *como si* y permiten introducir en el aula de lengua cualquier tipo de situación comunicativa sin necesidad de grandes escenificaciones ni complejidad en la preparación. Según Cassany, Luna y Sanz (1994), el juego de rol:

- Define la situación comunicativa, pero no fija el lenguaje que se va a usar.
- Establece papeles (profesión, edad, actitud, etc.) definidos anteriormente por el profesor y que el alumno asume, a pesar de que no correspondan exactamente con su personalidad.
- Se realiza de una manera espontánea y con una cierta improvisación.
- No es necesario que se realice ninguna escenificación final.
- Puede utilizar materiales complementarios: fotos, dibujos, documentos, etc.

El alumno actúa libremente para producir sus propios diálogos dentro de una situación que intenta imitar a la vida real: se trata de que no se centren en la forma, sino en el

significado que esconden las palabras, comprendiendo las diferentes perspectivas y respuestas posibles. Es un juego espontáneo que se basa en la información que va registrando el alumno según avanza en su conocimiento sobre la realidad de la nueva lengua y da lugar a un resultado único e irrepetible; es, por tanto, una herramienta práctica para evaluar su conocimiento y desarrollo.

Cómitre y Valverde (1996) apoyan el uso de estos ejercicios, ya que consideran que la práctica de *role plays* promueve el uso correcto de la entonación, registro, gestos y una comunicación efectiva en general con el fin de poder llevar a cabo las diversas tareas con éxito.

4.4. Escenificación

Las escenificaciones son actividades relacionadas con la representación de una pieza teatral, sea o no ante el público; son una excusa para establecer una comunicación y fomentan la interacción entre los alumnos. Entre estas actividades se encuentran las lecturas del texto, profundización en el argumento, el tema y las ideas principales de la obra; la caracterización de los personajes y todo lo relacionado con el montaje; y la puesta en escena. Es fundamental precisar qué nivel se considera el adecuado para trabajar con la obra seleccionada, ya que este vendría dado por la dificultad de la pieza teatral.

Uno de los objetivos de la escenificación de un texto teatral es el de incorporar la literatura como medio de perfeccionamiento de estructuras lingüísticas relacionadas con los diferentes registros de la lengua (formal, coloquial, etc.).

En niveles muy superiores se podría profundizar en las diferentes variedades del español con sus respectivas características léxicas, morfológicas, sintácticas y fonéticas. También, en estos niveles avanzados, podrían estudiarse aspectos sociales reflejados en la pieza teatral elegida como elemento descriptivo de la forma de ser de los hablantes de la lengua que se está estudiando, adaptado al contexto que la puesta en escena va marcando.

Los ejercicios son muy variados y abarcan desde la elaboración de un pequeño diálogo en grupo para ser representado al final de la clase hasta el montaje y la escenificación final de una obra completa de teatro. Caben en este apartado la lectura expresiva sin gesto ni movimientos, el recitado de poemas, prosas poéticas o canciones, etc. Otras actividades pueden ser las grabaciones de historias cortas², *sketchs*, (redacción de guiones, localización de escenarios, etc.) y clips en vídeo, como parte habitual de la clase de lengua. Son actividades que suelen convertirse en procesos largos y complejos que ocupan muchas sesiones de trabajo con una gran cantidad de ejercitación verbal (leer, memorizar y ensayar) ideal para llevar a cabo una aplicación de enfoque por tareas.

² En Boquete (2012), Anexo II, puede verse un ejemplo de estos ejercicios: *La mala estrella*, grabado en vídeo y realizado por los profesores y estudiantes de Alcalingua de la Universidad de Alcalá.

5. El primer día de clase, un ejemplo de juego dramático en el aula

A la introducción teórica realizada vamos a añadir un ejemplo de cómo se puede aplicar lo establecido en un contexto donde se hace necesario, más que nunca, conseguir una atmósfera relajada de trabajo, una interrelación real entre los participantes y un primer contacto en el que se establezca la confianza: se trata del primer contacto de un grupo, el primer día de clase. Interacción y motivación, nunca mejor dicho.

El primer día de clase es un día de gran importancia, en el que se comienzan a establecer las relaciones que van a regir entre profesor y alumnos (y los alumnos entre sí) durante todo el programa. La actuación del profesor en ese primer día, y las primeras impresiones derivadas de ello, será fundamental en el desarrollo posterior del alumno. El primer día de clase es la primera oportunidad para mostrar el estado de ánimo que se pretende que los alumnos mantengan en el curso; por eso, es necesario programar y tener secuenciado de una forma muy clara este momento para lograr el mayor éxito posible.

Una estrategia frecuente es sobrecargar de información la primera clase: presentaciones más o menos ceremoniosas, explicación del programa, de las normas, de cómo van a ser los exámenes, etc. Acto seguido se comienza con el programa para no perder ni un minuto o, al menos, dar la impresión de que no se pierde; seguirán los ejercicios relacionados con la explicación, y una oportunidad para aclarar dudas, en la que probablemente ningún estudiante tomará parte, puesto que el sentido del ridículo le impedirá dirigirse directamente al profesor y llamar la atención de los demás³.

Puede ser mucho más productivo invertir tiempo en actividades de interacción inicial, que sirvan de presentación y primer contacto tanto entre profesor y alumnos como entre los mismos alumnos. No se trata de repasar fórmulas de cortesía en español, sino de, mediante el juego teatral, conseguir una atmósfera adecuada, para que todos los participantes tengan una opción de presentarse a los demás y conocer a sus compañeros y profesor de una forma relajada.

No debe olvidarse que el fin último de los ejercicios es el aprendizaje, por lo que se procurará un grado elevado de concentración y de densidad en los contenidos que se están trabajando, de modo que lo anecdótico sea realmente importante en este proceso de aprendizaje.

El ejercicio que se plantea a continuación es una actividad clásica en la formación de actores, adaptada de Bercebal (1998); como ya se ha explicado anteriormente, no se pretende enseñar técnicas teatrales. Es más, intentarlo podría repercutir negativamente en la percepción del estudiante hacia el propósito de la clase, además de generar un posible rechazo por considerarlo falto de seriedad. Se trata de manejar el ejercicio de una forma natural, intentando ubicar ese posible “rechazo” (miedo al ridículo o pánico escénico) en ciertos alumnos para reconducirlo y que no se extienda entre el resto de los componentes.

³ Sobre todo con los estudiantes de origen asiático, donde reconocer dudas o desconocimiento es considerado como algo negativo.

Esta actividad comienza fuera de la clase, preferiblemente antes de que los estudiantes hayan visto el espacio y, a ser posible, antes de que hayan tenido el primer contacto entre ellos. Su desarrollo puede ser aplicado a todos los niveles y habrá que adaptar la complejidad gramatical y léxica a los conocimientos reales del estudiante.

PUESTA EN MARCHA: *Conocer, descubrir*

En esta primera sesión es fundamental que el foco de atención hacia los estudiantes sea compartido; la confianza en los demás se establece en estos primeros contactos, en los que se deberá ser flexible con los tiempos y los ritmos de adquisición: ya habrá tiempo para incrementar la dificultad de los contenidos.

1. Antes de entrar

Antes de entrar al espacio de trabajo, se pide a los alumnos que traten de imaginar qué hay detrás de la puerta: colores, formas, objetos, colocación, tamaños, etc. En niveles avanzados, en los cuales los estudiantes dominan el léxico y utilizan construcciones gramaticales adecuadas, se hará hincapié en las descripciones de atmósferas y sensaciones. Los estudiantes tendrán que repasar su conocimiento sobre estos elementos sensoriales, su léxico y compartirlo con sus compañeros.

El profesor debe estar atento a cada sugerencia de los estudiantes, guiando la imaginación del grupo y aclarando las dudas que puedan surgir: nuevos términos, construcciones gramaticales convenientes, etc. Pronto se empezará a distinguir a los participantes más imaginativos y extrovertidos, por mayor frescura, de los laboriosos y más minuciosos. Esto servirá de preevaluación y de análisis de las necesidades específicas de nuestros estudiantes.

2. Descubrimos el espacio

Los alumnos recorren individualmente el espacio, comparando su imagen inventada y la real, al utilizar todos sus sentidos. A continuación comparten, con aquellos compañeros con los que se vayan encontrando por el recorrido, las diferencias que hayan percibido. Harán una comparación entre cómo es el espacio que ellos imaginaron y cómo es el espacio real.

3. ¿Cómo será mi pareja?

De nuevo hay que anticipar: ¿cómo será el alumno con el que cada uno va a formar pareja? Su aspecto físico, su ropa, su voz... El profesor ayuda a describir todos estos aspectos y conduce las descripciones hacia aspectos más psicológicos. Es muy importante que el trabajo en parejas o en grupos pequeños no se limite al entorno habitual de los alumnos, por lo que el profesor debe cohesionarlos y crear el hábito de trabajo alternado con cualquier compañero.

4. Os presento a vuestra pareja

De forma más o menos ceremoniosa, se transforma el grupo en parejas. El profesor va dirigiendo una presentación para que los alumnos no sólo se limiten a mirar a la pareja o preguntar su nombre:

Preséntate. Di tu nombre, edad, de dónde eres, algún detalle interesante de ti o tu entorno de amistad, familia o aficiones. Observa cómo viste. Escucha su voz. Fíjate en algún detalle interesante.

5. Descubrimos el grupo

Los alumnos comienzan a andar por el espacio y dicen su nombre a la persona con quien se cruzan. Al tiempo que se presentan mutuamente, van repasando todo aquello en lo que se fijaron en el ejercicio “Os presento a vuestra pareja”, y lo van memorizando.

6. Te enseño / me enseñas

Por parejas, los alumnos se muestran el espacio mutuamente: intercambian ideas sobre los detalles que han descubierto, si les han parecido interesantes, o curiosos y si son diferentes o semejantes a los que están habituados.

7. Te presento / me presentas

Tras un tiempo prudencial, se les indica que continúen haciendo lo mismo, pero usando como objeto de comentario a los propios alumnos del grupo, mientras aprovechan para presentarse mutuamente.

8. Colores y formas

A la voz del profesor, todos se desplazan rápidamente a tocar algún elemento del espacio que posea el color o la forma que diga en voz alta: negro, rojo, circular, cuadrado, etc. En adultos, el menor espíritu competitivo se suple con la hilaridad que producen los ejercicios muy activos.

9. Colores y formas en el grupo

El mismo juego, pero esta vez el objeto de búsqueda son los propios miembros del grupo, sus prendas de vestir y objetos personales. Es cierto que pueden darse situaciones comprometidas, por lo que el ejercicio debe administrarse según el carácter de los estudiantes; ya se sabe: sentido común.

10. “Lazarillos”

Juego tradicional aplicado a la investigación del espacio, en la práctica de preparación teatral, y que puede servir para avanzar en el desarrollo de las destrezas orales, descripciones de objetos, atmósferas y aspectos sensoriales.

- Por parejas, uno hace de ciego y el otro es su lazarillo, que le irá guiando por el espacio haciéndole observar, con el resto de los sentidos, los elementos del espacio.

- El profesor, cada cierto tiempo, recuerda a los ciegos y lazarillos un sentido, con el que tienen que trabajar con más intensidad: oído, tacto, olfato y gusto.
- Se intercambian los papeles. La minuciosidad de los adultos exige más tiempo en este ejercicio.

Sería ideal llevar unos pañuelos (o antifaces) para cubrir los ojos de los participantes que hacen de ciegos (esto produce más hilaridad entre ellos), pero se puede obviar este aspecto y hacer que cierren los ojos.

11. Me recuerdas a...

El ejercicio que se plantea a continuación es típico de las clases de enseñanza de lenguas; en este sentido no se está aportando nada nuevo. Lo que, quizá, puede ser novedoso es el intento de incorporarlo a una secuencia más larga en la que los participantes van a tener que desplegar todo su conocimiento descriptivo, tanto de aspectos físicos como psicológicos, y en la que su imaginación va a ser la vía para mecanizar el léxico compartido por el grupo.

- Se forman parejas, que se distribuyen por el espacio, frente a frente.
- Se pide a los alumnos que traten de ver en su pareja un animal.
- Tras decírselo mutuamente y justificar la elección, se cambia de parejas.
- Tras tres o cuatro cambios, se pone en común lo que a cada uno le han dicho y si ha habido similitud entre lo que han opinado distintas parejas o no.

Esta sesión se puede alargar según el criterio del profesor, de la participación del grupo o según las necesidades temporales del programa. Es ideal para la primera sesión o las dos primeras sesiones, dosificando los ejercicios.

6. Reflexión⁴

En cuanto al “filtro” afectivo, el estudiante valora la cercanía del profesor y su capacidad para comprender el esfuerzo que está realizando. El conocimiento de los estilos de enseñanza y aprendizaje son herramientas muy valiosas, en manos del profesor, para ganarse el respeto: el estudiante ha pasado a ser el centro de atención de cualquier programación, por lo que el profesor ha reconducido su papel preeminente hacia otro más centrado en la mediación. El filtro afectivo no es un comodín que sirva para rellenar huecos en la labor de la enseñanza o para salir más o menos bien parado ante una situación de desconocimiento metodológico. El profesor debe estar preparado para su tarea, debe ser disciplinado y capaz de extender esa disciplina al aula; el estudiante se da cuenta de ello y lo valora tanto como la empatía o el sentido del humor.

⁴ Las afirmaciones planteadas en este punto son el resultado de una investigación práctica, plasmada en una tesis doctoral, Boquete (2012), mediante la aplicación de los postulados establecidos en la “investigación-acción en el aula” desarrollados por Elliott y Stenhouse (entre otros investigadores).

Unido al aspecto afectivo hay que remarcar las conclusiones relacionadas con el juego dramático. El aprendizaje de lenguas exige ejercicios de repetición que suelen ser tediosos y que pueden dispersar al grupo; al mismo tiempo, en la expresión oral y en la interacción oral afloran todos los miedos del estudiante a parecer ridículo. Es necesario crear una atmósfera de trabajo en la que prime la confianza entre los miembros del grupo y que sirva de estímulo para el desarrollo de los ejercicios. El juego dramático cumple claramente con las expectativas de creatividad y disfrute en el aula, además de desarrollar la autoconfianza y el afecto entre estudiantes y profesor. Los estudiantes han demostrado conocer y aprobar el uso del juego dramático en el aula y son conscientes de que su empleo no quita seriedad ni rigor académico a las actividades. Su uso puede ser implantado desde el primer día y va a ser determinante en el éxito en la conducción de grupos.

Se puede asegurar que es posible la aplicación del juego dramático en el aula de lengua como componente estructural y articulador de la programación. El juego dramático mejora la expresión oral y la competencia comunicativa, estimula la creatividad, favorece la interrelación entre los participantes (fomenta la empatía y la cercanía entre los participantes) y ayuda a superar la timidez para hablar y actuar en público. Se ha mostrado que es posible la integración de las técnicas teatrales en el aula de lengua como elemento que mejora el proceso de aprendizaje y refuerza procesos cognitivos como la observación, la concentración y la memoria.

El componente lúdico es compatible con el rigor académico y la disciplina, tanto a la hora de diseñar un programa como a la hora de ponerlo en práctica. Para conseguir ese fin, a veces es necesario desarrollar material didáctico propio e integrarlo en un programa diseñado desde planteamientos exclusivamente teóricos. El proceso de continua reflexión, de contraste con estudiantes y profesores, así como la reconfiguración de los planteamientos iniciales que se muestren poco adecuados, será de gran ayuda para conseguir el éxito en la práctica educativa.

7. Bibliografía

Arroyo, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Bercebal, F. (1998): *Un taller de drama*, Ciudad Real. Ñaque Editora (4ª edición 2007).

Boquete, G. (2012): *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá. Disponible en la base Teseo: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=30865>

Cómitre, I. y Valverde, J. M. (1996): “Desarrollo de la competencia oral de la L2 a través de actividades dramáticas”, en Ruiz, R. y Martínez, M. A. *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*. Universidad de Granada.

Eines, J. (1980): *Teoría del juego dramático*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.

Eines, J. y Mantovani, A. (1997): *Didáctica de la dramatización*. Barcelona. Gedisa.

Fernández, S. (1997): “Aprender como juego. Juegos para aprender español”. *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*, Revista Carabela nº 41. Madrid. SGEL.

Forment, M (1997): “La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE” en *Frecuencia ELE*, nº 4. Madrid. Edinumen.

Hayes, S. K. (1984): *Drama as a Second Language: A practical guide for language teachers*. Cambridge. National Extension College.

Magariño, C. (1996): “Técnicas dramáticas y su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua: La caracterización y la improvisación”, en Ruiz, R. y Martínez, M. A. *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*. Granada. Universidad de Granada.

Moreno, F. (2002): *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid. Arco Libros.

Motos, T. y Tejedo, F. (1987): *Prácticas de dramatización*. Barcelona. Humanitas.

Tragant, E. y Muñoz, C. (2000): “La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera”. En Muñoz, C. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel.

Torres, F. (1996): “Del subtexto dramático a la dramatización en la enseñanza de la literatura”, en Ruiz, R. y Martínez, M. A. *Propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*. Granada. Universidad de Granada.

Robles, M.M. (2007). *Drama y teatro. La representación de una pieza teatral en la clase de E.L.E.* Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

¡No pienses, actúa!

Mercedes Comba Otero

Profesora de Cursos Internacionales - Universidad de Santiago de Compostela

1. Técnicas dramáticas en la enseñanza de ELE

El objetivo de este taller es mostrar, recurriendo a diferentes ejercicios propios de la formación de actores, la gran utilidad de las dinámicas utilizadas en el teatro para la mejora de la competencia lingüística de los alumnos de una segunda lengua, especialmente la competencia oral.

Se parte de una idea básica: la importancia del juego y el teatro en el desarrollo de un individuo, y lo que se propone es usar el teatro como un medio para conseguir una mayor atención y participación por parte del alumnado⁵. El fin de este tipo de ejercicios no tiene por qué ser una representación final o trabajar con un texto dramático ya escrito, sino aprovechar los ejercicios y juegos de formación teatral, que apelan a la imaginación, creatividad, sensibilidad... del alumno, para simular “una experiencia auténtica” en la que el lenguaje aparezca de forma espontánea.

Para llevar a cabo todo esto y conseguir un buen resultado en el aprendizaje se han de tener en cuenta cuatro factores:

- *El nivel lingüístico del alumnado al que se dirige la actividad.*
- *Las características culturales de nuestros alumnos.*
- *Los objetivos didácticos perseguidos.*
- *Los contenidos lingüísticos, literarios o culturales en los que se apoyan dichos objetivos.*

⁵ *El Marco Común Europeo de Referencia (MCER,2002)* destaca el importante papel que desempeñan tanto el teatro, especialmente de los textos literarios a partir del nivel B2, como los juegos dentro del aprendizaje de una lengua extranjera, ya que está comprobado “que favorecen el aprendizaje eficaz de la lengua, facilitando su proceso y mejorando las capacidades de los diferentes estudiantes”.

Los objetivos y contenidos tratados se estructuran en cinco bloques⁶:

- *El teatro como forma de cohesión de grupo.*
- *Teatro y fonética.*
- *Teatro, léxico y gramática.*
- *Los elementos socioculturales a través del teatro.*
- *Teatro y literatura.*

De cada bloque se presentará al menos un ejercicio de ejemplo, salvo del último, por considerar que es el más conocido y utilizado por todos los docentes⁷.

2. El teatro como forma de cohesión de grupo

Uno de los principales objetivos al recurrir a los juegos teatrales es potenciar la confianza entre los alumnos para que la comunicación se produzca de la forma más espontánea posible, ya que esto va a hacer que aparezca el lenguaje de una forma natural, como en una situación real de comunicación.

En este primer momento se parte de ejercicios puramente teatrales cuyo fin no es el lenguaje, sino fomentar la confianza “de” y “entre” el grupo. Esto nos ha llevado a partir de ejercicios de mímica y lenguaje corporal a los que, si queremos y tal vez ya en una segunda fase, podemos añadir el elemento lingüístico.

La gran importancia de este tipo de ejercicios reside, según autores como Dorrego⁸ (1997), en que no sólo favorecen una mayor implicación de los alumnos a todos los niveles (intelectual, emocional, imaginativo o creativo), sino que además pueden ayudar a combatir las inhibiciones, la falta de interés y la baja participación que pueden darse en el aula de ELE.

A. Ejercicio de presentación

El objetivo es establecer los primeros contactos entre un grupo nuevo.

El grupo debe colocarse formando un círculo. La persona que comienza se presenta a sí misma con su nombre y un gesto. Podemos pedir que sea un gesto que los defina y que expliquen el porqué de su elección.

Ej. *Soy María / Me llamo María.* Gesto: “Tocar el pelo”, *porque lo hago cuando estoy nerviosa.*

⁶ Al crear esta clasificación se ha tenido en cuenta lo dicho por Cómite y Narváez (1996), que destaca cuatro categorías de actividades que fomentan el desarrollo de la competencia oral en una segunda lengua: la mímica, los juegos de drama, los juegos de roles y los cuentos dramatizados.

⁷ En este apartado podría ser interesante consultar alguno de los ejercicios propuestos por Motos (1999) para trabajar la dramatización a partir de textos literarios no teatrales.

⁸ Dorrego Funes, L. (1997). “Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua”. *Carabela*, nº 41, pp. 91-110.

B. Ejercicios de concentración y confianza

Se usará uno de los juegos más conocidos del teatro (“El juego de los ciegos”) para intentar crear un clima de confianza y de pertenencia a un grupo.

Para realizar esta actividad, se dividirá la clase en parejas y se pedirá que el miembro A se deje guiar por el miembro B de la pareja por la clase.

Si lo único que se pretende es trabajar es la concentración y la confianza entre los miembros del grupo, puede ser un ejercicio mudo y en el que el apoyo de B sea sólo físico. B lleva a A por un brazo.

Si el nivel lo permite, se puede aprovechar para trabajar el imperativo y el léxico de orientación espacial, y en este caso B se fija un objetivo (por ejemplo, abrir una ventana) y dará las órdenes pertinentes para que A consiga el objetivo⁹.

En ambos casos, pasado el tiempo que estimemos oportuno para conseguir uno u otro objetivo, se invertirán los roles.

3. Teatro y fonética

La enseñanza de la fonética ha sido durante mucho tiempo uno de los aspectos menos tratados entre las distintas disciplinas que se ocupan del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, pero hace algunos años que esto ha empezado a cambiar y que las teorías e investigaciones han comenzado a interesarse y a valorar esta disciplina olvidada.

Es importante, a la hora de enseñar una nueva lengua, transmitir los instrumentos necesarios para que los alumnos consigan una adecuada fonética, entonación y secuencia rítmica, y para hacerlo vamos a recurrir de nuevo a los ejercicios propios de la formación de actores.

Pronunciación y entonación

a) Frases con sonidos

Se escoge una palabra o una frase que contenga los sonidos que queremos trabajar¹⁰ y se entrega una letra a cada alumno, que debe levantarse y decir su letra cuando le corresponda. Al final se pronuncia toda la frase seguida individualmente o en grupo.

El objetivo de este ejercicio es trabajar el abecedario en general o aquellos fonemas que presentan más dificultades, pero también puede servir para trabajar la concentración y el

⁹ Otra opción para enriquecer el juego es hacer que los alumnos que tienen los ojos cerrados reconozcan los objetos o sonidos que les presentan los guías, lo que nos puede servir para trabajar el vocabulario de los objetos de la clase.

¹⁰ Si el nivel del grupo es alto, podemos decantarnos por un trabalenguas, un refrán o una frase hecha (por ejemplo, *Tanto va el cántaro a la fuente que al final se rompe*) y aprovechar para explicar, en los dos últimos casos, su significado e imaginar un contexto y un pequeño diálogo en el que se utilice.

trabajo en equipo, ya que tenemos que estar atentos para levantarnos en el momento oportuno¹¹.

b) Frases con diferentes entonaciones

Para realizar este ejercicio recurriremos a frases o palabras que puedan emplearse en diferentes contextos, cambiando solamente su entonación¹².

Se entrega a cada alumno la palabra o frase que deberá representar y se le pide que piense una situación concreta en la que podría decir eso con el tono de la emoción que les toca representar. Una vez hecho esto, se les pide que, usando solamente la expresión facial y corporal, intenten transmitir la sensación que quieren. Los demás alumnos deben intentar adivinar cuál es la sensación que tratan de transmitir.

En una segunda fase, los alumnos deben pronunciar su frase con la entonación adecuada y el resto de los alumnos podrán comprobar si han acertado o no. Si se considera oportuno, se puede dejar que los alumnos-actores expliquen la situación que han imaginado para contextualizar su frase¹³.

4. Teatro, léxico y gramática

Este es el apartado en el que tiene más cabida la creatividad porque cualquier ejercicio puede ser bueno para revisar los contenidos léxicos y gramaticales de forma lúdica.

En este bloque es especialmente significativo lo indicado en la introducción sobre la confianza y cohesión del grupo, ya que es importante que el alumno pierda la conciencia de estar en clase, expuesto a ser corregido, y que intente aplicar todo lo que sabe en los ejercicios propuestos. Para conseguir este objetivo, emplearemos prácticas propias de la formación de actores, como los ejercicios de improvisación o los recursos utilizados por los directores teatrales para trabajar los personajes y el texto teatral.

A pesar de que vamos a trabajar sobre todo con ejercicios basados en la improvisación, no debemos olvidar que nuestro objetivo final es la enseñanza de una lengua y que para conseguirlo es importante que las indicaciones de cada tarea sean claras y concisas, los objetivos estén bien definidos y se analicen los aspectos fonéticos, léxicos y gramaticales trabajados, para lo cual, si es posible, grabaríamos la actividad para revisarla después.

Al diseñar los ejercicios incluidos en este apartado, se han tenido en cuenta dos factores: el grado de preparación que necesita el ejercicio, lo que nos ha llevado a diferenciar entre creación/improvisación dirigida, semidirigida y libre; y el número de

¹¹ Este ejercicio podría ser utilizado también para trabajar el cambio de ritmo, que puede marcarse con palmas o el tono de voz. Podemos pedir que los alumnos reciten la misma frase cantando, tartamudeando...

¹² Para facilitar este ejercicio es bueno que se intente contextualizar la frase. El contexto, dependiendo del nivel del alumnado, puede ser facilitado por el profesor o ser creado por el alumno.

¹³ Tarjetas de ejemplo en ANEXO 1.

alumnos que intervenía en cada una, que nos ha llevado a trabajar el monólogo, el diálogo y los ejercicios en grupo.

En la creación/improvisación dirigida no nos vamos a detener, ya que este taller se centra en los ejercicios de improvisación y en ese tipo de creaciones se trabaja a partir de contextos conocidos y de estructuras gramaticales vistas en clase.

En el segundo grupo, el de las actividades semidirigidas, también se trabaja a partir de contextos y/o personajes tipo, pero se intenta que las situaciones planteadas favorezcan la espontaneidad verbal, aunque se les da un tiempo para prepararlas.

El último de los grupos, el de las actividades libres, se diferencia de los otros dos puntos: los alumnos desconocen, total o parcialmente, la situación de la improvisación y no se les da tiempo para preparar su ejercicio.

A. Improvisaciones semidirigidas

a) Monólogo

Se entregan a los alumnos unas tarjetas y se les dejará entre cinco y diez minutos para preparar un monólogo a partir de la situación descrita en su tarjeta.

Las normas que deben tener en cuenta es que no pueden leer y que deben respetar el tiempo marcado por el profesor, que dependerá del nivel de los alumnos, para representar su monólogo, que tendrá que presentar un final coherente¹⁴.

b) Diálogo a partir de una situación o personajes concretos

Se divide la clase en parejas (A y B) y cada uno de los miembros de la pareja recibe un papel con el personaje que debe interpretar¹⁵.

Cada alumno debe representar recurriendo sólo a la mímica o a sonidos representativos, no al lenguaje, su personaje.

Una vez que todos los alumnos han empezado su representación, deben observarse y lograr encontrar a “su pareja”. Para que no tengan que descubrir su personaje a otros miembros que no sean su pareja, se les explicará que solamente revelarán su identidad si el color de la tarjeta coincide.

Cuando las parejas estén formadas, se les dejará 5 minutos para que preparen la escena. Se les recordará que tienen que decidir el contexto y el tema, pero que no pueden preparar el diálogo, ya que es una improvisación.

¹⁴ Tarjetas de ejemplo en ANEXO 2.

¹⁵ Tarjetas de ejemplo en ANEXO 3.

B. Improvisaciones libres.

a) Monólogo

Para realizar este ejercicio, debemos dar a cada alumno tres tarjetas en blanco en las que ellos van a tener que escribir: el nombre de un personaje (real o imaginario), el nombre de un lugar y un tema con el que guarden relación. Un ejemplo de esto podría ser:

PERSONAJE	LUGAR	TEMA
Profesor	Una clase	Geografía de España
Papá Noel	Un trineo	Los regalos
Mujer/Hombre	Una oficina	La máquina del café
Cenicienta	Un salón de baile	Los zapatos
Fidel Castro	La Habana	La revolución

Cuando todos lo hayan hecho, se colocan las tarjetas en tres grupos: PERSONAJE, LUGAR y TEMA, y cada alumno debe ir cogiendo una tarjeta de cada grupo y crear un monólogo improvisado a partir de las tarjetas que le han tocado. A modo de ejemplo, se presenta a continuación un cuadro de posibles resultados de la mezcla de estas tarjetas:

PERSONAJE	LUGAR	TEMA
Fidel Castro	Un salón de baile	La máquina del café
Cenicienta	Una oficina	Los regalos
Mujer/ hombre	Un trineo	Geografía de España
Papá Noel	Una clase	La revolución
Profesor	La Habana	Los zapatos

Los demás alumnos tendrán que descubrir, a partir de su monólogo, quién es, dónde está y de qué habla¹⁶.

¹⁶ Este ejercicio, en un principio, puede parecer muy difícil, pero el hecho de que los alumnos sepan desde un principio que los monólogos serán un poco “surrealistas”, y el objetivo de que sus compañeros descubran quiénes son, dónde están y su tema, los hace olvidar la dificultad propia del ejercicio y centrarse en su componente lúdico. Aun así, es un ejercicio pensado para niveles altos.

b) Diálogo

Se divide la clase en parejas (A y B) y cada uno de los miembros de la pareja recibe un papel con una frase que tienen que decir¹⁷.

Cada miembro de la pareja lee su frase y guarda el papel, ya que no podrá revelar al otro su contenido.

El miembro A de la pareja piensa un contexto para su frase y le comunica al alumno B el contexto de la improvisación, es decir, relación entre los personajes y la situación.

La situación que se crea será totalmente improvisada desde el momento en que ninguno de los dos alumnos conoce la frase del otro y que el alumno B puede introducir su frase antes que el alumno A, lo que hará que este último pierda el “control” de la situación que había diseñado.¹⁸

c) Grupo

El ejercicio que se presenta en este apartado tiene como base los juegos de mímica utilizados en una primera fase de la etapa de formación de actores y creación de grupo, ya que ayuda a trabajar la expresión corporal y obliga a los participantes a formar parte de un proyecto común, ya que todos los participantes están implicados.

El ejercicio consiste en presentar una serie de “escenas fotográficas” que cobrarán vida al final del ejercicio, permitiéndonos así añadir el elemento lingüístico a un ejercicio que comenzó como un juego de mímica y adivinación.

Se divide la clase en pequeños grupos. Lo aconsejable sería entre 3 y 5 personas, ya que así hay más posibilidades de creación pero tampoco nos encontraremos con una escena masificada.

Se explica a los alumnos que cada grupo tiene que crear una escena inmóvil, “una fotografía”, que represente una escena que tenga sentido y sea fácil de reconocer. (por ejemplo, un autobús, un combate de boxeo, una corrida de toros, una escena en un café...).

Cada grupo imagina una escena y se pone de acuerdo para saber qué van a hacer en el momento en que la escena cobre vida. Se les recuerda que no podrán preparar el diálogo, solamente tienen que decidir la situación en la que ha sido hecha su fotografía.

Una vez decidido el tema y la imagen estática que van a representar, el primer grupo se queda en el aula para preparar la escena y se hace salir al resto de alumnos¹⁹.

¹⁷ Tarjetas de ejemplo en ANEXO 4.

¹⁸ Este ejercicio es una adaptación de uno realizado en un curso de teatro impartido en la Universidad de Santiago de Compostela por Sanchís Sinisterra. Las improvisaciones se pueden complicar más introduciendo nuevas consignas u órdenes (por ejemplo, puede ser el profesor el que decida el papel de cada uno y que cada alumno sólo conozca su rol; el alumno B debe decir su frase antes de la quinta intervención y A después de la quinta; B tiene que decir su frase al entrar en escena...).

¹⁹ Si el grupo es muy grande, se puede hacer salir solamente a una parte de la clase. Por ejemplo, a los alumnos del siguiente grupo, para no alargarnos demasiado en cada escena, ya que eso provocaría aburrimiento y nos haría perder el control del ejercicio.

Cuando la primera escena esté preparada, los alumnos que están fuera irán entrando uno a uno e intentando adivinar qué representa esa escena. Si aciertan, imaginan un personaje que podría formar parte de esa escena y se integran. Si no aciertan, se quedarán como público.

Una vez que todos los alumnos han entrado e intentado adivinar, la escena cobra vida y los personajes tendrán que incluir el elemento lingüístico y actuar durante el tiempo que se haya fijado al principio del ejercicio. Esto permitirá que todos los alumnos descubran la acción.

Una vez terminada la representación se puede comentar tanto a nivel temático como lingüístico.²⁰

5. Los elementos socioculturales a través del teatro

En este apartado cabrían contenidos muy diversos, como por ejemplo el estudio de los gestos y los elementos de la comunicación; los juegos de palabras, frases hechas y piropos; la historia; las canciones; los tópicos..., pero teniendo en cuenta el título de nuestro taller vamos a presentar un ejercicio que nos permite tratar varios de estos contenidos desde la improvisación.

Para ilustrar este apartado, se ha escogido un ejercicio adaptado de *Le livre des exercices à l'usage des acteurs* de Pezin (2002), que servirá para hablar del lenguaje gestual y para comparar el significado de los gestos en España y en los países de origen de nuestros estudiantes. Este ejercicio también nos permite hablar de las diferencias culturales, las referencias simbólicas de cada cultura y las de frases hechas a partir de colores.

El ejercicio debe ser planteado como un juego y puede ser utilizado bien como ejercicio de introducción, bien como ejercicio final, a modo de juego para cerrar la unidad.

Para realizar dicho ejercicio, se coloca a un grupo de cinco alumnos en fila, unos detrás de otros. Los dos primeros estarán situados uno enfrente del otro y los tres restantes estarán de espaldas al segundo.

El primer alumno piensa en un color y se lo transmitirá al segundo a través de gestos que representen de forma real o simbólica ese color²¹, pero en ningún momento puede señalar el color o hacer ruido para acompañar a los gestos.

²⁰ En muchos casos las imágenes que representan pueden llevarnos a explicar contenidos culturales, ya que, en muchas ocasiones, cuando no aciertan es porque no conocen el referente real de la situación (por ejemplo, la puesta de largo o la fiesta de los 15 años, la corrida de toros, etc.) o no lo reconocen debido a su cultura (por ejemplo, en muchos países las mujeres no están en los bares o no cortan el pelo a hombres).

²¹ El color naranja puede representarse a través de un gesto que indique que estamos exprimiendo una naranja y será fácilmente comprensible, pero si contamos con alumnos noruegos nos daremos cuenta de que para ellos ese color representa la alegría y que los gestos que hacen pueden tratar de transmitir ese concepto

El segundo alumno puede “preguntar” con gestos para asegurarse de que ha entendido bien y, cuando esté seguro, transmitirá el mismo color al siguiente sin repetir ni los gestos ni el objeto de referencia que ha utilizado el alumno anterior.

Al final del ejercicio se verifica la correspondencia entre el color inicial y el último, y se analizan los gestos y objetos o conceptos utilizados como referencia²².

6. Bibliografía

Alonso de Santos, J.L. (2007): “La enseñanza teatral”, en *Manual de teoría y práctica teatral*, Madrid, Castalia.

Baralo, M. (2000), “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”, en *Carabela* 47, Madrid, SGEL.

Cañas Torregrosa, J. (2009), *Taller de juegos teatrales*, Barcelona, Octaedro.

Carcedo González, A. (1993), “Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada”, en *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. IV Actas ASELE*. Madrid.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iv.htm

Chazín, S. M. y Quero, M. (1993), *Juegos, cuentos y poesías. Cómo educar jugando*, Madrid, Editorial Escuela Española.

Cuesta Estévez, G. J. (1999), “De Lope de Vega a Sven Svensson: un taller de teatro en el aula de E/LE”, en *Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*, Barcelona, Octaedro.

Dorrego Funes, L. (1997) , “Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua”, en *Carabela* 41, Madrid, SGEL.

Eguskiza Garai, M. J. y Pisonero del Amo, I. (2000) , “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE: Tipología de actividades dirigidas a niños y niñas”, en *Carabela* 47, Madrid, SGEL.

Gómez Sacristán, M. L. (1997) , “La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas”, en *Carabela*, 41, Madrid, SGEL.

González Cobas, J. (2000), “La simulación de juicios en el aula”, *Frecuencia-L*, Madrid, Edinumen.

Héril, A. y Mégrier, D. (1994), *Entraînement théâtral pour les adolescents*, Paris, Éditions Retz.

Lavilla, P. (2006), *Juegos teatrales para niños y adolescentes*, Barcelona, Alba editorial.

²² Este ejercicio puede ser culturalmente muy enriquecedor, ya que nos va a hacer reflexionar tanto sobre la cultura española como sobre la propia. Este ejercicio puede servir para trabajar o introducir de forma lúdica el lenguaje gestual o las frases hechas a partir de colores.

Miquel, L. / Sans, N. (2004), “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, en *Red Ele*, 0, marzo2004.

<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>

Marcer, Á. (2004) , *Taller de teatro. Cómo organizar un taller y una representación teatral*. Barcelona, Alba editorial.

Moreno García, C.(2004) “El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática”, en *Red ELE*, 0, marzo2004.

Motos,T y Tejedó, F. (1999) , *Prácticas de dramatización*, Madrid, La avispa.

Nauta, J.P. (2008) , *Aprender español haciendo teatro*, Madrid, Edinumen .

Oliva, C. y Torres Montreal, F. (2002), *Historia básica del arte escénico*, Madrid, Cátedra.

Pavis, P. (2002) , *Diccionario del teatro*, Barcelona, Paidós.

Pezin, P. (2002), *Le livre des exercices à l'usage des acteurs*, Montpellier, Éditions L'entretemps.

Santos Gargallo, I., Mejía Ruiz, C. y Ribera Llopis, J.M. (1996), “Actividades comunicativas: el ludismo no es algo marginal”, en *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. VII Actas ASELE*, Almagro.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm

Tocco, M. E. y Russo, M. (1995) “Propuestas fonológicas de carácter lúdico para la enseñanza de E/LE a niños: la entonación y los actos de habla”, en *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II. Actas VI ASELE*, León.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vi.htm

Tournier, C. (2003), *Manuel d'improvisation théâtrale*, Paris, Éditions de l'eau vive.

ANEXO 1

FRASE	SITUACIÓN 1	SITUACIÓN 2	SITUACIÓN 3
CÓMO SUENA	alegría	tristeza	sorpresa
HE SUSPENDIDO	indiferencia	sorpresa	terror
CUÁNTO DINERO	asombro	alegría	miedo
CÓMO	admiración	incrédulo	triste
NO PUEDO MÁS	lleno	cansado	desesperado
ESTÁN DESNUDOS	alegría	asco	sorpresa
DUERME	tristeza	alegría	asombro
MADRE MÍA	miedo	admiración	tristeza
NO ME TOQUES	angustia	malhumor	alegría
HE SIDO YO	nervios	orgullo	vergüenza

ANEXO 2

Una persona preparando su primera entrevista de trabajo.

Una persona preparando una cita.

Una persona que busca algo en su habitación.

Una persona que espera a que vengan a buscarlo. Está mirando por la ventana.

Una persona que está mirando por la ventana

Una persona pelando cebollas.

Un alumno el día antes de un examen.

Un pintor el día de una exposición importante.

Un niño delante de sus deberes.

Una persona en la cama antes de dormirse.

Una persona en lo alto de un monte tras haberlo escalado.

Una persona descansando tras una mañana de duro trabajo físico.

Una persona que descubre que su pareja le es infiel.

Una persona que acaba de perder su trabajo.

Una persona que espera para entrar a la consulta del médico.

ANEXO 3

PELUQUERO/A	PERSONA EN UNA PELUQUERÍA
PROFESOR(A)	ALUMNO/A
DIRECTOR(A) DE CINE	ACTOR/ACTRIZ
CONDUCTOR(A) DEL BUS	PASAJERO DE UN BUS
MÉDICO/A	PACIENTE
JUEZ(A)	ACUSADO/A
CAZADOR	LOBO
PINTOR	MODELO
JARDINERO/A	ÁRBOL / FLOR
POLICÍA	CONDUCTOR BORRACHO
MÚSICO/A	FAN EN UN CONCIERTO
ESCRITOR	LECTOR/A
BAILAORA	GUITARRISTA FLAMENCO

ANEXO4

LO NUESTRO SE ACABÓ	HOY ES UN DÍA MARAVILLOSO
¿CUÁNTO CUESTA?	NO ENTIENDO A LOS ESPAÑOLES
¡VAMOS AL CINE!	QUIERE ROSAS ROJAS
¿QUÉ TAL DE VACACIONES?	ME HA LLAMADO JUAN
¡FELIDADES!	ME HAN DESPEDIDO
HE PERDIDO EL TREN	¡MIRA ESTA FOTO!
¿COMEMOS?	MAÑANA VUELVE A LLOVER
¿ABRES LA PUERTA?	LA CITA CON EL MÉDICO ES MAÑANA
ME HAS SALVADO LA VIDA	¿COMEMOS?
LLÁMALO TÚ	EL QUIJOTE

EL TEATRO COMO RECURSO DIDÁCTICO

M^a Montserrat Vaqueiro Romero

Directora del CEP Altamira (Salceda de Caselas - Pontevedra)

Profesora- tutora del Centro Asociado UNED Pontevedra

1. Fundamentación legal

Para llevar a cabo las actuaciones planteadas, debemos ceñirnos al marco legal educativo vigente para la Comunidad Autónoma Gallega:

- Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo (Ley Orgánica de Educación)
- Decretos que desarrollan los currículos (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato...). En nuestro caso particular, al tratarse de un centro de Primaria, la referencia curricular se encuentra recogida en el Decreto 130/2007, del 28 de junio (DOG del 9 de julio), por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Plan de Atención a la Diversidad
- Proyecto Lingüístico
- Programación General Anual
- Concreciones curriculares de ciclo

Con todo ello tratamos de llevar a cabo el desarrollo de competencias curriculares establecidas legalmente:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana

6. Competencia cultural y artística

7. Competencia para aprender a aprender

8. Autonomía e iniciativa personal

Según se especifica en el Decreto 130/2007, del 28 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, el área de educación Artística se encuentra subdividida en:

- Plástica (donde encuadramos el Teatro como taller en Tercer Ciclo de Primaria)
- Educación Musical

La carga horaria lectiva para cada una de las subáreas es de 1 hora semanal.

Dentro de esta estructuración, en el CEP Altamira, basándonos en el criterio de autonomía de los centros, siempre con la preceptiva aprobación y autorización de la Inspección Educativa, hemos establecido para el Tercer Ciclo de Primaria (5º y 6º curso) una estructuración rotatoria del área de Plástica, donde tienen cabida diversos talleres (*Obradoiros* en gallego), entre los que destacamos: radio escolar (5º curso), blog (6º curso), jardinería (5º y 6º curso), danza (5º curso), cocina (5º y 6º curso), macramé (5º y 6º curso), papiroflexia (6º curso), dibujo técnico (6º curso) y teatro (6º curso). Todos los alumnos/as pasan por todos los talleres, en grupos de aproximadamente 10-15 integrantes²³.



Consideramos muy enriquecedora esta distribución, ya que nos permite llevar a cabo una implementación curricular de los aprendizajes. Concretamente esta publicación se centra en el teatro como recurso didáctico, pero hay que decir que la actividad a través de talleres se encuentra implementada a su vez con un programa de innovación educativa propuesto por la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* dentro de la modalidad de *Contratos-programa para a mellora do éxito escolar* en la modalidad de *Mellora da lectura, escritura e cálculo*.

Esta visibilización se implementa a través de carteles anunciadores dentro del propio centro, con la publicación de la función en la página web (<http://www.edu.xunta.es/centros/cepaltamira/taxonomy/term/73>) y con una mención

²³ Las fotografías incluidas en este artículo han sido realizadas por la autora del texto.

especial en la revista escolar (una publicación de carácter anual, que cada año se lleva a cabo de manera colaborativa, teniendo como eje central al autor al que se dedica el Día de las Letras Gallegas, el 17 de mayo).

2. Posibilidades didácticas del teatro

El teatro está vivo y lo está desde que los griegos nos lo legaron hace miles de años como forma máxima de la expresión de la literatura. Habrán cambiado los escenarios, habrá cambiado la manera de interpretar, habrán cambiado los temas y las historias que se cuentan, pero la magia, la comunicación y la comunión entre actores y público sigue viva y eso es lo que hace que el teatro sea eterno y universal. (Palacios, 2004)

El teatro ofrece la posibilidad de enseñar una lengua dentro de un contexto vivo, que se acerca al uso diario de la lengua enseñada, además de contar con el elemento activo que supone la representación. Los objetivos de aprendizaje se obtienen de forma efectiva pero más allá del conocimiento puramente lingüístico, fomenta la motivación intrínseca del alumno, así como facilita la comprensión y la interrelación entre profesores y alumnos. Cassany, citando a Johnson y Johnson (1999), indica cinco componentes en la cooperación:

1. Interdependencia positiva. En el taller de teatro, todos los participantes son conscientes de que todos los componentes tienen un propósito vinculado al de sus compañeros, es decir, representar una obra de teatro.
2. Interacción cara a cara estimuladora o constructiva.
3. Técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo o destrezas sociales.
4. Responsabilidad individual y grupal. Cada miembro debe hacerse responsable de sus tareas aprendiéndose su papel, trayendo los materiales con los que se ha comprometido, etc.
5. Control metacognitivo del grupo. El grupo evalúa sus actuaciones en cada sesión, hacen sugerencias para mejorar la pronunciación, por ejemplo, se enseñan unos a otros trucos de memorización, se ayudan intercambiando materiales y vestuario unos con otros, etc.



Resulta especialmente relevante el aspecto pedagógico de la co-construcción del conocimiento, fomentando el aprendizaje colaborativo. Este aspecto incide muy especialmente en la creación del sentimiento de grupo, desarrollándose ciertas capacidades afectivas (Arroyo, 2003):

- Valorar el resultado del esfuerzo y del trabajo personal y colectivo.
- Estimular y ponderar la aportación de cada uno al grupo.
- Contribuir a la creación de un clima de cordialidad, sinceridad y afecto.
- Valorar las actuaciones y los aciertos propios y del grupo

3. El enfoque por competencias y el teatro: más allá de la competencia comunicativa

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas determina como objetivo fundamental de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras la adquisición de la **competencia comunicativa**, definida como la capacidad de utilizar el idioma extranjero en las distintas actividades de comprensión, expresión e interacción oral y escrita. No obstante, esta competencia conlleva de forma implícita el desarrollo de otras competencias como (Nicolás Román, 2011):

- La **competencia en comunicación lingüística**, que supone la correcta utilización del sistema lingüístico y aborda los aspectos formales de la lengua. La aportación de la lengua al desarrollo de esta competencia es primordial en el discurso oral al adquirir las habilidades de escuchar, hablar y conversar. Asimismo, el aprendizaje de la lengua extranjera mejora la competencia comunicativa general al desarrollar la habilidad para expresarse oralmente y por escrito.
- La **competencia sociolingüística**: comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Incluye el tratamiento de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, diferencias de registro, dialecto y acento.
- La **competencia pragmática**: incluye capacidades como la organización del discurso de forma coherente, la construcción de narraciones y argumentaciones, el uso de estructuras y funciones comunicativas.
- La **competencia intercultural**: se entiende como la capacidad para desenvolverse en una situación de comunicación intercultural donde el hablante es capaz de desarrollar sensibilidad o empatía hacia culturas extranjeras.

Según Nicolás Román (2011), el uso del teatro en el aula se apoya claramente en el método *Communicative Language Learning* (CLL) puesto que los alumnos trabajan en equipo siendo ellos mismos los protagonistas de su aprendizaje y, del mismo modo, forma parte del TPR (*Total Physical Response*), ya que incluye una parte importante de actividad motriz que facilita la memorística. Por otro lado, la motivación que favorece

en el alumno una actividad como el teatro nos reafirma en la defensa de este recurso didáctico tan versátil y que ha carecido de representación importante en nuestras metodologías. En opinión de Fuertes (1983), “la enseñanza de una lengua moderna se consigue [mediante] una participación activa a partir de unos intereses que estimulen el aprendizaje”.

Por otra parte, en opinión de Torres Núñez (1995), se pueden diferenciar los siguientes objetivos fundamentales entre otros:

a) Adquisición de vocabulario y estructuras lingüísticas= competencia lingüística y sociolingüística: el vocabulario es para el alumno un elemento fundamental de la comunicación y la expresión oral. A través de la repetición de los ensayos, el vocabulario se asienta de forma evidente y presenta una reconversión innovadora de los tradicionales *drills*, que tanto rechazan los alumnos. Al igual que con el vocabulario, la asimilación de las estructuras lingüísticas supone uno de los principales objetivos de esta actividad. El teatro ofrece la posibilidad de enmarcar las funciones lingüísticas en una situación determinada.

b) Mejora de la capacidad comunicativa y la pronunciación=competencia lingüística y sociolingüística: la experiencia de cualquier docente demuestra las dificultades que encuentra el estudiante para comunicarse oralmente en lengua extranjera. Los diálogos o discusiones propuestos por los libros de texto generan situaciones artificiales que en raras ocasiones motivan al alumno. El aprendizaje del teatro le proporciona al estudiante más reservado un entorno real en el que empezar a desenvolverse comunicativamente.

c) Relaciones personales: emocionales, individuales y de grupo= competencia intercultural: la expresión de las emociones fluye de manera natural como parte del proceso del teatro lo que facilita la desinhibición de muchos de nuestros estudiantes que temen mostrar sus emociones en público. Por otro lado, y de forma evidente, la relación con el profesor se vuelve mucho más cercana, ya que su integración en el gran grupo es total.

d) Improvisación y memorización= competencia sociolingüística y pragmática: la memorización, tan criticada en los últimos enfoques educativos, forma parte de la técnica teatral de manera ineludible. En palabras de Nicolás Román (2011):

Más allá de las competencias específicas del aprendizaje de lenguas, el teatro permite el trabajo de competencias básicas como aprender a aprender, la competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, y de forma más específica, la competencia artística y cultural.

No cabe duda de que el teatro ofrece la posibilidad de enseñar una lengua dentro de un contexto vivo, que se acerca al uso diario de la lengua enseñada, además de contar con el elemento activo que supone la representación.



La importancia del teatro como práctica educativa se pone de relevancia a través de las siguientes características (Palacios, 2009):

- El teatro es medio de expresión y observación. Permite el desarrollo de competencias básicas, promoviendo el desarrollo de la personalidad, de las competencias sociales y comunicativas, la motivación, la tolerancia y el espíritu de equipo.
- La percepción y realización del comportamiento dramático en la creación escénica supone utilizar muchas de las capacidades que han podido ser adquiridas en diferentes áreas.
- Persigue el enriquecimiento de los recursos expresivos e interpretativos que el alumno posee: la voz, el gesto dramático y la expresión corporal.
- Permite acceder a las tradiciones culturales y darle al alumno la posibilidad de participar en la vida escolar y cultural.



4. Conclusiones

Las posibilidades ilimitadas que nos ofrece la actividad ya solo se encuentran en la creatividad del profesor, ya que el teatro supone una ruptura con la concepción jerárquica de profesor/alumno y otorga prioridad al movimiento y a la libertad de expresión.

El teatro va a suponer un recurso que nos ayudará a fomentar la educación inclusiva, ya que, a través de la propuesta como integración curricular en el aula, propicia los aprendizajes interdisciplinares.

A través de las dos representaciones públicas anuales que se llevan a cabo en el centro (Navidad y Letras Gallegas), el CEP Altamira visibiliza ante toda la comunidad educativa el resultado de la práctica de la actividad a lo largo del curso.

En definitiva, como se ha expuesto a lo largo de la publicación, es una actividad que va a propiciar la mejora de la autoestima y a favorecer no solo las relaciones personales y sociales, sino también la cooperación y la construcción colaborativa del conocimiento.



5. Bibliografía

Acquaroni, R. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana, 2007.

Alonso de Santos, J.L. *La escritura dramática*. Madrid: Castalia, 1998.

Arroyo Amaya, C. *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Dirección General de Promoción educativa de la Consejería de Educación de la comunidad de Madrid, 2003.

Bobes, M^a del Carmen. *Semiología de la obra dramática* (2^a edición corregida y ampliada). Madrid: Arco/Libros, 1997.

Cassany, D. "Aprendizaje cooperativo para ELE". Ponencia. XV Encuentro práctico de profesores de ELE. Difusión e International House. Barcelona, 2006. 8 sep. 2011. <http://www.encuentro-practico.com/pdf06/cassany.pdf>

Cassany, D. *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó, 1994.

Cestero, Ana María. *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. 15 sep. 2011.

Herrero Figueroa, A. “Lectura literaria y competencia intertextual. Criterios de selección del texto literario y de su transposición filmica”. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. María Carmen Losada Aldrey et al (coord.). Santiago de Compostela. 1 sep. 2011. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0636.pdf

Hidalgo Martín, V. “El teatro en la clase de ELE. Dos propuestas de taller”. *Marco ELE* n° 15. julio-diciembre 2012. http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf

Lázaro Carreter, F. “La literatura como fenómeno comunicativo”. *Pragmática de la comunicación literaria*. Mayoral, J.A. (ed.). Madrid: Arco / Libros, 1987.

Nicolás Román, S. “El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial”. *Encuentro* 20, 2011. http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10111/teatro_nicolas_ENCUENTRO_2011.pdf?sequence=1

Palacios García, I.M. “Taller de teatro en la escuela”. *Innovación y experiencias educativas*, n° 20. http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/ISABEL_PALACIOS_1.pdf

Proyecto Atlántida, Educación y Cultura. 2013. Disponible en <http://www.proyectoatlantida.net/>

Torres Nuñez, J.J. “Drama versus teatro en la educación”. *Cauce: Revista de Filología y su didáctica*, núm. 16, 1993. 2 sep. 2011. http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_18.pdf

Vacas Pozuelo, C.” Importancia del teatro en la escuela”. *Innovación y Experiencias educativas*. N° 16. Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/CRISTINA_VACAS_2.pdf

Doña Gramática: un personaje con mucho carácter

Vanessa Hidalgo Martín

Universidade do Minho

El teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana. Y al hacerse, habla y grita, llora y se desespera. El teatro necesita que los personajes que aparezcan en la escena lleven un traje de poesía y al mismo tiempo que se les vean los huesos, la sangre.

Federico García Lorca

1. Lo tuyo es puro teatro

Si tenemos ordenadores, pizarras digitales, manuales que siguen las últimas tendencias metodológicas, si tenemos música, tenemos cine, tenemos cortos y tenemos publicidad, si tenemos redes sociales, plataformas de aprendizaje, entornos virtuales de aprendizaje... ¿por qué elegir el teatro para nuestras clases?

Podría decir que el motivo es porque lo dice el *Marco Común Europeo de las Lenguas* (2001), una de las “Biblias” de todos nosotros.

Y es que el Marco, entre los propósitos comunicativos de la lengua, resalta dos estéticos que son:

- *Representar obras de teatro con guion o sin él.*
- *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.*

También podría afirmar que es porque la otra “Biblia”, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) lo acoge dentro de los referentes culturales, más concretamente, en los productos y creaciones culturales, donde en el apartado “Literatura y pensamiento” recoge:

- *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 del siglo XX, teatro gauchesco, Valle-Inclán y el esperpento, teatro absurdistas hispanoamericano, el universo dramático de Lorca, el teatro humorístico español de posguerra, teatro social y de compromiso, teatro independiente...*
- *Teatro español e hispanoamericano más actual.*

Sin embargo, si observamos cualquier manual de español para extranjeros, podemos observar que los contenidos literarios y, por ende, teatrales, aparecen de forma asistemática. El lugar destinado a este tipo de textos suele ser la última página del manual como podemos apreciar, por ejemplo, en esta página de *Abanico* (2010, 2ªed.). La integración de contenidos con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en la lengua meta de nuestros alumnos es básica en el enfoque comunicativo y por ello debemos usar textos literarios, más específicamente teatrales, que son los más olvidados, en nuestras clases de forma integrada junto al resto de contenidos o incluso servirnos de ellos como recurso para abordar el resto de contenidos y trabajar todas las destrezas. Sin embargo, no es lo que encontramos en los manuales actuales.

2. Entre bambalinas: criterios para seleccionar una pieza teatral.

Son muchos los profesores que alegan no usar textos teatrales porque no hay en los manuales y, por tanto, no saben cuál es el mejor texto para el nivel y las necesidades de los alumnos. ¿Qué obra elijo entonces? Si queremos representarla después tenemos más problemas además del nivel, porque tenemos que tener en cuenta el tipo de centro en el que trabajamos, las horas que tenemos para preparar la representación y el número de alumnos, entre otras cuestiones.

Para solucionar el problema de qué obra elegir para trabajar en clase, os dejo algunas pautas que pueden ser de bastante utilidad:

- La obra debe estar escrita en la lengua meta de los estudiantes, no valen traducciones. No olvidemos que el teatro es una forma de representar la cultura y la sociedad del país en el que está escrito y si usamos traducciones estamos perdiendo una posible explotación didáctica.
- De forma preferente, que esté escrita en la variedad de la lengua del profesor (Santos, 2010).
- Los textos han de ser del siglo XX o XXI, ya que se pretende que los alumnos sean competentes comunicativamente en la sociedad en la que están inmersos y en el momento actual (Santos, 2010).

- Si uno de nuestros propósitos es enseñar componentes no verbales significativos y una lengua que refleje la de los hablantes nativos, las obras tienen que ser realistas. Por otro lado, estas obras tienen una ingente cantidad de acotaciones que ofrecen un aprovechamiento didáctico mayor que las que no las tienen (como las obras simbolistas o surrealistas, que pueden desvirtuar los procesos de comunicación).
- La obra tiene que ser del interés de los alumnos para que sea significativa para ellos.
- No debe ser demasiado larga, ya que podría llevar al desánimo (Acquaroni, 2007).
- El tema de la obra tiene que ser actual, fácil de entender e interesante de acuerdo a los intereses del alumnado.
- De preferencia, será una pieza humorística.
- Los diálogos serán de frases cortas con más acción que evasión o reflexión.
- Se huirá de monólogos que puedan resultar monótonos (Torres, 1999).
- Se usarán textos completos, preferiblemente, y no fragmentos (Herrero, 1998).
- Se buscará la literariedad del texto (Herrero, 1998).

3. Entre bastidores: *Doña Gramática*, una obra desconocida.

Doña Gramática fue escrita en 1942 por Pedro Salinas, Joaquín Casaldueiro y Enrique Díez-Canedo y fue recuperada del archivo por Emilio Quintana en 1993 con el fin de editarla y darla a conocer. Al parecer, según el propio Emilio Quintana expone en su artículo "*Doña Gramática* (1942) y la enseñanza del español como lengua extranjera" (*Jornadas internacionales de lingüística aplicada/International Conference of Applied Linguistics*. Robert J. Di Prieto. In memoriam. Actas/Proceedings, Universidad de Granada, 1993) la obra solo se estrenó una vez en 1942 en el Middlebury College de Vermont (Estados Unidos) como acto del final de curso. Los tres autores, recordemos, estaban exiliados en Estados Unidos y allí se dedicaron, entre otras cosas, a la enseñanza del español.

El argumento principal es el conflicto en el que Cláusula se debate al no saber elegir entre dos amores: Indicativo (Indi) y Subjuntivo (Tivito). Una suerte de personajes conforman la gran familia de *Doña Gramática* (Excepciones, Modisma, Ser y Estar, Por y Para, etc.) que, por otra parte, tendrá un conflicto con el Poeta al defender posturas diferentes sobre el papel de la Gramática para la producción poética. La obra, en clave de humor, es una perfecta excusa para reírnos de nosotros mismos como profesores de español y para darle una vuelta de tuerca a todos esos elementos gramaticales que son el suplicio de muchos de nuestros estudiantes.

4. Que empiece la función: explotación didáctica de *Doña Gramática*.

En este apartado se propone una secuencia de actividades para rentabilizar didácticamente la pieza *Doña Gramática*. Si bien algunas de ellas pueden ser adaptadas a otras obras teatrales, lo que se pretende fundamentalmente es que el profesor tenga una guía de cuáles son las líneas en las que puede trabajar esta obra.

Para facilitar el trabajo y llevar una secuencia lógica se expondrán las actividades siguiendo el orden de las escenas.

Antes de comenzar a leer la obra, se presenta a los estudiantes la portada de la obra y se les invita a reflexionar sobre su posible argumento. Tras hacer una lluvia de ideas, se les da una pista más: la primera intervención de la obra.

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 decirlos cuál es el despotismo que nos ahoga, ¿verdad? Conocéis a nuestra tirana todos, todos. ¿Es necesario que diga su nombre?

Tras leerla en voz alta se invita a los estudiantes a contestar a la pregunta, esperando que digan la palabra esperada: “Gramática”. Si los alumnos aciertan, se presenta la siguiente intervención del Poeta para que verifiquen sus hipótesis. Si no, se les presenta igualmente para disipar las dudas.

POETA: Ella, la Gramática, con sus reglas malditas, nos corta la expresión de nuestro genio [...].

Estas dos intervenciones son claves para generar un debate sobre la importancia de la gramática para el aprendizaje de lenguas. ¿Qué papel otorgan a la gramática para el aprendizaje del español? ¿Piensan que la gramática es imprescindible?

Después de inferir el argumento, se les pregunta a los estudiantes cuáles creen que serán los personajes de la obra. Tras la lluvia de ideas se hace la lectura completa en voz del Proscenio de la obra, en el cual se van presentando todos los personajes con sus características.

(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.)

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 decirlos cuál es el despotismo que nos ahoga, ¿verdad? Conocéis a nuestra tirana todos, todos. ¿Es necesario que diga su nombre?

VARIAS VOCES EN EL PÚBLICO: Sí, sí. Que lo diga.

POETA: La Gramática.

VOCES: Bravo, bravo...

POETA: Ella, la Gramática, con sus reglas malditas, nos corta la expresión de nuestro genio. Ella ha inventado esas distinciones tan estúpidas, como el fantasma del Indicativo...

INDICATIVO: *(Sale, saluda al orador) Presente. (Se coloca a un lado de la escena muy quieto.)*

POETA: Y no digamos nada de ese otro danzante, que no sirve más que para complicarnos la vida, el Subjuntivo.

SUBJUNTIVO: (*Sale, saluda, y se pone en el lugar opuesto del escenario a aquel en el que está Indicativo.*)

POETA: Nada podemos hacer sin que la Gramática le ponga una marca. Colocamos una palabra detrás de otras para expresar una idea y eso se llama cláusula.

CLÁUSULA: (*Sale, hace una reverencia al orador.*) Par servir a Vd., caballero. (*Va hacia el lado de Indicativo primero, pero, al verle, retrocede y se dirige a donde está Subjuntivo, al verle vacila y, por fin, se coloca equidistantemente.*)

PRETÉRITO: (*Sale.*) Sí, señor, aquí estoy, o, mejor dicho, aquí estuve (*Se pone junto a Indicativo.*)

POETA: Y como hasta ella misma se da cuenta de que eso del pretérito es una tontería, entonces, para ver si lo arregla, no nos lo hace más aceptable, lo llama el Imperfecto; ¡y tan imperfecto!

IMPERFECTO: (*Sale.*) En persona. (*Se sitúa junto a Pretérito.*)

POETA: Reglas, reglas. En este caso se debe decir “por”; en este otro “para”. Pero, ¿por qué o para qué, pregunto yo, tantas duras? ¿No son lo mismo?

POR Y PARA: (*Salen.*) Vd. Perdona, ¡qué vamos a hacer lo mismo! A la vista está. (*Se colocan junto a los otros.*)

POETA: Compañeros, estamos hartos de reglas. ¡Vivan las excepciones!

EXCEPCIÓN: (*Sale.*) Muchas gracias caballero, qué amable. Dios se lo oiga. (*Busca sitio en el escenario. Todos la miran con desdén y se separan.*)

POETA: Ha llegado nuestra tirana hasta confundir lo que nosotros nunca confundimos. Se ha inventado ese problemita del ser y del estar. Pero, ¿pero no está claro? ¿A quién se le ocurre decir, por ejemplo, que “estoy poeta”, cuando “soy cansado” de desmentirlo? Y la Gramática se empeña en que se confunden.

SER Y ESTAR: (*Salen, manteniéndose a distancia uno del otro, con el brazo extendido para no tocarse, y se colocan junto a Por y Para.*)

POETA: Si empelamos más de una palabra, para hacer entender mejor lo que decimos, titulan a estas palabras sinónimos. Mentira, no hay tal cosa, no hay sinónimos no existe ni un solo sinónimo, eso es cosa de...

SINÓNIMO: (*Sale.*) Con su permiso, caballero, pero ¡vaya si existimos! (*Se sitúa junto a Imperfecto.*)

POETA: Y además, coge unas palabras, las congela, las pega unas a otras y ya no se pueden separar más, ni cambiarse, y tienen que decir siempre lo mismo. Tenemos que acabar con el modismo, el estúpido modismo...

MODISMA: (*Sale.*) Eso será lo que tase un sastre, caballero.

POETA: ¿Quién es usted?

MODISMA: La Modisma, la mujer del Modismo, para lo que guste mandar. (*Se coloca junto a Sinónimo.*)

POETA: Pero hay algo más grave. Se ha sacado a las palabras de nuestras obras, 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 ellas en fila; si, se ha inventado el Diccionario...

DICCIONARIO: *(Sale, pomposo y lento, y se coloca en un grupo abarcando con los brazos a varias palabras.)*

POETA: ¿Por qué toleramos esto? Hubo tiempo en que vivíamos libres. La gente lo llama tiempos bárbaros, Edad Media, sin saber lo que dice. Habría Poesía y muy buena. Ilustres compañeros de letras escribieron obras maestras como el Poema del Cid, el Libro de Buen Amor. Y yo os pregunto: cuando se escribieron estos libros inmortales, ¿había Gramática? No, no. Entonces, ¿es que hace alguna falta la Gramática para producir obras?

VARIAS VOCES: No, no...

POETA: Tenéis razón. La Poesía es más antigua. La Gramática es una recién llegada, una advenediza, una parásita.

SINÓNIMO: Y luego dice que no existo, ¿eh?

POETA: Compañeros, borremos a la historia esta fecha fatal: 1492. Fatal, si, no solo 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. Excremos 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 libres 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...

(Desde ese momento los elementos gramaticales se agitan, se hablan unos a otros y dan muestras de desagrado.)

TODOS LOS ELEMENTOS GRAMATICALES: ¡Que se calle, afuera con él, no dejarle hablar!

INDICATIVO: Fuera de aquí..., le doy con una rima en la cabeza.

(El Poeta sale, perseguido por todos los elementos gramaticales, que abandonan también el escenario, con la excepción de Indicativo.)

INDICATIVO: Respetable público, ahora que se ha marcado ese pelmazo, vamos a dar principio a nuestra obra. ¡A ver, música maestro!

(Música de "La Tarara").

La primera escena está protagonizada por Por y Para, matrimonio, padres de Cláusula que discuten. Esta escena se puede rentabilizar didácticamente utilizándola como input para introducir, repasar o ampliar los usos de *por* y *para* en diferentes niveles. Fijémos, a modo de ejemplo, en el siguiente fragmento de la canción que cantan ambos personajes:

LOS DOS: Pero hay gente rara
Que nos equipara
Y en lugar de Para
Dice siempre Por.

PARA: Para nunca es Por.
Para nunca es Por.

POR: Por no es nunca Para.

LOS DOS: Para nunca es Por.

Es también en la escena I donde aparece Cláusula, una de las protagonistas femeninas de la pieza, introduciendo el conflicto de la obra.

CLÁUSULA: ¡Ay, mamá! No sé qué te diga, cada cual es de un modo especial. Indicativo es más útil. Hace todo lo que quiero pero soñar, lo que se dice soñar, sueño con Subjuntivo. Si antes de acostarme pienso en él, ya no puedo dormir.

Pero... ¿cuál es la opinión de sus padres?

PARA: Las mujeres sabemos de esto mucho más que vosotros. Si Cláusula habla con Indicativo será difícil que se equivoque, porque el Indicativo es un muchacho que se transparenta.

POR: ¡Por Dios, Para!, para ya de hablar. El porvenir de la chica está con Subjuntivo. Es un muchacho más complicado, pero que necesita apoyarse en alguien para poder vivir. En todo caso, Para, no influyas en la chica, que ¡por quién soy yo, no he de permitirlo!

Se les puede proponer a los estudiantes que sean ellos los que le den consejos a Cláusula, de esta forma podemos aprovechar para introducir, repasar o practicar estructuras para dar consejos.

Aconsejar, sugerir, recomendar... + subjuntivo
Deberías / Debes + infinitivo
Yo + condicional
Yo que tú + condicional

Una actividad de extensión, que siempre funciona muy bien en clase, es que cada alumno escriba un problema en un papel (de índole sentimental, o no, pero puede aprovecharse para explorar el campo léxico de los sentimientos y las relaciones amorosas) y después el profesor los recoge y los reparte de forma que ningún alumno tenga su propio papel. A continuación cada estudiante abre su papel, lo lee en voz alta y da un consejo aprovechando estas estructuras a la persona anónima necesitada de consejo.

Otra forma de rentabilizar esta escena es usando la canción cantada por Cláusula (inspirada en la rima y música de “*Jaleo, Jaleo*”).

CLÁUSULA: Subjuntivo, Subjuntivo,
Cuando pienso en ti no vivo.
Dime si te di motivo
Para hacerte el fugitivo.

Anda, jaleo, jaleo.
¿Dónde está mi subjuntivo,
Dónde está que no lo veo?
Dices frases muy bonitas
Y que me vuelven mochales.
Pero lo malo es que todas
Son frases condicionales.
¡Ay, cuántas ambivalencias!
Tu cuerpo me gusta mucho,
Pero no tus desinencias.
Yo a Indicativo no quiero
Porque, en tiempo y en persona,
Tiene un modo adusto y fiero
Que a mí me descorazona [...]

Y la canción del Indicativo (con música de “*En el café de Chinitas*”) que aparece en la escena IV.

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 mí caída de ojos
Es el resistirme en vano:
Yo soy el modo del verbo
Más torero y más gitano (*bis*).

Se puede proponer a los estudiantes que hagan un perfil psicológico de cada uno de los personajes, aprovechando así para repasar léxico relacionado con el carácter.

En la escena II aparece un nuevo personaje: Modisma. Este personaje es ideal para enseñar modismos, frases hechas y expresiones coloquiales a niveles altos. Teniendo en cuenta, eso sí, que algunos de estos modismos ya no están en uso por lo que se recomienda la revisión previa e incluso el cambio de algunos de ellos por otros más actuales. Fijémonos en su primera intervención en la escena:

MODISMA: ¿Se puede saber por qué regla de tres nos saca hoy de nuestras casillas? Hola, preciosa. Solita esperando...Ah, ya veo a tu padre de tiros largos y a tu mamá hecha un brazo de mar.

La escena III es un diálogo entre Subjuntivo y Cláusula, donde ambos exponen sus dudas antes la relación y declaran su amor el uno por el otro. Con este diálogo se puede proponer un ejercicio de escritura llamado “perder los papeles”. Se divide a los alumnos en dos grupos: se da a la mitad las intervenciones de Subjuntivo y a la otra mitad, las intervenciones de Cláusula. Tendrán que completar lo que imaginan que dice el otro personaje y después se hará una lectura coral del texto compuesto.

La escena IV es la más larga de la obra y puede ser explotada desde muchas perspectivas. Por ejemplo, los tópicos con la canción del Indicativo que se mencionaba más arriba. En esta canción se expone la idea romántica del español valiente, gitano, torero de mirada profunda y esto se puede ampliar a la visión general de que se tiene de España y de los españoles en el extranjero.

En esta escena aparece, asimismo, una declaración de amor de Subjuntivo. Los alumnos ya conocen al personaje y han esbozado su perfil, así como el de Indicativo. Por ello podemos proponer una actividad de escritura creativa donde los alumnos tienen que transformar la declaración de amor como si la hiciera Indicativo y no Subjuntivo.

SUBJUNTIVO (*A Cláusula.*) Síí, ¡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 su 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 no hayan hecho uno!

En esta escena aparece un nuevo personaje “Sinónimo”, un personaje algo impertinente que también puede ser rentabilizado en el aula. Se puede proponer que modifiquen alguna escena introduciendo a este personaje algo puntilloso que matizará constantemente los comentarios del resto de personajes y así podrán poner en práctica y ampliar su léxico.

MODISMA: (*A Indicativo.*) ¿Estás en tus cabales?

SINÓNIMO: En su juicio.

MODISMA: ¿Qué consejo ni qué niño muerto se puede tener con ese hatajo...

SINÓNIMO: Grupo.

MODISMA: ...de idos de la torre?

SINÓNIMO: Dementes..., perturbados, sin juicio..., locos.

MODISMA: Locos de atar y la cuerda no aparece. (*Pequeña pausa.*) Límpiame las gafas...

SINÓNIMO: Lentas...

En esta escena se presenta una situación de carácter cómico que puede servir para hablar de uno de los errores más frecuentes de los lusohablantes o para hacer un repaso al tema de los objetos directos e indirectos.

MODISMA: ¡Calla, trompetilla! Que como me se antoje...

(*Al decir “me se” Modisma, todos muestran sorpresa, susto, excepto, naturalmente, Excepción. Se ríe sin voz y se señala a sí misma firmando con la cabeza.*)

ESTAR: Estás bárbara.

SER: Eres rústica.

EXCEPCIÓN: Algún día “eso” será mío.

CLÁUSULA: ¿Qué modos son esos?

ESTAR: ¡Están!

(Ser y Estar se vuelven el uno al otro, como si no se vieran, y repiten sin voz: “Ser, estar, ser, estar”.)

INDICATIVO: ¡Hija del solecismo!

SUBJUNTIVO: Sé que se dice “se me antoja”, y lo digo porque me da la gana. (Repite.) ¡Se me!, ¡Oh, me se”!, ¡se me!

(Subjuntivo se acerca solícito a Modisma, y lo mismo Cláusula, cuando ésta, un poco histéricamente, repite “se me, se me”.)

CLÁUSULA: ¿Qué tienes, tía?

INDICATIVO: A ver qué es lo que dice el Diccionario.

SINÓNIMO: Vocabulario.

SUBJUNTIVO: Tita, quizás te hayas equivocado.

DICCIONARIO: Mese, mese. Mesero. Mesonero. Meseta. Meter.

MODISMA: Meter la pata. ¿A quién se le ocurre buscar eso en el diccionario?

SINÓNIMO: Vocabulario.

Entre todo este lío, aparece un telegrama misterioso, que parece provenir de Chile, y que es de tía Gramática.

DICCIONARIO: “Tren retrasado. Lógica. Prudencia. Sintaxis. Analogía. Fonética. Ortografía. Expúlsese Modisma. Tía Gramática”.

Podemos aprovechar para hablar del tema de los telegramas o, como ya se usan poco, de los anuncios por palabras, que no son más que una forma de usar las palabras precisas para dar toda la información necesaria. Se les presenta a los estudiantes algún anuncio, como el que se presenta al lado, preferiblemente de carácter cómico y se pide que sean ellos los que vendan o anuncien sus servicios para crear entre todos una página de clasificados.

En la escena IV aparece un diálogo entre Ser y Estar, que tratando de consolar a Subjuntivo, se encuentran y se dan cuenta de que el otro es el que siempre usurpa su lugar. A esta actividad la he llamado “diálogo de besugos” y la intención es que los estudiantes, teniendo en cuenta el personaje y su nombre, continúen el diálogo sin sentido pero sin prescindir de él. De esta forma se hace un repaso de los usos de ser y estar desde una perspectiva lúdica y cómica.

SER: ¿Qué haces ahí tan solo y tan triste, Subjuntivo?

SUBJUNTIVO: No me habléis; soy capaz de pegarme un tiro.

ESTAR: Quieres decir: “estoy para pegarme un tiro”.

SER: ¿Y por qué no “soy”?

SUBJUNTIVO: ¿Quién eres tú?

ESTAR: ¿No me conoces? Yo siempre estoy donde estoy.

SER: ¿Eres Estar?

ESTAR: ¿Y tú Ser?

SER: ¿El que me suplanta?

ESTAR: ¿La que no me deja quieto en mi empleo?

SER: La misma estoy, digo, soy.

ESTAR: Con que estás tú, digo, con que eres tú...

SER: ¡Qué ganas tenía de echarte la vista encima!

ESTAR: ¿Pues y yo? ¡Así que no lo estaba deseando!

Esta escena, algo confusa y llena de intervenciones, ya que es la escena que recoge el nudo del drama, termina solucionándose de la manera que se piensa que los españoles solucionan los problemas “en el bar”. Además de seguir el diálogo de Ser y Estar, con el doble significado que pueden tener junto a la palabra borracho, vemos cómo Subjuntivo, para ahogar sus penas decide ir al bar y se van todos cantando alegremente. De nuevo es una escena muy rica para seguir hablando de los tópicos sobre España.

SUBJUNTIVO: No quisiera que os pelearais.

SER: Es cierto: veníamos a consolar a este hombre.

SUBJUNTIVO: ¿Y quién pudiera o pudiese consolarme?

ESTAR: Siempre se encontrará remedio.

SUBJUNTIVO: ¿En dónde?

SER: Ahí, en el bar.

SUBJUNTIVO: ¿En el bar? ¡Oh, qué rayo de luz! Emborrachándome, yo voy a ser un borracho.

ESTAR: No, a ser no, a estar borracho.

SER: No te desesperes: el que está borracho, no es borracho.

ESTAR: ¿Qué ha de ser?

SUBJUNTIVO: ¡Pues, sea, vamos al bar!

En la escena V, con Excepciones e Indicativo, nos encontramos una situación cómica en la que la tía de Subjuntivo amenaza a Indicativo si se le ocurre tocarle un pelo. Es una escena que puede aprovecharse para hablar de formas de amenazar y tratar el tema de los insultos en español. Además, tenemos una preciosa y divertida oración condicional que también puede servir para introducir o repasar las oraciones subordinadas condicionales. Las expresiones coloquiales y los juegos de palabras, así como la literatura gramatical también están presentes, convirtiendo el diálogo en un precioso regalo para todo filólogo.

EXCEPCIONES: ¿Para qué quieres tú a Tivito?

INDICATIVO: Para romperle la cara.

EXCEPCIONES: No será tanto, hombre. Y tú, ¿de dónde vienes ahora?

INDICATIVO: ¿Yo? Del Bar.

EXCEPCIONES: ¿Del bar, eh? Querrás decir, del barbarismo. Porque eso es lo que tú eres...un grandioso bárbaro.

INDICATIVO: Señora, está usted muy ablativa.

EXCEPCIONES: ¿Oh, sí? Pues mira, ten mucho cuidado, porque si me paso del ablativo al dativo, te voy a dar una bofetada tan pluscuamperfecta que vas a necesitar una ambulancia llena de auxiliares para que te recojan y te lleven al hospital.

La escena VII comienza con la entrada de cinco colegialas cantando la siguiente canción con la música de “*La Morena Trinidad*”:

COLEGIALAS: Estudiando triste y sola
La Gramática española (*bis*)
Sin poderlo remediar
Es mi sino protervo
Que me enredo con el verbo (*bis*)
Con el verbo irregular.
Yo no sé si se dice *yo sabo*,
Yo no sé si se dice *yo cabo*,
Yo no sé si hay personas sinceras
Que emprenden carreras y dicen *yo anduve*.
Yo no sé qué es un tiempo imperfecto.
Ni si es muy correcto decir *veniré*.

Una actividad de reflexión para los alumnos sería continuar esta canción con los problemas que ellos tienen particularmente en su aprendizaje del español.

Cuando terminan de cantar se dan cuenta de la presencia de Subjuntivo y comienzan a hablar con él:

2ª: ¿Vd. Habla español?

SUBJUNTIVO: Sí.

2ª: Pues no lo parece.

SUBJUNTIVO: ¿No?

VARIAS: No.

SUBJUNTIVO: ¿Por qué no?

5ª: Es Ud. tan incierto.

4ª: Tan indefinido, ¿verdad?

3ª: Déjale, que está muy triste.

2ª: ¿Vd. no se ríe nunca?

1ª: Me da tanta pena, que le voy a tutear.

3ª: Tú lo que quiere es lucirte en la conjugación.

5ª: Mi libro de texto ni siquiera tenía la segunda persona del singular.

4ª: Ni el mío tampoco. Nuestra profesora decía que el tuteo estaba bien solo entre nativos.

2ª: En español no se dice “nativo”.

4ª: ¿Pues cómo se dice?

2ª: Se dice “indígena”.

3ª: Yo creía que indígena significaba un nativo salvaje que llevaba plumas en la cabeza y anillos en las narices.

2ª: Eso será según tu libro de texto. En el mío los indígenas son unos muchachos muy elegantes que bailan el tango muy bien.

Este diálogo se puede aprovechar para hablar de elementos socioculturales como la visión de Latinoamérica; se puede hablar del uso de *tú* y *usted* y hacer actividades de ampliación; y además, es una crítica a los manuales de español que sigue siendo de total actualidad.

La conversación prosigue con un divertido parlamento que menciona el tango, y que puede servir para presentar este baile y esta forma de vida argentina a los estudiantes.

1ª: Oye, nativo. ¿Tú bailas el tango?

SUBJUNTIVO: Si no lo bailara, me moriría de vergüenza.

1ª: No veo por qué. ¿Eres argentino?

SUBJUNTIVO: No, pero soy uruguayo y además, subjuntivo.

3ª: ¿Subjuntivo, de apellido?

SUBJUNTIVO: De profesión. Aunque no quisiera y no quisiese.

1ª: ¿No te gusta?

2ª: Y Vd., ¡será la mar de emocional con esos verbos tan bonitos! ¡Querer, sufrir, sentir que, alegrarse de...!

3ª: Ya está la romántica.

La escena VII termina con la aparición de Cláusula, que está más dispuesta que nunca a luchar por su historia de amor con Subjuntivo. A él le parece un sueño. Antes de leer el diálogo completo, podemos presentar a los estudiantes, que ya conocen toda la historia y han ido leyendo hasta aquí el texto, el diálogo con “modificaciones”.

CLÁUSULA: ¡Catorce!

SUBJUNTIVO: ¡Dos! ¿catorce? ¿A qué?

CLÁUSULA: Uno tres. Catorce quince veintidós.

SUBJUNTIVO: Diecisiete. Diecisiete dos dos trece.

CLÁUSULA: Trece veinte cuatro. Uno cuarenta y cinco, trescientos veintitrés, catorce dieciséis trece. Quince, diez once. (Se quita una pulsera. Pitos de tren.) tres cincuenta y cinco uno trece ocho. Ocho dos Ocho. Trece uno trece, quince veinte.

SUBJUNTIVO: (*Loco de alegría*) Catorce, dos trece. Quince, ¿uno dos?, ¿Dos tres cuatro cinco? ¿Dieciocho nueve? ¿Veintitrés treinta y cuatro? (*Con angustia*)

CLÁUSULA: Dos tres ocho. Quince diecinueve.

(*Ruido de tren*)

SUBJUNTIVO: (*Gritando ya*) Dos tres. Treinta y uno cincuenta y ocho. Ocho nueve once.

¿Qué ha pasado? Podemos pedir a los estudiantes que hagan hipótesis sobre qué dicen realmente en el diálogo y después presentarles el diálogo verdadero, que es el siguiente:

(*Salen. Se oye el pito del tren. Queda Subjuntivo de pelele. Más pitos de tren.*)

La luz va cambiando hacia luz de alba. Entra Cláusula, emocionada.)

CLÁUSULA: ¡Tivito!

SUBJUNTIVO: ¡Eres tú! ¿Vuelves? ¿A qué?

CLÁUSULA: A ti. A decirte que te quiero.

SUBJUNTIVO: Cláusula. Clausulita de mi alma.

CLÁUSULA: Yo no soy Cláusula. Si ser cláusula es ser esto y ser lo otro y no ser nunca una misma, dejo de ser cláusula. Mira, me quito el clau. (*Se quita una pulsera. Pitos de tren.*) y me quedo en Sulita. Lo que yo soy. Para mí y para ti, y para siempre.

SUBJUNTIVO: (*Loco de alegría.*) Sulita, mi vida. Pero, ¿y yo?, ¿y yo? ¿Qué me cambio yo? ¿Me quito el sub? ¿Me quito el juntivo? (*Con angustia.*) ¿Y qué me queda entonces?

CLÁUSULA: Te quedo yo. Y conmigo tú serás tú.

(*Ruido de tren*)

SUBJUNTIVO: (*Gritando ya.*) Eso es. Yo ya no soy subjuntivo. No lo soy, ni lo estoy. NI lo seré. Ni lo estaré. Yo ya soy yo. (*Ritmo de pericón.*) Yo ya soy yo—ya soy “yó”. Ta, tatatatá, etc.

Esta actividad resulta muy útil para trabajar la entonación, se puede adaptar a cualquier texto y se puede llevar a cabo en cualquier momento de la clase. Como actividad de ampliación para trabajar el nivel fónico, se propone que los estudiantes, tras haber transformado el diálogo, interpreten por parejas las siguientes situaciones con la única regla de que solo pueden usar números para hablar.

Tu esposa te dice que está embarazada. Estás muy contento.	Estás viendo la tele, tocan al timbre y es tu vecina extranjera que quiere pedirte algo. No la entiendes.
Estás muy triste porque tu mascota ha muerto. Tu amiga intenta animarte.	Estás en una discoteca y ves a una chica guapa. Dirígete a ella para intentar ligar con ella.

Hoy no tenías dinero para comprar el billete del tranvía. El revisor se ha montado y se dirige hacia ti.	Has descubierto que tu novio te ha mentado en un asunto muy serio. Discutes con él.
Te duele muchísimo una muela. Vas al dentista para ver qué puede ser.	Tu madre te da una sorpresa para tu cumpleaños. Te ha comprado un moderno portátil.
Hace tiempo que hablas con un chico por Internet. Hoy es vuestra primera cita.	Te encuentras con un amigo del colegio que hace diez años que no ves

Llegamos a la escena final. Doña Gramática llega, sabe que hay un poeta que va hablando mal de ella y quiere poner los puntos sobre las íes. ¿Qué pasará? Los alumnos dan su opinión sobre el desenlace de la obra aprovechando para repasar estructuras para dar opiniones con indicativo o subjuntivo facilitándoles un esquema como el siguiente:

Una vez que los alumnos han hecho sus hipótesis se pasa a la lectura dramatizada del final de la obra.

GRAMÁTICA: [...] Me habéis llamado porque un mal poeta...

POETA: (*Desde el público.*) ¡Alto ahí, señora! Usted no conoce mis versos.

GRAMÁTICA: Ni Vd. mi prosa.

POETA: Permítame Vd. que me explique.

GRAMÁTICA: ¿En verso?

POETA: No, en prosa. Quiero hacer una declaración pública.

GRAMÁTICA: Pues suba. (*Poeta sube a escena.*)

POETA: Con su venia.

GRAMÁTICA: Vd. la tiene.

POETA: (*Al público.*) Me complazco, me huelgo, aún más, me honro, señoras y señores que componéis este ilustrado auditorio, de ocupar otra vez este sitio (*mira y, al ver que está en pie...*) o sitio. Que nadie crea, ni éste ni ése, ni aquél ni ésta ni ésa, ni aquella...

GRAMÁTICA: ¡Cómo me declina, da gloria oírle!

POETA: ...nadie, repito, ni éstos ni ésos ni aquéllos, ni los que se sientan aquí, o allí, o ahí, ni los de acá, ni los de allá, no los de acullá...

GRAMÁTICA: ¡Pero qué bien me conoce! ¡Y cómo me observa!

POETA: ...que nadie, en el público, del público, entre el público...

GRAMÁTICA: ¡Que copiosidad en las preposiciones!

POETA:...sí, entre ese público que me escucha, tan distinguido e ilustrado, he dicho ilustrado, que no y...

GRAMÁTICA: ¡Y no digamos nada de la conjunción!

POETA: ...que nosotros los poetas somos incapaces de rectificar nuestros errores. Déjeseme, permítaseme, autoríceme a...

GRAMÁTICA: ¡Qué preciso! ¡Qué reflexivo!

POETA: ...reparar un equívoco. Aquí, ante mis ojos, acaba de desarrollarse un drama de proporciones calderonianas, shakespirianas, esquilianas, o esquilinas, una lucha de pasiones desatadas entre la señora Gramática y sus dignísimos elementos. (*Los elementos saludan.*) Ora a Subjuntivo, ora a Indicativo, ya me vuelva al sin par Sinónimo o a la delicada Modisma, ya dirija mi vida por el lado de Por o Para donde está Para, veo, por doquier, corazones agitados, pasiones tormentosas, dramas de amor. Yo amo, tú amas, él ama, nosotros amamos, vosotros amáis, ellos aman...

GRAMÁTICA: ¡Con qué sabor, con qué jugo conjuga!

POETA: Y quien ama, así lo afirman en diferentes metros muchos distinguidos colegas míos que me precedieron en el uso de la rima, es poeta. Sí, mi señora Gramática, vos sois poesía, en vos está latente una poesía que yo despertaré. Venid a mis brazos... (*Extendiendo el derecho.*)

GRAMÁTICA: (*Vacilando.*) ¿A cuál?

POETA: A ambos a dos...Y celébrense las esperadas nupcias de la Poesía y la Gramática. Y ahora con nuestros pensamientos en completa analogía, y nuestros corazones en perfecta concordancia, sin taxis, a pie, diptonguémonos... (*La abraza.*) Y que diga una palabra el Diccionario.

DICCIONARIO: (*Avanzando.*)

Al final todo se explica

Y termina bien el drama

De la gran señora Gramá-

Tica.

Echemos una jotica.

(*Se adelantan Clausulita y Subjuntivo y bailan mientras cantan Gramática y Poeta.*)

GRAMÁTICA Y POETA: Aunque el verbo tiene espinas

También tiene muchas flores.

Se lo digo yo a las freshmen

Las juniors, las sophomores...

El Subjuntivo es gentil,
Nada su encanto resiste.
Y que nadie diga ya
Que la Gramática es triste.

5. Se cierra el telón

Como se ha podido apreciar, *Doña Gramática* es una joya para profesores de español. No solo es un texto que se puede llevar a las tablas fácilmente por su extensión. Es un texto que puede explotarse más allá de rentabilizar el paso del estilo directo al estilo indirecto y de una lectura dramatizada. Es un texto que en sí mismo es una programación de ELE de muchos niveles. Es un texto que en clave de parodia aborda todos aquellos problemas de gramática con los que profesores y alumnos se enfrentan todos los días, un texto que no solo habla de Gramática, sino de léxico, modismos, frases hechas; de costumbres, de tópicos; de amores y desamores; de enseñanza de idiomas con más o con menos Gramática; de la utilidad de los manuales de E/LE. Es un texto hecho desde el cariño y la pasión de unos poetas que también fueron profesores de español y que denota la pasión que por esta profesión tenían. Pensamos que es un texto que ha de darse a conocer y ser explotado y utilizado en las aulas. O al menos, debería ser un texto que todo profesor de español debería leer porque, para seguir con los términos didácticos, no podría ser más significativo.

6. Bibliografía

Acquaroni, R. (2007) *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
[Última consulta 4 de abril de 2014].

Herrero Figueroa, A. “Lectura literaria y competencia intertextual. Criterios de selección del texto literario y de su transposición filmica”. Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE. María Carmen Losada Aldrey et al (coord.). Santiago de Compostela. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0636.pdf
[Última consulta 4 de abril de 2014].

Hidalgo, V. «Actividades dramáticas en la clase de E/LE» Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes de Budapest, 2013, pp. 51-60. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/48_hidalgo.pdf
[Última consulta 27 de marzo de 2014].

Hidalgo, V. «El teatro en la clase de E/LE: dos propuestas de taller», en MarcoELE, septiembre 2012, nº15. Disponible en:

http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf

[Última consulta 27 de marzo de 2014].

Ruiz, M., Leontaridi, E y Natividad Peramos. «Lo tuyo es puro teatro. Explotación didáctica de la obra teatral Doña Gramática». Actas II Jornadas de Formación del Profesorado de Español 09. Sofía, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, junio 2009, pp. 12-25. Disponible en:

https://www.academia.edu/196860/Lo_tuyo_es_puro_teatro._Explotacion_didactica_de_la_obra_teatral_Dona_Gramatica

[Última consulta 27 de marzo de 2014].

Salinas, P., Casalduero, J. y Enrique Díez-Canedo (1996). *Doña Gramática: Juego cómico en ocho escena y un proscenio para estudiantes de español*. Quintana, E. (ed). Barcelona: Difusión. Edición on-line <http://www.donagramatica.com/texto/>

[Última consulta: 27 de marzo de 2014]

Santos Sánchez, D. (1996). *Teatro y enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco / Libros.

Torres Montreal, F. (1999). *Antología de teatro* (Para grupos de jóvenes y talleres). Barcelona: Octaedro.

VV.AA. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Consejo de Europa. Marco común europeo de referencia para las lenguas. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

[Última consulta 4 de abril de 2014].

El juego teatral como herramienta creativa en la expresión escrita

Almudena Santamaría Martín

Universidad de Alcalá

Cualquier persona puede hacer teatro, incluso los actores.

Augusto Boal (1998:19)

1. Introducción

En muchas ocasiones los estudiantes encuentran serias dificultades a la hora de expresarse ante una hoja en blanco y, en esas tantas ocasiones, los profesores nos quejamos de su falta de creatividad. Es habitual encontrarse con alumnos que dicen que no les gusta escribir, que no tienen imaginación, que les da vergüenza o, peor aún, alumnos que dicen que no tienen nada que contar. ¿Cómo nace la inspiración, la idea o la anécdota en el pensamiento de quien produce un texto? ¿Cómo se da a conocer a los otros? Este taller de teatro y escritura es una propuesta para llevar el Teatro del Oprimido, de Augusto Boal, al aula de ELE y utilizar sus técnicas como herramienta para desarrollar la expresión escrita de una forma alternativa y lúdica, fomentando un ambiente propicio para una participación activa y un aprendizaje creativo y significativo en los estudiantes.

2. Justificación

¿Por qué el Teatro del Oprimido en el aula de ELE? Porque el T.O trabaja temas sociales, temas de los que todos tenemos, si no una experiencia personal, sí una opinión que podemos ofrecer. Queremos que los estudiantes se expresen y sean conscientes de que sí tienen cosas que contar, sí tienen experiencias para plasmar sobre un papel. El objetivo metodológico del Teatro del Oprimido es reflexionar sobre temas sociales a partir de vivencias cotidianas, de experiencias, anécdotas y problemas (Braúna y Motos: 2009). Esto hace que los estudiantes puedan participar siendo ellos mismos los actores de su historia, sin tener la necesidad de aprender o memorizar el papel de un personaje ajeno a ellos. Asimismo, el Teatro del Oprimido “reúne un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que pretenden la desmecanización física e

intelectual de sus participantes” (Baraúna y Motos: 2009). Son estos juegos y técnicas teatrales los elementos que van a provocar en el estudiante la necesidad de contar y escribir. Es a través de estos juegos y ejercicios que los estudiantes van a conseguir dar salida a sus emociones y reflexiones. Añadir, además, que trabajar con el Teatro del Oprimido en el aula de ELE es mostrar que el teatro va más allá de actuar; la metodología del T.O proporciona el desarrollo de la conciencia crítica de los estudiantes, creando ciudadanos comprometidos y posibilitando así la transformación social.

Por otro lado, las ventajas de poder construir un texto en el aula es que los estudiantes se sienten contagiados por la energía del grupo, están en presencia de sus lectores, por lo tanto están motivados a escribir, puesto que saben que lo que van a escribir interesa a los demás y porque obtienen ayuda, no solo del profesor, sino también de los compañeros.

3. Metodología

El taller está programado para realizarse en cuatro sesiones de noventa minutos cada una. La primera sesión está destinada a crear un ambiente de confianza grupal, de desinhibición y motivación, en definitiva, de desmecanización.

La importancia de crear un ambiente grupal ayudará a los estudiantes a querer comunicar y compartir sus vivencias y sus opiniones sobre los temas sociales que surjan en el aula. En lo que concierne a la expresión escrita, para el estudiante es importante saber que cuenta con la atención y la curiosidad de sus compañeros, que serán su audiencia. Para todo escritor es importante tener un lector a quien le interese el contenido y no solo la forma, como es el caso del profesor. Por este motivo, el profesor, en este taller, será facilitador. El profesor no será el destinatario principal ni evaluador de la lengua. Durante el proceso de escritura, monitorizará y ayudará a los estudiantes ante cualquier duda, lo cual ayudará a quitar presión a los estudiantes.

Este taller está creado para estudiantes con un nivel B2, aunque podría adaptarse para un nivel B1.

1ª SESIÓN.

Como introducción daremos a conocer a Augusto Boal y el Teatro del Oprimido y explicaremos en qué consistirá el taller. En el caso en que los estudiantes procedan de diferentes cursos y no se conozcan, comenzaremos con una dinámica de presentación. Sin embargo, aunque los estudiantes se conozcan, también podrán realizar la dinámica propuesta ya que habrá datos que desconozcan de los otros. Para ello, se les entrega a los estudiantes una ficha con los siguientes datos que deberán completar con la información que recojan de otros compañeros. Se moverán con total libertad por el aula. Es recomendable hacer esto con música de fondo.

Nombre:

Una injusticia vivida:

Un objeto importante para ti:

Algo que te ha hecho sonreír últimamente:

A continuación se sentarán en círculo y se hará una ronda de presentación. Cada uno irá presentando a su compañero con el nombre y el objeto importante. Una vez presentado, será este el que comparta la injusticia vivida y lo que le ha hecho reír últimamente. A su vez, presentará a otro compañero y así hasta que hayan participado todos los miembros del grupo.

Después se llevará a cabo una serie de juegos y ejercicios que favorecen la desinhibición, la motivación y la creatividad para crear un clima de confianza y compañerismo que a su vez irá favoreciendo la creación de un ambiente de escritura. Con ambiente de escritura me refiero a un ambiente propicio para que el estudiante sienta que tiene algo que contar, sienta que tiene lectores/audiencia que tienen curiosidad y prestan atención al contenido.

A. Rueda de imitación. Los estudiantes se ponen en círculo y por turnos harán un movimiento acompañado de un sonido. El resto del grupo tendrá que imitarlo a la vez.

B. Encuentro con partes del cuerpo. Con música de fondo los estudiantes caminan por el aula relajados. Cuando el profesor mencione una parte del cuerpo, los estudiantes tendrán que encontrar la parte del cuerpo de un compañero o compañera con la que comunicarse. Se especifica que no puede haber comunicación verbal.

C. Saludos. Los estudiantes caminan por el aula con música de fondo. Cuando el profesor diga ‘uno’ los estudiantes deberán saludar a los compañeros con los que se van cruzando como si fueran desconocidos. Siguen caminando. A la voz de ‘dos’ los estudiantes saludarán a los compañeros que se vayan encontrando en el camino como si fueran conocidos. Siguen caminando. A la voz de ‘tres’ se saludarán como si fueran amigos que hace tiempo que no se ven.

Llegados a este punto, normalmente los estudiantes ya se van sintiendo miembros del grupo. Se está creando confianza.

D. Hipnotismo colombiano. En parejas, el estudiante A (hipnotizador) pone la mano a unos centímetros de la cara del estudiante B (hipnotizado) y guía los movimientos de este. El estudiante B, con la cara siempre a la misma distancia de la mano de su compañero, ejecuta con el cuerpo todos los movimientos que le propone el estudiante A. Al cabo de unos minutos, se intercambian los papeles.

E. Máquina de ritmos. Se les explica a los estudiantes que son piezas de una máquina. Los estudiantes se colocan en círculo. Un estudiante se coloca en el centro y comienza a realizar un movimiento rítmico y un sonido que debe mantener hasta que se complete la máquina. El resto de estudiantes observan en círculo. Un segundo estudiante se levanta y se une al primero con un sonido y un movimiento que sea complementario al que está haciendo el primero. Así, uno por uno, los estudiantes se van uniendo hasta que el grupo queda integrado en una misma máquina. Cuando todos estén integrados el profesor pide al primer estudiante que acelere el ritmo; entonces todos deben intentar seguir ese cambio en el funcionamiento. Cuando la máquina esté próxima a la explosión, el profesor indica al primer estudiante que disminuya el ritmo hasta que todos terminen juntos. Con este juego, se pone en práctica la observación y la escucha.

Como sugerencia, si el grupo es muy grande, se pueden crear dos grupos y que cada uno constituya una máquina.

Para terminar la sesión, se hace una ronda para que los estudiantes hablen de cómo se han sentido después de realizar esta secuencia de juegos. Además, se creará un “mural de desahogo” con hojas de papel continuo en blanco en el que, como su propio nombre indica, cada estudiante pueda escribir sus impresiones. Se les animará a que escriban frases, palabras, o incluso dibujos. Estas hojas permanecerán en la pared todo el tiempo que dura el taller para que los estudiantes puedan seguir escribiendo sus emociones en todo momento.

2ª SESIÓN.

A. El escondite inglés. Un estudiante se coloca frente a la pared de espaldas al grupo. Cuenta ‘un, dos, tres, al escondite inglés’ y mientras tanto el grupo se va acercando a él. Cuando termina de contar se vuelve hacia ellos y en ese momento todos deben quedarse inmóviles. Si algún estudiante es sorprendido en movimiento debe volver al punto de partida. El que toque a la persona que está contando será el vencedor del juego.

B. Hipnotismo colombiano. Los estudiantes ya conocen este juego pues se llevó a cabo en la primera sesión.

A continuación, retomaremos las emociones que en la sesión anterior los estudiantes plasmaron en el “mural de desahogo”. Puesta en común.

Una vez terminada la puesta en común se continuará con la siguiente secuencia:

C. El canto de sirena. Los estudiantes piensan en una opresión que hayan vivido, cierran los ojos y se juntan en grupo en el centro del aula. Uno de los estudiantes comienza el juego emitiendo un sonido (un grito, un gemido, un llanto o lamento), que debe ser la traducción sonora de la opresión en la que haya pensado. El profesor lo llevará de la mano hacia uno de los rincones del aula. Un segundo estudiante hará lo mismo, y así hasta cuatro estudiantes. Estos cuatro estudiantes emiten sus gritos al mismo tiempo. Los estudiantes que permanecen en el centro, con los ojos cerrados, deben escuchar atentamente a los cuatro compañeros y elegir cuál de los gritos se parece

más a su propia opresión. Se forman entonces cuatro grupos. Todos abren los ojos y, en cada grupo, cada estudiante contará a los demás la opresión que tenía en mente.

D. Viñetas. Con los grupos que se han formado en el juego ‘el canto de la sirena’, tienen que construir con sus cuerpos una escena breve en la que se muestre una injusticia u opresión. Se convertirán en una secuencia de estatuas procurando que se vean claramente una presentación, un desarrollo y el desenlace. Por turnos, los grupos irán mostrando sus viñetas.

E. Fotografías. El profesor colocará en el suelo diferentes fotografías extraídas de periódicos y revistas. Estas pueden mostrar desde problemas sociales (violencia de género, inmigración, etc.) hasta temas universales como la amistad, la vejez o el amor, por ejemplo. Sugiero que esta actividad se haga con música tranquila y relajada. Esto ayudará a la concentración. Se les pedirá a los estudiantes que paseen por el aula, sin prisa, visualizando las diferentes fotografías. Cuando encuentren una imagen que les llame especialmente la atención, deberán pararse frente a ella. La cogerán y se sentarán. En un papel escribirán por qué han elegido esa imagen, qué representa para ellos en su día a día y escribirán un deseo con respecto a ella.

Seguidamente, se hará una puesta en común.

F. Publicidad. El profesor ahora colocará en el suelo publicidad y recortes de anuncios extraídos también de periódicos, revistas, panfletos, etc. Se les pedirá a los estudiantes que nuevamente paseen por el aula visualizando esta publicidad. Con papel en mano, los estudiantes tienen que anotar las palabras y frases que crean que les pueden ayudar para expresar lo que sienten sobre la imagen que han elegido en la actividad anterior. Ayudados con esas palabras tendrán que escribir una pequeña reflexión acerca de la fotografía escogida. Pueden escribir un poema, un pequeño texto.

Aunque hay estudiantes que se sienten inseguros con esta secuencia, en este momento del taller ya tienen ideas, emociones, autonomía y motivación para crear un pequeño texto. Ya tienen algo que contar a los demás, por lo que no deben temer a una hoja en blanco. Lo principal, en este paso, es el contenido. No se van a evaluar los posibles errores. No olvidemos que el objetivo es que el estudiante se sienta libre y sin presión para poder expresarse ante una hoja en blanco; que sea capaz de crear un texto a partir de sus propias experiencias y emociones.

Una vez terminado, los estudiantes se colocan en círculo y se hace una puesta en común. Por turnos, y de forma voluntaria, cada estudiante va leyendo su texto. Para esta actividad, los estudiantes pueden salir a leer al centro del círculo o bien, hacerlo desde su sitio, como se vean más cómodos.

Para terminar la sesión, se animará a los estudiantes a escribir en el “mural de desahogo”.

3ª SESIÓN.

Viaje por las nubes. Los estudiantes se tumban bocarriba en el suelo, con las palmas de las manos hacia arriba y con los ojos cerrados. El profesor dará una serie de pautas para conseguir que los estudiantes consigan relajar todas las partes del cuerpo. Una vez relajados, los guiará por un viaje subidos en una nube. El viaje puede variar según los personajes que se quieran trabajar y los lugares que se quieran visitar. Cuando acaba el viaje, el profesor dice a los estudiantes que la nube los trae de vuelta y los estudiantes se van incorporando. Con este ejercicio se trabaja la imaginación, la visualización y la relajación.

A continuación, retomamos la ronda de impresiones con la que terminamos la sesión anterior.

Seguidamente, continuaremos con el trabajo que comenzamos en las sesiones anteriores y pediremos a los estudiantes que escriban un relato, historia, cuento, poema, etc. sobre el tema social que elijan. Es recomendable seguir con el tema que se ha venido trabajando con la fotografía que eligieron en la sesión anterior y sobre la que ya escribieron una pequeña reflexión a modo de torbellino de ideas, que se ha venido utilizando como telón de fondo en los juegos propuestos. El texto que van a crear será dramatizado en la última sesión del taller.

Para la tarea de escritura, el profesor proporcionará a los estudiantes un material de ayuda con las pautas necesarias para la creación textual, lo que facilitará la labor de los estudiantes. Además, el profesor monitorizará y facilitará la ayuda necesaria que soliciten los alumnos.

4ª SESIÓN.

Esta sesión estará dedicada a la presentación y dramatización de los textos creados por los estudiantes. Al finalizar cada dramatización se concederán unos minutos en los que se da un intercambio de opiniones acerca del tema que plantea el texto dramatizado.

Para finalizar la sesión se ponen en común las impresiones sobre el taller.

Todos debemos hacer teatro para averiguar quiénes somos y descubrir quiénes podemos llegar a ser.
(Boal: 2006)

4. Bibliografía

Baraúna, T y T. Motos (2009): *De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido-Teatro del Oprimido*, Ciudad Real: Ñaque.

Bercebal, F. David de Prado, Georges Laferrière y Tomás Motos (2000): *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real: Ñaque.

Boal, A. (2001): *Juegos para actores y no actores*, Barcelona: Alba.

Boal, A. (2009): *Teatro del Oprimido*, Barcelona: Alba.

Poaltier, C. (1996): *Jugar al juego*, Ciudad Real: Ñaque

Ventajas e inconvenientes del uso de las técnicas dramáticas en las clases de ELE

Fedra Gómez Gómez

Lectora ECI Universidade do Minho

1. Introducción

En esta comunicación quería hablarles de las ventajas que a través del lenguaje dramático o que a través de las diferentes técnicas teatrales podemos obtener en nuestras clases de ELE. Y elegí este tema para tratar en estas jornadas porque, como docente de ELE, he podido observar durante mi formación que es poco o nada prácticamente lo que a los profesores de lenguas se nos ofrece sobre este aspecto. El cómo utilizar las técnicas teatrales en el aula y aprovechar sus incontables ventajas no forma parte por regla general de los cursos de formación para profesores de ELE, ni de los contenidos de los máster con el mismo propósito, aunque cada vez más el uso del teatro para la enseñanza de lenguas está alcanzando mayor repercusión.

Es cierto que muchos libros de texto recogen ya entre las actividades comunicativas que presentan actividades de juegos de personajes (*role-plays*) y simulaciones pero también es cierto que el uso de este tipo de actividades no es frecuente en el aula de lenguas, carencia que puede deberse a la falta de entrenamiento o preparación del profesorado.

Lo primero que me gustaría remarcar es una oportuna diferenciación entre dos palabras que a menudo usamos como sinónimas de forma errónea y ver así su diferente aplicación en el aula: *teatro* y *dramatización*.

Conviene hacer esta distinción de significados para dejar así claro que cuando hablamos de aprovechar las técnicas dramáticas en una clase de idiomas no nos estamos refiriendo exclusivamente al hecho de practicar una obra teatral con nuestros estudiantes.

El teatro se entiende como un acto, un espectáculo llevado a cabo por unos actores y destinado a un público, en función del cual se crea y es éste el que valora y consume tal acto como un producto. Se tiene por tanto una finalidad clara: alcanzar una exitosa puesta en escena.

Con la dramatización no importa tanto ese resultado final, sino que nos centramos en el proceso, en la creatividad y disfrute que se pueda experimentar en su ejecución. Los papeles de público y actores se pueden así fácilmente intercambiar. Es una práctica lúdica orientada hacia sí misma, sin una proyección exterior.

Por tanto, podemos decir que no hay teatro sin dramatización aunque sí podemos tener dramatización sin teatro. Y es por este motivo que la dramatización puede emplearse para alcanzar otros fines relacionados con la enseñanza de un idioma, que es el punto que aquí nos interesa tratar.

Así pues, al hablar del empleo de técnicas dramáticas en el aula de ELE no estamos pensando necesariamente en la memorización mecánica de palabras escritas por otra persona y mucho menos en la formación de actores. Al utilizar la dramatización en la enseñanza de una lengua, en nuestro caso del español, lo que perseguimos son objetivos encaminados a la práctica de la lengua objeto. Y a través de esto es que obtenemos las ventajas o inconvenientes que ahora paso a describir.

2. Ventajas e inconvenientes del uso de técnicas dramáticas en el aula de ELE.

a. Las técnicas dramáticas y su uso en el aula pueden ayudar al alumno a superar inhibiciones, a relajarse, a perder miedos. Se puede incluso crear un clima de confianza entre nuestros estudiantes. En muchos juegos dramáticos los estudiantes no se comprometen personalmente con su personaje, lo que les permite enfrentarse mejor a situaciones difíciles a nivel afectivo (a veces el aprendizaje de una LE puede resultar emocionalmente difícil para un alumno) No obstante, al mismo tiempo que no se comprometen de un modo “peligroso”, pueden proyectar mejor su individualidad y su visión del entorno, sea el de la LE o no. Se obtienen así experiencias propias y más afectivas, pues las han podido vivir en sus propios términos.

b. El docente de una lengua extranjera puede encontrar también en el uso de estas técnicas un recurso útil para trabajar actividades comunicativas y también un recurso que le brinda la posibilidad de huir de la docencia centrada en el libro de texto. Puede variar su metodología y sorprender al alumno con la intención de que se involucre, ya que el carácter lúdico de este recurso puede provocar una mayor motivación en el alumno y una mayor predisposición a participar.

Sin embargo, bien sabemos que cada grupo tiene su idiosincrasia y los estudiantes pueden reaccionar de modo diferente a la propuesta de trabajar con estas técnicas en el aula. Por ello, es aconsejable que el profesor se asegure de que pueda ser algo motivador para el grupo y que les produzca alguna curiosidad.

c. La propia concepción dramática de una clase de idiomas (de algún modo todos sentimos como profesores, todos los días, que representamos un papel en clase ante un público estableciendo una interacción) esa propia concepción como decía, favorece mucho el uso de técnicas y juegos dramáticos concebidos en su origen para la formación actoral pero que aplicados al aprendizaje de una lengua pueden ayudar al desarrollo de la expresión oral, por medio de la pronunciación, entonación y dicción.

d. Contribución al desarrollo de un aprendizaje cooperativo. La mayor parte de las actividades que empleamos de este tipo requieren de la participación conjunta del grupo para lograr un objetivo común. Todos los participantes deben hacer algo; una actitud pasiva o indiferente provocaría el fracaso entre todos sus miembros. Por eso, frente a la pasividad tradicional de otros recursos de aprendizaje, la aplicación de técnicas dramáticas en el aula hace que se pongan a la vez en funcionamiento elementos cognitivos, afectivos y motrices.

e. Tenemos la posibilidad de reproducir en el aula múltiples situaciones comunicativas que ponen al alumno en contacto con muestras reales de lengua. Se favorece así la creatividad y el desarrollo de estrategias lingüísticas. Al realizar actividades dramáticas, los alumnos no sólo desarrollan y adquieren una competencia comunicativa, sino que adquieren también unas actitudes hacia el contexto que les rodea, las personas, los acontecimientos que suceden en él y hacia el mismo aprendizaje. Reforzar la palabra en su contexto es lo que conseguimos por medio de las actividades dramáticas, y con ello facilitamos también la competencia lectora y estimulamos la creación de un lenguaje y la asimilación de modelos lingüísticos.

3. Conclusiones

Podemos apuntar para cerrar esta comunicación que el uso de técnicas dramáticas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera está bastante extendido, aunque no así tanto en la enseñanza del español, donde su uso es relativamente escaso y el trabajo para seleccionar actividades no es tan fácil, pues su presencia en manuales es escasa. A través del uso de técnicas teatrales en el aula, podemos seguir trabajando otros objetivos y contenidos de una programación inicial pese a la incorporación de ese componente lúdico. Conseguimos motivar más a nuestros alumnos y adaptar así con facilidad esas prácticas en el aula.

Animamos así, por tanto, a descubrir el gran abanico de posibilidades que el uso del teatro nos puede ofrecer e integrarlo como parte de nuestras vidas como profesores, reivindicando así su valor como un medio de entendimiento cultural.

Cuanto más motivado esté el alumno, más aprovechará los recursos de los que dispone, mayor número de estrategias empleará para su objetivo y mejorará así su aprendizaje. Disponemos con el uso de técnicas dramáticas en el aula de una herramienta útil y necesaria para nuestra docencia.

Para Pérez Gutiérrez (2004):

La dramatización no ofrece en la clase de lengua extranjera una nueva teoría, un método nuevo de enseñanza. Se trata de una técnica que, usada junto a otras, nos facilita el desarrollo y adquisición de determinadas destrezas lingüísticas, en especial las orales.

Para facilitar y crear en el aula oportunidades de práctica y uso de estos contenidos, necesitamos de un profesorado bien entrenado o formado, que crea en las ventajas de su uso y que convierta las prácticas orales como norma de la clase y se valoren las diferentes aportaciones de los alumnos.

Desde un enfoque comunicativo e intercultural, la dramatización es una de las técnicas más adecuadas y completas que podemos usar en nuestras clases.

4. Bibliografía

Álvarez-Nóvoa, C. (1995), *Dramatización. El teatro en el aula*, Barcelona, Octaedro.

Atienza Merino, J.L., Gil Carnicero, P. (1994), "El juego en clase de lengua extranjera.

Cervera y Borrás, J. (1988) "Lenguaje artístico y lúdico", en García Padrino, J. y A.

Medina Padilla (eds.) (1988) *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Anaya.

Pérez Gutiérrez, Manuel (2004) "La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas." en *Glosas didácticas*, Revista electrónica internacional.

Del cuento dominicano a la dramatización en valores

Miriam Fernández Ávila

Universidade do Porto



“Los árboles mueren de pie”

*Cuentos Dominicanos*²⁴

1. Competencia literaria como parte de la competencia comunicativa

En nuestras clases de español, a menudo, nos olvidamos de que la **competencia literaria** debe entenderse como parte de la competencia comunicativa. Como menciona García (2007), los textos literarios ofrecen “input de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, dentro de un contexto cultural significativo”.

²⁴ Es una obra publicada y patrocinada por la FAO y gestionada por la Dirección General de Cultura y Extensión de la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos con motivo de un Concurso Literario para la Difusión de la Cultura Dominicana. Las imágenes que se incorporan al comienzo son ilustraciones de artistas plásticos dominicanos (Cándido Bidó, Elsa Núñez y Guillo Pérez, respectivamente) que acompañan a los tres cuentos ganadores del concurso celebrado en 1984. Desde el Centro Socio-Cultural Paula Escaño, en República Dominicana, se nos pide y espera que visibilicemos de forma transversal su Cultura y Arte, por lo que contamos con la venia para hacer uso de su cuento e ilustraciones para esta publicación. Su responsable, Máxima Peña, donó el libro de cuentos con este fin. Todas las fotografías incluidas junto con el texto han sido realizadas por la autora de este texto.

En la misma línea, Sáez (2011) refiere que “la literatura permite acercar de forma simultánea la lengua y la cultura de un país, lo que contribuye al desarrollo de la competencia intercultural del alumnado y a mejorar su competencia comunicativa”. De ello deriva la elección de un cuento, en este caso dominicano, para trabajarlo dramáticamente en el aula.

2. Desvelando conceptos...

A) ¿Cuál es el verdadero significado de *dramatización*?

La acepción que encontramos en el diccionario cuando buscamos este término es *Acción y efecto de dramatizar*

B) ¿Y el de *dramatizar*? *Dar forma y condiciones dramáticas.*

C) Para *dramático*, sin embargo, se darán dos acepciones:

a) *Teatral*

b) *Capaz de interesar y conmover vivamente*

En este caso nos acogeremos al propósito de *dar forma y condiciones dramáticas a algo, a través de diálogos, conflicto entre personajes y dinámica de una acción* (Motos y Tejedo, 1987), pero con el propósito factible de ser susceptible de *interesar y conmover vivamente...*

Ha de puntualizarse que pueden considerarse sinónimos de *dramatización*:

1. **Juego dramático**
2. **Juego de expresión**
3. **Juego teatral**
4. **Dramática creativa**
5. *Role-playing*
6. **Sociodrama**
7. **Improvisación**

3. Diferencias entre Dramatización y Teatro

A. Dramatización: *proceso de creación con técnicas propias del lenguaje teatral, con finalidad lúdica, pedagógica y didáctica.*

B. Teatro: “¿Busca siempre la finalidad estético-artística de un producto acabado o se hace camino al andar?”, como decía Antonio Machado.

Basándonos en Tejerina (1994: 134), entenderemos **dramatización** como: *dar valor dramático a algo que no lo era (narración, cuento, poema...)* Y en nuestro caso en particular, a algo que quizá se hallaba invisibilizado...

Si ahondamos en la **Semiología del Teatro**, nos percatamos de que este arte nace de la suma de texto y espectáculo, pero que, por su doble naturaleza, podemos trabajarlo *como texto literario y como fenómeno espectacular* (Hidalgo, 2012: 9).

4. Teatro: ¿texto y/o espectáculo? (Veltruský, 1997)

Lo más acertado es hacer una conciliación entre ambas posturas: lo literario y lo teatral (Hidalgo, 2012: 10).

Sin olvidar un *plus*: lo que enriquece la *Otredad*:

- El acercamiento a la Cultura (con mayúscula y minúscula) del contexto de la lectura.
- Y cómo otros referentes culturales pueden inferirse a través de la lectura, de “productos y creaciones culturales” y/o de su representación.

5. Texto dramático: texto de partida como pre-texto

Teniendo en cuenta lo recién mencionado en el apartado anterior y siguiendo la premisa de Jerzy Grotowsky²⁵: “Lo importante no son las palabras sino lo que hacemos con ellas, lo que reanima a las palabras inanimadas, lo que las transforma en la Palabra”, haremos que nuestros pupilos se sumerjan en el texto impregnándose en él; haciéndolo suyo, metamorfoseándolo y metamorfoseándose. Es decir, ya que muchas veces el contexto educativo en el que nos encontramos (en nuestro caso, mundo universitario, y, por ende académico) arrastra consigo limitaciones espacio-temporales y curriculares, que hacen imposible la interpretación de la obra, podemos trascender a partir de un texto base; de ese texto dramático, que tilda Canseco (2011: 8) de *creación fija y estable*, que además de percibirla como *pre-texto teatral*, sea un pretexto para múltiples propósitos:

- Dotar de características dramáticas a una obra narrativa (creación).
- Poner en valor y visibilizar la Cultura y costumbres de otro país y de otra variante de español (interculturalidad y mirada global).
- Trabajo de/con tópicos y estructuras gramaticales y semánticas (refuerzo e inferencia)
- Fomentar el aprendizaje por descubrimiento.
- Provocar la empatía para/con los compañeros/as: en la línea de *interesar y conmover vivamente*.

²⁵ En Canseco (2011: 1).

- Buscar conseguir los “beneficios” para el alumnado (que se mencionan más adelante).

6. ¿Por qué un Cuento Dominicano? Origen y empoderamiento²⁶

El cuento en la República Dominicana nace en la segunda mitad del siglo XIX, por lo que hablamos de una aparición tardía del género en este país, si comparamos con otros países latinoamericanos. “Antes del siglo XIX los cuentos de consumo nacional provenían de la tradición escrita y oral europea, especialmente de las fuentes primarias del género en España” (2006). Los primeros narradores locales retratan cuadros de costumbres, fábulas, leyendas y tradiciones. Durante la primera treintena del siglo XX, los cuentos que salen a la luz no podrían aún considerarse propiamente “dominicanos”, *pues su temática estaba divorciada de la realidad nacional* (2006).

A lo largo de la Dictadura de Rafael Leónidas Trujillo (1930-1961) contaríamos con una veintena de cuentistas, entre los que destacarían: Juan Bosch, Ramón Marrero Arisly, Freddy Prestol Castillo, José Manuel Sanz Lajara y Delia Weber.

La diversidad expresiva se hizo patente tras el asesinato de Trujillo. Se le dio prioridad a una temática innovadora y se evitaron los temas de antaño y los relativos al mundo rural. La ciudad, afirma Pedro Antonio Valdez, “dejó de ser inabordable y pasó a convertirse en un espacio inclemente a transformar. La ciudad sustituyó al campo; la fábrica, a la finca; el hombre de ciudad, al campesino; el gerente, al terrateniente y de esa manera el espacio urbano, ya jamás el rural, se tradujo en elemento de lucha y liberación”. Numerosos narradores de la generación anterior, justo tras la caída de Trujillo, apenas nos habían descubierto sus dotes narrativas; hablamos de Aída Cartagena Portalatín, José Rijo, Hilma Contreras, Néstor Caro, Virgilio Díaz Grullón, José Manuel Sanz Lajara y Marcio Veloz Maggiolo, que asientan su inspiración bajo estas nuevas premisas. La década de los 60 fue un momento clave para la reafirmación del grupo mencionado y el futuro de la *narrativa corta dominicana*.

La guerra de abril de 1965 hace emerger grupos culturales y literarios como La Máscara, El Puño, La Antorcha, La Isla y el Movimiento Cultural Universitario, decisivos para la proliferación creativa de escritores/as, que parieron obras muy valiosas entre 1961 y 1978. Los concursos literarios organizados por estas agrupaciones estimularon la producción de Marcio Veloz Maggiolo, René del Risco Bermúdez y Miguel Alfonseca, entre otros. “Todos ellos fueron exponentes de un discurso urbano dominado por la cotidianidad. De ese modo, el bar, la cafetería, las plazas públicas, el zapatero, el pregoneiro, la prostituta y la calle”²⁷. Los cuentos de los años 70 nos hacen vivenciar el *desaso-*

²⁶ Fuente de la que “he bebido” para aportar datos sobre el “Origen del Cuento Dominicano”:

<http://losdominicanos.wordpress.com/2006/05/26/cuento-dominicano/>

²⁷ <http://losdominicanos.wordpress.com/2006/05/26/cuento-dominicano/>

siego político y la ansia de libertad, que anhelaba el país, debido a la represión fruto de la política del momento.

Este grupo de creadores/as de cuentos fue galardonado en numerosas ocasiones por el jurado de los concursos de *Casa de Teatro*, así como a través de los premios nacionales otorgados por la Secretaría de Estado de Educación y se apropió del escenario literario nacional durante todo el decenio de los 70 y parte de los 80.

El hecho de tener la oportunidad de trabajar como profesora de español para migrantes haitianos/as en este país, de mediadora intercultural entre República Dominicana y Haití y formadora en empoderamiento femenino para “líderesas” haitianas, en el verano del 2013, tuvo como resultado el acercamiento a la Literatura Dominicana. El Centro Socio-Cultural Paula Escaño, en Partido, Dajabón, situado en la frontera con Haití, brinda la oportunidad de que se infiera cómo puede trabajarse de manera muy eficiente, distando de vías eurocentristas, la incorporación a las aulas de la metodología que ofrece la Educación No Formal e Informal, que no te aporta *per se* la Formal. Máxima, la capitana de un gran proyecto desde un pequeño centro, es capaz de enriquecer a la Filología Hispánica por la forma en que te arrima a la Literatura de su país, a través de la Biblioteca Victoria Díez del centro y la Feria del Libro. Una gran cantidad de libros volaron hacia España con el propósito de compartirlos con alumnado de español, con el fin de visibilizar, poner en valor y hasta “hacer un guiño” a esa Cultura que tiene tanto que ofrecer.



7. ¿Por qué *La sombra de las tilapias*?

Ya en el MCERL (2002) aparece como descriptor para el nivel B2: *Comprendo la prosa literaria contemporánea*. Del mismo modo, toman protagonismo los componentes sociolingüísticos (*convenciones/grupos sociales y negociación*) y los pragmáticos (*expresión, interacción, mediación*).

Según el MCERL, el docente debe facilitar que el discente se torne un *agente social crítico/a*. A lo que nosotros hemos añadido: *y multiplicador/a del cambio...*

En República Dominicana se vivenció cómo los microrrelatos de los *Cuadernos del Vigía* eran un formato muy válido para el acercamiento de la Literatura a los/as estudiantes de español, al tiempo que para la práctica de la expresión oral, y un largo etcétera de posibilidades. Para el viaje hacia el Caribe no se puede contar con mucho equipaje, así que decidí llevarme unos ejemplares de relatitos cortos que habían amenizado mis

viajes en autobús en Málaga, sin ánimo de lucro, pero nunca de forma gratuita; ya que me ofrecieron un sinfín de oportunidades estas obras, que eran hijas de un concurso, patrocinado por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, el Ayuntamiento de Granada, la Diputación Provincial de Granada, Inagra, Rober y Obra Social de Caja Madrid.

<http://www.acceda.com/host/cuadernosdelvigia/colecciones.asp>



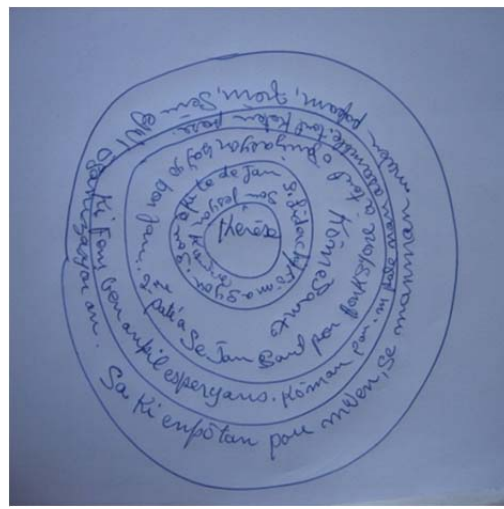
Tanto en clase en el Centro Paula Escaño (Partido, República Dominicana), como en el Centro Puente (Dajabón, frontera entre Dominicana y Haití) y otras instituciones situadas en Wanament y alrededores (Haití), el trabajo del alumnado pasó por la lectura, la adaptación de contenido y de lenguaje (dialógico), la negociación para la repartición de personajes y la escenificación, en unos casos.



Se fomentaría el juego dramático, el *role-playing* y la improvisación en el caso de mujeres líderes (o “líderesas”, como muy acertadamente se dice allí) que participaron en los talleres de Liderazgo Femenino, de los que fui la formadora.



La Dramática Creativa, y el entusiasmo bien canalizado, llevaron a la expresión de lo que consideraban su “esencia” por medio de la “flor de la personalidad” y “mantras”, mediante el dibujo, que las llevó, a la elección de roles más adelante.



Como colofón a este trabajo transversal afloraron otros retos perseguidos en silencio por la formadora...

Muestras de afecto y reconocimiento entre los miembros del grupo



Trabajo en equipo y cumplimiento de objetivos





En el contexto universitario portugués, en el que ejerzo como profesora de español desde septiembre de 2013, me he servido de la experiencia recién narrada para trabajar juego teatral y juego de expresión (posteriormente escenificado en clase) con el grupo B2.1 en el primer semestre; y juego dramático, juego de expresión, dramática creativa y sociodrama, con el grupo B2.2.

En la programación de este nivel de la asignatura de *Espanhol B2.2* de la Facultad de Letras de la *Universidade do Porto*, las docentes tenemos que llevar al aula los siguientes contenidos y temas:

1. La reseña literaria: (argumentación frente a narración y/o descripción; además de otras tipologías textuales: informes, cartas formales, etc).
2. Lenguaje narrativo frente a dialógico.
3. Variantes del español en América: caribeña, andina y rioplatense (léxico y acento)
4. Tema transversal: Medio Ambiente. A partir de este tema se tratarán otros subtemas, que no dejan de ser consecuencia de este, como son el cambio climático, la sequía y el hambre (no respeto del medio ambiente = cambio climático = sequía = hambre).

Nuestro cuento habla de superación, de la búsqueda de una vida mejor para luchar contra el hambre, que se ha asentado de forma perenne, cual virus, en el estómago de toda una población, consecuencia de la sequía que asola las tierras. Descubre en sus personajes sentimientos como el arraigo, el miedo, el dolor, la pérdida. Su protagonista, José, anda medio sonámbulo siguiendo a “sus mariposas” (fruto de su locura o cordura), que le llevarán a un enclave donde trabajará y podrá alimentarse. En los sueños de José y de sus padres aparecían tilapias y mariposas. Quiere volver para llevarse consigo a su familia, ya incompleta, que se encuentra sumida en la desesperación. “Quizás podrá entonces convencerlos de que sueño o locura, las mariposas tenían razón” (Veloz, 1984: 32).

Con el sol alto, a las diez de la mañana, las mariposas volaban con más lentitud. Se adaptaban al hambre, a la fiebre, al frío calahuesos, al paso de José. Cuando lo notaban cansado se posaban sobre la fronda pelada de algún árbol vencido, coronándola de hojas semovientes y coloridas, como una nube de lentejuelas que cubriese el caparazón geométrico de una vieja sombrilla (Fragmento de *La sombra de las tilapias*. Veloz, 1984: 27).

5. Historia: Dictadura de Trujillo
6. Referentes, creencias y/o choques culturales: brujos, noción del tiempo, la familia
7. Verbos de cambio frente a verbos de estado
8. Estilo directo-estilo indirecto

Se hace necesario volver a insistir en que la competencia comunicativa comprende los componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático, por lo que todo lo que suponga el “crecimiento” global del discente como persona y estudiante, y el efecto que ello provoca en la sociedad, es un reto que puede y debe tornarse logro. Es aquí donde el Sociodrama hace la función de fomentar la empatía desde un aprendizaje significativo e inclusivo. De ahí que la importancia de respetar la creación del *Otro* y confiar en nuestra propia recreación.

8. De la creación a la recreación recreándose (creación consciente: responsable y lúdica)

Es posible reinterpretar tras haber interpretado. Por ello, podemos moldear el cuadro de Bobes Naves, de 1997:

AUTOR	TEXTO ESCRITO	LECTOR/A (lectura: interpretación)
DIRECTOR	REPRESENTACIÓN	ESPECTADOR/A
Nosotros añadiremos: OTROS ROLES (RE-CREADORES/AS y AGENTES MULTIPLICADORES/AS DEL CAMBIO)		

¿Cómo conseguimos otros roles?

1. Mediante la adaptación de la obra: a través del lenguaje dialógico, el sociodrama, etc.
2. La crítica o la reseña literaria pueden ser alternativas motivadoras y de responsabilidad a partir del nivel B2.
3. A través de la asunción de un rol, que fomenta la empatía y la aceptación de la multiculturalidad: ya sea a través de la lectura, de la reescritura, de la actuación (o de las tres), el alumnado se pone en el lugar de un/a desconocido/a, sufriendo sus desdichas y celebrando sus alegrías, trascendiendo a través de un aprendizaje experiencial. No solo le *interesa* y *conmueve* lo dramático, sino que a través de lo dramático, hará posible que su interpretación, recreación/reescritura, le interese y conmueva a otros/as.

9. Reflexiones que podemos plantear en clase durante la lectura y reescritura y reinterpretación de la obra *La sombra de las tilapias*:

Oswaldo S. Babini, representante de la FAO, y Máximo Avilés, Director General de Cultura y Extensión de la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, mencionaron en la introducción y presentación de los *Cuentos Dominicanos* (1984) frases, obras y refranes tan acertados como:

Pan y circo

Serás lo que comas

Los Trabajos y los Días (Hesíodo)

Las Geórgicas (¿tratado de agricultura?) de Virgilio Marón

¿Comida o literatura?

Se pensó en traer a colación al aula estas “joyitas”, como culminación de su trabajo, a través de un **debate**, siguiendo las siguientes interpretaciones:

1. *Pan y circo*: ¿es necesario un equilibrio entre trabajo y placer?
2. *Serás lo que comas*: ¿lo que comas hoy, te curará/enfermará mañana?
3. *Los Trabajos y los Días* (Hesíodo) y *Las Geórgicas* (¿tratado de agricultura?) de Virgilio Marón: ¿pueden y/o deben ir intrínsecamente unidos subsistencia e identidad?

4. ¿Comida o Literatura? ¿Debemos estudiar y/o dedicarnos a lo que nos apasiona o a lo que nos da de comer con seguridad?

10. Beneficios para el alumnado

- 1) Interdependencia positiva
- 2) Responsabilidad personal y/o grupal
- 3) Creatividad y espíritu crítico
- 4) Focalización hacia la reflexión más que hacia la evasión
- 5) Actividad frente a pasividad
- 6) Fomento de empatía, motivación, negociación, autoestima, afectividad, trabajo en equipo, sociabilización, etc.
- 7) Aceptación de la interculturalidad y multiculturalidad como parte de una sociedad plural, diversa, y por ende, rica.

Sobre la base de *construir una cultura y una sociedad más solidaria y funcional para todos* (Artaud, 1996), Boal entendía el Teatro como una herramienta pedagógica, social, política, cultural y pedagógica. Tanto su *Teoría del Teatro del Oprimido*, como la del *Sociodrama* de Jacobo Levy Moreno, tienen como propósito la transformación de la actitud pasiva del espectador. Y tras estas letras, me atrevería a hacerles la siguiente cuestión ¿y si los docentes intentamos lo mismo *con* nuestro alumnado lector?

11. BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA

Bobes, M^a del Carmen. *Semiología de la obra dramática* (2^a edición corregida y ampliada). Madrid: Arco/Libros, 1997

Canseco, Manuel, “Literatura Dramática y Teatro”, 2011, http://www.anagnorisis.es/pdfs/n4/canseco%28testimonio%29_n4.pdf

Consejo de Europa, Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: MEC-ANAYA, Madrid, 2001.

García, M^a Dolores, “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”. En *MarcoELE*, 5, 2007.

Hidalgo Martín, Vanessa, *El Teatro en la clase de ELE: dos propuestas de taller*. Suplementos *MarcoELE*, 16, 2012.

Instituto Cervantes, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC), 2006, Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva, Madrid.

Learreta Ramos, Begoña, “Posibilidades de dramatizar cuentos y/o relatos a partir de los contenidos de Expresión Oral”, AFYEF.

Menouer Fouatih, Wahiba, “La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE”. En *Actas del I Taller de Literatura Hispánica y ELE*, Instituto Cervantes de Orán, pp 121-130, 2009.

Motos J. y Tejedo F., *Prácticas de dramatización*. Humanitas, 1987, Barcelona.

Sáez, Begoña, “Texto y literatura en la enseñanza de ELE”. En *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, vol.I, ASELE, p. 57-66, 2011.

Veloz Maggiolo, Marcio, *La sombra de las tilapias*. En *Cuentos Dominicanos*, FAO (NNUU) y Dirección General de Cultura y Extensión de la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, Santo Domingo, 1984.

<http://losdominicanos.wordpress.com/2006/05/26/cuento-dominicano/>

<http://teatrodeloprimido.blogspot.pt/>

La oralidad fingida, una herramienta didáctica para introducir la pragmática en la clase de E/LE

Marisa Moreda Leirado

Universidade do Minho

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo los productos de oralidad fingida, entre ellos las obras de teatro, son una buena herramienta para la introducción de la pragmática en la clase de E/LE, una tarea no siempre fácil de llevar a cabo.

Las nuevas teorías lingüísticas y pedagógicas surgidas a partir de los años 60 han propiciado la aparición de métodos que abordan la enseñanza desde una perspectiva comunicativa; sin embargo, el componente pragmático sigue ocupando un lugar marginal en las clases de E/LE. Una de las razones que puede justificar esta ausencia es la dificultad no solo de introducir estos contenidos, sino también de saber para qué sirven y cómo se utilizan. Por ejemplo, aunque cualquier nativo emplea en su discurso oral el marcador discursivo *bueno* con múltiples valores, no siempre es fácil verbalizar sus usos y explicar los contextos en los que este se introduce. Los productos de oralidad fingida serán un material adecuado para llevar al aula estos contenidos, ya que imitan el discurso oral y pueden servir como espejo en el que el alumnado se mire para mejorar sus conocimientos en el campo que nos ocupa. Además, en estos productos artísticos la identidad cultural y lingüística de una comunidad suele reflejarse y podremos comprobar cómo en la traducción de obras de teatro es fundamental la adaptación de estos aspectos para que el público receptor se identifique con el producto que se le ofrece.

Iniciaremos este estudio realizando una breve contextualización teórica para posteriormente centrarnos en la aplicación práctica a través de la obra teatral de Fernando Arrabal *Pic-Nic*.

2. La pragmática en la enseñanza de lenguas

En la actualidad, los estudios sobre pragmática ocupan un lugar destacado en las investigaciones a pesar de ser esta una disciplina reciente. A partir de la teoría de los actos de habla propuesta por Austin (1962), distintos autores han desarrollado y ampliado estos postulados y hoy en día podemos entender la pragmática, no como una parte más del

análisis lingüístico, sino como una perspectiva de análisis de los distintos fenómenos que intervienen en la comunicación. Desde el enfoque de la enseñanza de lenguas, será esta perspectiva la que posibilite enseñar a nuestro alumnado a comunicarse de una forma próxima a como lo hacen los hablantes nativos, ya que “toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical” (Escandell Vidal, 1996: 13-14).

El Consejo de Europa, consciente de la importancia de dotar al alumno de los recursos necesarios para comunicarse en la lengua extranjera, publica en 2002 el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL). Este documento establece la distinción entre las competencias generales y las competencias comunicativas y dentro de estas, además de las lingüísticas y las sociolingüísticas, introduce las pragmáticas:

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);
- b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);
- c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa») (2002: 120)

La descripción propuesta por el MCERL para la competencia pragmática se basa en los principios teóricos de la lingüística textual, pero no resulta suficiente para encuadrar nuestro estudio. Por tanto, debemos acudir para completar la información a la definición ofrecida para la competencia sociolingüística:

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. [...]

Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (2001: 116).

Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales o las normas de cortesía constituyen estrategias pragmáticas, por lo que nuestro análisis fluctuará entre los aspectos indicados en el MCERL para las competencias sociolingüísticas y las pragmáticas.

3. La interferencia pragmática

Conocer las estrategias pragmáticas que rigen el discurso nos brinda la oportunidad de prever posibles interferencias de los aprendientes y evitar futuras fosilizaciones en la interlengua. Así, en el caso de estudiantes portugueses es común que, incluso en niveles avanzados de lengua, pervivan valores pragmáticos del marcador portugués *então* que se transfieren a la lengua extranjera bajo la forma española *entonces* (Moreda Leirado, 2014).

A diferencia de las interferencias gramaticales o léxicas, la mayoría de las interferencias pragmáticas se pueden percibir como manifestaciones de antipatía, descortesía, sentimiento de superioridad... “cuando quienes aprenden otra lengua aplican a ésta los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra lengua adquirida” (Escandell Vidal, 1996: 99). Un buen ejemplo es el uso de las fórmulas de tratamiento que constituyen:

Una de las más claras una de las más claras fórmulas de fijación pragmática y, también, una de las proclives al préstamo o calco, bien para conferir al discurso un cierto color extranje-rizante, bien para integrarse con mayor facilidad en la cultura dominante en casos de mino-rías alóglotas (Gómez Capud, 2001: 73)

Es habitual que, cuando un español aprende portugués, utilice, en contextos en los que es común el uso de la tercera persona (*você*), la segunda persona (*tú*). A los ojos de un nativo esto puede ser una marca de descortesía y no ser interpretada como un “error del extranjero”, sino como una “falta de educación” que alimenta algunos de los estereotipos que sobre los españoles existen en Portugal.

Otro contexto en el que se suelen producir interferencias pragmáticas es en un acto de habla tan común en la comunicación como la invitación. Cuando un español emite enunciados como *¿Quieres un café?* o *¿Vienes a mi casa a cenar?* espera una respuesta, afirmativa o negativa, que habitualmente se enuncia a través de fórmulas como *vale, sí, no puedo, bueno...* pudiendo ir estas acompañadas de un comentario destinado a proteger su imagen y la del destinatario (*me encantaría pero ya tengo otro compromiso*). Un hablante portugués, si quiere aceptar la invitación en su lengua materna posiblemente utilizaría la expresión *pode ser* y si hace una transferencia a la lengua extranjera (*puede ser*) se produciría una interferencia pragmática, ya que en español esta fórmula transmite valor de probabilidad frente al portugués, en que tiene carácter afirmativo. Relacionando esto con las imágenes que existen sobre una y otra cultura, la idea que los españoles tienen de la “indefinición portuguesa” puede tener su base, además de otras razones sociales y antropológicas, en la forma en que estos se comunican. Será por tanto el aprendizaje de estas estrategias de conocimiento lingüístico una importante vía para el desarrollo de la competencia pragmática (Pons Bordería, 2005: 74).

4. Cómo enseñar la pragmática: productos de oralidad fingida

Hemos reflexionado sobre la importancia que la pragmática tiene en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera y nos cabe ahora preguntarnos: ¿cómo enseñarla? Los productos de la oralidad fingida o prefabricada, es decir, aquellos que reproducen la oralidad a través del texto escrito, constituyen un material didáctico muy útil, pues simulan el discurso oral por medio de mecanismos y estrategias lingüísticas propias de ese tipo de discurso. En las series de televisión, en las películas o en las obras de teatro, los autores construyen el texto mediante la sucesión de los distintos actos de habla que se activan en una conversación y que nos pueden servir de modelo para introducir los contenidos pragmáticos en el aula.

Las formas de explotar este tipo de productos son varias y diversas, dependiendo siempre del objetivo que persigamos. Nos ofrecen la oportunidad de trabajar un acto de habla concreto (invitar, saludar, pedir...), la cortesía verbal, los marcadores discursivos, etc. En este trabajo mostraremos la posible explotación de algunos aspectos pragmáticos a través de dos versiones del mismo texto (española y portuguesa), pues, mediante la comparación de interacciones “fingidas” en un mismo contexto situacional, los aprendientes pueden entender más fácilmente el significado. Consideramos que la traducción/adaptación es una buena herramienta, a pesar de las críticas que en los últimos años ha recibido el uso de actividades de este tipo en la clase de lengua extranjera por estar vinculadas al método de gramática y traducción. Sin embargo, creemos que este tipo de actividades no son incompatibles con el enfoque comunicativo, ya que, cuando nos comunicamos en una lengua extranjera, acudimos en numerosas ocasiones a la traducción y en muchos casos esta es un elemento imprescindible en la mediación lingüística.

La reflexión con el estudiante sobre las diferencias y similitudes entre las lenguas que traduce le ayudarán a entender la interacción entre ambas y, por tanto, a evitar ciertos errores frecuentes (...). Mediante su ejercicio, los estudiantes aprenden que la traducción no es la mera substitución de palabra por palabra (Côté, 1990, p.434). Esto les lleva a desmentir por sí mismos el mito de la existencia de una equivalencia exacta de vocablos y expresiones entre las dos lenguas (Caballero Rodríguez, 2010: 341-342)

La comparación entre distintos productos de la oralidad fingida nos permitirá ver cómo, además de los elementos pragmlingüísticos, los elementos sociales y culturales también son adaptados, pues la comunidad receptora debe sentirse identificada lingüística y culturalmente con el producto.

Hemos escogido para nuestra propuesta la obra *Pic-nic* (1952) de Fernando Arrabal, uno de los dramaturgos españoles más representados actualmente en el mundo. *Pic-Nic* muestra, en género absurdo, a un matrimonio que va de visita al frente de batalla para hacer un Pic-Nic con su hijo, que está en una trinchera. A ellos se sumará un soldado enemigo. En la parte final, la ingenuidad de los personajes choca con la realidad de una guerra. Entre las razones que motivaron la selección de esta obra está la universalidad del tema, el absurdo de las guerras, y el hecho de que este texto está traducido a muchos idiomas, por lo que podría ser trabajado con estudiantes de diferentes nacionalidades.

En nuestra propuesta utilizaremos la versión en español y en portugués²⁸, y a partir de estas mostraremos cómo es posible presentar determinados contenidos pragmáticos.

Por tratarse de una obra breve y pensando en un grupo de portugueses de nivel B1-B2, podríamos pedir a los alumnos que tradujeran distintos fragmentos de la obra con la ayuda del diccionario. Nuestro objetivo con esta actividad es provocar la reflexión sobre aquellos aspectos lingüísticos que están fuera del ámbito puramente oracional. Con la ayuda del diccionario, posiblemente conseguirían traducir gran parte del texto –así lo demuestra nuestra experiencia–; sin embargo encontrarían dificultades en las cuestiones que se sitúan en un nivel pragmático de la lengua.

Fijémonos en el siguiente ejemplo:

Fragmento 1

ZAPO — (A ZEPO.) ¿Qué? ¿Quiere comer con nosotros?

ZEPO — Pues...

SR. TEPÁN — Hemos traído un buen tintorro.

En portugués, es común en el acto de habla de preguntar que aparezcan en posición final unidades que funcionan como marcadores de cierre que demandan una reacción del destinatario y que en la bibliografía internacional son conocidas como *question tags*. Por el contrario, en español, en el mismo contexto comunicativo, sería incorrecta una estructura como esta (*El señor come con nosotros, ¿no come?*) y supondría una interferencia pragmática. Como se ve en la versión española, con ese mismo valor, es decir, para llamar la atención del destinatario, se utiliza la partícula *¿Qué?* En este contexto la partícula *qué* no tiene valor sintáctico y la explicación gramatical de esta forma no sería suficiente para que el alumno pudiera inferir el significado que el emisor quiere transmitir. Esta simple partícula, que normalmente se explica como “pronombre interrogativo”, tiene en español muchos valores y es muy frecuente en la comunicación oral. Así, puede funcionar como palabra reactiva interrogativa fática, como palabra reactiva de manifestación de extrañeza o sorpresa, expresión reactiva de réplica con desentendimiento, etc. (Santos Río, 2003: 544-554). Explicar estos usos no siempre es tarea fácil y por eso, a través de textos como el propuesto, el alumno puede percibir de manera más intuitiva sus valores partiendo de su lengua materna.

El fragmento seleccionado nos serviría también para introducir las fórmulas de tratamiento. Para un alumno portugués, no resulta novedoso el hecho de que los españoles utilicen con mayor frecuencia los pronombres de segunda persona (*tú, vosotros*) frente a los de tercera persona (*usted, ustedes*). Sin embargo, es común que en los aprendientes

²⁸Utilizamos la traducción de la obra realizada por Jacqueline Laurence (*Piquenique no Front*): <http://grupoteatralmaschara.blogspot.pt/2012/06/pic-nic-no-front.html> (Consultado el 15 de mayo de 2014). La versión española puede consultarse en: http://claselengua.milaulas.com/pluginfile.php/1994/mod_resource/content/1/PIC-NIC%20Fernando%20Arrabal.pdf (Consultado el 15 de mayo de 2014)

lusos de español perviva una interferencia, debido a la transferencia de su lengua materna, que se relaciona con las fórmulas de cortesía como *o senhor, a senhora, a professora...* Como se puede observar en el ejemplo de *Pic-Nic*, esta forma es introducida por la traductora al portugués, que no solo se limita a pasar el mensaje a tercera persona, sino que añade la forma *o senhor*.

En relación con este aspecto, destacamos otro ejemplo, ya que se pone en relación con cuestiones culturales que pueden ser diferentes en ambas culturas y que hacen referencia al tratamiento entre padres e hijos.

Fragmento 2

SR. TEPÁN — (*Ceremoniosamente.*) Hijo, levántate y besa en la frente a tu madre. (*ZAPO, aliviado y sorprendido, se levanta y besa en la frente a su madre con mucho respeto. Quiere hablar. Su padre lo interrumpe.*) Y ahora, bésame a mí. (*Lo besa en la frente.*)

ZAPO — Pero papaitos, ¿cómo os habéis atrevido a venir aquí con lo peligroso que es? Iros inmediatamente.

En cuanto a la segunda intervención del fragmento 1, podemos observar cómo la traductora substituye la forma *Pues...* por *Hum...* *Pues* en español puede expresar duda y este valor se refuerza en el texto con los puntos suspensivos que en el habla representarían un enunciado en suspensión. La traductora utiliza en el mismo contexto la forma *hum*, que tendría el mismo valor, ya que la partícula *pois* en portugués se emplea para indicar acuerdo, con funciones similares al *vale* español. En la interlengua de hablantes portugueses que aprenden español, es común que se produzca esta transferencia negativa y que utilicen *pues* como marcador de aprobación. Prevenir esta interferencia puede evitar que se fosilice en su interlengua y que aproximen su discurso al de un nativo mediante la utilización de marcadores propios del español.

En estas breves intervenciones, hemos comprobado cómo se ponen de manifiesto muchos aspectos que no podrían explicarse desde una perspectiva gramatical o léxica y que solo desde una perspectiva pragmática pueden ser analizados. A continuación, expon-dremos otros ejemplos que sirven de muestra para el tratamiento de otros contenidos pragmáticos.

En los fragmentos 3 y 4, además de expresiones fijadas como *fique à vontade, fazer cerimonias* o *Que trabalheira!* que no siempre son fáciles de traducir para el estudiante, aparecen dos usos del marcador discursivo *bueno*, uno de los más utilizados en el español actual y de los más ausentes en el discurso de aprendientes de portugués. Esto resulta curioso si tenemos en cuenta que, en muchos de los valores pragmáticos, los estudiantes podrían realizar una transferencia positiva de su lengua materna a partir de las formas *bom* y *bem*. La comparación entre las dos lenguas puede fomentar esa transfe-

rencia positiva y podríamos utilizar la obra para trabajar únicamente esta forma ya que aparece con numerosos valores²⁹.

Fragmento 3

SRA. TEPÁN — (A ZEPO.) Si quiere usted, le soltamos las ligaduras.

ZEPO — No, déjelo, no tiene importancia.

SR. TEPÁN — No vaya usted ahora a andar con vergüenza con nosotros. Si quiere que le soltemos las ligaduras, díganoslo.

SRA. TEPÁN — Usted póngase lo más cómodo que pueda.

ZEPO — Bueno, si se ponen así, suélteme las ligaduras. Pero sólo se lo digo por darles gusto

En el fragmento 3 la traductora opta por la forma *bom* y en el fragmento 4 por *então* (que sustituye un enunciado mucho mayor) lo que nos permitiría mostrar que no siempre se produce una correspondencia directa entre una lengua y otra.

Fragmento 4

ZAPO — ¿También los pies? Qué de cosas...

SR. TEPÁN — Pero, ¿es que no te han enseñado las ordenanzas?

ZAPO — Sí.

SR. TEPÁN — Bueno, pues todo eso se dice en las ordenanzas.

ZAPO — (Con buenas maneras.) Por favor, tenga la bondad de sentarse en el suelo que le voy a atar los pies.

Este mismo fragmento nos muestra también una diferencia en el acto de habla de preguntar que suele constituir una interferencia en la interlengua de los aprendientes. En portugués, es común la respuesta afirmativa con la utilización del verbo de la pregunta (*ensinaram*), mientras que en español la reacción a la pregunta se produce con partículas como, por ejemplo, *sí* o *claro*. Aparece también una de las fórmulas que funcionan como mecanismo de atenuación (*por favor*), que, según Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4189), se utiliza para atenuar la fuerza impositiva que puede suponer una petición. Aparece en la mayoría de los casos en posición final, siendo en español más común en posición inicial, tal y como señala Alba de Diego (1994: 417).

A lo largo de toda la obra se registran otras muchas unidades pragmáticas propias de la lengua oral como *hombre*, *anda*, *pues*, *mira...* con diferentes valores. Clyne (1972: 98-99) señala que los marcadores discursivos son uno de los principales tipos de interferen-

²⁹Llama la atención que en el texto no se registra ningún uso del marcador discursivo *vale* y, con los valores que este tiene en la actualidad, aparece la forma *bueno*. Esto demuestra que, en los años en los que se escribió la obra (años 50), la partícula *vale* posiblemente no tuviera los usos que actuales.

cia pragmática y el análisis comparativo puede ayudar al aprendiente a evitarlas, así como a fomentar la transferencia positiva.

Fragmento 5

ZAPO — Ay, no mamá. Es un enemigo.

SR. TEPÁN — Nada, hombre, no tengas miedo.

Llamativo es el hecho de que, en algunos contextos en los que aparece *hombre*, la traductora decida omitir ese enunciado, lo que demuestra, una vez más, que no existe una correspondencia directa entre los marcadores discursivos de las dos lenguas, razón por la cual no siempre es fácil explicar sus valores.

Fragmento 6

ZEPO — No. Las manos no. Es pedir demasiado.

SR. TEPÁN — Que no, hombre, que no. Ya le digo que no nos molesta en absoluto.

ZEPO — Bueno... entonces, desátenme las manos. Pero sólo para comer, ¿eh?, que no quiero yo que me digan luego que me ofrecen el dedo y me tomo la mano entera.

SR. TEPÁN — Niño, quítale las ligaduras de las manos.

SRA. TEPÁN — Qué bien, con lo simpático que es el señor prisionero, vamos a pasar un buen día de campo.

Como hemos podido comprobar, los marcadores discursivos suponen un obstáculo, no solo para los estudiantes que no siempre encuentran la forma adecuada, sino también para el profesorado, debido a la dificultad para definirlos y caracterizarlos. Sin embargo, tal y como afirma Martín Zorraquino (1999: 55): “si se quiere adquirir una competencia comunicativa plena de la segunda lengua, entonces el estudio de los marcadores es absolutamente necesario”.

Además de los aspectos mencionados, la comparación de productos de oralidad fingida como el que estamos utilizando, nos permite trabajar aspectos culturales que son diferentes en cada cultura.

Fragmento 7

SRA. TEPÁN — Precisamente he preparado una comida muy buena. He hecho una tortilla de patatas que tanto te gusta, unos bocadillos de jamón, vino tinto, ensalada y pasteles.

La tortilla de patatas o los bocadillos de jamón, alimentos propios de una “tarde de campo” en España, son sustituidos por otros, lo que pone de manifiesto que no solo la identidad lingüística está presente en este tipo de productos, sino también la identidad cultural.

5. Conclusión

A la luz de lo expuesto, podemos confirmar la importancia que la competencia pragmática tiene en la comunicación, ya que nos permite inferir los propósitos con los que los enunciados son emitidos y nos ayuda a interpretar lo que el emisor dice y lo que el destinatario entiende. Si lo que pretendemos es formar hablantes que puedan comunicarse en la lengua meta, no podemos obviar esta parte, que hasta el momento ha ocupado un lugar marginal en la enseñanza de E/LE, posiblemente motivada por la dificultad de verbalizar estos aspectos.

Con este trabajo pretendemos mostrar que los productos de oralidad fingida pueden ser una herramienta útil para conseguir la introducción de los contenidos pragmáticos, pues presentan en contextos “fingidos” muchas estrategias pragmáticas. Consideramos que la adaptación a distintas lenguas de estos puede ser una buena forma de presentárselos a los alumnos, pues les permite situarse en contextos comunicativos concretos de su lengua y hacer una transferencia a la lengua extranjera. Nuestra intención a lo largo de estas páginas no era otra que simplemente apuntar algunos aspectos para la reflexión que pueden ser el punto de partida para futuros trabajos.

6. Referencias bibliográficas

- Alba de Diego, Vidal (1994): “La cortesía en las peticiones”. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (coords.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 413-426 (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iv.htm).
- Austin, John L. (1962): *How to do things with words* (Oxford: Oxford University Press).
- Caballero Rodríguez, Beatriz (2010): “El papel de la traducción en la enseñanza del español (The Role of Translation in the Teaching of Spanish Language)”. *I Congreso de Español/Le en Asia-Pacífico* (Manila: Instituto Cervantes, 339-352).
- Clyne, M. (1972): *Perspectives on language contact* (Melbourne: Hawthorn Press).
- Consejo de Europa (2002): *Marco europeo común de referencia para las lenguas* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Escandell Vidal, M.^a Victoria (1996): *Introducción a la pragmática* (Barcelona: Ariel).
- Gómez Capuz, Juan (2001): "Diseño de análisis de la interferencia pragmática en la traducción audiovisual del inglés al español", en J. D. Sanderson (ed.): *¡Doble o Nada! (Actas de las I y II Jornadas de doblaje y subtitulación)* (Alicante, Universidad, 59-84).

- Martín Zorraquino, M.^a Antonia (1998): “Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical”. En M. A. Martín Zorraquino & E. Montolío Durán (coords.): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (Madrid: Arco Libros, 19-53).
- Martín Zorraquino, M.^a Antonia & José Portolés Lázaro (1999): “Los marcadores del discurso”. En I. Bosque & V. Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 3 (Madrid: Espasa Calpe, 4051-4213).
- Moreda Leirado, Marisa (2013): “Los marcadores discursivos en la interlengua de portugueses aprendices de español”. *Actas del XVI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica del Español/Lengua Extranjera: investigación, planificación académica y perspectivas de futuro* [pendiente de publicación]
- Pons Bordería, Salvador (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE* (Madrid: Arco Libros).
- Santos Ríos, Luis (2003): *Diccionario de partículas* (Salamanca: Luso-Española de Ediciones).

Humor y castigo en *La Celestina* y *El burlador de Sevilla*

Fernando Ruiz Pérez

Universidade do Porto

1. Introducción

El objetivo de este artículo es mostrar los mecanismos empleados en dos textos teatrales clásicos de la literatura española –*La Celestina* y *El burlador de Sevilla*– para enseñar contenido moral y entretener mediante el humor, por lo que constituyen dos manifestaciones de la fórmula horaciana del *ridentem dicere verum*.

Para ello, comentaremos algunos fragmentos representativos que podrán ayudar a comprender mejor estas obras maestras del teatro español y al mismo tiempo mostrar que los textos clásicos de la literatura española pueden servir, no solo para sumergir al alumnado extranjero en una época determinada de nuestra literatura, sino para darle a conocer aspectos lingüísticos –como el significado de los términos *celestina* y *donjuán*– y socioculturales –como el humor y la moralidad desde finales del siglo XV hasta principios del siglo XVII– de manera más enriquecedora.

2. El humor en *La Celestina*.

La comicidad en esta célebre obra de la literatura española gira fundamentalmente en torno a la parodia del amor cortés. Este símbolo de la sociedad aristocrática medieval es criticado a través del comportamiento de Calisto y Melibea, que se dejan arrastrar por un amor pasional que nubla la razón y destruye normas sociales y morales.

Al inicio de la obra, Calisto entra en el huerto de Melibea –espacio amoroso simbólico protegido por un muro– persiguiendo a su halcón. Este animal, además de simbolizar su posición social de caballero –la cetrería era uno de sus pasatiempos predilectos–, también representa el deseo sexual del amante en la literatura medieval cortés, pues como defienden Le Goff & Schmitt “El halcón, transformado en buitre, y el jabalí, reducido a

simple cerdo, fueron bastante empleados como figuras representativas de una sexualidad masculina incontrolada e incluso perversa” (2003: 139).

Calisto entonces declara su amor a Melibea de forma impetuosa, saltándose el período largo de espera, adoración a distancia, humilde y silenciosa, produciéndose un momento cómico.

CALISTO.—En esto veo, Melibea, la grandeza de Dios.

MELIBEA.—¿En qué, Calisto?

CALISTO.—En dar poder a natura que de tan perfecta hermosura te dotasse y fazer a mí, imérito, tanta merced que verte alcançasse, y en tan conveniente lugar que mi secreto dolor manifestarte pudiesse. Sin duda incomparablemente es mayor tal galardón que el serviçio, sacrificio, devoción y obras pías que por este lugar alcançar tengo yo a Dios ofrescido. [...] Por cierto los gloriosos sanctos que se deleytan en la visión divina no gozan más que yo agora el acatamiento tuyo. [...]

MELIBEA.—¿Por grand premio tienes esto, Calisto?

CALISTO.—Téngolo por tanto, en verdad, que si Dios me diesse en el cielo la silla sobre sus sanctos, no lo ternía por tanta felicidad.

MELIBEA.—Pues aun más yqual galardón te daré yo si perseveras.

CALISTO.—¡O bienaventuradas orejas mías, que indignamente tan gran palabra havéys oýdo!

MELIBEA.—Más desventuradas de que me acabes de oýr, porque la paga será tan fiera qual merece tu loco atrevimiento y el intento de tus palabras, Calisto, ha seydo: de ingenio de tal hombre como tú haver de salir para se perder en la virtud de tal muger como yo. ¡Vete, vete de ay, torpe [...]! (Haro Cortés & Conde, 2010: 116-118)

Calisto parece que se comporta según los cánones del amor cortés —es hiperbólico, se somete a Melibea, toma el amor como su única religión, rozando la blasfemia, se deleita en el sufrimiento amoroso—, pero no es paciente, constante y discreto, sino torpe y precipitado, interpretando mal la palabra *galardón*. Él la entiende en clave cortés, como *premio*, creyendo que Melibea se va a entregar sexualmente a él, pero ella la usa irónicamente como *castigo*, pues está obligada a mostrar enfado, imitando —paródicamente— el comportamiento virtuoso de una dama noble, aunque realmente esté jugando con Calisto.

La presentación del héroe sentimental es reveladora:

Calisto es una parodia del amante cortés. Aunque el lector ignorase el mal uso de Andreas Capellanus en las palabras de Calisto, no puede ignorar la reacción sarcástica de Melibea [...]. Calisto no entiende bien esas palabras, pero Melibea le hunde con una clarificación calorosa del tipo de galardón que él va a recibir [...]. (Severin, 1980: 695)

Como se deduce de la cita anterior, la parodia del amor cortés está íntimamente relacionada con la burla del amante, otra fuente de comicidad de esta obra.

Calisto, ante el rechazo inicial de Melibea, enferma de amor, y Sempronio –para aprovecharse de él– le recomienda que contrate los servicios de una tercera, Celestina. Que el joven necesite la ayuda de una alcahueta para conquistar a su amada no habla precisamente bien de Calisto y constituye una burla del autor, semejante a la que Francisco de Quevedo verterá nada menos que contra el dios Apolo en su soneto *A Apolo siguiendo a Dafne* (“Astucia fue de alguna dueña estrella, / que de estrella sin dueña no lo infiero: / Febo, pues eres sol, sírvete de ella”)³⁰.

Como hemos comprobado, la caracterización del protagonista masculino de la obra es burlesca. Estamos ante un antihéroe ridículo y cómico que “se comporta con la locura amorosa característica del amante cortés” (Severin, 1980: 695). La escena 2ª del acto VI es tremendamente esclarecedora: cuando Celestina le consigue un trofeo-fetiché, el cordón de Melibea, Calisto lo trata como si fuese su amada en persona y Celestina y Sempronio se mofan de él.

CELESTINA.—Cessa ya, señor, esse devanear; que a mí tienes cansada de escucharte y al cordón roto de tratarlo. [...]

SEMPRONIO.—Señor, ¿por holgar con el cordón no querrás gozar de Melibea? [...]

CELESTINA.—[...] debes, señor, cessar tu razón, dar fin a tus luengas querellas, tratar al cordón como cordón, por que sepas fazer diferencia de fabla quando con Melibea te veas: no haga tu lengua yguales la persona y el vestido. (Haro Cortés & Conde, 2010: 266-267)

El humor de la obra también surge del contraste entre los puntos de vista de los personajes sobre una misma realidad. Por ejemplo, cuando Calisto y las prostitutas hablan del físico de Melibea.

La descripción elogiosa de Calisto muestra su obsesión por la dama y a grandes rasgos recuerda a los retratos petrarquistas, aunque el joven introduzca elementos eróticos llamativos.

Los ojos, verdes, rasgados; las pestañas, luengas; las cejas, delgadas e alçadas; la nariz, mediana; la boca, pequeña; los dientes, menudos y blancos; los labrios, colorados y grossezuelos; el torno del rostro, poco más luengo que redondo; el pecho, alto; la redondeza y forma de las pequeñas tetas, ¿quién te las podrá figurar?, ¡que se despereza el hombre quando las mira!; la tez, lisa, lustrosa; el cuero suyo escurece la nieve; la color, mezclada, qual ella la escogió para sí. (Haro Cortés & Conde, 2010: 136)

³⁰Cita tomada de García González, R. (Ed.). (2003). *Sonetos de Quevedo*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

En cambio, en la escena 2ª del acto IX, Elicia y Areúsa, movidas por la envidia y el odio clasista, ofrecen una visión muy dispar de Melibea.

ELICIA.— [...] Aquella hermosura por una moneda se compra de la tienda. Por cierto, que conozco yo en la calle donde ella vive quatro donzellas en quien Dios más repartió su gracia que no en Melibea, que si algo tiene de hermosura es por buenos atavíos que trae. Ponedlos a un palo, también dirés que es gentil. ¡Por mi vida, que no lo digo por alabarme, mas creo que soy tan hermosa como vuestra Melibea!

AREÚSA.— Pues no la has tú visto como yo, hermana mía. Dios me lo demande, si en ayunas la topasses, si aquel día pudieses comer de asco. Todo el año se está encerrada con mudas de mil suziedades. Por una vez que aya de salir donde pueda ser vista, enviste su cara con hiel y miel, con unas y con otras cosas, que por reverencia de la mesa dexo de dezir. Las riquezas las hazen a estas hermosas y ser alabadas, que no las gracias de su cuerpo. Que, assí goze de mí, unas tetas tiene, para ser donzella, como si tres vezes hoviesse parido; no parecen sino dos grandes calabças. El vientre, no se le he visto, pero juzgando por lo otro, creo que le tiene tan floxo como vieja de cincuenta años. (Haro Cortés & Conde, 2010: 320-321)

Los apartes –recurso que proviene de la comedia romana– tienen igualmente una finalidad cómica. Esos comentarios, que hace un personaje para que no lo oigan los demás y que muestran lo que verdaderamente piensa, son especialmente humorísticos cuando son oídos pero no totalmente entendidos por otro personaje, como podemos comprobar en este ejemplo de la escena 4.ª del acto I.

SEMPRONIO (*Aparte*).—¡Qué mentiras y qué locuras dirá agora este cautivo de mi amo!

CALISTO.—¿Cómo es esso?

SEMPRONIO.—Dixe que digas; que muy gran plazer havré de lo oír. (*Aparte*).—¡Así te medre Dios, cómo me será agradable esse sermón!

CALISTO.—¿Qué?

SEMPRONIO.—Que assí me medre Dios, ¡cómo me será gracioso de oír! (Haro Cortés & Conde, 2010: 135)

Las palabras de Sempronio vuelven a hacer patente que Calisto es un ser absurdo. Se trata de un amo que no se sabe ganar el respeto de sus propios criados, los cuales “le insultan y se burlan de él sin cesar en apartes y aun en su cara” (Severin, 1980: 695).

Otro mecanismo empleado con una finalidad humorística son las alusiones de carácter sexual expresadas por personajes como Celestina. La alcahueta lujuriosa y *voyeur* que acaba usurpando el título de la obra difunde el *carpe diem* amoroso y sabe aprovechar el deseo de Pármeno por Areúsa para corromperlo, como podemos observar en la escena 10ª del acto I.

CELESTINA.—[...] Llegate acá, putico, que no sabes nada del mundo ni de sus deleytes. Mas ¡rabia mala me mate si te llego a mí, aunque vieja! Que la voz tienes ronca, las barbas te apuntan; ¡mal sosegadilla debes tener la punta de la barriga!

PÁRMENO.—¡Como cola de alacrán!

CELESTINA.—Y aun peor; que la otra muerde sin hinchar y la tuya hincha por nueve meses.

PÁRMENO.—¡Hy, hy, hy!

CELESTINA.—¿Ríeste, landrecilla, fijo? (Haro Cortés & Conde, 2010: 163-164)

Otro ejemplo de esa conexión entre lo cómico y lo sexual lo hallamos en la escena 4.^a del acto I. Cuando Sempronio quiere convencer a Calisto de que no merece la pena sufrir por una mujer, asocia al sexo femenino con la zoofilia en este curioso diálogo:

SEMPRONIO.—[...] ¿No has leýdo de Pasife con el toro, de Minerva con el can?

CALISTO.—No lo creo; hablillas son.

SEMPRONIO.—Lo de tu abuela con el ximio, ¿fablilla fue? Testigo es el cuchillo de tu abuelo.

CALISTO.—¡Maldito sea este necio, y qué porradas dize! (Haro Cortés & Conde, 2010: 130)

En primer lugar, alude a la relación entre la reina de Creta y un toro, que según la mitología clásica daría como fruto el nacimiento del Minotauro. A continuación, hace referencia a una supuesta –inventada– relación sexual entre la diosa Minerva y un perro. Finalmente, en otra muestra de misoginia medieval, la propia abuela de Calisto se convierte en el blanco de las burlas de Sempronio. Según Haro Cortés & Conde (2010: 130), esta tercera alusión a la zoofilia es controvertida, pues algunos críticos la consideran “un chiste basado en la consideración medieval del mono como representación de la lujuria” –algo que fácilmente nos trae a la memoria una de las ilustraciones que ayudan a comprender *La lozana andaluza* de Francisco Delicado³¹, una obra claramente vinculada al denominado *género celestinesco*³²–; otros, en cambio, defienden que la palabra *ximio* significa aquí “hombre de raza negra o judía” y que *cuchillo* “sería un error en el texto por «cucillo», que podía tener el significado de cornudo”³³.

³¹Allaigre (2000: 165).

³²Recuérdense pasajes de la obra de Francisco Delicado como por ejemplo “el arte de aquella mujer que fue en Salamanca en tiempo de Celestino segundo” (Allaigre, 2000: 169).

³³Otra posible explicación del simbolismo del cuchillo podríamos hallarla en Menéndez Peláez (2005: 344): “Objetos como linternas, mangos de cuchillo, calzadores o tinteros no podían pasar desapercibidos [en el siglo XVII] en su capacidad de aludir al cornudo, pues se hacían de cuerno”.

La mezcla de estilo culto y popular es otra de las estrategias utilizadas para provocar la risa del lector-oyente de esta obra.

Por una parte, Calisto es quien mejor encarna el estilo elevado, adornando sus parlamentos con cultismos, construcciones latinas, juegos de palabras, figuras estilísticas, etc., pero en ocasiones rompe la ley del decoro empleando vulgarismos. Un buen ejemplo lo encontramos en la escena 3ª del acto XIX, en la cual asistimos al último encuentro amoroso entre Calisto y Melibea.

El amante cortesano se salta los preliminares y está intentando arrancarle la ropa a Melibea para llegar cuanto antes al coito y, ante las quejas de su amada, cae en la vulgaridad al compararla con un ave. Repárese asimismo en que la actitud lujuriosa de la criada también es humorística.

MELIBEA.— [...] Lucrecia, ¿qué sientes, amiga? ¿Tórnaste loca de plazer? Déxamele, no me le despedaces, no le trabajes sus miembros con tus pesados abraços. Déxame gozar lo que es mío; no me ocupes mi plazer. [...] Y pues tú, señor, eres el dechado de cortesía y buena criança, ¿cómo mandas a mi lengua hablar y no a tus manos que estén quedas? [...] Dexa estar mis ropas en su lugar, y si quieres ver si es el hábito de encima de seda o de paño, ¿para qué me tocas en la camisa? Pues cierto es de lienço. Holguemos y burlemos de otros mill modos que yo te mostraré; no me destroces ni maltrates como sueles. ¿Qué provecho te trae dañar mis vestiduras?

CALISTO.—Señora, el que quiere comer el ave, quita primero las plumas.

LUCRECIA (*Aparte*).—¡Mala landre me mate si más los escucho! ¿Vida es ésta? ¡Que me esté yo deshaziendo de dentera, y ella esquivándose por que la rueguen! (Haro Cortés & Conde, 2010: 458-459)

Por otra parte, los personajes de clase baja emplean habitualmente vulgarismos, jerga, maldiciones, insultos y obscenidades, pero a veces imitan irónicamente el estilo elevado de sus amos. Esto es lo que ocurre cuando Areúsa parodia el lenguaje cortesano en su encuentro sexual con Pármeno de la escena 3ª del acto VII:

PÁRMENO.—Señora, Dios salve tu graciosa presencia.

AREUSA.—Gentilhombre, buena sea tu venida. [...] ¡Ay, señor mío, no me trates de tal manera! ¡Ten mesura, por cortesía; mira las canas de aquella vieja honrrada, que están presentes! ¡Quítate allá, que no soy de aquéllas que piensas! No soy de las que públicamente están a vender sus cuerpos por dinero. (Haro Cortés & Conde, 2010: 293-295)

Como se ha podido apreciar en los dos últimos ejemplos, “El humor de las acciones siempre aparece refrendado por el estilo que marca el contrapunto cómico y satírico” (Haro Cortés & Conde, 2010: 67).

3. El humor en *El burlador de Sevilla*.

Como no podría ser de otro modo en una comedia española del siglo XVII, las intervenciones del gracioso constituyen la principal –aunque no única– fuente de comicidad de esta obra atribuida a Tirso de Molina.

Según Manuel Antonio Arango (1980: 380), “Catalinón en *El burlador de Sevilla* cumple su papel de contrafigura barroca. Su cobardía, el recuerdo de la vida eterna, su hablar surrealista, dan a la comedia en algunos casos rasgos singulares propios del siglo XVII”.

Catalinón es el criado fiel del galán, el consejero moral y el contrapunto cómico de su amo, que provoca la risa mediante juegos de palabras y alusiones escatológicas, algo que no nos debe sorprender, teniendo en cuenta que en “el Siglo de Oro una de las fuentes fundamentales de la comicidad es la escatología” (Menéndez Peláez, 2005: 343). De hecho, como comenta Milagros Torres (2012), su propio nombre es un chiste escatológico que alude a su naturaleza cobarde, fácilmente deducible del siguiente comentario que el criado dirige a su amo:

CATALINÓN

Aunque soy Catalinón,
soy, señor, hombre de bien,
que no se dijo por mí
«Catalinón es el hombre»
ya sabes que aqueste nombre
me asienta al revés aquí.
(Rodríguez, 1994: 143)

El consejero de don Juan vuelve a hacer gala de ese particular sentido del humor en muchos otros pasajes de la obra, de los cuales destacaremos a modo de ejemplo tres.

El primero lo hallamos en la jornada I, cuando le pide a la pescadora Tisbea que compruebe si su amo ha muerto ahogado:

TISBEA

No, que aún respira.

CATALINÓN

¿Por dónde? ¿Por aquí?

TISBEA

Sí,

pues, ¿por dónde...

CATALINÓN

Bien podía

respirar por otra parte.

(Rodríguez, 1994: 127)

El segundo, en la jornada II, demostrando nuevamente su falta de valor mediante el término *cera*, sustancia sólida sospechosa en boca del criado:

CATALINÓN

Ir de noche no quisiera

por esa calle cruel,

pues lo que de día en miel,

de noche lo dan en cera.

(Rodríguez, 1994: 182)

El último lo encontramos en la jornada III, cuando, en la primera cena con el convidado de piedra, Catalinón alude a sus malolientes posaderas utilizando el término *arrabal*:

CATALINÓN

Cena con tu convidado,

que yo, señor, ya he cenado. [...]

Señor,

vive Dios que huelo mal. [...]

Yo pienso que muerto estoy,

y está muerto mi arrabal.

(Rodríguez, 1994: 239)

El despliegue de juegos de palabras característico de este personaje obliga al lector-espectador actual a prestar atención a uno de los puntos clave de la estética literaria del

siglo XVII: el conceptismo, “la base de casi toda la literatura barroca” (Menéndez Pe-
láez, 2005: 341).

En la jornada I hallamos un ejemplo significativo de esta estética, cuando Catalinón
llega en compañía de su amo a la costa de Tarragona tras sufrir un naufragio. Entonces
hace el siguiente comentario cómico basado en la asociación conceptual entre las bíbli-
cas bodas de Caná y la conversión del agua en vino:

¡Válgame la Cananea,
y qué salado es el mar!
Aquí puede bien nadar
el que salvarse desea,
que allá dentro en desatino
donde Dios juntó tanta agua,
¿no juntara tanto vino?
Agua, y salada, extremada
cosa para quien no pesca.
Si es mala aun el agua fresca,
¿qué será el agua salada?
(Rodríguez, 1994: 125)

Ya en la jornada III, justo antes de la segunda cena con el fantasma de don Gonzalo de
Ulloa, Catalinón lleva a cabo un uso dilógico del término *fiambre* –nunca mejor escogi-
do, teniendo en cuenta el ambiente de ultratumba que rodea la escena– con una finalidad
humorística.

DON GONZALO

Quiero a cenar convidarte.

CATALINÓN

Aquí excusamos la cena,
que toda ha de ser fiambre,
pues no parece cocina
[señor, por ninguna parte.]

(Rodríguez, 1994: 265)

Al gracioso también le gusta emplear juegos de palabras relacionados con los cuernos, de los que son víctimas el duque Octavio y Batricio.

El primero es asociado burlescamente con el signo del zodiaco Capricornio en la jornada II:

Señor, detente,
que aquí está el Duque, inocente
Sagitario de Isabela,
aunque mejor diré
Capricornio.

(Rodríguez, 1994: 158)

El segundo es objeto de mofa en la misma jornada mediante la asociación de términos relacionados con el marido engañado: *corrido* –ofendido–, *cornado* –moneda de escaso valor– y *toro*.

CATALINÓN
¡Desventurado marido!
DON JUAN
Corrido está.
CATALINÓN
No lo ignoro:
mas, si tiene de ser toro,
¿qué mucho que esté corrido?
No daré por su mujer
ni por su honor un cornado.

(Rodríguez, 1994: 201)

Sin embargo, como mencionábamos anteriormente, los parlamentos del gracioso no son la única fuente de humor de *El burlador de Sevilla*, pues tanto don Juan Tenorio como el marqués de la Mota manifiestan en algunas ocasiones una refinada burla cortesana.

Don Juan muestra su lado cómico en apartes como el siguiente de la jornada I, donde muestra de manera juguetona su falta de arrepentimiento por haberle robado el honor a la duquesa Isabela en Nápoles.

DON PEDRO

Mis cartas te avisarán
en qué para este suceso
triste, que causado has.

DON JUAN [*Aparte*]

(Para mí alegre, dirás.)
Que tuve culpa confieso.
(Rodríguez, 1994: 106)

El marqués de la Mota, amigo y *alter ego* del burlador, lo hace especialmente en la jornada II, cuando mantiene con don Juan una divertida conversación sobre una serie de damas sevillanas, las cuales son rápidamente asociadas a la prostitución a través de juegos conceptuales y alusiones escatológicas propios de la poesía burlesca barroca, que ponen de relieve la falta de belleza y juventud de las mismas.

DON JUAN

¿Inés?

MOTA

A Bejel se va. [...]

El tiempo la desterró

a Bejel³⁴.

DON JUAN

Irá a morir.

¿Constanza?

MOTA

Es lástima vella

lampiña de frente y ceja,

llámala el portugués vieja,

³⁴El marqués de la Mota se sirve de la proximidad fónica entre este término referido a Vejer de la Frontera (Cádiz) y vejez para burlarse de la falta de juventud de esta mujer.

y ella imagina que bella.

DON JUAN

Sí, que *velha*³⁵ en portugués

suená vieja en castellano.

¿Y Teodora?

MOTA

Este verano

escapó del mal francés

por un río de sudores,

y está tan tierna y reciente

que anteayer me arrojó un diente³⁶

envuelto entre muchas flores.

DON JUAN

¿Julia, la del Candilejo?

MOTA

Ya con sus afeites³⁷ lucha.

DON JUAN

¿Véndese siempre por trucha?

MOTA

Ya se da por abadejo³⁸.

DON JUAN

El barrio de Cantarranas,

¿tiene buena población?

MOTA

Ranas las más de ellas son.

³⁵En esta ocasión, el humor se basa en un falso amigo entre el portugués y el español.

³⁶La broma escatológica consiste en asociar la pérdida de dientes no solo con la niñez, sino también con la vejez.

³⁷La burla de la mujer que abusa del maquillaje para ocultar su edad es un tópico de la poesía burlesca barroca.

³⁸La mofa consiste no solo en la animalización de la mujer mencionada, sino sobre todo en la alusión a la rebaja realizada por esta en el precio estipulado por sus servicios, ya que el abadejo es un pescado de peor calidad que la trucha.

DON JUAN

¿Y viven las dos hermanas?

MOTA

Y la mona de Tolú
de su madre Celestina³⁹,
que les enseña doctrina.

DON JUAN

¡Oh, vieja de Belcebú!
¿Cómo la mayor está?

MOTA

Blanca, y sin blanca⁴⁰ ninguna.
Tiene un santo a quien ayuna.
(Rodríguez, 1994: 162-165)

4. El castigo en *La Celestina*

La finalidad de *La Celestina* es, si creemos lo que nos dice el texto, moralizante. Sirvan de ejemplo los siguientes fragmentos:

Si bien discernéys mi limpio motivo,
a cuál se endereça de aquestos extremos,
con cuál participa, quién rige sus remos,
Amor ya aplazible o Desamor esquivo,
buscad bien el fin de aquesto que escrivo,
o del principio leed su argumento.
Leeldo y veréys que, aunque dulce cuento,
amantes, que os muestra salir de cativo. [...]
Vosotros que amáys, tomad este enxemplo,
este fino arnés con que os defendáís;
bolved ya las riendas, por que no os perdáys;
load siempre a Dios, visitando su templo;

³⁹La referencia a la meretriz literaria por excelencia no es casual.

⁴⁰El humor radica en la repetición de un mismo significante asociado a significados diferentes en cada caso.

andad sobre aviso; no seáis de exemplo
de muertos y bivos y propios culpados;
estando en el mundo yazéys sepultados;
muy gran dolor siento quando esto contemplo.

Olvidemos los vicios que así nos prendieron,
no confiemos en vana esperança;
temamos Aquel que espinas y lança,
açotes y clavos su sangre vertieron;
la su santa faz herida escupieron;
vinagre con hiel fue su potación;
a cada santo lado consintió un ladrón:
nos lleve, le ruego, con los que creyeron.
(Haro Cortés & Conde, 2010: 95-99)

Síguese la *Comedia* o *Tragicomedia* de Calisto y Melibea, “compuesta en reprehensión de los locos enamorados que, vencidos de su desordenado apetito, a sus amigas llaman y dizen ser su dios. Así mismo fecha en aviso de los engaños de las alcahuetas y malos y lisonjeros sirvientes”. (Haro Cortés & Conde, 2010: 111)

Pues aquí vemos quán mal fenescieron
aquestos amantes, huygamos su dança.
Amemos a Aquel que espinas y lança,
açotes y clavos su sangre vertieron.
(Haro Cortés & Conde, 2010: 487)

Parece, por tanto, que el objetivo de la obra –al menos uno de ellos– es, en primer lugar, prevenir contra el amor loco o lujurioso, que rompe las reglas sociales y conduce irremediabilmente a la tragedia; y en segundo lugar, advertir sobre la corrupción de los malos criados y alcahuetas. De este modo, *La Celestina* parece que ofrece un ejemplo de lo que no se debe hacer y exalta el amor a Dios como único y verdadero.

José Antonio Maravall (2003: 3) también considera que esta obra se nos presenta como una lección moral:

Como tantas obras que se escriben en la Edad Media, como tantas otras que se publican en los siglos XVI y XVII, también *La Celestina* se presenta al lector con un fondo de filosofía, en el sentido de enseñanza moral sobre las cosas humanas. Desde su subtítulo, se ofrece como un libro de «castigos» y «avisos». Con toda su animada galería de personajes poco edificantes, con toda su exhibición de jóvenes descarriados, rufianes, prostitutas, alcahuetas, fanfarrones, etc., *La Celestina*, pretende ser considerada como una «moralidad».

Podríamos incluso decir que la moralidad de esta obra se basa en el castigo de los comportamientos indecorosos de los amantes, los criados y la alcahueta con la muerte.

Calisto no es el prototipo de héroe de novela sentimental. Su carácter temeroso y pasivo hace que recurra a Celestina para poseer a Melibea cuanto antes. Víctima del amor loco, se deja arrastrar por una pasión desenfadada que le lleva a concebir el amor como religión, llegando incluso a blasfemar en el acto I: “Yo melibeo soy y a Melibea adoro y en Melibea creo” (Haro Cortés & Conde, 2010: 125), “¿Muger? ¡O grossero! ¡Dios, Dios!” (Haro Cortés & Conde, 2010: 128). Irónicamente, muere de manera grotesca cuando, abandonando por unos instantes su egoísmo, trata de socorrer a sus criados.

Melibea tampoco responde a los cánones de conducta de una dama honesta. Al inicio de la obra se muestra apasionada y curiosa, alejada de la mesura y discreción que exige el código cortés. Posteriormente, se deja arrastrar por la lujuria y engaña a sus padres con la ayuda de Lucrecia. Finalmente, cuando Calisto muere, decide suicidarse, entonando un canto al hedonismo: “¡Mi bien y plazer, todo es ydo en humo! ¡Mi alegría es perdida! ¡Consumióse mi gloria! [...] ¡Tan tarde alcanzado el plazer, tan presto venido el dolor!” (Haro Cortés & Conde, 2010: 463).

Sempronio y Pármeno tampoco son modelos de buen criado. Ejercen la violencia matando a Celestina y la sufren al ser ajusticiados por su crimen.

El primero, cínico y codicioso, refleja la ruptura de los lazos feudales amo-siervo, intentando aprovecharse de la locura amorosa de Calisto, a quien desprecia.

El segundo es un joven inexperto que fracasa en su intento de ser honrado debido a los desprecios de Calisto y a la manipulación de Celestina, concedora de la lujuria que lo empuja hacia Areúsa.

Y Celestina, protagonista absoluta de la obra y figura mítica de la literatura española, peca de manipuladora, soberbia, *voyeur* y codiciosa, algo que conoce bien Sempronio: “¡O vieja avarienta, garganta muerta de sed por dinero!” (Haro Cortés & Conde, 2010: 390). Su muerte no está exenta de ironía, pues es ajusticiada por sus propias víctimas.

Por influencia del *carpe diem* y el *tempus fugit*, tópicos de los que se erige portavoz la alcahueta⁴¹, los personajes se preocupan de disfrutar del placer, del presente, con prisa. Sin embargo, la sucesión de muertes mencionadas anteriormente simboliza el castigo moral por los pecados cometidos: la hipocresía, el egoísmo, la codicia, la lujuria, la violencia, el engaño...

⁴¹“Gozá vuestras frescas mocedades, que quien tiempo tiene y mejor le espera, tiempo viene que se arrepiente” (Haro Cortés & Conde, 2010: 325).

Pese a la visión fatalista de la vida que transmite el planto final de Pleberio, ni Melibea ni el resto de los personajes de la obra son marionetas del destino, sino víctimas de sus elecciones vitales y por ello deben responsabilizarse de su trágico final, simbólicamente anunciado previamente mediante presagios⁴² para que el lector-oyente asocie el comportamiento desviado de estos con el castigo merecido que recibirán.

Sirvan como ejemplo los siguientes fragmentos:

En la escena 2ª del acto I, ante el rechazo inicial de Melibea, Calisto enferma de amor y menciona a modo de presagio trágico el mito clásico de los jóvenes babilonios Píramo y Tisbe.

¡O bienaventurada muerte aquella que deseada a los afligidos viene! ¡O si viviesses agora Erasítrato, médico, sentirías mi mal! ¡O piedad de Seleuco, inspira en el plebérico corazón, por que, sin esperanza de salud, no embíe el espíritu perdido con el desastrado Píramo y la desdichada Tisbe! (Haro Cortés & Conde, 2010: 120-121)

Y en la escena 4ª del acto X, cuando Melibea le confiesa a Lucrecia la pasión que Calisto enciende en su corazón, la criada anticipa la muerte de su señora diciendo: “ya no tiene tu merced otro medio sino morir o amar” (Haro Cortés & Conde, 2010: 351).

5. El castigo en *El burlador de Sevilla*

Al igual que *La Celestina*, la obra que da origen al mito de don Juan Tenorio pretende, a través del castigo del libertinaje de su protagonista, transmitir una finalidad moralizadora, que Ugalde Cuesta considera que no hay que perder de vista para comprender *El burlador de Sevilla*.

En Don Juan, aunque él se diga noble caballero, y según nos lo presenta el teólogo y moralista Fray Gabriel Téllez, yace un símbolo tristemente sombrío de la nobleza de su tiempo. Se condena su hedonismo sin freno, su hipocresía y soberbia, postulándose por esa misma negrura del personaje, que se extiende en grado variable a casi toda la gama de los demás, el retorno inmediato, sin aplazamientos peligrosos, al buen obrar cristiano. Desde las tablas, tanto Tirso como los otros poetas dramáticos de la Edad de Oro defendían el orden social vigente (sin que se encuentren ejemplos utópicos de sociedad nueva que contraponer, a lo Tomás Moro, por ejemplo, ni entre ellos ni tampoco entre los pensadores e historiadores), exaltaban la Monarquía (lo que no era incompatible en el Maestro de la Merced con sus pupilas oportunas contra los malos ministros), velaban sinceramente por la religión católica (sin que se sienta la compulsión del Santo Oficio), enardeciendo o ilustrando a sus coetáneos con sus verdades. (Ugalde Cuesta, 1990: 1001)

⁴²Para profundizar en este tema véase González Fernández (2008).

Don Juan es un antihéroe, un joven noble, seductor, soberbio, que no tiene conciencia y quiere forjar su fama burlándose del honor de otros, pues como él mismo proclama “Sevilla a voces me llama / el Burlador, y el mayor / gusto que en mí puede haber / es burlar una mujer / y dejarla sin honor” (Rodríguez, 1994: 170).

Víctimas de esa indecorosa actuación serán la duquesa de Nápoles, Tisbea, Ana de Ulloa y Arminta, pero también el duque Octavio, don Gonzalo de Ulloa, el marqués de la Mota y Batricio.

Todas estas muestras de libertinaje constituyen diversos tipos de transgresión social y moral: don Juan se burla de la corte, de la hospitalidad, de la amistad, del matrimonio e incluso de la muerte, dejándose llevar por el placer sexual y el engaño, sin reparar en los presagios funestos que anticipan su trágico final.

Y es que a lo largo de la obra, don Juan es advertido de las consecuencias que sus acciones tendrán por su criado (“Los que fingís, y engañáis / las mujeres de esa suerte, / lo pagaréis en la muerte”⁴³, “No lo apruebo. / [...] Que el que vive de burlar, / burlado habrá de escapar / pagando tantos pecados / de una vez”⁴⁴), por la pescadora de Tarragona (“Advierte, / mi bien, que hay Dios y que hay muerte”⁴⁵, “Esa voluntad te obligue, / y si no, Dios te castigue”⁴⁶), por su propio padre (“Mira que aunque al parecer / Dios te consiente y aguarda, / tu castigo no se tarda, / y que castigo ha de haber / para los que profanáis / su nombre, y que es juez fuerte / Dios en la muerte”⁴⁷) y por las voces del coro de la capilla de don Gonzalo de Ulloa (“Adviertan los que de Dios / juzgan los castigos tarde, / que no hay plazo que no llegue / ni deuda que no se pague”⁴⁸).

Pero lejos de arrepentirse, el burlador siempre responde con cínica temeridad “¡Qué largo me lo fiáis!”, expresando que la muerte y el castigo de Dios están muy lejanos y que el arrepentimiento siempre puede esperar.

El transcurrir de la trama subraya la incapacidad de una justicia terrenal corrupta, que constantemente protege al transgresor en virtud de los privilegios que el sistema social le proporciona.

Sin embargo, en el desenlace de la obra don Juan pagará la soberbia mostrada en este diálogo con la campesina de Dos Hermanas:

ARMINTA

Jura a Dios que te maldiga

si no la cumples.

⁴³Rodríguez (1994: 144).

⁴⁴Rodríguez (1994: 172).

⁴⁵Rodríguez (1994: 147).

⁴⁶Rodríguez (1994: 148).

⁴⁷Rodríguez (1994: 176-177).

⁴⁸Rodríguez (1994: 268).

DON JUAN

Si acaso

la palabra y la fe mía

te faltare, ruego a Dios

que a traición y a alevosía

me dé muerte un hombre.

[*Aparte.*]

(Muerto,

que vivo Dios no permita)

Rodríguez (1994: 220-221).

Irónicamente los deseos del protagonista se cumplirán, cuando don Gonzalo de Ulloa, antagonista fantasmal de don Juan, regresa del Más Allá como convidado de piedra. El antihéroe todavía gozará de dos oportunidades para redimirse: las dos cenas con el fantasma, pero su orgullo se lo impedirá (“¿Yo temor?”⁴⁹).

En el ambiente fantástico, entre la vida y la muerte, de la capilla de don Gonzalo, cuando el burlador ya ha sentido el fuego que lo arrastrará a los infiernos, intenta en vano arrepentirse (“Deja que llame / quien me confiese y absuelva”⁵⁰). Es demasiado tarde, la venganza de Ulloa ha sido consumada (“Esta es justicia de Dios: / quien tal hace, que tal pague”⁵¹), la justicia divina ha actuado contra el agente de la corrupción moral, recomponiendo el caos generado por este.

6. Conclusiones

Como hemos podido comprobar a través de los fragmentos seleccionados, *La Celestina* y *El burlador de Sevilla* ponen en práctica la fórmula horaciana del *ridentem dicere verum*, esto es, pretenden enseñar deleitando.

El subtítulo de la *Tragicomedia de Calisto y Melibea* es suficientemente esclarecedor cuando dice que “contiene, demás de su agradable estilo, muchas sentencias filosóficas y avisos muy necesarios para mancebos, mostrándoles los engaños que están encerrados en sirvientes y alcahuetas”. Tal y como la comedia humanística italiana en la que se inspira, al mismo tiempo que enseña lo que no se debe hacer –dejarse llevar por la lujuria, el materialismo o la violencia–, pretende entretener al lector-oyente por medio de episodios eróticos y humorísticos, especialmente protagonizados por Calisto.

⁴⁹Rodríguez (1994: 270).

⁵⁰Rodríguez (1994: 270).

⁵¹Rodríguez (1994: 271).

El elogio que Juan Pérez de Montalbán (1635) deja escrito en los preliminares de la Parte IV de las comedias de su amigo Tirso es igualmente instructivo:

[...] lo sentencioso de los conceptos admira, lo satírico de las faltas corrige, lo chistoso de los donaires entretiene, lo enmarañado de la disposición deleita, lo gustoso de las cadencias enamora, y lo político de los consejos persuade y avisa.

La obra de Gabriel Téllez, fiel seguidora de la comedia lopesca, responde a la doble finalidad del teatro español barroco: distraer y educar. Por un lado, deleitar a las masas ofreciendo una máquina de soñar, un instrumento de evasión. Por otro, educar al pueblo, inculcándole los valores tradicionales de los sectores dominantes: sociales, políticos, religiosos y morales, pues el ser humano tiene libre albedrío –diría Calderón de la Barca– y sus actos determinan la salvación de su alma.

7. Referencias bibliográficas.

Allaigre, C. (Ed.). (2000). *Retrato de la Lozana Andaluza* (3.^a ed.). Madrid: Cátedra.

Arango, M. A. (1980). “El gracioso. Sus cualidades y rasgos distintivos en cuatro dramaturgos del siglo XVII: Lope de Vega, Tirso de Molina, Juan Ruiz de Alarcón y Pedro Calderón de la Barca”. *Thesaurus*, XXXV (2). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/35/TH_35_002_159_0.pdf

Falcón Martínez, C., Fernández-Galiano, E. & López Melero, R. (1980). *Diccionario de la mitología clásica*. Madrid: Alianza Editorial.

García González, R. (Ed.). (2003). *Sonetos de Quevedo*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

González Fernández, L. (2008). “El verbo hecho carne: la muerte y la locura de Calisto (y algunas muertes más)”. En Georges Martin (Ed.), *Fernando de Rojas, La Celestina. Comedia o tragicomedia de Calisto y Melibea* (pp. 139-155). París: Ellipses.

Haro Cortés, M. & Conde, J. C. (Eds.). (2010). *La Celestina*. Madrid: Castalia.

Le Goff, J. & Schmitt, J. C. (Eds.). (2003). *Diccionario razonado del Occidente medieval*. Madrid: Akal.

Maravall, J. A. (2003). *El mundo social de “La Celestina”*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc6w976>

Menéndez Peláez, J. (Coord.). (2005). *Historia de la literatura española: Renacimiento y Barroco, vol. 2*. León: Everest.

Pérez de Montalbán, J. (1635).” Aprobación del Doctor Juan Pérez de Montalbán, notario apostólico del santo oficio de la santa inquisición a la cuarta parte de comedias del maestro Tirso de Molina”. En Tirso de Molina, *Cuarta parte de las comedias del Maestro Tirso de Molina*. Recuperado de:
<http://www.idt.paris-sorbonne.fr/html/tirso-cuartaparte-aprobacionmontalban.html>

Rodríguez López-Vázquez, A. (Ed.). (1994). *El burlador de Sevilla*. Madrid: Cátedra.

Severin, D. (1980). “Parodia y sátira en la *Celestina*”. En Alan M. Gordon & Evelyn Rugg (Eds.), *Actas del VI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (pp. 695-697). Toronto: Universidad de Toronto.

Torres, M. (2012). “Catalinón: La gracia del gracioso en la mezcla trágico-cómica de *El burlador de Sevilla*”. *Publications numériques du CEREdI, Actes de colloque*, 7. Recuperado de: <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/IMG/pdf/TORRES.pdf>

Ugalde Cuesta, V. (1990). “*El burlador de Sevilla* o la dramatización barroca de Don Juan”. En M. García Martín, I. Arellano, J. Blasco & M. Vitse (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro* (pp. 999-1005). Salamanca: Universidad de Salamanca.

La simulación en la clase de español de los negocios

María Rosa Martín-Peñasco Hurtado

BabeliUM (Centro de Línguas Associado à Universidade do Minho)

1. La enseñanza del español en Portugal

La presencia del español como lengua extranjera en las escuelas portuguesas solo comienza en el curso 1991/1992. A partir de entonces, se ha verificado un gran aumento del número de alumnos interesados en aprender español. Aun así, la implantación del español en Portugal acarreó una serie de problemas desde su puesta en práctica: por un lado, el escaso número de profesores cualificados; por otro, las escuelas siempre han parecido mostrar alguna reticencia para incorporar el español a sus currículos, seguramente debido a la presión ejercida por los profesores de otras lenguas (francés y alemán), los cuales han visto cómo, en los últimos cursos, cada vez más el número de alumnos matriculados en su asignatura disminuía. Así, el sistema educativo portugués no parece conseguir dar una respuesta satisfactoria al aumento de la demanda mostrada por parte de los alumnos desde su implantación en los currículos de la asignatura de español lengua extranjera.

Recientemente, en el año 2012, Portugal aprobó una reforma curricular que concedía mayor importancia al inglés como lengua predominante, otorgando un mayor número de horas lectivas a dicha asignatura. Dicha reforma también impide la creación de nuevos grupos de español, si para ello es necesario contratar nuevos profesores. Además, con ella se retira de los currículos del segundo ciclo de *Ensino Básico* (5º y 6º) la enseñanza del español o de cualquier otra lengua extranjera que no sea el inglés. Todo esto, unido a los recortes presupuestarios que Portugal está llevando a cabo para combatir la crisis económica por la que pasa en estos momentos, nos lleva a pensar que, muy probablemente, el aumento de alumnos portugueses en las asignaturas de español que se había verificado en los últimos 20 años decaiga o, por lo menos, se estanque.⁵²

⁵²Los datos relativos a la enseñanza del español en Portugal han sido extraídos del Informe emitido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2012 *El Mundo Estudia Español*.

Por lo que se puede extraer de los datos anteriores, en la actualidad son pocos los portugueses adultos – o por lo menos no tantos como deberían -, que hayan tenido un fuerte componente de español en su historial educativo; y debido a los últimos cambios realizados en los currículos portugueses tras la reforma educativa de 2012, no podemos esperar que esta situación cambie significativamente en los próximos años.

La situación del español en la Enseñanza Universitaria que Vigón nos ofrece en su artículo de 2005, dista de la actual, pues eran pocos los estudios universitarios sobre español lengua extranjera en Portugal, pocos los profesores formados en E/LE y pocos los alumnos que escogen esta asignatura por real interés. (Vigón, 2005b). En la actualidad, en las universidades portuguesas, aunque todavía no exista un departamento de español o una licenciatura de español, podemos hablar de un cambio significativo a este respecto. Hoy se puede estudiar español en todas las universidades portuguesas y éstas están formando a un número significativo de profesores de español.

Vista la situación del español en la enseñanza preuniversitaria y universitaria, creo que es realmente importante apostar por soluciones que cubran este vacío educativo. Una de las opciones que los portugueses adultos tienen para aprender español, y una de las más buscadas, es, sin duda, formarse a través de academias, centros de lengua u otras instituciones, dentro de las cuales encajarían las formaciones o cursos de español con fines específicos.

Los centros privados, por su lado, nos ofrecen una realidad diferente. Las empresas que han detectado el vacío educativo mencionado anteriormente han sido numerosas. Los cursos de español son cada vez más demandados por los portugueses, principalmente por adultos que quieren estudiar el español para ponerlo en práctica en situaciones laborales o en situaciones de ocio e, incluso, adolescentes que pretenden realizar estudios universitarios en España.

En este sentido, José María Martín, Director del Instituto Cervantes de Lisboa, afirma que la increíble demanda que el español ha generado, gracias a los esfuerzos de dicho Instituto y de la Consejería de Educación, ha originado la aparición de numerosas “academias privadas que han visto en la enseñanza del español una oportunidad empresarial”. (Martín, 2012:142)

Como se puede extraer de lo dicho en líneas anteriores, la enseñanza del español en el sistema educativo portugués, no consigue compararse al nivel de demanda que los alumnos exigen. Esta laguna en la enseñanza regular conlleva que, después de acabar los estudios formales, muchos portugueses retomen o comiencen el estudio de nuestra lengua, a partir de motivaciones laborales o de otra índole, y procuran solventar esta deficiencia a través de centros privados que posibilitan el estudio del español como lengua extranjera. Aunque tampoco podemos olvidar a otros muchos que, ya habiendo estudiado español, deciden comenzar un curso de EFE para complementar sus estudios y su currículum.

En cualquier caso, lo cierto es que el alumnado EFE se compone exclusivamente de adultos, sean estos adultos jóvenes o de mediana edad, que plantean unas características

completamente diferentes que los niños como estudiantes, las cuales es importante tener en cuenta. En el siguiente apartado trataremos con mayor detalle este aspecto.

2. Educación de adultos en contextos no formales de aprendizaje

A lo largo de la historia de la Educación de Adultos, en gran parte gracias a la investigación derivada de la Psicología de la Educación, la atención de los procesos de aprendizaje se ha ido centrando en el alumno, principalmente en sus características, motivaciones y factores individuales.

Los alumnos adultos muestran una serie de características muy diferentes de las que nos puede presentar un grupo de niños o incluso de jóvenes, algunas de ellas poco obvias; por lo que la enseñanza de español, o de cualquier otra materia, dista mucho de ser parecida al trabajar con uno y otro público, siendo necesario tener en cuenta las características que este alumnado presenta.

Ante un alumnado adulto, lo primero que nos puede llamar la atención es que podemos encontrar grandes diferencias de edad, así como un sinfín de motivaciones distintas que les llevan a comenzar nuevos procesos de aprendizaje. Además, los adultos necesitan sentir que lo que aprenden les es útil e importante; tienen experiencias de vida muy dispares, las cuales influyen en la construcción de nuevos aprendizajes y, por ende, diferentes formas de aprender.

El profesor/educador, ante un alumnado adulto, encuentra también una serie de factores que juegan o no a su favor, pero que debe tener igualmente en cuenta. Puede ser que nos encontremos ante capacidades sensoriales, perceptivas y/o de memoria disminuidas, falta de hábitos de estudio, una mayor dificultad a adaptarse a nuevas situaciones, falta de tiempo y falta de interés por las ideas abstractas y teóricas. Sin embargo, juegan a nuestro favor su mayor motivación, responsabilidad, exigencia y ganas de participar activamente en el proceso de aprendizaje.

En resumen, según Knowles (*cit. in* Rurato y Gouveia, 2005:177-78) los adultos son más autónomos y autodirigidos en lo que concierne a su aprendizaje, poseen experiencias de vida y conocimientos anteriores, dan una gran importancia a la relevancia de los asuntos abordados en el proceso de aprendizaje y a la pragmática que la adquisición de dichos asuntos pueda tener en sus vidas y necesitan ser respetados y tratados como iguales.

Por todo lo expresado anteriormente, tal y como veremos en puntos posteriores, el uso de las simulaciones en el aula dentro de la Enseñanza Comunicativa mediante Tareas se convierte en una importantísima herramienta para trabajar con este tipo de alumnado, ya que toma en cuenta la participación del alumno en todo el proceso de aprendizaje, desde su programación a su posterior puesta en práctica; e introduce al alumno en situaciones comunicativas reales y significativas, las cuales responden a su necesidad de encontrar una aplicación práctica de lo aprendido. De esta forma, este tipo de actividades plantean la resolución de tareas similares a las que los alumnos encuentran después en la vida

real, es un enfoque eminentemente práctico y significativo, siendo fácil conseguir extrapolar los conocimientos aprendidos en la sala de aula a la vida real.

A la hora de programar un curso de español es necesario tener en cuenta todas estas cuestiones. No sólo las características de nuestros alumnos, que pueden ser adultos, niños o jóvenes, sino la motivación que les lleva a querer aprender español. Esta motivación, principalmente en el caso de los adultos, aunque también en parte de algunos jóvenes, responde, por lo menos en parte, a la situación social y laboral del momento. En este contexto, gana especial importancia el Español con Fines Específicos.

3. El Español con Fines Específicos

Si analizamos la historia de la Educación de Adultos a través de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos que ha habido a lo largo de los últimos casi 70 años, es fácil inferir que ha habido grandes cambios en relación a los conceptos y valores promovidos desde las más antiguas a las más recientes. Si las primeras conferencias estaban completamente impregnadas de valores humanistas e iluministas, las últimas, seguramente influenciadas por los grandes cambios sociales que en los últimos tres cuartos de siglo han tenido lugar, son mucho más prácticas. El proceso de globalización, el desarrollo de las nuevas tecnologías y la reconfiguración de los Estados, así como los movimientos migratorios y otros fenómenos sociales propios de la era en la que vivimos, y todavía poco estudiados hace un siglo, fueron las causas de este cambio de enfoque (Barbosa, 2004).

El EFE no es más que uno de los reflejos de los objetivos y preocupaciones expresados en las dos últimas CONFITEA: responde a aspectos prácticos, busca la expansión de las empresas a mercados hispanohablantes o aumentar las probabilidades de empleo de quien lo estudie. Otro de los reflejos de estos valores más pragmáticos se puede encontrar en las sucesivas revisiones al *Código de Trabalho* portugués, el cual ha ido aumentando las obligaciones de las empresas en relación a ofrecer formación profesional a sus colaboradores y que culmina en la redacción del artículo 131º de este mismo *Código*, donde se establece la obligación por parte de las empresas de promover, asegurar, organizar y reconocer y valorizar la formación continua adecuada a su cualificación.

Todos los procesos políticos, sociales y económicos mencionados anteriormente, además de un cambio de enfoque en lo que a la Educación de Adultos se refiere, también han fomentado la interrelación entre hablantes de diferentes lenguas. Esta interrelación no solo se deja ver en el ámbito personal, sino que también cobra una gran importancia en el ámbito laboral. Los profesionales de hoy en día no solo deben saber desempeñar su profesión, sino que, una gran parte de ellos, necesitan ser competentes en otras lenguas diferentes de la materna; convirtiendo la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos en una de las vertientes más demandadas para la enseñanza de cualquier lengua.

Este hecho está íntimamente relacionado con el concepto del hablante como agente social expresado en el MCER, sobre el cual realiza la siguiente afirmación: “Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales

superpuestos, que unidos definen la identidad.” (MCER, 2002:1). Uno de estos grupos se forma, sin duda, por todos los profesionales del área de trabajo del individuo.

El EFE presenta una serie de particularidades. La principal diferencia entre la enseñanza del español general o su enseñanza para fines específicos radica en que este último se centra en el aprendizaje de la lengua usada dentro de un determinado ámbito profesional. Por lo tanto, “se denomina Español con Fines Específicos (EFE) al conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos” (*Diccionario de términos clave de ELE*, “Enseñanza de la lengua para fines específicos”).

El Español con Fines Específicos, por lo tanto, procura la enseñanza del uso del español en un dominio y contexto concreto, con especificidades propias. Podemos encontrar grupos que, dentro del español de los negocios, prefieran o necesiten, por ejemplo, centrarse en la capacidad de conversar para vender un determinado producto o en redactar e-mails para dar respuesta a las quejas de sus clientes. Tendremos, por tanto, que tener en cuenta tanto los objetivos como las necesidades de nuestros futuros alumnos a la hora de aprender español. Así, un curso de español con fines específicos debe entenderse como una “inmersión en situaciones comunicativas especializadas”, en el que un análisis previo de necesidades se vuelve completamente necesario para poder responder a los objetivos de nuestros alumnos. (*Diccionario de términos clave de ELE*, “Enseñanza de la lengua para fines específicos”)

El trabajo de las diferentes competencias que queramos desarrollar se debe realizar con textos y materiales auténticos, ya sean estos orales o escritos, propios de la actividad laboral que practican o pretenden practicar nuestros alumnos. Además, también cobra una gran importancia el componente socio-cultural, siempre dentro de determinado contexto profesional, por lo que se debe tener en cuenta en la realización de cualquier programa de español con fines específicos. El componente cultural también se encuentra presente dentro de estos cursos. De poco servirá que un empresario hable español perfectamente si no sabe nada acerca de nuestras particularidades, de nuestros gestos, de nuestra historia, de nuestras costumbres.

Antes de cerrar este apartado es necesario hacer referencia a algunas de las particularidades que tendremos que tener en cuenta, aparte de lo dicho anteriormente, en la realización de cualquier programa de EFE.

Las lenguas de especialidad presentan vocabularios especializados, un léxico específico, textos especializados y *corpora* textuales distintos. Dependiendo del ámbito profesional para el que proyectemos el curso, también tendremos que tener en cuenta las diferentes formas de comunicar oralmente o de forma escrita. Es decir, no será lo mismo preparar un curso de español para médicos que para abogados, pues todos estos componentes son bastante diferentes en una u otra especialidad.

Todo lo expuesto anteriormente conlleva, inevitablemente, que el profesor de español con fines específicos estudie a sus alumnos, sus objetivos y su ámbito laboral antes de planificar o desarrollar un programa; también tendrá que basar sus actividades en materiales reales propios de esa especialidad y en actividades prácticas relacionadas con ese ámbito laboral. Sin dejar de lado los contenidos específicos de determinado ámbito la-

boral, se deberán tener en cuenta el nivel de competencia propio de cada nivel del MCER y los contenidos expuestos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que tendrán que ser adquiridos por los estudiantes para conseguir la autonomía a la hora de mostrar una serie de capacidades como hablantes de la lengua meta.

De esta forma, planificar un curso de EFE, sea cual sea la especialidad de nuestros alumnos, no es tarea fácil, pues debemos tener en cuenta una gran cantidad de pormenores que en cursos de español general no son necesarios o surgen de las necesidades de los alumnos. En un curso de EFE necesitamos conocer sus necesidades, pero también las particularidades de su trabajo.

Una de las formas de concretizar todo lo expuesto anteriormente, debido a la versatilidad que este enfoque nos plantea, es sin duda la Enseñanza Comunicativa mediante Tareas, la cual abordaremos de forma pormenorizada en el siguiente punto.

4. La Enseñanza Comunicativa mediante Tareas y el uso de las simulaciones como tarea final

A lo largo de la historia, la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras se ha fundamentado en los diferentes modelos que estaban más en boga en las diferentes épocas. A menudo, la elección de uno u otro modelo no se basaba en datos empíricos que lo apoyasen, sino en la importancia que en cada momento se le atribuía a uno u otro componente del proceso de enseñanza/aprendizaje y a la relevancia que a estos se les daba dentro de los modelos. De esta forma, el foco de atención ha sido diferente, dependiendo del modelo imperante en cada época: la gramática, la fonética y el dominio de la lengua oral, la mezcla de ambos, etc.

El Enfoque Comunicativo surge a mediados de los años sesenta y es el primero que pone el acento en el acto de comunicar, en contraposición a la mera ejercitación de “la construcción correcta de frases sueltas” en la que la comunicación no se produce, característico de otros métodos y enfoques anteriores. (Melero Abadía, 2000:80-81). Lo importante dentro de este enfoque es desarrollar la capacidad de comunicar de forma eficaz, y a partir de ahí derivarán contenidos y destrezas que serán necesarios para desarrollar dicha capacidad.

La enseñanza comunicativa mediante tareas encaja dentro de las orientaciones del Enfoque Comunicativo, con la diferencia de que la comunicación, además de ser el objetivo principal, se convierte en el medio a través del cual se aprende la lengua extranjera. Así, la propia metodología se transforma en la esencia del programa, integrando de forma dinámica objetivos, contenidos y evaluación. (*Diccionario de Términos Clave de ELE*, “Actividades posibilitadoras”).

El objetivo de los programas de aprendizaje basados en la enseñanza comunicativa mediante tareas es que los alumnos aprendan usando la lengua de forma real en el aula, integrando procesos de comunicación. Esta propuesta, que nació en los años 90 como una evolución del enfoque comunicativo, se aleja de los programas educativos basados

en estructuras sintácticas o en nociones y funciones, y postula el aprendizaje de la lengua a través de actividades de uso de la lengua.

En cualquier programación basada en la enseñanza comunicativa mediante tareas, es importante diferenciar entre los contenidos que serán necesarios para establecer la comunicación y los procesos comunicativos subyacentes. De esta forma, este enfoque se encuentra “en consonancia con los postulados del análisis del discurso, según los cuales la comunicación no se reduce a una codificación y descodificación de mensajes [...], sino que requiere de la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes; esa interpretación, además, se consigue no solo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla la comunicación” (*Diccionario de Términos Clave de ELE*, “Enfoque por tareas”). Por otro lado, y en conformidad con estudios realizados sobre la adquisición de lenguas por la Psicología del Aprendizaje, los alumnos aprenden una lengua a través de su uso, por lo que será necesario practicarla en el aula.

Estos conceptos cobran forma a través de la programación y sucesión de actividades, así como de la forma de concretizarse en la sala de aula. De esta forma, la enseñanza comunicativa mediante tareas “se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. El uso del español en la clase se convierte en objetivo del curso”. (Melero Abadía 2000:106)

Para empezar, el orden habitual, en el que primero se estudia la lengua y posteriormente se realizan las actividades, se altera. En una programación que siga este enfoque primero se realizarán actividades comunicativas, a través de las cuales, tanto profesores como alumnos, irán descubriendo de forma inductiva la lengua subyacente a dichos actos de comunicación.

Así, es importante que las tareas se basen en procesos comunicativos reales e integren los procesos de uso de la lengua con los de aprendizaje de la misma, de forma cooperativa y, a ser posible, realizadas en grupos o en parejas; al igual que ocurre en las situaciones de aprendizaje natural. Además, estas tareas, en la medida de lo posible, deben atender a las necesidades de los alumnos, acercándose a su realidad, a sus objetivos y motivaciones.

Para ello, se dividen las tareas en dos tipos: posibilitadoras y final. Las tareas posibilitadoras serán las que permitan la realización de la tarea final, por lo que, a través de las primeras, los alumnos han de desarrollar las capacidades necesarias para la realización de la segunda. El primer paso para preparar una tarea, por lo tanto, consiste en pensar en un tema que resulte motivador y de interés para el alumnado. A partir de este tema, podremos escoger una tarea final, con la cual los alumnos muestren capacidad para demostrar competencia comunicativa en un determinado aspecto y definiremos las habilidades y contenidos que serán necesarias para su correcta realización por parte de los alumnos. Posteriormente, podremos definir tareas posibilitadoras que lleven a los alumnos a la asimilación de dichas habilidades y contenidos, Por último, será necesario pensar y desarrollar actividades de reciclaje y de sistematización de los elementos ya tratados.

En este sentido, el uso de las simulaciones como tarea final se revela como un importantísimo aliado para trabajar con alumnos adultos en la clase de español de los negocios ya que nos permiten que por unas horas, la situación parezca la vida real, donde todo el mundo es responsable de sus propias decisiones y acciones.

El docente que use simulaciones y trabaje mediante tareas dista mucho del docente tradicional. Dentro de este modelo de trabajo, el docente deja de dar clases magistrales en las que expone contenidos y posteriormente se trabajan a través de ejercicios de léxico o gramática. El docente ahora es un facilitador del aprendizaje, pues serán los alumnos quienes elaboren sus propios conocimientos. Para que esto sea posible, será necesario que el profesor tenga en cuenta el perfil de los alumnos, sus motivaciones, sus objetivos, sus intenciones. Además, deberá tener en consideración las nuevas concepciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, el uso de recursos en clase que tengan interés para los alumnos, como nuevas tecnologías, vídeos, etc.

Por otro lado, no basta con trabajar los conocimientos a través de una serie de tareas, sino que a través de la formación o del curso que imparta, tendrá que reciclar y repasar conocimientos, habilidades y destrezas trabajados anteriormente, siempre de forma integrada. De nuevo, a este respecto, la simulación se revela como una gran aliada, en la medida en que puede ser utilizada, no sólo como tarea final, sino como tarea a través de la cual se pueda rever todo lo aprendido hasta el momento.

Los alumnos cobran un papel mucho más activo que en otros enfoques. Deben participar, expresar opiniones, trabajar en grupo, preparar temas que les sean de interés; pues lo que se espera es que, a partir de las tareas posibilitadoras y de la tarea final, los alumnos creen su propio conocimiento y lo inviertan en las áreas que les sean de interés.

5. Simulaciones presentadas en el taller

En esta sección, paso a explicar algunas de las simulaciones que se pueden llevar a cabo dentro de una clase de Español de los Negocios con alumnos adultos. Las cinco primeras serán explicadas de forma más sucinta para, en último lugar, desarrollar plenamente una de ellas.

Es importante referir que antes de llevar a cabo cualquier de las simulaciones que se presentan a continuación es necesario trabajar una serie de contenidos en forma de tareas posibilitadoras, pues estas simulaciones son entendidas como tarea final. Para cada una de ellas se proponen una serie de contenidos que se han considerado esenciales para llevarlas a cabo, si bien dependiendo del nivel con el que estemos trabajando, estas simulaciones podrán adaptarse y orientarse de manera diferente, llevar más o menos tiempo y requerir más o menos conocimientos por parte de los alumnos.

A. LOS NUEVOS DEPARTAMENTOS

Como contenidos que han debido ser trabajados previamente para poner en práctica esta simulación se han considerado los siguientes: repaso de los pasados; expresar una opinión pasada en su desarrollo; estructuras para expresar y precisar opinión; describir las funciones de una persona; y léxico: departamentos de una empresa y funciones asociadas.

En esta simulación se les dice a los alumnos que trabajan como consultores y que una determinada empresa requiere sus servicios. Por grupos, tendrán que decidir qué organigrama sería el más adecuado para dicha empresa, para posteriormente definir el perfil de los responsables de los departamentos que acaban de crear. En una segunda parte de la dinámica, los grupos deben presentar los organigramas que han creado para que se decida, entre todos, cuál sería el mejor. Por último, de forma individual y teniendo en cuenta el perfil elaborado para cada uno de los responsables de los departamentos del organigrama escogido, deben presentarse como candidatos para ocupar uno de dichos puestos. Es en esta parte de la dinámica que entra en juego la simulación propiamente dicha, pues los alumnos deben entrar en el papel, mientras que los otros evalúan si realmente las habilidades que el candidato presenta se relacionan con las necesarias para el puesto. Podrán hacer preguntas de todo tipo, como si de una verdadera entrevista de trabajo se tratase.

Puede terminarse la simulación atribuyendo los diferentes puestos de responsables de departamento a los mejores candidatos de cada uno de ellos, siendo dicha decisión tomada en grupo.

B. MI NUEVO PRODUCTO

Los contenidos que los alumnos deben haber trabajado con anterioridad para la realización de esta simulación son los siguientes: El Gerundio; *Estar* + gerundio; Pronombres de OD y su posición; Marcadores temporales de futuro; Preposición *EN* como marcador temporal; *Ir a* + Infinitivo; Comparaciones; Describir objetos: materiales, función, precio, color, etc.; y Expresar hipótesis.

En este caso, se informa a una parte de los alumnos de que forman parte del equipo de I+D de una empresa⁵³ y que “hoy” tienen una reunión para desarrollar un nuevo producto. Primero, cada uno individualmente debe pensar en un producto que llevará a la reunión para presentarlo y justificarlo. En un segundo momento, una vez que cada uno de ellos tiene su producto, tiene lugar la reunión. Para ello, se forman grupos de cuatro o cinco personas como máximo y en cada uno de los grupos tendrá que decidir cuál de los productos desarrollará y lanzará al mercado, por lo que cada uno de los asistentes a la reunión debe presentar su producto a sus compañeros y justificar por qué sería impor-

⁵³Puede definirse el sector de la empresa en la que trabajarán si todos los alumnos pertenecen a una misma rama laboral o si todos están de acuerdo en definirlo.

tante para la empresa desarrollar dicho producto. Una vez decidido, tendrán que pensar y definir las características del producto.

En paralelo, otra parte de los alumnos hace de comité evaluador y prepara una parrilla sobre los aspectos que van a tener en cuenta a la hora de valorar y evaluar los productos.

Por último, cada grupo presenta su producto ante el comité evaluador, de forma que todos los integrantes del grupo presenten y hablen sobre algún aspecto del mismo. Dicho comité podrá hacer las preguntas que considere necesario. Al final, escogen uno de los productos para ser desarrollado.

C. BUSCAMOS LOCAL

Como contenidos para trabajar previamente con los alumnos, se han tenido en cuenta los siguientes: Los números a partir del 1000; La concordancia del adjetivo; El presente de *Preferir* y *Querer*; Contraste verbo *Ser* y *Estar*; Cuantificadores del adjetivo: *demasiado*, *muy*, *bastante*, *un poco*; El superlativo: *el/la/los/las más/menos* + adjetivo; Comparar: *más/menos* + adjetivo/sustantivo + *que*; Expresar agrado y desagrado: *me gusta/n*, *no me gusta/n*; Hablar de porcentajes; Opinar y argumentar; y Léxico relacionado con alquilar un local.

Los alumnos, en este caso, serán asesores empresariales en su mayoría y dos de ellos harán de clientes. A los primeros se les dice que tienen dos clientes que quieren abrir un negocio pero no saben exactamente de qué tipo. En una primera parte de esta tarea, tendrán que leer individualmente toda la información que se les facilita y escoger los dos negocios que crean que son más adecuados a las características de cada cliente⁵⁴.

En una tercera parte se forman parejas y deben escoger un local donde los negocios escogidos puedan ser abiertos⁵⁵.

Los clientes, por su parte, a lo largo de todo este proceso habrán rellenado su *Ficha de cliente* (proporcionada por el profesor) y un *Perfil de cliente*, al cual el resto de los alumnos no tienen acceso.

Por último, todas las parejas deben presentar sus propuestas para vendérsela a los clientes. En esta fase, que es la simulación propiamente dicha, los clientes podrán presentar cuestiones a las que los asesores no han tenido acceso previamente. Finalmente cada cliente escogerá la mejor propuesta.

⁵⁴Será necesario proporcionarles una “Lista de negocios”, donde consten negocios disponibles para traspaso, y dos “Fichas de cliente”, con las características de ambos clientes y gustos personales, desarrolladas por los alumnos “clientes”. La lista de negocios disponibles puede ser elaborada consultando cualquier periódico o página de internet de dicha área.

⁵⁵Para ello se proporcionará a los alumnos una “Lista de locales” que puede ser extraída también de cualquier periódico o página de Internet.

D. SOMOS CONSULTORES

Para la realización de esta simulación se ha considerado importante trabajar los siguientes contenidos: el Pretérito Perfecto: Formación del participio; Marcadores del Pretérito Perfecto; Conectores que expresen causalidad y oposición de ideas; Expresar necesidad u obligación: *tener que/ hay que* + Infinitivo; Hablar de hechos pasados y valorarlos; Expresar acuerdo y desacuerdo; y Valorar con el superlativo: *lo más/menos importante*.

En esta simulación los alumnos trabajan en una consultora y una empresa los ha contratado porque están en crisis. En esta fase, se les proporciona una serie de gráficos sobre una empresa ficticia para que la estudien⁵⁶, así como unos titulares de prensa que hacen relación a la evolución de dicha empresa. De esta forma, los consultores deben intentar descubrir las causas de la crisis y pensar en medidas para limpiar su imagen.

En una segunda fase, se les dice que hay una reunión en la empresa en la que todos sus consultores tienen que proponer medidas para la empresa en cuestión. Cada consultor presentará sus medidas de forma individual y entre todos tendrán que discutir cuáles son las más adecuadas. Deben elegir tres de ellas.

E. CREAR UNA EMPRESA

Los contenidos a trabajar previamente para esta simulación serían los siguientes: Los números del 100 al 1000; El número de los sustantivos; Los posesivos; El Presente de Indicativo; El pronombre relativo *QUE*; Expresar cantidades aproximadas; Expresar ubicación con el verbo *estar*; Expresar acuerdo o desacuerdo y duda o inseguridad ante una información; y Solicitar y dar información sobre empresas: tipo de empresa, nacionalidad, número de empleados, etc.

Para el desarrollo de esta simulación será necesario que los alumnos formen grupos desde un primer momento y que piensen en el tipo de empresa que quieren crear. A continuación, tendrán que rellenar una tabla de datos sobre la empresa (nombre, sector, número de empleados, área de actuación, etc.) y realizar un anuncio (una pequeña descripción) y un logotipo para la misma.

Posteriormente, se llevará a cabo una presentación sobre su empresa para conseguir inversores donde el resto de los alumnos harán de "posibles inversores" y les harán preguntas.

F. ENTREVISTAS LABORALES RÁPIDAS

Contenidos: Repaso de los pasados; Léxico: hablar de las funciones desempeñadas en un puesto de trabajo, hablar sobre los estudios realizados; Gustos y aficiones.

⁵⁶Estos gráficos pueden ser extraídos de Internet o de algún periódico que se dedique al área empresarial.

En primer lugar se realiza una lluvia de ideas, para la cual se les dice: “Estáis buscando trabajo en España. ¿Qué tenéis que hacer para buscar trabajo?”. En esta parte, se espera que los alumnos hablen sobre traducir el currículum, hacer una búsqueda en Internet o en periódicos españoles, etc. De esta forma, los alumnos podrán activar conocimientos previos sobre el mundo laboral y la búsqueda de trabajo, recordar anteriores entrevistas de trabajo y situaciones similares, etc. Si el tiempo lo permite, se puede dar a los alumnos algún texto o vídeo relacionado con la búsqueda de trabajo y los pasos a seguir, así como trabajar sus currículum reales en lengua española.

Posteriormente, se les dice que “tras haber enviado decenas de currículum, has recibido una respuesta para participar en una serie de Entrevistas Laborales Rápidas” sobre un área en particular (en el caso de las Jornadas se decidió hacerlas para profesor/a de español). Aquí, sería conveniente preguntarles si saben lo que son, si ya han asistido a alguna, en qué piensan que se diferencian de las tradicionales, si piensan que la preparación de la entrevista podría ser diferente, etc. De nuevo, si el tiempo lo permite se les puede facilitar algún tipo de material que trate sobre esta temática en particular para que puedan entrar mejor en materia.

Llegados a este punto, dividimos la clase en dos grandes grupos: Entrevistadores y Candidatos. Dependiendo del número de alumnos y del tiempo disponible pondremos más o menos candidatos, pudiendo en el caso de ser menos agrupar a los entrevistadores por parejas. Las instrucciones para cada uno de ellos serían las siguientes:

-Los CANDIDATOS, en grupos, podéis preparar una serie de preguntas que pensáis que os pueden realizar en la entrevista. Después, intentad darles respuesta de forma individual. No olvidéis tener en cuenta los principales consejos del artículo que acabáis de leer / vídeo que acabáis ver.

-Los ENTREVISTADORES, por parejas o individualmente, tenéis que decidir qué empresa vais a representar. Después, debéis pensar en las competencias que cada uno de los candidatos debe tener y las preguntas que vais a realizar. Debéis también tener en cuenta que la entrevista es muy rápida, por lo que es probable que debáis hacer preguntas que se salgan de la norma para intentar conocer a los candidatos en el menos tiempo posible. Tendréis que tomar notas para posteriormente tomar una decisión sobre quién contrataríais.

Por último, tiene lugar la entrevista. Primero el profesor deberá definir el tiempo del que dispondrán para cada una de las entrevistas, como máximo diez minutos, el cual deberá cronometrar y gestionar durante toda la simulación. Cuando todos los candidatos hayan pasado por todos los Entrevistadores la entrevista se dará por finalizada.

Para finalizar, sería interesante preguntar a los entrevistadores a cuál de los candidatos contratarían y por qué, así como preguntar a los candidatos qué entrevistadores hicieron las preguntas más raras, mejor orientadas, fueron más simpáticos, qué puesto de trabajo les gustó más, etc.

6. Conclusiones

A lo largo del taller, se han expuesto algunos de los motivos por los cuales el uso de las simulaciones, entendidas como tarea final dentro de la Enseñanza Comunicativa Mediante Tareas, se revela como un gran aliado en las clases de Español de los Negocios. Las simulaciones nos permiten crear situaciones comunicativas lo más reales posibles, en las cuales los alumnos pueden poner en práctica las diferentes destrezas al mismo tiempo, así como los contenidos trabajados hasta el momento. Este hecho, se encaja perfectamente en aquello que los alumnos adultos esperan del aprendizaje, que les sea útil y que sea práctico, así como en algunos de los presupuestos que la Enseñanza Comunicativa defiende: el aprendizaje de la lengua a través de la comunicación y del trabajo con materiales reales.

7. Bibliografía

- BARBOSA, F. (2004). *A Educação de Adultos. Uma Visão Crítica*. “S/I: Estratégias Criativas”. pp. 89-108.
- CABRÉ, M.T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006), *Lenguajes de Especialidad y Enseñanza de Lenguas. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. *CÓDIGO DE TRABALHO. LEI Nº 7/2009 de 12 de Fevereiro* (art. 130 y siguientes).
- ESTAIRE, S. (2007). *La Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas*. Policopiado. Consultado el 10 de Septiembre de 2013. Disponible en:
<http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- GARCÍA-ROMEU, J. y JIMÉNEZ, M. (2004). “Análisis de Necesidades (I). Una Propuesta para Conocernos”. *DidactiRed*. Consultado en 16 de septiembre de 2013, disponible en:
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_04/16082004.htm
- INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Consultado en 13 de septiembre de 2013, disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- INSTITUTO CERVANTES, (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Edelsa.
- JUAN, O. y col. (2008). *En equipo.es. 2. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- MARTÍN, J. (2012). “La Enseñanza del Español en Lisboa”. *Tejuelo*, nº 14. págs. 137-143. Consultado en 11 de septiembre de 2013. Disponible en:

<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r14/11.pdf>

MELERO, P. (2000), *Métodos y Enfoques en la Enseñanza/Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*, Madrid: Edelsa

MECD (2012). *El Mundo Estudia Español*. pp. 501-520. Consultado el 3 de Septiembre de 2013. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudiaespanol2012definitivo.pdf?documentId=0901e72b816512df>

RURATO, P. y GOUVEIA, L. (2005). *Uma reflexão sobre o perfil dos aprendentes adultos no ensino a distância (EaD)*. pp. 174-199. Consultado el 10 de septiembre de 2013. Disponible en: http://www2.ufp.pt/~lmbg/com/rev_ufp2_05_prurato.pdf

MARTÍNEZ, L y SABATER, L. (2008). *Socios. Curso de español orientado al mundo del trabajo. Libro del alumno, B1*. Barcelona: Difusión.

VV. AA (2006), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a la Luz del Marco Común de Referencia*, Málaga, Universidad de Málaga.

VV.AA (2004), *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

VIGÓN, S. (2005) *FIAPE. I Congreso internacional: El Español, Lengua del Futuro. La Enseñanza del Español en el Sistema Educativo Portugués*. Toledo, 20-23/03-2005. Consultado en 3 de julio de 2013. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103008476.pdf>

VIGÓN, S. (2005) *XI Congreso Brasileño de Profesores de Español: Situación Actual y Perspectivas Futuras del E/LE en las Universidades Portuguesas*. Universidade Federal da Baía. Consultado en 9 de septiembre de 2013. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6403/3/baia%20repositorium%202005.pdf>

