Trabajo Fin de Máster

Taller de escritura dramática en el aula de E/LE

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Curso 2017/2018

Universidad de Valladolid

Autora: Carmen Sánchez Baeza

Tutora: Gema Cienfuegos Antelo

Índice

1. Introducción y justificación 4
2. Objetivos 6
3. Marco teórico 8
3.1. La escritura creativa como recurso didáctico 8
3.1.1. La literatura como materia activa en el aula 8
3.1.2. La escritura creativa en las redes 9
3.1.3. El papel del docente 11
3.1.4. Los beneficios del trabajo en grupo 13
3.1.5. La importancia del registro y del estilo 14
3.1.6. Evaluación de un taller de escritura 16
3.2. Enseñanza de la literatura en LE 16
3.2.1. La literatura en el Marco Común Europeo de Referencia 16
3.2.2. Ventajas de incluir la literatura en una lengua extranjera 17
3.2.3. Niveles de referencia del Plan Curricular del Instituto Cervantes 18
3.2.4. El teatro en el aula de ELE 19
3.2.5. La doble vertiente del teatro 20
3.2.6. Elementos para la creación de un texto dramático 22
3.3. Experiencias de proyectos teatrales en ELE 24
4. Intervención didáctica 28
4.1. Introducción 28
4.2. Objetivos 29
4.3. Metodología 30
4.4. Periodización 30
4.5. Rúbrica 31
4.6. Actividades 34
4.6.1. Ejercicios de presentación 34
4.6.2. Ejercicios de comprensión 35
4.6.3. Ejercicios de prácticas 39
4.6.4. Ejercicios de creación dramática 45
4.6.5. Ejercicios de puesta en escena 47
4.6.6. Autoevaluación 48
5. Conclusiones 49

6. Bibliografía 51
6.1. Webgrafía 53
7. Anexos 55
7.1. Anexo 1 – Shakespeare y las noticias falsas 55
7.2. Anexo 2 – Romance de *El conde Olinos* 56
7.3. Anexo 3 – *Tres sombreros de copa* 58
7.4. Anexo 4 – Rellenar bocadillos 61
7.5. Anexo 5 – Variedades diastráticas 63
7.6. Anexo 6 – Ficha de personajes 64
7.7. Anexo 7 – Cuestionario 65

1. Introducción y justificación

Este Trabajo Fin de Máster (en adelante, TFM) muestra una visión general acerca de la escritura creativa en el aula y más concretamente en la enseñanza de español como lengua extranjera. A través del diseño de una propuesta de intervención, con una serie de actividades cuya finalidad es la creación a manos de los alumnos de una pieza teatral colectiva, intentaremos demostrar que la escritura creativa es una herramienta didáctica que nos puede resultar muy útil.

La elección del género dramático para la obra que proponemos en esta intervención obedece a que consideramos que se trata de la más completa para trabajar en el aula. No solo pone en práctica las cuatro destrezas, pues el fin último de una obra dramática es la representación de la misma, sino que además permite practicar la comunicación no verbal. Por otra parte, la dramatización de un texto puede ayudar a los alumnos a ganar confianza en sí mismos, a perder el miedo a hablar en público, a aumentar su acervo cultural en una lengua extranjera y, por otra parte, cuenta con las ventajas de todo trabajo en grupo.

Nuestra propuesta está dirigida a un grupo de alumnos de nivel B1, por las razones que expondremos más adelante, pero creemos que con las adaptaciones necesarias se podría dirigir a cualquier nivel.

Hay que tener en cuenta, no obstante, que antes de conseguir la ambiciosa meta de que los alumnos escriban un texto dramático en el aula de español lengua extranjera, debemos proporcionarles unas pautas sobre todo lo que envuelve a la obra teatral, razón por la que nuestra propuesta cuenta con diferentes secuencias didácticas, cada una dirigida a trabajar específicamente un aspecto de la propuesta.

El trabajo se divide en una primera parte con el marco teórico correspondiente, en el que hablaremos en primer lugar de la escritura creativa como recurso didáctico tanto en lengua materna como en lengua extranjera; después hablaremos del lugar que ocupa la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera (con especial atención al género teatral), tomando como referencia al Marco Común Europeo de Referencia y al Plan Curricular del Instituto Cervantes; y por último haremos mención a las experiencias previas en el aula de español lengua extranjera en lo que se refiere a los distintos proyectos teatrales.

En segundo lugar, desarrollaremos nuestra propuesta didáctica para llevar a cabo en el aula, en la que se incluyen las diferentes secuencias didácticas, donde mostraremos la metodología, los objetivos y las actividades, además de la posible evaluación de cada una de ellas. Por último, mostraremos las conclusiones extraídas, así como los inconvenientes o dificultades que se puedan presentar y las posibles formas de solventarlos.

Además, debemos precisar que nuestro trabajo es, por el momento, tan solo el diseño de una propuesta didáctica que aún no se ha llevado a la práctica, por lo que es posible que a la hora de hacerlo en un futuro encontremos mayor número de limitaciones de las que se señalan en este trabajo.

2. Objetivos

Los objetivos que perseguimos con este trabajo son variados y, aunque el fin último es la creación de un texto teatral escrito de manera colectiva, hasta llegar a este punto, nos interesa practicar el máximo número posible de destrezas o habilidades. Consideramos que el género dramático nos permite practicar las cuatro destrezas, así como el lenguaje no verbal y, además, nos admite la inclusión de diferentes tipos de géneros, pues no es infrecuente encontrar rimas dentro de una obra teatral, un monólogo interior exteriorizado o, incluso, fragmentos narrativos, de los que hablaremos a continuación más específicamente.

En primer lugar, queremos centrarnos en las destrezas orales, en concreto en la dicción de los alumnos. Aunque la pronunciación sea correcta, consideramos importante tener en cuenta la prosodia y la entonación, algo primordial a la hora de mantener una conversación en una lengua extranjera. La competencia prosódica es fundamental para lograr una mayor expresividad, la comprensión de los oyentes y, en consecuencia, la comunicación.

Seguidamente, en lo que respecta a la expresión y comprensión escrita, también tendremos en cuenta la corrección ortográfica, gramatical, sintáctica y del uso adecuado del vocabulario. Nuestra intención consiste en que, además de utilizar léxico y estructuras que ya conocen, los alumnos aprendan otras nuevas y las identifiquen con diferentes registros.

Esto nos lleva al siguiente objetivo, que es la introducción a los diferentes registros. Partiendo de la base de que consideramos que el objetivo último de todo estudiante de español como lengua extranjera es lograr comunicarse de manera adecuada cuando se encuentre en un país hispanohablante, creemos que es importante trabajar las variedades diafásicas y diastráticas de la lengua, ya que son las que les pueden resultar de mayor utilidad. Por supuesto, también sería interesante trabajar la variante diatópica, pero consideramos que dentro de cada país hispanohablante habría que dedicar un apartado a las variedades diafásicas y diastráticas, algo que puede ser inabarcable para un taller de escritura creativa, por lo que en este caso hemos preferido centrarnos en un único país, España, y trabajar estos dos tipos de variedades.

Por otra parte, tanto la lectura como la escritura de textos literarios, dramáticos en este caso, contribuye al aumento de los conocimientos culturales de una lengua extranjera. Consideramos que si hacemos a los alumnos participantes activos de esta cultura, lograremos que se interesen más y comprendan mejor algo que de manera habitual se enseña de forma pasiva.

Además, el género dramático nos permite igualmente practicar la competencia pragmática a través del lenguaje no verbal mediante signos, gestos, movimientos, posturas…, que pueden diferir de los de las lenguas maternas de los alumnos y que suelen dejarse algo apartados en el currículo de lengua extranjera, al final de cada tema o como algo meramente anecdótico.

Por último, consideramos que la práctica dramática dentro del aula otorgará mayor confianza a los alumnos y les facilitará la resolución de situaciones imprevistas fuera del aula.

3. Marco teórico

3.1. La escritura creativa como recurso didáctico

3.1.1. La literatura como materia activa en el aula

De manera general, a lo largo de la historia, en las aulas, tanto de lengua materna como de lengua extranjera, la literatura se ha estudiado de forma teórica, mediante el aprendizaje memorístico de movimientos literarios, autores y obras, y también mediante diferentes modelos de comentarios de texto. En el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera, aunque tradicionalmente la actividad de enseñanza-aprendizaje más frecuente consistía en la lectura y traducción de textos que formaban parte del canon literario, a partir del enfoque comunicativo (y aunque parezca contradictorio), la literatura suele quedar reducida a la mínima expresión. Además, los propios alumnos pueden mostrarse más interesados en el aprendizaje de la gramática y el vocabulario, sobre todo en los niveles iniciales; cuestión que depende muy directamente de la labor y la implicación concretas de los docentes.

No obstante, en los últimos años esta perspectiva de la literatura está cambiando: la literatura ya no se concibe exclusivamente como la enseñanza de obras y autores consagrados por la tradición académica ni como el aprendizaje de diferentes metodologías de análisis y comentario de textos. Se pone un especial interés en que los alumnos creen un hábito lector que les permita descubrir por sí mismos que la literatura no es únicamente un contenido curricular que deben conocer para aprobar una asignatura (Lomas, 2015). Pero no se trata únicamente de la parte que incumbe a lo que corresponde a la lectura ya sea de clásicos o de contemporáneos, pues en las últimas décadas también se viene prestando especial atención a la parte práctica de la literatura, es decir, a los talleres de escritura literaria o creativa. Nos encontramos con diversas propuestas para trabajar una parte específica de la literatura desde el punto de vista creador, como es el caso de Acquaroni (2008) y su tesis doctoral, *La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua*.

Desde que Rodari escribiera su *Gramática de la fantasía* (1979), las propuestas acerca de la escritura creativa en el aula como recurso didáctico han aumentado notablemente. Podemos encontrar tanto en manuales como en páginas web diversos

ejercicios de estilo, de cambio de género; sugerencias sobre escribir un relato a partir de una imagen, de una consigna, de un final dado, de dos historias popularmente conocidas entremezcladas y un largo etcétera de ejercicios muy sugerentes para trabajar en el aula de lengua.

El desarrollo de la escritura con fines creativos empieza a considerarse primordial a mediados de la década de los 80, cuando se popularizó la estrategia de los talleres de escritura (Motos y Navarro, 2015). Parece innegable que se aprende mejor cómo se escribe un soneto cuando hay que escribir uno y no cuando solo se aprende en qué consiste de manera teórica. No obstante, a pesar de los esfuerzos por darle valor a la escritura de los alumnos, seguimos encontrando en el currículo de lengua y literatura una enseñanza consciente y sistemática de la escritura (Delmiro Coto, 2002), que en general consiste en escribir únicamente textos expositivos y argumentativos, ya sea por falta de tiempo, por la dificultad de evaluar los textos creados con fines artísticos o bien porque los docentes o los alumnos no encuentran el beneficio didáctico de la escritura creativa. También hay que tener presente la posibilidad de la que habla Moreno (2014) cuando dice que gran parte del profesorado se muestra reticente ante la expectativa de que sus alumnos escriban:

> Al parecer, nos reservamos la palabra escritor para personas con más enjundia intelectual y social. Como si estuviese destinada mágicamente para un determinado tipo de sujetos que mantienen con la pluma una relación especial y concitaran en sí mismos todas las maneras de realizarse como escritor (Moreno, 2014, p. 7).

3.1.2. La escritura creativa en las redes

Creemos que es importante tener en cuenta que desde el inicio de los talleres de escritura creativa hasta nuestros días la tecnología ha avanzado notablemente. Este hecho, aunque en un principio puede parecer ajeno al tema que nos ocupa, es de gran importancia para el cambio que está teniendo lugar en la sociedad. Actualmente las diferentes páginas web pueden ser un recurso muy útil para poner en práctica diferentes destrezas en el aula de lengua y literatura y también de español lengua extranjera. Se trata de las llamadas TIC, las tecnologías de la información y de la comunicación, que pueden incluir desde la creación de una página de Facebook para subir redacciones hasta una wiki dedicada a un curso específico de alumnos, pasando por el uso de los

blogs con diferentes finalidades, e incluso los vídeos de YouTube dedicados a reseñar libros que hacen los propios alumnos fuera del aula.

La escritura creativa no es una excepción, tanto como herramienta para el aula como fuera de ella, encontramos diferentes plataformas digitales que sirven a este fin de recoger obras literarias, normalmente relatos, microrrelatos o poesía, pero también podemos encontrar obras más largas en la red subidas por autores que quieren darse a conocer o que buscan opiniones antes de intentar publicarse. Un caso aparte es el fenómeno de los *fanfic*, en palabras de Cassany (2012): "consisten en la creación de una obra nueva (…) que recrea el universo de una novela, filme o cómic populares, que escriben, leen y comentan sus aficionados" (p. 98).

Este tipo de plataformas digitales dedicadas a la escritura está cada vez más presente y va adquiriendo progresivamente prestigio. Un ejemplo de esto lo pudimos ver en la red social Twitter el día del libro de este año 2018, donde se convocó el primer certamen de *Literatura de Hilos*[1], probablemente provocado por el éxito que tuvo el verano del 2017 la historia de Manuel Bartual en la que relataba los extraños sucesos ficticios que estaban teniendo lugar durante sus vacaciones, al estilo *La guerra de los mundos*. Durante este certamen, la red social se llenó de historias en este formato acompañadas por la etiqueta *#FeriaDelHilo*.

Sin embargo, aunque la red nos aporte diferentes facilidades, sobre todo en lengua extranjera, ya que supone acceder a textos reales de manera inmediata, debemos ser cautelosos con lo que trabajamos en línea en lo que respecta a escritura creativa, puesto que podemos encontrar textos escritos con incorrecciones ortográficas o gramaticales (Cassany, 2012), que pueden confundir a nuestros alumnos de español.

De cualquier manera, ya sea expresándolo públicamente en redes sociales o en la intimidad del aula, creemos, al igual que Motos y Navarro (2015), que lo importante es que nuestros alumnos puedan expresar sus intereses, relacionarse vivencialmente con la literatura, desarrollar su identidad, encontrar su lugar en el grupo de iguales y acceder a artefactos culturales.

[1] Un *hilo* consiste en la continuación de un tuit, cuya extensión máxima son 140 caracteres. Los hilos comenzaron como una moda más en la red social; a través de ellos se podía contar cualquier tipo de historia (cómica, detalles científicos, históricos…) y no tardaron en alcanzar fama por su formato fácil, breve, accesible y que permite un *feedback* inmediato por parte de los lectores.

Como acabamos de ver, escribir con fines creativos está al alcance de cualquiera y si encontramos tantas facilidades para leer o escribir todas estas historias en línea, con un fin que podríamos considerar lúdico, utilizar la escritura creativa para cultivar y practicar una lengua extranjera es una conclusión natural a la que muchos profesores de español han llegado.

3.1.3. El papel del docente

Tal y como afirma Moreno (2014), consideramos que en el aula de lengua, ya sea de materna (L1) o de extranjera (L2), el alumno es consciente de que escribe para el profesor. Sabe que será el docente quien corrija lo que ha escrito y, por lo tanto, esto condiciona su escritura y su modo de escribir. Esta forma de actuar del discente tiene una doble vertiente: cómo lo expresa y cómo lo recibe (Delmiro Coto, 2002).

Por un lado, puede que el alumno esté más preocupado por si lo que escribe es correcto, prestando más atención a la forma que al contenido, lo que puede menguar el valor artístico de su escrito, pues muchas veces los docentes se centran única y exclusivamente en corregir las faltas de ortografía, las formas de expresión incorrectas e inadecuadas, sin pararse a analizar el contenido y el uso artístico y literario del lenguaje en sus propias producciones.

Por supuesto, la corrección en todos los planos, así como la adecuación son importantes en cualquier etapa de aprendizaje para evitar que los errores se fosilicen, y con esto no queremos decir que el docente deba pasar por alto los errores, sino más bien que debe conceder importancia al tratamiento de los mismos y tratar el error como instrumento de aprendizaje o como posibilidad creativa. Rodari (1979) sostiene que en todo error encontramos la posibilidad de una historia e, igualmente, reírse de los errores cometidos interpretando que se trata de un sentido nuevo de la palabra ya es una manera positiva de tratar el error. El temor a equivocarse que tienen todos los alumnos, más aun en una lengua que no es la materna, puede bloquear la creatividad, por lo que el tratamiento que el docente haga de los errores será primordial para el funcionamiento del taller.

Por otro lado, el papel del profesor como mediador es clave durante la enseñanza: si el docente no se muestra interesado en el contenido de los escritos de sus

alumnos, seguramente estos pierdan el interés por escribir o la motivación que los llevaba a ello (Moreno, 2014).

Por lo tanto, consideramos necesario que se alcance el término medio en el aula, en el que el profesor podrá motivar a sus alumnos a escribir y hacer la función de guía, señalando las partes que puedan mejorarse, sin por ello menospreciar el trabajo realizado. En palabras de Moreno (2014):

> El maestro es ese ubicuo sujeto, endiosado a veces, que colmará de sentido el trabajo de lo que hace un niño [aprendiz de la lengua]. Es como ese ayudante de los cuentos infantiles y juveniles que siempre aparece cuando el héroe lo necesita y que, al final de la aventura, desaparece y nadie se acuerda de él.

Al igual que Ortega (1986) consideramos que el papel del docente es el más difícil de llevar a cabo en un taller de escritura, aunque seguramente también el más satisfactorio. Debido a que el papel que desempeña ha de ser el de guía, el de mediador, el docente ha de presentar los ejercicios que se van a llevar a cabo y dejar claros los objetivos del taller, pero una vez que estos comienzan a desarrollarse, su intervención debe centrarse en solventar los posibles inconvenientes que puedan surgir o bien en ofrecer alternativas a los alumnos.

El docente ha de dejar claros los objetivos de la escritura desde el primer momento, puesto que si los estudiantes no son conscientes de para qué sirve lo que están haciendo pueden perder interés en ello, al igual que puede suceder en lo referente a la lectura. Como afirma Merino (2002): “El acto de escribir es una prolongación del acto de leer, no su reverso”, por lo que ambas destrezas van inherentemente unidas.

Toda actividad pedagógica debe empezar con la clarificación de los objetivos que persigue. En el caso de la lectura y la escritura, no podemos argüir que se trate de un recurso únicamente reservado para minorías ilustradas que se distancian del resto, sino que debemos mostrar a los alumnos la importancia de comprender, interpretar y producir textos literarios (Delmiro Coto, 2002).

En esta misma línea, coincidimos con Delmiro Coto (2002) en que tanto en lengua materna como en una lengua extranjera, la lectura y escritura de textos nos acerca a temas universales y a la cultura de diferentes países, nos ayuda a comprender e interpretar el mundo que nos rodea, a evadirnos de la realidad, a empatizar con los

demás, a expresar lo que sentimos y, entre otros muchos beneficios, destaca el de aprender a ser críticos con los medios de comunicación, la publicidad y la propaganda.

Consideramos que, una vez fijados los objetivos, los profesores debemos incentivar la creatividad de los alumnos. En el mundo de la pedagogía encontramos definida la creatividad como una capacidad innata del niño que la educación puede amortiguar o propiciar (Ortega, 1986).

Por lo tanto, nuestro papel en el aula consistirá en enseñar a nuestros alumnos algunos modelos dignos de admirar, pero no solo esto, sino que también debemos hacer entrega de instrumentos que faciliten y desarrollen la creación y la invención, un instinto creador que todos poseemos (Ortega, 1986).

Aunque hay que tener en cuenta que encontraremos algunos alumnos que ya hayan adquirido el gusto por la lectura e incluso hayan descubierto un refugio o una forma de expresión propia en la escritura, la utilización de la escritura creativa como recurso didáctico difiere de lo que un alumno pueda escribir para sí mismo. En primer lugar por lo que ya hemos dicho anteriormente: cuando el alumno escribe en clase sabe que va a ser leído, por lo que puede adecuar sus pensamientos a lo que sabe, o cree, que pide el docente. Cuando el alumno, o cualquier persona, escribe para sí mismo lo hace sin filtro; escribe todo lo que pasa por su mente y que necesita plasmar en el papel para posteriormente someterlo a una tarea de corrección y por último, solo si ha quedado satisfecho con el resultado, mostrará lo escrito. Escribir sabiendo que va a ser corregido, evaluado y juzgado es una cosa muy diferente. Es mostrarse tal cual se es a alguien que consideramos que tiene un criterio fiable. Por eso es tan importante el papel del profesor, que no solo debe mediar, sino también incentivar la creatividad y motivar a los alumnos para que sigan escribiendo y mejorando.

3.1.4. Los beneficios del trabajo en grupo

Por otra parte, en un taller de escritura creativa llevado al aula, debemos plantearnos si queremos trabajar con los alumnos de manera individual o grupal. Desde nuestro punto de vista, consideramos que el trabajo en grupo nos puede aportar muchas ventajas, como los intercambios comunicativos y el trabajo cooperativo.

Por un lado, los alumnos más tímidos o inseguros pueden verse protegidos por el grupo del que forman parte; por otro lado, el resultado será colectivo y por lo tanto, tanto el éxito como el fracaso serán repartidos entre todos los miembros. Es decir, podemos considerar que el temor a mostrarse tal cual se es (de lo que hablábamos anteriormente) queda reducido (Ortega, 1986).

Además de la seguridad adquirida, los alumnos podrán corregirse entre ellos, haciendo que la gravedad del error corregido quede menguada. También podrán debatir qué idea parece más interesante y cuál es mejorable, y crear en grupo, posibilitando y enriqueciendo el conocimiento previo de todos los miembros (Delmiro Coto, 2002).

Además, el trabajo en grupo ayuda a crear un clima relajado de unión, de confianza, de seguridad e incluso de amistad en el aula que parece apropiado y adecuado en cualquier materia. También contribuye a desarrollar las habilidades sociales para garantizar el funcionamiento de todos los miembros del equipo y hace que el alumno se esfuerce por mantener relaciones cordiales (Hidalgo, 2012).

Por otra parte, el trabajo en grupo refuerza las capacidades afectivas como pueden ser la valoración del resultado del esfuerzo y trabajo tanto personal como colectivo; poder sopesar las aportaciones de cada alumno, estimular la iniciativa de cada uno y valorar las actuaciones y los aciertos propios y colectivos (Hidalgo, 2012).

3.1.5. La importancia del registro y del estilo

Partimos de la base de que nuestros alumnos, independientemente de si son de lengua materna o lengua extranjera, tienen un dominio básico de las reglas fonéticas, ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar enunciados gramaticales. Sin embargo, consideramos pertinente hacer hincapié en las reglas que permiten elaborar textos, es decir, la adecuación, la coherencia y la cohesión (Cassany, 1991).

Consideramos que en cualquier taller de escritura, independientemente del género al que se aplique, es necesario dedicar un apartado para hablar de la adecuación. Se trata de la propiedad textual que determinará la variedad y el registro del texto que hay que usar. También es importante trabajar la coherencia y la cohesión de un texto, tanto a la hora de leer como a la de escribir. Distinguir qué es relevante y qué no, así

como la estructura y la interpretación de cada frase en relación con las demás nos proporcionará el valor y el sentido generales del texto (Cassany, 1991).

Más específicamente en el apartado referente a la adecuación, tal y como defiende Tusón (1994) es importante matizar que, aunque se presenta la lengua como algo unitario, sistemático y homogéneo, encontramos diferentes variedades, ya sean diacrónicas, diatópicas, diastráticas y diafásicas, que pueden ser muy útiles para comprender los diferentes registros cuando se está aprendiendo una lengua extranjera; puede, además, ayudar a nuestros alumnos a comprender obras de diferentes épocas, lugares o la clase social a la que pertenece cada uno de los personajes, pero también les ayudará a saber cómo transmitir ideas y opiniones en diferentes situaciones comunicativas. A la hora de escribir un texto, tener presentes todas estas variedades puede ayudar a nuestros alumnos a otorgarles veracidad a sus escritos: si un texto está ubicado en Colombia, no tendrá sentido que sus personajes utilicen palabras propias de la variante meridional de la península ibérica y, si lo hacen, deberá estar justificado, por ejemplo.

Creemos que tiene una importancia especial el registro y el contexto situacional. Parece claro que en función de cada situación comunicativa y de nuestro interlocutor cambiaremos nuestro modo de expresarnos, lo que incluye diversos factores en los distintos niveles de la lengua: cuidaremos más o menos la pronunciación, un mayor o menor tratamiento de respeto o confianza, un léxico más especializado o más coloquial, entre otras cosas (Reyes, 2008). Sin embargo, a nuestros alumnos estas distinciones pueden no parecerles tan evidentes, sobre todo si se trata de alumnos de español como lengua extranjera y desconocen ciertas normas de cortesía o, simplemente, son distintas en su lengua materna (competencia pragmática).

Por otra parte, no solo será necesario dedicar alguna sesión al tratamiento del registro, sino también del estilo. Consideramos que debido a que nuestra propuesta está dirigida a un grupo, el estilo individual de los alumnos se verá opacado por un estilo grupal que habrán alcanzado entre todos.

3.1.6. Evaluación de un taller de escritura

Otro factor a tener en cuenta es cómo se va a realizar la evaluación, pues no se puede evaluar como cualquier otra materia y, como ya hemos visto, el papel del docente aquí será de gran importancia. Deberemos distinguir el contenido de la forma. Mientras que la forma podremos corregirla siguiendo las normas fijadas, ya sean ortográficas, gramaticales o léxicas; el contenido es más complicado de evaluar y es recomendable hacer sugerencias que puedan mejorarlo en lugar de cambiarlo completamente (Delmiro Coto, 2002). La evaluación colectiva puede ser útil en estos casos y la opinión de sus compañeros puede ser muy efectiva, en ocasiones más que la propia intervención del docente.

Además, no es lo mismo evaluar que calificar. Entendemos por evaluar obtener una información significativa durante el proceso de enseñanza y aprendizaje con la intención de comprobar la adquisición de los objetivos propuestos inicialmente, así como las estrategias utilizadas en el aula; calificar, en cambio, es mostrar el grado de adquisición obtenido por cada uno de los alumnos. Lo más importante es que en la evaluación debe aparecer reflejada la progresión en el aprendizaje de los alumnos (Delmiro Coto, 2002).

En un taller de escritura creativa realizado de manera grupal, como el que proponemos, buscamos la mejora de los alumnos a lo largo de las diferentes secuencias didácticas y se calificará en función de la obtención de los objetivos propuestos.

3.2. Enseñanza de la literatura en LE

3.2.1. La literatura en el Marco Común Europeo de Referencia

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCER), los usos artísticos de una lengua extranjera son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. La literatura contribuye a la herencia cultural europea y es un bien valioso que hay que proteger, desarrollar y difundir.

La literatura, entendida como el arte desarrollado en una cultura a través de la palabra, se encuadra dentro del MCER en el conocimiento sociocultural. Este conocimiento puede encontrarse al margen de su experiencia previa y también estar

distorsionado por los estereotipos. Igualmente, el MCER le concede importancia a que el profesor se muestre interesado y sepa apreciar las obras de valor literario para transmitir este conocimiento y este gusto a sus alumnos.

Además, el MCER también contempla entre los propósitos comunicativos de la lengua el uso estético de la misma y entre ellos la representación de obras de teatro con o sin guion y presenciar y escenificar textos literarios, entre lo que incluye la lectura y la escritura de textos y estar presentes como espectadores en recitales, obras de teatro, de ópera, etc.

En lo que respecta a la comprensión de textos literarios, el MCER señala en los descriptores del nivel B2 que el alumno debe comprender la prosa literaria contemporánea y en el nivel C2 que es capaz de leer con facilidad cualquiera de las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como manuales, artículos especializados y obras literarias.

Por supuesto, hay que tener en cuenta que es posible que nuestros alumnos (en función de las múltiples variables personales) pueden conocer obras cumbre de la literatura e incluso pueden haberlas leído en su lengua materna pero, de nuevo, el tratamiento didáctico de estas obras en el aula de español lengua extranjera, deberá aportar algo más, como vocabulario desconocido hasta el momento, estructuras nuevas, expresiones y frases hechas o incluso metáforas.

3.2.2. Ventajas de incluir la literatura en una lengua extranjera

Consideramos que es importante incluir la literatura en el currículo de lengua extranjera, adaptada en los niveles más básicos, no solo por el carácter universal de los textos literarios, sino también para acercar a los alumnos a la cultura de la lengua que están aprendiendo y para desarrollar la competencia sociocultural, pues la literatura es una fuente inagotable de datos sobre la sociedad, la historia, las costumbres y las tradiciones (UNIR, 2017).

Como ya hemos dicho anteriormente, en la década de los 80 se produce un cambio considerable en la enseñanza. Por un lado se empiezan a poner en práctica los talleres de escritura creativa, pero por otro lado, comienza el auge del enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas, mediante el cual se ha ido

asumiendo que el dominio de una lengua no consiste exclusivamente en el conocimiento de su sistema lingüístico, sino también en saber utilizarlo adecuadamente en función de la situación comunicativa en la que se encuentre. Este dominio incluye los códigos culturales de la lengua extranjera, que podemos encontrar en las diferentes obras literarias (UNIR, 2017).

Podemos otorgarle diferentes funciones a una obra literaria dentro del marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. Por un lado es, como ya hemos dicho, una fuente de conocimientos históricos, políticos, culturales y sociales. Además, es preservadora y difusora de la cultura y mejora la competencia lingüística. Por otra parte, educa la sensibilidad y capacidad crítica de nuestros alumnos (UNIR, 2017).

3.2.3. Niveles de referencia del Plan Curricular del Instituto Cervantes

En lo que respecta a los niveles de referencia del Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC), encontramos la literatura junto al pensamiento. Los niveles de referencia se dividen en distintas fases: la fase de aproximación, la fase de profundización y la fase de consolidación.

Durante la fase de aproximación el PCIC contempla el estudio de grandes autores y obras literarias de proyección internacional; la importancia de Cervantes y *El Quijote* en la historia de la literatura universal; el valor e impacto de los grandes personajes y obras de la literatura en la cultura y en el lenguaje populares (don Quijote, Lazarillo, don Juan Tenorio, Celestina, etc.).

En la fase de profundización se incluye a los grandes autores españoles e hispanoamericanos, el reflejo de los grandes hitos históricos en la literatura, es decir, el valor histórico de la literatura; los personajes, espacios y mitos de la literatura de los países hispanos y los diferentes premios literarios (por ejemplo, el Macondo de Gabriel García Márquez).

Por último, en la fase de consolidación encontramos una cronología de la historia de la literatura española así como de la literatura en Hispanoamérica; la novela española y la hispanoamericana a lo largo de la historia; la narrativa española e hispanoamericana actual: nueva narrativa y jóvenes escritores; el cuento en España e Hispanoamérica; el ensayo en la literatura española e hispanoamericana, la poesía

española e hispanoamericana diferenciada de la poesía española y la hispanoamericana de la segunda mitad del siglo XX; el teatro en España e Hispanoamérica hasta el siglo XX, durante el siglo XX y el actual. También se estudia en esta última fase otros géneros como la biografía, los libros de viajes, la literatura infantil, etc. De manera relacionada con la literatura pero no estrictamente literaria encontramos las diferentes corrientes e influencias entre la literatura española y la hispanoamericana; las interpretaciones femeninas y feministas en la literatura y la industria literaria y el mercado editorial.

Podemos observar que, aunque el PCIC da algunos nombres de autores y obras (*La Celestina*, Cervantes, Valle-Inclán, Lorca, etc.), en general otorga bastante libertad a la hora de elegir las obras que queramos enseñar y trabajar en clase, algo que tiene sentido si tenemos en cuenta que cada grupo de alumnos que estudia una lengua extranjera lo hace con un determinado fin y es tarea del profesor adaptarse a estos fines.

3.2.4. El teatro en el aula de ELE

Según el MCER: "la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático". Coincidimos con Hidalgo (2012) en que la literatura y, en concreto, el teatro permiten trabajar todos estos elementos. Por una parte, la competencia lingüística comprende las destrezas referentes a la fonología, al léxico y a la sintaxis que pueden trabajarse con todo tipo de textos. No obstante, en el teatro contamos también con la prosodia, si bien hay que tener en cuenta que puede ser más complicado encontrar estructuras sintácticas o léxico que el docente quiera trabajar, algo que puede suponer un esfuerzo mayor por parte del profesorado.

En lo que respecta a la siguiente competencia, la sociolingüística, el teatro nos brinda la posibilidad de que los alumnos le den vida a otro personaje y se relacionen con sus compañeros a través de estos con las diferentes normas de cortesía que rija la situación comunicativa de la escena representada (Hidalgo, 2012). Debemos tener en cuenta que muchas de las obras teatrales humorísticas no siguen las normas sociales esperadas, y en muchos casos es esta trasgresión lo que hace que tengan éxito, por eso la elección de un texto frente a otro debe ser cuidadosa y debemos especificar qué interacción es la adecuada y cuál busca provocar la risa en los lectores o espectadores.

Por último, el teatro también puede servir como recurso para la competencia pragmática, pues nos ofrece excelentes intercambios comunicativos y el formato en el que se encuentra nos permite trabajar la ironía, la parodia y los diferentes actos de habla, entre otros muchos aspectos (Hidalgo, 2012).

3.2.5. La doble vertiente del teatro

Nos parece adecuado distinguir en este punto los dos aspectos del teatro, pues a pesar de que la incorporación del teatro teórico aparece en el PCIC en la fase de profundización, es indudable la utilidad de las diferentes técnicas dramáticas para cualquier lengua extranjera. Incluso se podría considerar un tópico que el aula, tanto de lengua extranjera como de lengua materna, es un escenario en el que los alumnos son los actores y el profesor una suerte de director de escena.

> En el método tradicional de enseñanza ya la clase era un Teatro, pero el único actor era el profesor, y los alumnos se limitaban casi siempre a ser el público. El profesor tenía incluso una tarima que delimitaba su espacio de actuación, su escenario. Ahora, toda la clase es un escenario; la relación entre el profesor y los estudiantes y entre cada uno de estos es teatro durante el desarrollo de la clase. Los profesores intentan crear en el aula una simulación de un espacio real; cuanto más parecida a la realidad sea la situación más útil será para el alumno lo aprendido. (…) Para enseñar y aprender español hay, por tanto, que hacer teatro (Barroso y Fontecha, 1999, pp. 107-108).

Siguiendo a estos autores, encontramos diversas formas de llevar estas técnicas teatrales al aula, que giran en torno a los conceptos de dramatización e improvisación. Estas técnicas han de ir junto al juego, pues favorecerá la desinhibición, la motivación, la imaginación y la creatividad.

Trabajar con juegos que pongan en práctica las destrezas orales, como los *role-playing* o el tabú, entre otros muchos, favorece la dicción y la fluidez de los alumnos de manera amena. Además, si realizamos estos ejercicios en pequeños grupos combatimos el temor que pueden mostrar ante la posibilidad de hablar en público ante toda la clase.

Motos (2013) distingue entre dramatización y teatro. Para él, la dramatización tiene como finalidad el proceso de crecimiento tanto individual como en grupo a través del juego teatral y se centra en la acción, en el proceso que lleva a la representación; por otra parte, el teatro se centra en la representación, en el espectáculo y en el espectador.

Siguiendo las directrices de Motos, nuestra propuesta se encuadra más en lo que entiende por dramatización que en el propio teatro.

Por otra parte, debemos observar el plano teórico del teatro que a la vez hay que dividir en dos apartados: leer teatro o escribir teatro. Parece claro que para poder desarrollar un taller de escritura dramática, los alumnos deben contar con los conocimientos básicos del mundo teatral: el uso de las acotaciones o el léxico propio de una obra, entre otros. Aunque no pretendemos que nuestra propuesta se dedique exclusivamente a la lectura de obras teatrales, consideramos necesario hacer una introducción al teatro como género literario y como espectáculo a través de alguna que, como hemos dicho antes, dependerá de las intenciones de cada docente para con sus alumnos.

Pomposo y Monteagudo (1999) hablan de las ventajas y desventajas tanto de utilizar obras publicadas como de diálogos preparados por los alumnos. En primer lugar, como ya hemos visto, el uso de material ya publicado proporciona una visión cultural y social de la época que queramos trabajar, además de ser un ejemplo a imitar. Las desventajas de este tipo de obras son que la improvisación y la creación de los alumnos quedan apartadas y pueden limitarse a repetir lo que aparece escrito sin involucrarse en la acción. Además, el tipo de lenguaje y estructuras de las obras clásicas pueden tener expresiones quizá demasiado artificiales y retóricas que se alejan de las necesidades de enseñanza-aprendizaje de un grupo de aprendices (hablantes no nativos).

En lo que respecta a los diálogos preparados por los alumnos, tanto estos como el profesor se involucran por completo en la actividad. Es decir, ya no son agentes pasivos de la actividad literaria, sino que participan activamente en ella, lo que da más libertad al alumno para expresarse y poner en práctica sus conocimientos de la lengua extranjera; otra de las ventajas que encuentran Pomposo y Monteagudo (1999) es la de poder poner en práctica las cuatro destrezas con la posterior dramatización o interpretación de una pieza teatral. La principal desventaja que conciben las autoras es que necesita una buena organización y bastantes sesiones de trabajo para obtener un buen resultado, si bien, en el ámbito educativo hay que poner el énfasis en el proceso y no tanto en el producto final.

Aunque se pretende que los alumnos logren perder el miedo a hablar en público en una lengua que no es la materna, debemos tener en cuenta que no todos los alumnos

son capaces de realizar una actividad dramática, ni siquiera en su propia lengua (Pomposo y Monteagudo, 1999). Por esta razón consideramos que, de nuevo, el comportamiento y la actuación del profesor serán de gran importancia para minimizar los errores y dotar de confianza a los alumnos.

3.2.6. Elementos para la creación de un texto dramático

Encontramos numerosas propuestas para trabajar el texto dramático en el aula de español como lengua extranjera, tanto en obras que se encuadran en el canon literario como en los diálogos que hayan escrito los propios alumnos con una situación o un contexto dado. Aunque hablaremos más en profundidad de estas propuestas dramáticas en el siguiente epígrafe, la mayoría de ellas siguen un esquema que contempla los diferentes elementos para la creación de un texto dramático. A continuación veremos detalladamente estos elementos, divididos en estructurales y en formales, siguiendo a Motos y a Navarro (2015).

Los elementos estructurales son los que constituyen el cuerpo del texto. Se trata de los personajes, el conflicto, el espacio, el tiempo, la trama y el tema. Son elementos que han de aparecer obligatoriamente, pues sin ellos no podríamos considerar que estamos ante una obra dramática (Motos y Navarro, 2015).

Los personajes son los que realizan la acción y aparecen definidos por lo que hacen y cómo lo hacen. Los personajes se conforman a medida que se da información sobre ellos o sus acciones. Dentro del apartado de los personajes encontramos diferentes tipos. Por un lado, encontramos los personajes principales, que son el protagonista y el antagonista; por otro lado, los personajes secundarios, que suelen tener un papel de apoyo a la trama, y los característicos que suelen cumplir la función de informar y, aunque también apoyan la trama, lo hacen en menor medida (Caballero, 2001).

El conflicto aparece en una situación de choque o desacuerdo (Motos y Navarro, 2015). En el esquema que propone Caballero (2001) el conflicto surge porque alguien quiere algo, desea algo o a alguien o bien tiene la obligación de hacer algo pero se ve impedido por alguien, por la naturaleza o por él mismo en el caso de que se trate de un conflicto interior.

En espacio debemos distinguir entre el espacio escénico, donde convencionalmente tiene lugar la representación, y el espacio dramático, el espacio ficticio en el que se sitúa la acción de la obra dramática y que el espectador debe imaginar y reconstruir a partir del escénico. Además, debemos distinguir entre la intraescena, el espacio en el que se mueven los actores; y la extraescena que, aunque no aparezca en lo que el espectador ve, influye en la acción (Motos y Navarro, 2015).

También en el tiempo debemos diferenciar entre el tiempo dramático o escénico, el que se refiere a la duración de la representación, y el tiempo de la ficción o referencial, que corresponde al tiempo que se desarrolla en la acción representada. Por otra parte, la época nos sitúa en el periodo en el que tiene lugar la acción representada. Además, en lo que se refiere al tiempo debemos hacer una aclaración con respecto a la temporalidad, que puede ser continua, si el tiempo dramático es igual al tiempo de la ficción, y discontinua, si el tiempo escénico no es igual al referencial, es decir, el tiempo se puede contraer o extender. En lo que se refiere a la temporalidad discontinua, que sucede cuando suceden muchas elipsis temporales, encontramos tres modelos: progresivo o aristotélico, con los clásicos presentación, nudo y desenlace; episódico o épico, que consiste en desarrollar la misma historia desde diferentes puntos de vista y fragmentaria o impresionista, cuando la obra está construida mediante cuadros o *sketches*. También hay que barajar la direccionalidad del tiempo, pues puede ser lineal, circular, repetitivo o reversible, como cuando encontramos un *flash-back* (Motos y Navarro, 2015).

Por último, la trama de una obra dramática son los sucesos ordenados por la forma más conveniente para conseguir el efecto deseado en el público; y el tema es la idea o ideas centrales (Motos y Navarro, 2015). Aunque los temas se repiten en las diferentes obras, lo que cambia es la manera de tratarlos (Caballero, 2001).

Por otra parte, nos referimos a elementos formales cuando hablamos de las normas formadas a partir de la tradición que debe seguir una obra dramática. Encontramos por un lado las modalidades discursivas básicas: los parlamentos y las acotaciones; y por otro lado el título, para el que no hay normas fijas, pero que creará unas expectativas en el lector que este verá satisfechas o frustradas (Motos y Navarro, 2015).

Para concluir este apartado nos gustaría hacer mención a dos aspectos importantes de nuestra propuesta que debemos tener en cuenta. En primer lugar, que nuestros alumnos están escribiendo un texto que está, en palabras de Cassany (1991): "escrito para ser dicho como si no fuera escrito" (p. 45). Es decir, una cualidad de una obra dramática ha de ser la naturalidad, deben aparecer expresiones características de la oralidad, el tono de voz debe dar a entender que está teniendo lugar una representación como si esta fuera improvisada, etc. (Cassany, 1991). En segundo lugar, hay que tener en cuenta que todo texto dramático se escribe pensando en su posible representación y que, por lo tanto, todo autor debe plantearse a qué público va dirigido. Aunque partimos de la base de que nuestros alumnos no saben delante de quiénes van a representar la creación final, entendemos que debe ser una obra que a ellos mismos les gustaría ver. Si nuestros alumnos comparten la misma lengua materna y la misma cultura podrán hacer referencia a la misma, sabiendo que su público va a comprenderlo; de no ser así, deberán encontrar un punto en común con sus compañeros para poder realizar comentarios que le acerquen al público, como si se tratara de una *captatio benevolentiae*.

3.3. Experiencias de proyectos teatrales en ELE

Encontramos numerosos ejemplos de experiencias de proyectos teatrales en el aula de español como lengua extranjera, desde los típicos juegos de *role-playing*, hasta la representación de obras completas, pasando igualmente por la creación de diálogos e incluso de obras íntegras por parte de los alumnos.

Aunque en general hay bastantes ejemplos de la técnica del *role-playing* en enseñanza de lenguas extranjeras, vamos a mostrar a modo de ejemplo unas propuestas sin explayarnos demasiado. Pomposo y Monteagudo (1999) proponen algunas actividades de este estilo. En primer lugar, con los alumnos divididos en parejas, se dará a cada uno una tarjeta con el papel que van a desempeñar, en general con temas polémicos, y cuyo diálogo deben improvisar. Otro ejemplo que proponen es que los alumnos se pongan en la piel de un grupo de amigos y elijan qué van a hacer por la tarde, para especificarlo más, los autores proponen entregar un menú de comida para llevar y fijar un presupuesto, para que así decidan qué van a pedir y qué pueden

permitirse con el dinero que tienen. En ambos ejercicios se buscan opiniones contrarias para llegar a un acuerdo.

Barroso y Fontecha (1999) proponen una situación en la que todos los alumnos deban asumir un papel y cumplir un objetivo diferente mientras tiene lugar una fiesta cuya temática habrán elegido ellos previamente. Se trata de una actividad que puede variar en función del nivel de nuestros alumnos y que, a través de unos personajes ficticios, se practicarán estructuras como las de la presentación. Los autores proponen además de la fiesta, desarrollar un primer día de clase, una situación en una inmobiliaria donde algunos de los alumnos buscan vivienda y otros buscan venderla; un restaurante, donde los alumnos recrearán los camareros y los clientes; una tienda o bien relaciones personales, donde se puede organizar, por ejemplo, un viaje.

Otra manera de interpretar los *role-playing* es la de Goitia (2007), quien propone estas técnicas como calentamiento a las futuras actividades de representación teatral de obras canónicas, de una manera lúdica que será lo que motive a los alumnos y lo que les haga perder el miedo a la realización de una futura obra teatral frente al público.

Un tipo de *role-playing* más puramente literario es el que propone Jiménez (2013), en el que los alumnos realizan la lectura de un romance interpretando cada uno a un personaje.

En la misma obra de Jiménez (2013) encontramos otra serie de propuestas de obras ya escritas y que consideramos dentro del canon literario. Dentro de las diferentes propuestas que hace, nos gustaría destacar la de *La casa de Bernarda Alba*, obra de la que utiliza algunos fragmentos para trabajar algunos elementos culturales como el luto, la reputación, el humor y la mala suerte, entre otros.

Motos (2013) propone dos maneras de trabajar la dramatización. Por un lado ofrece una secuencia didáctica de mímica en la que lo principal son los alumnos pero en la que pueden aparecer diferentes materiales para ayudarnos. También propone que cada alumno interprete a diferentes personajes históricos conocidos por sus actos, se relacione a los alumnos al azar, se les ofrezca una situación aleatoria y se cree un conflicto improvisado entre ellos. Por otra parte, propone actividades de sonorización en las que habría que jugar con la lengua, creando efectos especiales con la voz, alargando las palabras cuando estas tengan un significado de lentitud, la dicción, las

onomatopeyas, etcétera. También encontramos en esta propuesta la lectura en voz alta del texto, creando efectos con la voz y, de ser posible, moviéndose a imitación de lo que dice el texto.

Sánchez (2015) propone diferentes pautas dramáticas para realizar actividades de expresión oral y escrita en el aula. La primera de las actividades que propone, "Diarios cruzados", consiste en que cada alumno escriba cómo reaccionó a cierta noticia conocida por todos, siguiendo la misma estructura de encabezados y cierres. Después, mientras unos alumnos leen sus propuestas, los demás representan gráficamente lo que están leyendo. Otra de las actividades que propone es la de describir a su padre o a su madre. Para ello, el profesor les habrá dado una lista de modelos paternos distintos y que choquen entre sí, y cada alumno deberá decantarse por interpretar a uno de ellos.

Otra de las opciones para la creación de un texto teatral nos la da Pablo (2015), quien sostiene la posibilidad de conversión del relato al texto teatral. Consideramos que puede ser una actividad muy interesante para trabajar con alumnos y que pueden surgir creaciones muy variadas y diversas partiendo del mismo texto.

Las actividades propuestas por Hidalgo (2012) son muy variadas, comenzando por algunas que se podrían considerar ajenas a lo que hemos visto hasta el momento, como que cada alumno cuente sus experiencias previas en el teatro, no necesariamente como actor, sino como espectador, o actividades específicas para introducir el léxico del campo teatral como sopas de letras, definiciones de palabras y de expresiones relacionadas con el escenario. Del mismo modo también propone actividades para el calentamiento de la voz y actividades de mímica. Las actividades de *role-playing* que propone son que cada alumno represente a un personaje en distintas situaciones: un turista perdido que busca ayuda en un policía, un bombero, un ejecutivo con prisa…; otra actividad consiste en que el alumno improvise un monólogo a partir del personaje que le ha tocado; hablar sobre cómo es la persona que aparece en una fotografía, etcétera.

Las obras que Hidalgo (2012) pone en práctica fueron escritas por los propios alumnos: *Lunáticas* y *Una chica Almodóvar*. Ambas se escribieron teniendo en cuenta el número de alumnos con el que contaba el aula (ocho y catorce respectivamente) y el tiempo que podían explayarse en la representación. Las dos obras surgieron a partir de

una tormenta de ideas sobre qué tipo de obra querían hacer. Además, también desarrollaron la obra *Un hogar sólido*, de Elena Garro.

Hay muchos otros ejemplos de obras teatrales representadas en un taller, tanto creadas como simplemente representadas, y hemos escogido solamente una pequeña muestra para ejemplificar la utilidad de estos talleres en el aula de español como lengua extranjera mediante experiencias llevadas a cabo en diferentes contextos.

4. Intervención didáctica

4.1. Introducción

Nuestra propuesta didáctica está dirigida a alumnos que cuenten con un nivel umbral, es decir B1, de español, aunque como hemos dicho anteriormente consideramos que las actividades propuestas se pueden adaptar a cualquier nivel e incluso son aplicables en un aula de lengua materna.

De manera general y siguiendo los niveles de referencia del PCIC, en el nivel en el que nos encontramos los alumnos pueden utilizar vocabulario que, si bien es sencillo, también es amplio; igualmente ya dominan algunas estructuras y fórmulas aprendidas.

Los estudiantes también son capaces de utilizar los conocimientos generales que poseen del mundo hispano, es decir, los referentes culturales, las normas y las convenciones de carácter sociocultural, que se necesitan para poder desenvolverse en las diferentes transacciones en las que han de participar.

Por otra parte, pueden comunicarse adecuadamente en un registro neutro, aunque con la flexibilidad necesaria para adaptarse a las diferentes situaciones que puedan surgir. También pueden expresarse con corrección aunque haya vacilación, pausas o cometan errores, sobre todo en situaciones imprevistas y de cierta tensión.

Además, tienen que ser capaces de pedir a su interlocutor que aclare o desarrolle lo que acaba de decir y pueden plantear quejas y relatar detalles de situaciones imprevistas.

Consideramos que nuestra propuesta encaja en este nivel, pues las actividades que presentamos a continuación servirán para practicar los conocimientos que como acabamos de ver recoge el PCIC y afianzar los conocimientos ya adquiridos, sirviendo de base para el siguiente nivel.

4.2. Objetivos

Son varios los objetivos que nos proponemos con esta secuencia didáctica. Consideramos que los más importantes son, por un lado, generar en el aula el clima de confianza, seguridad y amistad que proporciona el trabajo en grupo, sin el cual la realización de nuestra propuesta no sería posible, y, por otro lado, mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos de español como lengua extranjera. A continuación mostraremos nuestros objetivos de una manera más específica.

En primer lugar pretendemos que nuestros alumnos practiquen las cuatro destrezas, por lo que presentaremos actividades en las que los estudiantes por un lado tendrán que escribir y hablar de manera improvisada y por otro lado leer y escuchar las intervenciones de sus compañeros.

En lo que respecta a la expresión oral, también se prestará especial atención a la dicción, la pronunciación y la entonación de los alumnos en función del tipo de oración ante la que se encuentren, ya que buscamos que los estudiantes mejoren su forma de expresarse y aumenten su fluidez.

Por otra parte, también pretendemos practicar la expresividad no verbal como parte del desarrollo de la competencia pragmática que, habitualmente, no se incluye en la clase de español como lengua extranjera o que quedan relegados como elemento meramente anecdótico.

Otro de nuestros objetivos será aumentar la competencia cultural de nuestros alumnos pues tendrán que adentrarse en el mundo del teatro y aumentarán su léxico en lo referente a los diferentes ámbitos del arte dramático. Por otra parte, aunque nuestra propuesta consiste en que los aprendices de español escriban sus propios diálogos hasta crear una pequeña pieza teatral, también trabajaremos con el verso.

Por último, debemos tener en cuenta igualmente que una de las características del teatro es la naturalidad del lenguaje, es decir, que el diálogo se caracterice por no parecer artificioso y redundante, y que se adapte a la situación en la que se encuentre cada personaje. Por esta razón consideramos importante añadir entre nuestros objetivos el aprendizaje de diferentes registros, es decir, prestaremos atención por un lado a las variedades diastráticas y por otro lado a las variedades diafásicas de la lengua.

4.3. Metodología

La metodología que emplearemos a lo largo de toda la secuencia didáctica es, de manera general, activa y participativa, basada en los fundamentos de la pedagogía teatral, fuente de innovación para el aula en cuanto que "sugiere orientaciones concretas para implementar de estrategias de trabajo que relacionen el arte del teatro con la educación" (García-Huidobro, 2004). George Laferrière, considerado uno de los promotores de la pedagogía teatral en España, recuerda el punto de partida de esta "filosofía" de enseñanza:

> Podríamos considerar el arte dramático como una pedagogía en sí misma, porque, como la pedagogía, el arte dramático está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, modelos y muchos datos teóricos y prácticos cuya meta es guiar las intervenciones del profesor a fin de mejorar los aprendizajes de todos los participantes. La pedagogía artística, así definida, tiene el sentido de método educativo (Comisión de Terminología de la Educación de Québec, 1985, p. 56)

En nuestra propuesta, durante la realización de las diferentes actividades los alumnos tendrán que intervenir de manera activa y colaborar entre ellos para lograr el resultado esperado. Por otra parte, los estudiantes tendrán que desempeñar en el transcurso de nuestra secuenciación didáctica los diferentes papeles de escritores, actores, espectadores y críticos de sí mismos, por lo que se convertirán en partícipes activos y constructivos de su propio aprendizaje.

4.4. Periodización

La secuencia didáctica que proponemos está dirigida para realizarse a lo lardo de aproximadamente treinta y tres sesiones de una hora de duración cada una, aunque esta periodización es orientativa y está abierta a posibles cambios.

A grandes rasgos podemos dividir nuestras actividades en cuatro apartados, con una actividad inicial a toda la secuencia didáctica y una última actividad de autoevaluación. En lo que respecta a los cuatro apartados, en primer lugar veremos los ejercicios de iniciación al tema con el que se va a trabajar; en segundo lugar, las actividades de práctica, durante las cuales serán los propios alumnos quienes escriban los diálogos; después, se trabajarán las actividades dedicadas exclusivamente a la creación de su pequeña obra teatral y, por último, una serie de sesiones dedicada exclusivamente a ensayar y representar lo que han escrito.

En la siguiente tabla mostramos cómo se distribuirían las actividades en cada uno de los apartados de los que hemos hablado, en qué sesión se llevarían a cabo los diferentes ejercicios y el tiempo que se dedicaría a cada uno de ellos.

Actividad	Sesión	Tiempo dedicado
Actividad inicial	1	1 hora
1: *Shakespeare y las noticias falsas* 2: *Circuito de narración* 3: *El conde Olinos* 4: *Tres sombreros de copa*	2 y 3 4 4 y 5 5	2 horas 30 minutos 45 minutos 45 minutos
5: *¡Qué risa!* 6: *Érase una vez…* 7: *Dime con quién hablas…* 8: *Que suene culto* 9: *Sin palabras* 10: *¿Qué me vendes?* 11: *Y colorín colorado…*	6 7 7 8 9 10-13 13	1 hora 40 minutos 20 minutos 1 hora 1 hora 3 horas y media 30 minutos
12: *Listos para la acción* 12.1: Tormenta de ideas 12.2: Creación de personajes y de situaciones 12.3: ¡A escribir! 12.4: Correcciones y puesta en común	 14 15 y 16 17-20 21-23	 1 hora 2 horas 4 horas 3 horas
13: *Ensayos* 13.1: Reparto de personajes 13.3: Ensayo de la obra	 24 25-32	 1 hora 8 horas
Actividad final: autoevaluación	33	1 hora

4.5. Rúbrica

Para realizar la evaluación de las diferentes actividades se utilizará la siguiente rúbrica, atendiendo a los objetivos propuestos. Además, como veremos más adelante, al finalizar la propuesta se pasará esta misma rúbrica a los alumnos para que realicen su autoevaluación.

	Deficiente	Suficiente	Excelente
Comprensión escrita	El alumno no ha logrado comprender el tema principal del texto propuesto	El alumno ha comprendido el tema principal del texto propuesto	El alumno ha comprendido el tema principal y los secundarios del texto propuesto
Comprensión oral	El alumno no logra comprender a sus compañeros	El alumno logra comprender de manera general lo que le dicen sus compañeros	El alumno comprende lo que le dicen sus compañeros tanto de manera general como detallada
Expresión escrita	El alumno comete numerosos fallos ortográficos o gramaticales graves en función de su nivel	El alumno comete algunos fallos ortográficos o gramaticales acordes con su nivel	El alumno comete algunos fallos ortográficos o gramaticales cuando utiliza estructuras que desconoce
Expresión oral	El alumno no participa y cuando lo hace comete numerosos errores	El alumno participa, aunque ha emitido algunos enunciados incorrectos gramaticalmente	El alumno participa aportando ideas nuevas, con corrección gramatical pero con alguna falta de expresión o adecuación
Léxico	El alumno no ha adquirido nuevo vocabulario	El alumno ha adquirido parte del vocabulario	El alumno ha adquirido la mayoría del vocabulario
Expresión corporal	El alumno no realiza las acciones por falta de comprensión o de interés	El alumno se expresa correctamente siguiendo las pautas aunque con algunos fallos de comprensión	El alumno se expresa correctamente siguiendo las pautas y sin apenas fallos
Ortología	El alumno no logra leer correctamente en voz alta	El alumno logra leer correctamente en voz alta pero no interpreta todos los signos de	El alumno lee correctamente en voz alta e interpreta de manera correcta casi todos los

		puntuación correctamente	signos de puntuación
Corrección gramatical, ortográfica y léxica	El alumno comete graves faltas relacionadas con la gramática para el nivel que tiene	El alumno se expresa correctamente en función al nivel que tiene, aunque tiene algunas faltas de manera esporádica	El alumno se expresa correctamente en función a su nivel, cometiendo algunas faltas cuando tiene que utilizar algunas estructuras que no domina
Adecuación	El alumno no se adecúa al contexto	El alumno se adecúa al contexto aunque en algunas ocasiones recurre al léxico neutro por desconocimiento	El alumno se adecúa al contexto
Coherencia	El alumno no continúa el texto de manera coherente	El alumno continúa el texto de manera coherente	El alumno continúa el texto de manera coherente
Cohesión	El alumno no cohesiona los diferentes párrafos en su texto	El alumno cohesiona los diferentes párrafos en su texto con alguna excepción	El alumno cohesiona perfectamente los diferentes párrafos en su texto
Comprensión no verbal	El alumno no ha comprendido qué significa la mayoría de los gestos	El alumno ha comprendido qué significa más de la mitad de los gestos	El alumno ha comprendido qué significan todos los gestos a excepción de uno o dos
Expresión no verbal	El alumno no ha sabido poner en práctica la mayoría de los gestos	El alumno ha sabido poner en práctica más de la mitad de los gestos	El alumno ha sabido poner en práctica todos los gestos a excepción de uno o dos
Trabajo en grupo	El alumno no muestra interés por participar en el grupo o no utiliza la lengua meta	El alumno se esfuerza por participar en grupo pero prefiere actuar de manera pasiva	El alumno participa en el grupo de manera activa y respeta todas las aportaciones

4.6. Actividades

Las actividades que proponemos a continuación están creadas para ser realizadas en grupos, algunas en parejas o tríos y otras en grupos de cuatro o cinco personas. Por otra parte, algunas de las actividades, las que son de carácter general, se realizarán con todos los estudiantes de la clase.

Aunque son ejercicios que también se pueden realizar individualmente, consideramos que es más interesante fomentar el trabajo en grupo desde el principio. Por otro lado, el número de equipos y la realización de algunas actividades en parejas o en grupos de tres dependerán de la clase que tengamos y del número de alumnos con el que contemos.

4.6.1. Ejercicios de presentación

En la primera sesión dedicada a esta secuencia didáctica consideramos necesario hacer una introducción a la materia, en la que se hablará de lo que se va a hacer durante el taller dramático, se expondrán los objetivos y, sobre todo, los alumnos darán su opinión al respecto.

Siguiendo la propuesta de Hidalgo (2012) para nuestra primera actividad todos los alumnos se sentarán en un círculo y se les irá dando la palabra uno por uno para que expliquen sus experiencias en el teatro, no solo como actores sino también como espectadores.

El objetivo de esta actividad inicial es observar cuál es la actitud de nuestros alumnos ante la expectativa de realizar un taller dramático. Además, este ejercicio también puede servir para que los alumnos se conozcan mejor entre ellos.

Se realizarán diferentes preguntas orales de carácter general:

- ¿Alguna vez has actuado en una obra de teatro?
- De ser así, ¿cuándo? ¿Qué personaje interpretaste? ¿Te gustó la experiencia?
- ¿Cuándo fue la última vez que fuiste al teatro?
- ¿Qué obra viste?
- ¿Te gustó?
- ¿Por qué?

- ¿Alguna vez has visto/leído una obra de teatro en español? ¿Cuál?

Tras esta actividad de iniciación, el profesor tendrá que explicar que las próximas sesiones de clase se dedicarán a la realización de un taller dramático cuyo fin último será que ellos mismos escriban una pequeña obra teatral. De manera hipotética, vamos a suponer que la tarea final es la representación de dicha obra ante todos los alumnos de español del centro.

Debido a que se trata de una actividad inicial para introducir a los alumnos en la secuencia didáctica consideramos que no es evaluable, sino que más bien sirve de apoyo para la actuación posterior del docente. De cualquier forma, al ser una actividad realizada de forma oral y espontánea, el profesor también puede valorar el punto de partida en la expresión oral de los alumnos y reforzar positivamente a los que se sientan más cohibidos a la hora de hablar en público.

4.6.2. Ejercicios de comprensión

Actividad 1: *Shakespeare y las noticias falsas*

Creemos que es importante fijar las bases del género con el que vamos a trabajar, por lo que las dos sesiones siguientes las dedicaremos a una actividad que aportará vocabulario nuevo o específico relacionado con la literatura dramática.

Los objetivos que perseguimos con esta actividad son:

- Activar y ampliar el vocabulario del ámbito teatral.
- Practicar la comprensión escrita.
- Practicar la expresión oral
- Trabajar en grupo.

Para realizar esta actividad hemos elegido un artículo publicado el día 6 de junio de 2018 en *El País* que habla acerca de una adaptación del *Otelo* de Shakespeare (anexo 1) y que reivindica cómo en la obra del autor está implícita la violencia de género y el racismo, temas que pueden dar lugar al debate.

Consideramos que además de mostrar léxico nuevo, que puede ampliar el vocabulario de los estudiantes, es importante que el tema del que habla sea de

actualidad para que pueda dar lugar a un debate y que sirva para que los alumnos practiquen las destrezas orales y den sus opiniones al respecto.

Puede parecer que lo ideal sería que, ya que estamos en una clase de español como lengua extranjera, el texto tratara sobre un autor español, pero en este caso, ya que buscamos vocabulario general sobre el mundo del teatro, no es imprescindible que esto sea así.

De esta manera, el ejercicio consistiría en la lectura del artículo, con las palabras que consideramos nuevas y con las que podemos trabajar en negrita. Se realizarán a continuación preguntas sobre la comprensión del texto, sobre el tema del que trata y sobre las palabras relacionadas con el teatro. A continuación se escribirán en la pizarra y, a modo de tormenta de ideas, los alumnos irán mencionando las que faltan. Como partimos de la base de que los estudiantes desconocen la palabra en español, nuestra propuesta es que la describan y el docente, cuando considere que ha descrito la palabra adecuadamente, la escribirá en la pizarra. Aunque la lectura se realizará de manera individual, la parte de la tormenta de ideas se realizará con toda la clase. En el caso de que solo participen unos pocos alumnos se cambiará la técnica y se dividirá a los alumnos en parejas, teniendo que aportar una palabra nueva cada pareja.

Después, para concluir la primera sesión de las dos que dedicaremos a esta actividad, se llevará a cabo un debate sobre la violencia de género, sobre el racismo o sobre ambas, en función del tiempo del que dispongamos.

En la siguiente sesión comenzaremos con un recordatorio de las nuevas palabras vistas, a través de una sopa de letras o un autodefinido en el que aparezcan definidas las palabras, pues consideramos importante mantener el componente lúdico.

Después, en parejas, los alumnos tendrán que llevar a cabo la última parte de esta actividad para comprobar que han adquirido el léxico que pretendíamos. Para ello, daremos a cada miembro de la pareja una hoja diferente en la que aparezca la misma imagen pero con distintos objetos y personas o personajes. Por otra parte, cada uno de ellos tendrá la lista de objetos y personas o personajes que aparecen en el dibujo de su compañero, por lo que tendrán que preguntarle dónde están y apuntarlos o dibujarlos en su propio folio hasta que los dos tengan el mismo dibujo.

Actividad 2: *Circuito de narración*

Para continuar con los ejercicios de compresión, la siguiente actividad que proponemos consistirá en un circuito de narración, en el que las intervenciones de los alumnos tendrán que ser improvisadas. Se llevará a cabo durante la cuarta sesión de nuestra secuencia didáctica y está prevista para durar treinta minutos.

Los objetivos de esta segunda actividad son:

- Practicar la comprensión oral.
- Practicar la expresión oral.
- Utilizar la mímica.
- Trabajar en grupo.

Divididos en parejas, uno de los alumnos comenzará a caminar y el otro deberá decirle qué debe hacer, las reacciones que provoca en él algo que encuentra en su camino, etc., después las parejas cambiarán el orden y se repetirá el circuito. Para guiar esta actividad el docente hará tarjetas que se repartirán al azar sobre los diferentes lugares en los que se encuentran para que el circuito no sea monótono y se repita en todos los grupos: en el mercado, en el circo, en la playa, en un parque de atracciones, en la discoteca, etc.

Ejemplo: estás caminando por la playa, a lo lejos se oye el mar… Estás tranquilo pero de pronto unos niños te lanzan un balón y te golpea en la cara. Ahora estás enfadado y vas a buscar a los padres de los niños para decirles que tengan cuidado. Pero por el camino te encuentras una concha muy bonita y te detienes para recogerla porque tu abuela las colecciona…

Actividad 3: *El conde Olinos*

Nuestra siguiente actividad está creada a imitación a una de las que propone Jiménez (2013). Se trata de realizar una lectura dramatizada del romance de *El conde Olinos*, que se puede encontrar en el anexo 2. Para la realización de esta actividad utilizaremos los treinta minutos restantes de la cuarta sesión y los quince primeros de la siguiente.

Los objetivos propuestos para este ejercicio son:

- Practicar la destreza ortológica.
- Practicar la comprensión escrita.
- Ampliar los conocimientos históricos y culturales.
- Trabajar en grupo.

La primera media hora de esta actividad se explicará brevemente en qué consistían los romances, con la correspondiente introducción al contexto histórico y cultural del que estamos hablando, se ilustrará con algunos ejemplos y se hablará de los juglares. De igual manera, se explicará el léxico que pueda resultar nuevo, difícil o propio de la época medieval.

Después, ya en la siguiente sesión, divididos en grupos de cuatro, cada alumno leerá el apartado del personaje que le haya sido asignado, donde se prestará especial atención a la correcta recitación y entonación de los versos. Por último, se reproducirá en clase el romance cantado, recuperado del siguiente enlace de YouTube https://www.youtube.com/watch?v=gX8adUGf5Vs

Actividad 4: *Tres sombreros de copa*

Para concluir con las actividades de comprensión, consideramos necesario incluir un fragmento teatral en el que se pueda observar la disposición del discurso teatral (diálogo, introducción de los parlamentos, acotaciones, secuenciación de la acción en actos o cuadros, etc.). La realización de esta actividad se llevará a cabo en los cuarenta y cinco minutos restantes de la quinta sesión.

Los objetivos que se persiguen con este ejercicio son:

- Practicar la comprensión escrita.
- Reconocer las características del discurso teatral.
- Practicar la ortología.
- Trabajar en grupo.

Para realizar esta actividad hemos escogido un fragmento del primer acto de la obra de Miguel Mihura *Tres sombreros de copa*, que se encuentra en el anexo 3. Dividiremos a los estudiantes en grupos de tres y, tras leer el texto, tendrán que

responder las siguientes preguntas de comprensión lectora en las que deberán demostrar si han entendido el fragmento y, sobre todo, el funcionamiento del formato dramático.

- ¿Quiénes son los personajes que intervienen?
- ¿Cómo aparecen sus nombres?
- ¿Qué le ha pasado a Dionisio?
- ¿Cómo es Paula?
- ¿Qué relación tienen Paula y Buby?
- ¿Qué parte del texto es para que los actores sepan cómo actuar?

Además, también se puede realizar con este texto la actividad anterior (*El conde Olinos*) y los alumnos podrán seguir practicando la habilidad prosódica, aunque en este caso nuestro objetivo principal es practicar la comprensión escrita.

4.6.3. Ejercicios de prácticas

En este apartado queremos hablar de los ejercicios en los que serán los propios alumnos quienes tengan que crear los textos para practicar las destrezas de expresión escrita y oral.

Actividad 5: *¡Qué risa!*

En un primer momento y para hacer más lúdica esta parte de la secuencia didáctica, que puede inhibir a los alumnos, proponemos que sean ellos mismos los que escriban y representen una escena. Este ejercicio se realizará durante la sexta sesión y tendrá una duración de una hora.

Los objetivos de esta actividad son:

- Practicar la expresión oral, especialmente la dicción y la entonación.
- Escribir un texto que va a ser representado.
- Trabajar en grupo.

En esta ocasión los alumnos estarán divididos por parejas o grupos de tres. Tendrán que escribir una escena como si se tratara de un *sketch*, es decir, debe durar alrededor de cinco minutos y estar en clave de humor. Para guiar a los alumnos,

añadiremos que la escena que escriban debe tener al menos cinco exclamaciones y cinco interrogaciones.

Además, el profesor puede agilizar esta actividad dando a los alumnos las tarjetas de la actividad 2: *Circuito de narración*, en la que se les indicaba diferentes situaciones. No obstante, lo ideal sería que los propios alumnos decidieran entre ellos dónde se encuentran, cuál va a ser la situación cómica y cómo va a ser su diálogo.

Actividad 6: *Érase una vez…*

En la siguiente actividad, los alumnos tendrán que modificar un texto escrito en prosa y adaptarlo al discurso dramático. El tiempo estimado para realizar esta actividad es de cuarenta minutos y se realizará durante la séptima sesión.

Los objetivos que se persiguen son:

- Capacitar a los alumnos para transformar un texto narrativo en teatral, con la consecuente utilización de las acotaciones, de la división de escenas, etcétera.
- Practicar la expresión escrita.
- Practicar las destrezas orales.
- Trabajar en grupo.

Para llevar a cabo esta actividad, los alumnos, divididos en parejas, utilizarán como base un cuento popular que habrán elegido ellos previamente y que tendrán que transformar en una escena teatral.

Aunque uno de los criterios que les daremos será que su texto tenga una duración de entre cinco y diez páginas, los estudiantes contarán con la libertad de modificar lo que ellos crean conveniente, al estilo de la obra *Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaite o de cualquier modificación que encaje dentro de las posibilidades de la actividad propuesta y que no supere el límite de tiempo y el espacio dado.

En esta ocasión, la representación de esta escena no se llevará a cabo, sino que funcionará para que los alumnos comprendan cómo se realiza una escena dramática y qué factores han de tener en cuenta a la hora de escribir una.

Actividad 7: *Dime con quién hablas…*

En la siguiente actividad de nuestra propuesta, los alumnos deberán rellenar los bocadillos de las viñetas que aparecen en el anexo 4. Para realizar esta tarea contarán con los veinte minutos restantes de la séptima sesión.

Los objetivos que se persiguen con esta actividad son:

- Concienciar a los alumnos de las diferentes variedades diafásicas.
- Practicar la expresión escrita.
- Practicar las destrezas orales.
- Trabajar en grupo.

Los alumnos, que estarán divididos en parejas, tendrán que llegar a un acuerdo sobre lo que van a decir los personajes antes de escribirlo sobre el papel, teniendo en cuenta a quién están dirigidos los diálogos en cada una de las situaciones.

Aunque somos conscientes de que se trata de una manera muy superficial de trabajar esta variedad de la lengua, consideramos que es importante hacer mención a este aspecto de la competencia comunicativa y hacerlo de una manera llamativa y lúdica.

Actividad 8: *Que suene culto*

No solo es importante la variedad diafásica, también lo es la diastrática. En la siguiente actividad trabajaremos con esta variedad. Dedicaremos a trabajar la variedad diastrática la hora equivalente a la octava sesión.

Los objetivos que se persiguen son:

- Concienciar a los alumnos de las variedades diastráticas, es decir, del nivel culto, coloquial o vulgar de la lengua en función de las diferentes situaciones comunicativas.
- Practicar la comprensión escrita.
- Practicar la expresión escrita.
- Trabajar en grupo.

El desarrollo de esta actividad será también en parejas, pues creemos que los alumnos pueden ayudarse entre ellos cuando desconozcan una palabra o no tengan claro cómo expresarse. Siguiendo una de las actividades de Queneau (1987, citado en Delmiro Coto, 2002), nos parece interesante mostrar un texto en el que aparezca la variedad del lenguaje coloquial y que los alumnos tengan que transformarlo al nivel culto de la lengua (anexo 5).

En primer lugar se realizará una lectura conjunta del texto y se intentará deducir el significado global del mismo. Al tratarse de un fragmento propio del lenguaje coloquial, suponemos que hay demasiadas palabras que nuestros estudiantes no conocerán, por lo que les daremos una lista con el equivalente neutro.

Después, por parejas, tendrán que adaptar la conversación al nivel formal. Deberán imaginar que los personajes son altos ejecutivos o catedráticos y cambiar el léxico que consideren oportuno.

Por último, les pediremos que realicen la actividad contraria: han presenciado, por ejemplo, una pelea en un bar y tienen que contárselo a un amigo. De esta manera, podrán poner en práctica el nuevo léxico visto en clase. Por supuesto, si los alumnos prefieren escoger otro tema u otra escena pueden hacerlo.

Actividad 9: *Sin palabras*

En la siguiente actividad que llevaremos a cabo trabajaremos la comunicación no verbal, pues los elementos paralingüísticos están muy presentes en la interpretación de una obra dramática y deberemos tenerlos en cuenta si queremos que resulte verídico. La llevaremos a cabo durante la novena sesión y ocupará toda la hora.

Los objetivos que se persiguen con esta actividad son:

- Reconocer los diferentes gestos del español y asociarlos con su significado.
- Aprender a utilizar los gestos en función de la situación.
- Practicar la comprensión oral.
- Trabajar en grupo.

En primer lugar, se mostrará a los alumnos un vídeo recuperado de YouTube en el que se muestran los diferentes gestos que se pueden utilizar en español. Aunque hay numerosos vídeos que trabajan esta destreza, para nuestra propuesta hemos elegido "Sin palabras. Nivel B1" publicado el 11 de mayo de 2013, al que se puede acceder a través del siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=gxht-uPuH0M ya que nos parece el más adecuado para poner en práctica en el aula. En este vídeo en primer lugar aparecen los gestos descontextualizados y después en contexto. Aun así, después de esta primera toma de contacto, nos parece importante dedicar unos minutos a explicar los gestos y las expresiones que no se hayan comprendido.

Después se pedirá a los alumnos que, por parejas, añadan los gestos a la escena que ya escribieron para la actividad 5: *¡Qué risa!* Los estudiantes podrán modificar o ampliar lo que sea necesario para introducir al menos tres gestos de los aprendidos en el vídeo, o bien gestos que quieran introducir y no aparezcan en el vídeo pero que hayan preguntado al docente. Por último cada pareja representará de nuevo la escena añadiendo el lenguaje gestual.

Actividad 10: *¿Qué me vendes?*

En esta actividad los alumnos tendrán que demostrar a través de una escena más amplia todo lo que han aprendido hasta el momento. Dedicaremos tres sesiones y media a esta actividad, aunque contamos con que parte del trabajo tendrá que ser fuera del aula.

Los objetivos que nos proponemos son:

- Practicar la expresión oral.
- Practicar la comprensión oral.
- Adecuarse al contexto en función de quién sea su destinatario.
- Utilizar los gestos practicados en clase.
- Trabajar en grupo.

Los alumnos, en esta ocasión divididos en grupos de cinco (o cuatro, en función del número de estudiantes) tendrán que realizar el guion para un anuncio publicitario en el que cada uno tenga al menos dos intervenciones.

En primer lugar y durante la primera sesión dedicada a esta actividad, les entregaremos a modo de guía unas preguntas para responder en grupo:

- ¿Qué queremos anunciar?
- ¿Es un producto o un servicio?
- ¿Quién lo necesita/quiere?
- ¿Cuáles son sus ventajas?

Entre todos deberán alcanzar un acuerdo para lo que quieren anunciar y, una vez lo hayan decidido, hacer una tormenta de ideas y comprobar las diferentes maneras posibles de llevarlo a cabo.

Cuando los alumnos sepan qué van a anunciar y cómo lo van a hacer, tendrán que empezar a escribir el guion que proponemos, algo que en función de cada grupo puede abarcar la segunda sesión o la segunda y la tercera.

Una vez que todos los miembros del grupo estén conformes con lo que tienen redactado, pueden empezar a grabar el anuncio. El docente evaluará la actividad a través de este, por lo que únicamente se tendrán en cuenta las destrezas orales, la comunicación no verbal y el trabajo en grupo. Como ya hemos dicho, si los alumnos prefieren grabar el vídeo en el exterior o bien no les ha dado tiempo a acabar con las sesiones propuestas, podrán continuar con la actividad fuera del aula. Por otra parte, si fueran mayoría los grupos que no han podido acabar el trabajo en el tiempo propuesto, añadiremos una o dos sesiones más a trabajar en el aula.

Para poder realizar esta actividad el docente pondrá a disposición de los alumnos los materiales que sean necesarios (ropa, productos de manualidades para crear carteles, frascos, etc.) y así llevar a cabo la tarea de una forma más verosímil.

Por último, la media hora de la última sesión dedicada a esta actividad, se reproducirán en el aula los vídeos de los anuncios realizados y se comentará quién ha sido más convincente o creíble.

Actividad 11: *Y colorín colorado…*

En esta actividad queremos que sean los propios alumnos los que propongan una continuación y un final a una escena, situación o un párrafo dado. Para realizar esta actividad utilizaremos la media hora restante de la decimotercera sesión.

Los objetivos que perseguimos con este ejercicio son:

- Practicar la comprensión escrita.
- Practicar la expresión escrita.
- Adaptarse a un estilo narrativo de manera coherente.
- Adaptarse a un estilo narrativo de manera cohesionada.
- Crear un final adecuado al texto escogido.
- Trabajar en grupo.

Para llevar a cabo esta actividad, los estudiantes podrán elegir entre varias opciones de textos ya trabajados en clase. En primer lugar, continuar y finalizar alguno de los anuncios realizados por sus compañeros; otra opción sería continuar y finalizar la escena adaptada durante la actividad 5: *¡Qué risa!*, pero no el texto que hicieron ellos mismos, sino el que más les gustara de sus compañeros; y por último, les propondremos que continúen el texto de *Tres sombreros de copa* del anexo 3. Además, se estudiarán las aportaciones que sugieran los propios alumnos y, si lo prefieren, concluir algún texto propuesto por ellos.

4.6.4. Ejercicios de creación dramática

Actividad 12: *Listos para la acción*

Continuando con actividades dedicadas ya propiamente a la creación de una obra dramática debemos tener en cuenta las diferentes propiedades de los textos dramáticos. Para la realización de este ejercicio contaremos con diez sesiones, aunque se pueden añadir más si fueran necesarias.

Empezaremos la primera sesión, que sería la decimocuarta de la secuencia didáctica, con una tormenta de ideas en la que los alumnos deberán decidir qué tipo de obra dramática van a realizar, cuántos personajes quieren que tenga su obra, dónde y cuándo tendrá lugar, cuál será el conflicto, y cómo se repartirán las diferentes escenas

los diferentes grupos. Con esta actividad, los alumnos aportarán sus propias ideas y trabajarán con otras que no son suyas exclusivamente, lo que reafirmará el valor de lo trabajado en grupo.

Tras las ideas surgidas se llevará a cabo un debate, que arbitraría el docente, sobre por qué deberían elegir una idea en lugar de otra. La idea ganadora será la que se lleve a cabo y si hubiera empate se elegiría por sorteo.

Debido a que queremos que la participación del docente sea puramente de guía, su actuación en esta actividad será lo más pasiva posible. Al tratarse de una propuesta hipotética que no se ha llevado a cabo, las posibilidades de realización son prácticamente infinitas, por lo que no podemos abarcar todas y nos limitaremos a delimitar algunas de las características, como la creación de personajes y de escenas, dándoles libertad para ubicarlo en el tiempo y el lugar que ellos quieran y participando únicamente como apoyo.

Las dos siguientes sesiones se dedicarán a la creación de personajes y la delimitación de la escena correspondiente a cada grupo, aunque estos dos ejercicios son comunes a toda el aula. Una vez que los alumnos se hayan puesto de acuerdo en cuántos personajes van a aparecer, crearán entre todos la ficha de cada uno de ellos siguiendo el ejemplo que proponemos en el anexo 6.

Para la creación de escenas, creemos conveniente que los alumnos se dividan en tres grupos (cuyo número de participantes dependerá de los estudiantes que tengamos) y cada grupo deberá escribir una escena, después de haber dejado claro en la tormenta de ideas cuál será el conflicto y cómo se llegará a él. No obstante, es importante tener en cuenta que es posible que las escenas estén relacionadas entre ellas, por lo que la comunicación entre los diferentes grupos será necesaria. Seguiremos la guía que propone Caballero (2001) que puede servir para concretar la escena y ayudar a los alumnos. Esta guía consiste en responder a las siguientes preguntas:

1) ¿Está claro quién es protagonista de la escena?
2) ¿Cuál es el conflicto de la escena?
3) ¿Dónde y cuándo tiene lugar la escena? ¿Mejoraría la escena que sucediera en otro tiempo o en otra situación?
4) ¿Qué personajes están presentes al principio y cuáles quedan allí al final?

5) ¿Dónde estaban los personajes antes de que comenzara la escena y dónde van cuando termina?
6) ¿Ha habido un salto temporal desde la última escena? De ser así, ¿está claro para el espectador que el tiempo ha pasado y cuánto tiempo ha pasado?
7) ¿Ha habido una transición de la escena anterior y hay una transición hacia la siguiente?
8) ¿Son las acciones de los personajes claras y motivadas? ¿Revelan estas el personaje y hacen avanzar la historia?
9) ¿Se refleja la vida interior de los personajes mediante la acción, el diálogo y la reacción?
10) ¿Existe unidad de acción?

Dedicaremos las demás sesiones a que cada grupo escriba su escena y después se pongan en común, se corrijan y se adapten hasta ser un texto adecuado, coherente y cohesionado. Nuestra propuesta inicial es dedicar cuatro sesiones a escribir y tres a la corrección y puesta en común pero, de nuevo, se trata de un periodo de tiempo orientativo y abierto a cambios.

Para estas actividades consideramos que lo más importante es que hayan alcanzado una buena forma de trabajar en equipo y la cohesión y coherencia que hayan logrado dentro de cada escena y entre escenas, así como la coherencia interna de los personajes. Aunque se tendrá en cuenta la corrección ortográfica, gramatical y léxica, le daremos prioridad al contenido de lo que cuenta la historia, que se evaluará en su conjunto.

4.6.5. Ejercicios de puesta en escena

Actividad 13: *Ensayos*

Una vez que nuestros alumnos estén satisfechos con su pequeña obra teatral, continuaremos nuestra secuencia didáctica con diez sesiones dedicadas a ensayar lo que han escrito. De nuevo, se trata en una temporización orientativa y abierta a cambios.

La primera sesión de esta actividad estará dedicada al reparto de personajes, si bien es posible que los alumnos hayan creado los personajes pensando en quién iba a

representar cada uno. Las siguientes ocho sesiones estarán dedicadas exclusivamente al ensayo, en el que el profesor participará simplemente asesorando.

Finalmente, la obra se representaría, como dijimos al comienzo de la intervención didáctica, ante todos sus compañeros de español.

4.6.6. Autoevaluación

Por último, les ofreceremos a los participantes del taller un cuestionario para que nos den sus opiniones acerca del mismo (anexo 7), con el objetivo de corroborar qué actividades han funcionado, cuáles no y cómo se puede mejorar nuestra propuesta.

Además, les daremos también la rúbrica que proponíamos en un primer momento, para que la completen dando su opinión sobre cómo han participado a lo largo del taller, aunque de manera general y no específica con cada actividad.

5. Conclusiones

Durante la realización de este trabajo hemos podido comprobar que las diferentes técnicas dramáticas aplicadas al aula están muy presentes. Aunque de manera general estas tácticas se utilizan para la realización de juegos en los que los alumnos tienen que interpretar un papel en una determinada situación, también hay algunos talleres dedicados a trabajar con obras teatrales canónicas para realizar representaciones.

Llegados a este punto, nos gustaría recalcar de nuevo que nuestra propuesta es únicamente una sugerencia para la realización de un taller teatral en el aula. Aunque hemos dejado algunos aspectos sin tratar, como el avance de las actividades dedicadas a la propia obra que han de escribir los alumnos, esto se debe a nuestra intención de hacer de este taller algo activo y participativo.

A pesar de estas limitaciones, hemos podido comprobar que con el taller que proponemos trabajaríamos las cuatro destrezas, además de poder poner en práctica la comunicación no verbal y las variedades diafásica y diastrática de la lengua. Consideramos que también hemos cubierto la parte de la competencia cultural, aunque a este respecto las actividades podrían ser mucho más amplias dedicadas exclusivamente a trabajar con obras literarias canónicas y reforzaría este aprendizaje mucho más.

Por otra parte, en lo referente al trabajo en grupo deberemos ir observando cómo trabaja cada alumno en función del nivel que tenga, pues aunque todos tengan el mismo nivel consideramos que cada uno contará con unas facilidades o dificultades específicas. También intentaremos cambiar en cada actividad a los diferentes participantes de cada grupo para comprobar cómo funcionan mejor.

En cuanto a las conclusiones extraídas de otros talleres literarios que sí se llevaron a la práctica, Goitia (2007) habla también de los problemas en cuanto a las diferencias de nivel entre los propios alumnos y sobre la importancia de fijar los objetivos y hacérselos saber a los alumnos, pues estos serán la base de toda motivación que puedan surgir.

Por su parte, Pomposo y Monteagudo (1999) concluyen que las actividades dramáticas llaman la atención de los alumnos y que en función de sus temas se

mostrarán más o menos interesados, a pesar de que la mayoría se sienta inhibido ante la expectativa de tener que interpretar un papel en una lengua extranjera.

Hidalgo (2012) habla de las numerosas utilidades que tiene el teatro como recurso didáctico y de lo poco que se utiliza por falta de formación del profesorado. En nuestro caso, consideramos que el teatro es un recurso de amplias posibilidades por su integración de habilidades comunicativas y que se necesitarán diversas sesiones para poder llevar a cabo todas las actividades que nos puedan ser útiles en función del aspecto que queramos trabajar. Por supuesto, también debemos tener en cuenta que dependerá de las necesidades de cada grupo y de los recursos con los que cuente cada profesor.

En lo que parecen estar de acuerdo todos los trabajos de talleres dramáticos consultados es en que las actividades dramáticas mejoran la competencia comunicativa de los alumnos, ya sean de lengua materna o de lengua extranjera. Estas actividades aumentan su fluidez y al verse en situaciones en las que tienen que improvisar, les resulta más sencillo aplicarlas en la vida real.

Según hemos podido comprobar, las actividades relacionadas con el ámbito teatral están cada vez más presentes en el aula de español lengua extranjera, ya sea para la realización de un juego de rol o para representar o crear una obra teatral. Sería interesante poder realizar en el aula de lengua materna estas mismas actividades, adaptándolas a los objetivos curriculares, y poder realizar un trabajo mayor comprobando cómo ayudan las tácticas teatrales tanto en lengua extranjera como en lengua materna.

6. Bibliografía

Acquaroni, R. (2008): *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.

Barroso, C., Fontecha M. (1999): La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: Una propuesta concreta de trabajo en clase. *Actas X Congreso Asele.* Recuperado el 10 de junio de 2018 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf

Caballero, A. (2001): *La escritura teatral: elementos para la creación dramatúrgica.* Barcelona. Grafein.

Caron, B; Caron C.M, (1996): *Escribir con humor. Juegos literarios en el taller.* Buenos Aires. Colihue.

Cassany, D. (1991): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona. Paidós.

Cassany, D. (2012): *En_Línea: Leer y escribir en la red*. Barcelona. Anagrama.

Corral, M. (2018). Shakespeare actualizado a través de las 'fake news'. *El País.* Recuperado el 12 de junio de https://elpais.com/ccaa/2018/06/06/catalunya/1528312760_405668.html

Corzo Toral, J.L. (1983): *La escritura colectiva. Teoría y práctica de la escuela Barbiana*. Madrid. Anaya.

Delmiro Coto, B. (2002): *La escritura creativa en las aulas*. Barcelona. Graó.

García Huidobro, M.V. (2004). *Pedagogía teatral: metodología activa en el Aula.* Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.

Goitia L. (2007). Juego, representación y aprendizaje: Un taller de teatro para los alumnos de E/LE. *Revista Foro de profesores de E/LE 3*. Recuperado el 7 de junio de 2018 de https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6510

Hidalgo, M.V. (2012). El teatro en clase de ELE. Dos propuestas de taller. *Suplementos MarcoELE 15*. Recuperado el 7 de junio de 2018 de https://marcoele.com/suplementos/el-teatro-en-la-clase-de-ele/

Jiménez, C. (2013). Romances dramatizados. *Materiales didácticos de ELE. Del aula al teatro, del teatro al aula. Dramatizaciones para la clase de ELE*, 4-9. Recuperado el 7 de junio de 2018 de http://www.mecd.gob.es/dms/consejerias-exteriores/marruecos/publicaciones/Actividades-Didacticas/Materiales_didacticos_ELE_aula_teatro.pdf

Jiménez, C., Saladich, M.J. (2013). La casa de Bernarda Alba. *Materiales didácticos de ELE. Del aula al teatro, del teatro al aula. Dramatizaciones para la clase de ELE*, 34-44. Recuperado el 7 de junio de 2018 de http://www.mecd.gob.es/dms/consejerias-exteriores/marruecos/publicaciones/Actividades-Didacticas/Materiales_didacticos_ELE_aula_teatro.pdf

Laferrière, G. (1999) La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, *13*, 54-65.

Lomas, C. (2015). La escritura de textos teatrales. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, *69*, 5-8

Mañas, J. A. (1998). *Historias del Kronen*. Booket. Barcelona: Ediciones Destino. 61-63

Merino, J.M. (2002, 23 de enero). Homo narrans. *El País*, Babelia. Recuperado el 2 de junio de 2018 de https://elpais.com/diario/2002/01/19/babelia/1011401421_850215.html

Mihura, M. (2004). *Tres sombreros de copa*. Madrid. Cátedra.

Moreno, V. (2014): *La escriturase hace, no se dice*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Motos, T. (2013). *Psicopedagogía de la Dramatización.* (Postgrado de teatro en la educación) Universidad de Valencia. Recuperado el 5 de junio de 2018 de *http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/11/Piscopedagogia-de-la-dramatizaci%C3%B3n-Tom%C3%A1s-Motos.pdf*

Motos, T., Navarro, A. (2015). En las aulas también se puede escribir teatro. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 69*, 9-18

Ortega, E. (1986): *El baúl volador: Un taller de literatura en el bachillerato*. Zamora. Consejería de Educación y Cultura. Junta de Castilla y León.

Pablo, E. (2015). Del relato al texto teatral. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 69*, 37-42

Páez, E. (2001): *Escribir. Manual de técnicas narrativas*. Madrid. Editorial SM

Pérez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional 12*, 70-80.

Pomposo, L., Monteagudo, E. (1999). En busca de la identidad perdida: el uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE. *Actas X Congreso Asele*. Recuperado el 3 de junio de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0539.pdf

Reyes, G. (2008): *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción.* Madrid. Arco Libros

Rodari, G. (1979): *Gramática de la fantasía.* Barcelona. Reforma de la escuela, 1973.

Sánchez, F.J. (2015). La escritura teatral a partir de estructuras dramáticas pautadas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 69*, 27-36

Tusón, A. (1991): Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. *Signos, 2*. Centro de profesores de Gijón, 50-59

Universidad Internacional de la Rioja. (2017). *Tema 1: ¿Por qué introducir la literatura en las clases de E/LE?* Material no publicado.

6.1. Webgrafía

Instituto Cervantes (s.f.). *Plan Curricular del Instituto Cervantes.* https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

https://ar.pinterest.com/pin/796574252816962287/

https://ar.pinterest.com/pin/796574252816962275/

https://ar.pinterest.com/pin/796574252816962274/

https://ar.pinterest.com/pin/796574252816962269/

https://www.youtube.com/watch?v=gX8adUGf5Vs

https://www.youtube.com/watch?v=gxht-uPuH0M

7. Anexos

7.1. Anexo 1 – Shakespeare y las noticias falsas

Shakespeare actualizado a través de las 'fake news' – Marina Corral

La mentira ha existido siempre. Las *fake news*, en cambio, son un concepto nuevo del que se vale la **compañía** Les Antonietes, bajo la dirección de Oriol Tarrasón, para actualizar una de las **obras** maestras de Shakespeare, *Othello*, en La Seca Espai Brossa hasta el 24 de junio. La traición y los celos, junto con la manipulación informativa, son el hilo conductor de esta **tragedia** escrita en 1603 y aún vigente.

En poco más de una hora, Tarrasón reduce *Othello* a lo esencial. De los quince **personajes** originales, la adaptación se queda con los tres **principales**: Yago (interpretado por Arnau Puig), Othello (Òscar Intente) y Desdémona (Annabel Castan). "Lo que hemos hecho es quitar texto (el original duraba unas tres horas), pero el lenguaje tan elaborado de Shakespeare no ha desparecido", señala el **director**.

Los personajes son transportados al siglo XXI **encarnando** a políticos trajeados que se mueven como pez en el agua en los medios de comunicación. "Yago da una información falsa que Othello nunca corrobora y se cree: la mentira se como recurso de la política. Es un poco lo que está pasando", explica Tarrasón. "Ahora es muy fácil hacer correr una mentira que no tenemos tiempo de contrastar; llegan continuamente". (…)

A pesar de los cuatro siglos que nos separan del **dramaturgo** inglés, el racismo de Yago, que odia "al moro" Othello, y la violencia de género hacia Desdémona continúan siendo temas de terrible actualidad. "Espero que sea la última Desdémona que se tenga que llevar al **escenario**", dice Tarrasón. (…)

El espacio es un revulsivo contra la mentira: en él los personajes no pueden esconder sus actos. El **espectador** es testigo de la disección de un Othello que pasa del amor más tierno a la ira más profunda. Elementos actuales como un **micrófono** y las imágenes de un **proyector** completan el montaje minimalista para situar la obra en el mundo de las *fake news* y demostrar que "hoy en día el poder se ejerce a través de la información".

7.2. Anexo 2 – Romance de *El conde Olinos*

NARRADOR:
Madrugaba el conde Olinos,
mañanita de san Juan,
a dar agua a su caballo
a las orillas del mar.

Mientras el caballo bebe,
canta un hermoso cantar;
las aves que iban volando
se paraban a escuchar.

CONDE OLINOS:
Bebe, mi caballo, bebe,
Dios te me libre del mal,
de los vientos de la tierra
y de las furias del mar.

NARRADOR:
Desde la torre más alta
la reina le oyó cantar:

REINA:
Mira, hija, cómo canta
la sirena de la mar.
Mira, hija, cómo canta
la sirena de la mar.

PRINCESA:
No es la sirenita, madre,
que esa tiene otro cantar;
es la voz del conde Olinos
que por mí penado está.

REINA:
Si es la voz del conde Olinos
yo le mandaré matar;
que para casar contigo
le falta sangre real.

PRINCESA:
No le mande matar, madre,
no le mande usted matar;
que si mata al conde Olinos
a mí la muerte me da.

NARRADOR:
Guardias mandaba la reina
al conde Olinos buscar,
que le maten a lanzadas
y echen su cuerpo a la mar.

La infantina, con gran pena,
no cesaba de llorar.
Él murió a la media noche
y ella, a los gallos cantar.

7.3. Anexo 3 – *Tres sombreros de copa*

(DIONISIO *cierra las maletas, mientras silba una fea canción pasada de moda. Después se tumba sobre la cama sin quitarse el sombrero. Mira el reloj.*)

DIONISIO. Las once y cuarto. Quedan apenas nueve horas. (*Da cuerda al reloj.*) Nos debíamos haber casado esta tarde y no habernos separado esta noche ya… Esta noche sobra… Es una noche vacía. (*Cierra los ojos.*) ¡Nena! ¡Nena! ¡Margarita! (*Pausa. Y después, en la habitación de al lado, se oye un portazo y un rumor fuerte de conversación, que poco a poco va aumentando.* DIONISIO *se incorpora.*) ¡Vamos, hombre! ¡Una bronca ahora! Vaya unas horas de reñir… (*Su vista tropieza con el espejo, en donde se ve con el sombrero de copa en la cabeza y, sentado en la cama dice:*) Sí, ahora parece que me hace cara de apisonadora…

(Se levanta. Va hacia la mesita, donde dejó los otros dos sombreros y, nuevamente, se los prueba. Y cuando tiene uno en la cabeza y los otros dos uno en cada mano, se abre rápidamente la puerta de la izquierda y entra PAULA*, una maravillosa muchacha rubia, de dieciocho años que, sin reparar en* DIONISIO*, vuelve a cerrar de un golpe y, de cara a la puerta cerrada, habla con quien se supone que ha quedado dentro.* DIONISIO*, que la ve reflejada en el espejo, muy azorado, no cambia de actitud.)*

PAULA. ¡Idiota!

BUBY. (*Dentro.)* ¡Abre!

PAULA. ¡No!

BUBY. ¡Abre!

PAULA. ¡No!

BUBY. ¡Que abras!

PAULA. ¡Que no!

BUBY. *(Todo muy rápido.)* ¡Imbécil!

PAULA. ¡Majadero!

BUBY. ¡Estúpida!

PAULA. ¡Cretino!

BUBY. ¡Abre!

PAULA. ¡No!

BUBY. ¡Que abras!

PAULA. ¡Que no!

BUBY. ¿No?

PAULA. ¡No!

BUBY. Está bien.

PAULA. Pues está bien. *(Y se vuelve. Y al volverse, ve a DIONISIO.)* ¡Oh, perdón! Creí que no había nadie…

DIONISIO. *(En su misma actitud frente al espejo.)* Sí…

PAULA. Me apoyé en la puerta y se abrió… Debía estar sin encajar del todo… Y sin llave…

DIONISIO. *(Azoradísimo.)* Sí…

PAULA. Por eso entré...

DIONISIO. Sí…

PAULA. Yo no sabía…

DIONISIO. No…

PAULA. Estaba riñendo con mi novio.

DIONISIO. Sí…

PAULA. Es un idiota…

DIONISIO. Sí…

PAULA. ¿Acaso le han molestado nuestros gritos?

DIONISIO. No…

PAULA. Es un grosero…

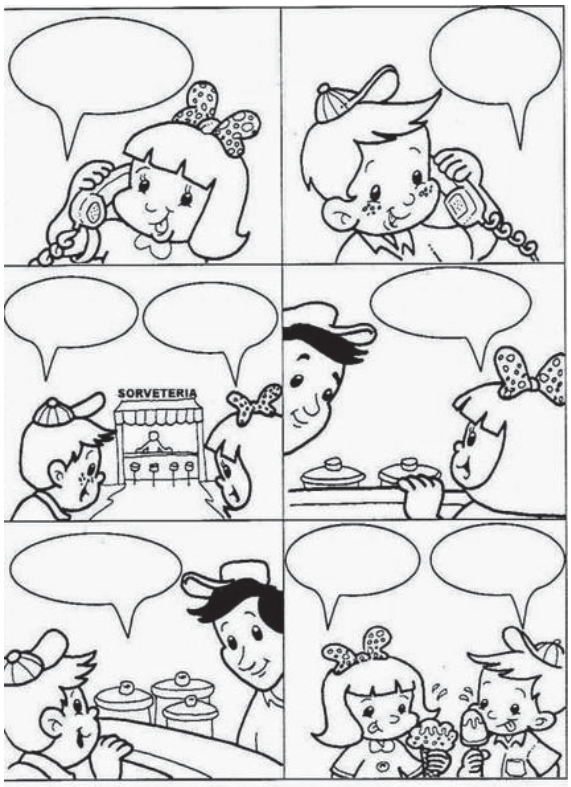
BUBY. *(Dentro).* ¡Abre!

PAULA. ¡No! *(A DIONISIO).* Es muy feo y muy tonto… Yo no le quiero… Le estoy haciendo rabiar… Me divierte mucho hacerle rabiar… Y no le pienso abrir… Que se fastidie ahí dentro… *(Para la puerta.)* Anda, anda, fastídiate…

BUBY. (*Golpeando.)* ¡Abre!

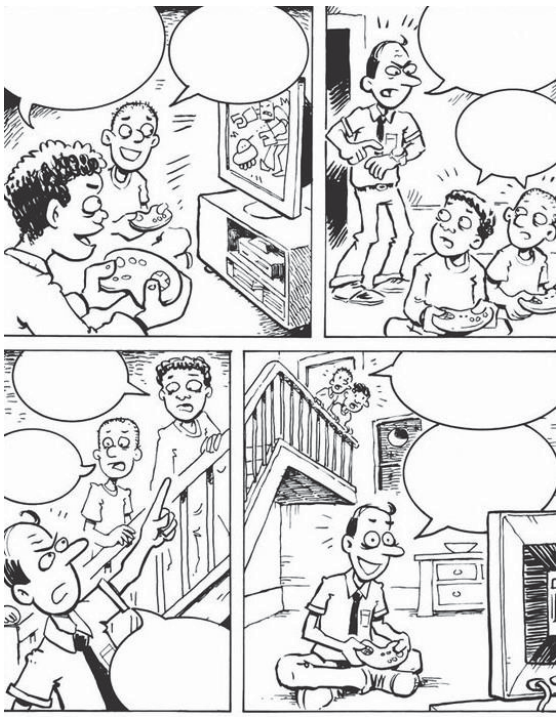
PAULA. *(El mismo juego)* ¡No!... Claro que, ahora que me fijo, le he asaltado a usted la habitación. Perdóneme. Me voy. Adiós.

7.4. Anexo 4 – Rellenar bocadillos



Recuperado el 13 de junio de 2018 de:

https://ar.pinterest.com/pin/796574252816962269/



Recuperado el 13 de junio de 2018 de:

https://ar.pinterest.com/pin/796574252816962275/

Recuperado el 13 de junio de 2018 de:

https://ar.pinterest.com/pin/796574252816962274/

Recuperado el 13 de junio de 2018 de:

https://ar.pinterest.com/pin/796574252816962269/

7.5. Anexo 5 – Variedades diastráticas

-Qué poco tira tu escarabajo. A ver cuándo lo jubilas y te compras otro.

-A ver si mi viejo cambia de coche y subimos todos en la escala. De todas maneras a mí el coche que más me gustaba era el “124”.

-Sí, pero bien que lo jodiste.

-Un accidente. Fue un accidente, joder. Llovía mucho.

-Y con la moto, ¿también llovía?

(…)

-¿Qué pasa, Manolo?

-¿Qué pasa, Roberto? ¿Qué pasa, Carlos?(…)

-Oye, Manolo, ¿qué hay de lo que hablamos?

-Pues nada, tronco, que todavía no he podido enganchar al tipo este, pero te juro que en el momento en que lo enganche, lo agarro, lo sacudo y suelta todo lo que tenga encima.

-¿Antes del fin de semana?

-Antes del fin de semana.

(…)

-Tú, Manolo, lo que tenías que hacer es montar un chiringuito. Ya sabes lo que te digo.

-Pero si yo, chavalote, antes de ser fraile fui monaguillo.

(Mañas,1998*)*

7.6. Anexo 6 – Ficha de personajes

¿Cómo se llama?

¿Cuántos años tiene?

¿Cómo es físicamente?

¿Cómo es su personalidad?

¿Qué le gusta?

¿Cuáles son sus aficiones?

¿Quiénes son sus amigos?

¿Quién le gusta?

¿De qué trabaja?

¿Qué hace en su tiempo libre?

Otras características:

7.7. Anexo 7 – Cuestionario

¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?

¿Y la que menos?

¿Por qué?

¿Te ha gustado trabajar en grupo?

¿Prefieres representar la obra que habéis escrito vosotros o la que ha escrito un autor conocido?

¿Por qué?

¿Hay alguna actividad más que te gustaría haber realizado? ¿Cuál?

¿Volverías a participar en un taller como este?