



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en Español como Lengua Extranjera:
Enseñanza e Investigación

**La interculturalidad y la comunicación no verbal en el
aula de ELE: un enfoque a través del teatro**

Patricia Atienza Brime

Tutor: Francisco José Zamora Salamanca

Departamento de Lengua Española

Curso: 2022-2023
Valladolid

RESUMEN

En la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el desarrollo de habilidades más allá de las puramente lingüísticas se relega a menudo a un segundo plano, aunque se reconozca su relevancia. Con el fin de otorgarles la atención que merecen, el presente trabajo aborda dos aspectos fundamentales en este ámbito, concretándolos en ELE: la interculturalidad y la comunicación no verbal. Proponemos, pues, su ejercitación activa, sirviéndonos para ello del teatro como recurso didáctico, cuyas características hacen de él un género útil y práctico a la hora de alcanzar este objetivo.

De este modo, exponemos por un lado las cualidades de la interculturalidad y la comunicación no verbal como contenidos dignos de ser tratados en clase de ELE y, por otro lado, las posibilidades que ofrecen las técnicas dramáticas desde un punto de vista pedagógico. Asimismo, sugerimos su incorporación al aula a través de una propuesta que gira en torno a la obra *Tres sombreros de copa*, de Miguel Mihura, y nos permite integrar tanto estas habilidades como las cinco destrezas del MCER, e incluso la competencia literaria. Todo ello, en fin, contribuye a mejorar una variedad de dimensiones a las que conviene atender durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua para garantizar su éxito.

Palabras clave

ELE, competencia intercultural, comunicación no verbal, drama, Miguel Mihura.

ABSTRACT

In foreign language teaching and learning, the development of abilities beyond the purely linguistic ones is often sidelined, even if their relevance is recognized. In order to give them the attention they deserve, this paper addresses two fundamental aspects in this field, focusing on Spanish as a Foreign Language (SFL): interculturality and non-verbal communication. Therefore, we propose to implement their active practice by using drama as a didactic resource, whose characteristics make it a useful and practical genre to achieve this goal.

Thus, we present, on the one hand, the qualities of interculturality and non-verbal communication as contents worth addressing in SFL classes, and on the other hand, the possibilities offered by drama techniques from a pedagogical point of view. Furthermore, we suggest their incorporation into the classroom through a proposal centered on the play *Tres sombreros de copa* by Miguel Mihura, which allows us to integrate both these abilities and the five skills of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), as well as the literary competence. In short, all of this contributes to the improvement of various aspects that should be attended to during any language's teaching and learning process in order to guarantee its success.

Keywords

SFL, intercultural competence, non-verbal communication, drama, Miguel Mihura.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA INTERCULTURALIDAD Y LO NO VERBAL	4
1.1. La interculturalidad	5
1.2. La comunicación no verbal	10
CAPÍTULO 2. EL TEATRO EN EL AULA DE ELE	16
2.1. Recorrido histórico	17
2.2. Beneficios	20
2.2.1. La interculturalidad	22
2.2.2. La comunicación no verbal	25
CAPÍTULO 3. MATERIALES TEATRALES: <i>TRES SOMBREROS DE COPA</i>	29
3.1. Contextualización de la obra	29
3.2. Potencialidad didáctica	31
CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA	33
4.1. Justificación	33
4.2. Marco general de la propuesta didáctica	34
4.2.1. Situación de enseñanza-aprendizaje	35
4.2.2. Objetivos	36
4.2.3. Contenidos	36
4.2.4. Metodología	37
4.2.5. Duración	38
4.3. Desarrollo de la propuesta didáctica	38
4.3.1. Introducción	39
4.3.2. Desarrollo	50
4.3.3. Tarea final	59
4.3.4. Evaluación	65
CONCLUSIONES	67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	75

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo expondremos, ante todo, dos dimensiones de la enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras (en adelante, LLEE) y, concretamente, de ELE/L2 (Español como Lengua Extranjera o Segunda Lengua)¹ que nos parecen fundamentales para lograr un dominio completo y eficaz de todo lo que implica un idioma: la interculturalidad y la comunicación no verbal.

Asimismo, revisaremos el otro tema que nos ocupa: el teatro (y todas sus dimensiones) en el aula de LLEE. Pretendemos, pues, dar cuenta de las diferentes perspectivas que se han tomado a lo largo de los años en el momento de introducir este género literario, que también es disciplina artística, en el ámbito educativo para a continuación posicionarnos y exponer nuestra visión sobre el asunto en base a nuestras propias experiencias en calidad de alumna y docentes de distintas LLEE, así como de actriz, directora y espectadora (en general, miembro activo) del mundo teatral.

Nuestro objetivo principal, del que derivan los secundarios que expondremos a continuación, consiste en desarrollar las aptitudes en ELE a través de la explotación del teatro (comprendiendo no solo el género literario, sino también la actividad dramática) como recurso didáctico en el aula. Más concretamente, pretendemos centrarnos sobre todo en lo que este puede aportar y aporta a dos aspectos que suelen relegarse a un segundo plano en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de LLEE: la interculturalidad y la comunicación no verbal.

Para ello, tal y como hemos anunciado, enunciaremos los principales objetivos secundarios que pretendemos alcanzar a lo largo de este documento:

- Reflexionar acerca de la competencia intercultural y la comunicación no verbal, las actividades que permiten trabajarlas en el aula y las estrategias que ponen en marcha.
- Examinar tanto el género dramático como la actividad teatral, identificando sus posibilidades y su utilidad en el aula de ELE.
- Desarrollar una propuesta didáctica en la que se pongan de manifiesto los aspectos teóricos anteriormente expuestos con la intención de llevarlos a la práctica en un futuro.

¹ Por comodidad, en lo sucesivo emplearemos el término ELE para referirnos al Español como Lengua Extranjera y como Segunda Lengua, a no ser que especifiquemos lo contrario.

La decisión de explotar la dimensión didáctica del teatro para estos fines responde ante todo a la necesidad de apoyar y ajustarse a la visión del alumno como agente activo, como futuro usuario en sociedad de la lengua extranjera que aprende, que se recoge en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en lo sucesivo, MCER) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), dos documentos clave en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de ELE. Asimismo, consideramos que el juego dramático es un medio apropiado para trabajar el ámbito de la interculturalidad y el de la comunicación no verbal.

En primer lugar, el teatro es una manifestación artística y cultural que refleja inevitablemente la sociedad en la que surge y que contiene a la vez que forma parte del acervo de la misma, porque imita la vida: si bien es cierto que hace hincapié en las emociones, las acciones que muestra son inherentemente humanas, y a la hora de representar una obra, los actores deben llevar a cabo un examen más o menos exhaustivo de sus propias experiencias (en su mayoría, fruto del contexto del que proceden) para lograr una mayor verosimilitud en la exhibición que hagan. A partir de esta idea, evidenciamos, pues, el valor del teatro a la hora de descubrir culturas y compararlas entre sí.

Tal y como señalan Byram y Fleming (2001: 151): «...el teatro supone adentrarse en las acciones superficiales para captar los valores subyacentes y, de esta manera, ofrece un contexto ideal para la exploración de los valores culturales, tanto los propios como los ajenos». Nos parece que presenta, por tanto, un gran interés en lo que se refiere a la reflexión intercultural (es innegable que requiere un trabajo de introspección por parte de los alumnos-actores) y subrayamos la pertinencia de emplearlo para este propósito.

En segundo lugar, centrándonos ahora en el aspecto de lo no verbal, cabe destacar la importancia que la gestualidad adquiere en el teatro; sin ir más lejos, en la Real Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD) de Madrid, como sucede en tantas otras, la Interpretación Gestual constituye un recorrido en sí mismo dentro de la especialidad de Interpretación que se puede cursar en esta institución. El cuerpo del intérprete funciona como herramienta de comunicación, apoyando e incluso sustituyendo al habla, y lo mismo sucede en las interacciones cotidianas: «...dans la parole, la langue ne se présente jamais nue, mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards» (Colletta 2005: 32). En esta misma línea, también es relevante mencionar que la gestualidad rara vez es universal y que no todos los gestos son

comunes a todas las culturas. Por este motivo, su estudio resulta fundamental para alcanzar un dominio completo en el idioma que sea, especialmente a nivel pragmático.

Por otra parte, creemos que, aunque las posibilidades didácticas de lo teatral se están explotando a menudo en los últimos tiempos (pongamos el caso de los juegos de roles, que son una práctica bastante habitual en el aula de LLEE), aún existen reticencias a la hora de implantarlo por completo. Más que no emplearse, como sostenían en su día Heathcote y Bolton al afirmar que «lo que parece haber es mucha palabrería pero poca práctica. Es difícil encontrar profesores que empleen el teatro, con guión o improvisado» (2001: 165), lo que nos parece es que no se aprovecha lo suficiente. A fin de cuentas, el propio teatro también puede plantear una dimensión didáctica en sí mismo, ya que no tiene por qué limitarse a la idea aristotélica que se tiene del género: la propuesta dramática de Bertold Brecht (su teatro épico o dialéctico), por ejemplo, invita al espectador a razonar sobre lo social y hace un llamamiento al espíritu crítico del espectador con una clara intencionalidad didáctica que proporciona claves de interpretación de sus textos. Esto es, existe la posibilidad de concebir el teatro de muchas maneras que van más allá de lo tradicional y, por ende, también es factible (incluso, aventuramos, recomendable) alejarse de su concepción más clásica en el momento de emplearlo en una clase.

Así, se abre la puerta a alternativas en las que deja de ser necesario ceñirse a ejercicios que culminan con una muestra en forma de representación escolar a final de curso. El teatro también es un instrumento con potencialidad para evocar una reflexión hacia todos los aspectos de una lengua, así como para promover que los estudiantes tomen conciencia de su propio cuerpo y, en general, de sus propias capacidades de comunicación, ya sean verbales o no. Es precisamente esta potencialidad, que en cierto modo se pierde, la que motiva el presente trabajo, que desarrollaremos a continuación.

Como último incentivo (esta vez desde un punto de vista más personal), hay que señalar que las propias experiencias vividas en relación con el mundo teatral también han sido un punto clave en lo relativo a tomar la decisión de abordar esta cuestión en concreto. Conocemos de primera mano los beneficios, así como los inconvenientes, que tiene la actividad dramática en el desarrollo de un individuo como persona y como aprendiz de una LE desde ambos puntos de vista: el actoral y el de los espectadores.

Comenzaremos, pues, introduciendo los ámbitos de la enseñanza-aprendizaje de LLEE objeto de nuestro trabajo (la interculturalidad y la comunicación no verbal) desde un

punto de vista teórico, explicando sus características más significativas y su tratamiento en el aula de idiomas. Acto seguido, haremos lo propio con el teatro y la actividad teatral desde un punto de vista didáctico, siendo esta la dimensión que más nos interesa. Por último, para cerrar el marco teórico del trabajo, presentaremos la obra dramática concreta que hemos escogido como material teatral de base para elaborar nuestra posterior propuesta didáctica.

De este modo, concluiremos con una parte de corte práctico, consistente en una serie de actividades susceptibles de implantarse en clase de ELE de una forma u otra, todas ellas relacionadas con los aspectos teóricos previamente comentados. Por supuesto, en última instancia, presentaremos una reflexión acerca del trabajo al completo que funcionará como cierre del mismo y, a un tiempo, abrirá la puerta a otras posibilidades que puede ofrecer el tema escogido y que no hemos tratado en estas páginas.

En cualquier caso, antes de sumergirnos en la didactización como tal, es necesario comenzar, ante todo, por abordar las características de unos contenidos tan relevantes (dignos, desde luego, de ser tomados en consideración) para las aulas de ELE, que de hecho nos permitirán verificar y determinar el alcance de dicha relevancia.

CAPÍTULO 1. LA INTERCULTURALIDAD Y LO NO VERBAL

El Centro Virtual Cervantes (CVC) propone, en su *Diccionario de términos clave de ELE* (2008), la siguiente definición para el concepto de competencia comunicativa:

...es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

De este modo, podemos concluir que va más allá de la mera aptitud para entablar una conversación y que supone la activación de una serie de habilidades paralingüísticas tan esenciales como las puramente lingüísticas a las que acompañan. Así pues, tal y como venimos anunciando, en el ámbito de la enseñanza ELE resulta fundamental prestar atención a todos estos componentes de la comunicación en las aulas si pretendemos, como es el caso, adoptar el método comunicativo que recoge, describe y defiende el MCER.

Si bien la organización de las llamadas «competencias comunicativas de la lengua» puede variar (y varía) en función del marco teórico que escoja y justifique cada autor, nosotros nos adscribimos a lo que estipula el MCER, tanto en su primera publicación de 2001 (2002 para la traducción al español) como en el Volumen Complementario de 2021. Este último señala que la organización de los distintos modelos competenciales coincide en que todos ellos identifican la competencia estratégica, la lingüística, la pragmática (que incluye, a su vez, la competencia discursiva y la funcional/accional) y la sociocultural (que también comprende la sociolingüística) como partes de la competencia comunicativa (Consejo de Europa 2021: 143). El documento de 2001, no obstante, solo presenta escalas de descriptores para tres aspectos estrechamente relacionados entre sí: la competencia lingüística, la pragmática y la sociolingüística. En cuanto a la competencia sociocultural, también está incluida en el MCER, pero separada de las que conciernen rigurosamente a la lengua, de manera que se presenta más bien como una cuestión relativa al conocimiento del mundo.

Sea como fuere, podemos argumentar que en ningún caso se contempla la comunicación como una actividad que se limita al intercambio de palabras, sino que consta de más elementos que la condicionan. Asimismo, distinguimos dos modalidades, la oral y la escrita, siendo la oral en la que nos centraremos en el presente trabajo. La competencia comunicativa, pues, es un campo muy amplio y prolijo que da cabida a numerosas reflexiones y a otros tantos aspectos dignos de ser estudiados y trabajados en el aula de LLEE (en nuestro caso, más concretamente, de ELE); a continuación, procuraremos delimitarlo tratando la interculturalidad y la comunicación no verbal.

1.1. La interculturalidad

Cuando hablamos de la interculturalidad a través del prisma de la enseñanza de lenguas, es preciso hablar de la competencia intercultural, una noción difícil de precisar debido a la diversidad de concepciones al respecto.

Tomando una vez más como punto de partida el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008), consideramos que la competencia intercultural es la «habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad». Dentro del ámbito de enseñanza-aprendizaje de LLEE, esta idea se introdujo en los años noventa del siglo pasado, de la mano de autores como Michael Byram, Claire Kramsch y Christian Puren.

En cualquier caso, para poder hablar de interculturalidad es necesario establecer previamente qué se entiende por «cultura», un concepto que también ha dado lugar a no pocas interpretaciones a causa de la dificultad que entraña intentar definirla. Nos decantamos por la propuesta de Jiménez-Ramírez (2019: 244), que recoge lo que Hofstede (1994: 5), Bowers (1992: 7), Alptekin (1993: 136) y Kramersch (1998: 10) exponen al respecto para definir la cultura como «una serie de habilidades y conocimientos de carácter colectivo, compartidos y organizados de acuerdo con reglas de percepción comunes». Al hilo de esta idea, particularizándola en el ámbito lingüístico, citamos a Hinkel (1999: 1) para dejar constancia de a qué más da cabida la cultura:

Within the research on language teaching and learning, the term “culture” has diverse and disparate definitions that deal with forms of speech acts, sociocultural behaviors, social organizations, knowledge constructs, and ways in which knowledge is transmitted and obtained. Culture is sometimes identified with and may find its manifestations in notions of personal space, body language, eye contact, concepts of time, and various customs and traditions.

Así, debemos comprender que a la hora de hablar del componente cultural en las aulas de LLEE, este va más allá de la concepción popular que se pueda tener acerca de él *a priori*: no se limita a las costumbres, el arte, la religión o la literatura de una lengua (es decir, lo que se conoce comúnmente por la «cultura con mayúsculas»), sino que abarca muchas otras dimensiones de carácter esencial para lograr que la comunicación sea efectiva.

Dentro de los Niveles de referencia para el español del PCIC, se contempla la cultura como un componente más de la enseñanza-aprendizaje de ELE, tan digno de considerar como los puramente lingüísticos. Esta se recoge en tres apartados que están interconectados: «Referentes culturales», «Saberes y comportamientos socioculturales» y «Habilidades y actitudes interculturales», correspondientes a las secciones 10, 11 y 12, respectivamente. En ellos, como reflejan sus propios títulos, no se habla únicamente de cultura, sino que también se hace alusión tanto a lo sociocultural como a lo intercultural. La introducción de todos estos conceptos como contenidos en las clases de LLEE es una consecuencia tan natural como necesaria del proceso de globalización que lleva teniendo lugar desde finales del siglo XX y, sobre todo, principios del XXI.

Tal y como decíamos, avalados ahora por lo que se recoge en el PCIC, la competencia intercultural va más allá de las competencias puramente lingüísticas, pero ha de trabajarse junto a ellas, de forma integrada y como un contenido transversal. Es más, en un principio, según recoge Jiménez-Ramírez (2019: 245) citando a Lustig y Koester (1993), Byram (1997) y Moran (2001), la denominación que recibía el concepto era la de «competencia comunicativa intercultural» hasta que mutó a la que conocemos ahora: competencia intercultural. Esta se acerca, asimismo, a las competencias plurilingüe y pluricultural que aparecen en el MCER; son numerosos, pues, los aspectos a considerar a la hora de ejercitarla.

Pese a ostentar una posición de relativa importancia en documentos tan fundamentales en el campo que nos ocupa como son el MCER y el PCIC, la competencia intercultural (ya lo indica Griffin 2005: 12) apenas se trabaja en las aulas de idiomas. Esto se debe, como también señala Jiménez-Ramírez (2019: 246), a que se trata de un contenido susceptible de levantar cierta polémica; el hecho de que su enseñanza requiera cuestionar actitudes, ideales, costumbres... muy ancladas en los individuos de la cultura en cuestión (ya sea la propia o la ajena) es un asunto cuanto menos delicado que ha de abordarse con conciencia. Asimismo, presenta un problema añadido en lo que se refiere a la evaluación, debido a que resulta difícil establecer parámetros que permitan medir el nivel de adquisición de los contenidos culturales por parte de los estudiantes. Es de subrayar que ni el PCIC ni el MCER los relacionan con ninguno de los niveles comunes de referencia; no existe, pues, una secuenciación estándar como tal de estos contenidos, que no se distribuyen en función del grado de dominio que se tenga de la lengua a la que acompañan, sino que la decisión de cuándo y cómo enseñarlos varía en función de cada situación particular de enseñanza-aprendizaje, de los conocimientos previos, la madurez e incluso la cultura de origen del alumnado. Responde, a fin de cuentas, al criterio del docente, lo que no deja de ser un beneficio para este al proporcionarle una cierta libertad para adaptar el diseño y posterior desarrollo de sus programaciones didácticas.

En resumen, la subjetividad que rodea la competencia intercultural no solo dificulta su enseñanza (incluso su incorporación en el aula), sino además, su evaluación. Como ya hemos mencionado, no se limita a contenidos memorizables sobre los que los alumnos pueden examinarse al uso, lo que puede traer consigo cierto desinterés por parte de según qué estudiantes, que en ciertos casos ponen más empeño en estudiar la gramática, el léxico, la sintaxis... relegando estos otros aspectos a un segundo plano, puesto que su objetivo en la

clase de lengua no es tanto aprender el idioma (con todo lo que esto conlleva) como obtener un título que constate u oficialice su grado de dominio en el mismo. Por este motivo, creemos que es importante ante todo resaltar que la interculturalidad también puede ser funcional, de manera que el alumnado tome conciencia de su relevancia y su utilidad práctica de cara a enfrentarse con el idioma fuera del entorno académico, fuera del aula, en la vida real.

Poco se ha producido sobre la competencia intercultural a nivel educativo, pero cada vez hay más investigaciones acerca de la enseñanza de cultura en LLEE y, en particular, en ELE. Al hilo de este repunte en el ámbito investigativo del que él mismo da cuenta, Jiménez-Ramírez (2019: 247-248) identifica, a partir de trabajos de Martín (2015) y Lessand-Clouston (2016), hasta seis dimensiones diferentes en las que se pueden basar los estudios a este respecto; de todas ellas, el trabajo que estamos desarrollando puede encuadrarse en la sexta: «El desarrollo de modelos metodológicos generales para la competencia intercultural». De acuerdo con Marcos Marín (1990, citado por Jiménez-Ramírez 2019: 246), la enseñanza de cultura puede centrarse en tres ejes: la Literatura (por medio de textos), la Filosofía (por medio de la reflexión) o el Foro (se concibe como una herramienta de comunicación); es sobre todo este último el que nos interesa.

En este sentido, tenemos en cuenta la relación, ya establecida por el antropólogo Bronislaw Malinowski, existente entre el lenguaje y la cultura, que se percibe como un contenido funcional. Este autor señala que el lenguaje «acompaña al desarrollo de la experiencia cultural de toda comunidad humana y se convierte en parte integrante de esta experiencia cultural» (1931: 106), o dicho de otro modo, que forma parte de la cultura. Podemos argumentar, pues, que las clases de la dimensión lingüística de un idioma son en realidad clases de la cultura a la que pertenece en las que solo se enseña un aspecto de la misma; así, poner en relación dicho aspecto con el conjunto (el idioma con la cultura) es tan natural como conveniente, ya que el hecho de contextualizarlo contribuye a que se comprenda mejor.

Por otro lado, al respecto de la puesta en contacto de distintas culturas (y, por tanto, también de distintas lenguas) en las aulas, el MCER expone la necesidad de fomentar desde la enseñanza de LLEE el desarrollo de una competencia plurilingüe. El documento señala que la finalidad que se persigue no se limita a lograr el «“dominio” de una o dos –o incluso tres– lenguas cada una considerada de forma aislada con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental», sino que tiene como objetivo desarrollar «un repertorio lingüístico múltiple en

el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas» (Consejo de Europa 2002: 5). Estas afirmaciones no hacen sino remarcar el interés pedagógico, subyacente en la pluralidad, que hace posible que la formación del alumnado sea lo más completa posible y que nosotros defendemos desde nuestro trabajo.

Asimismo, es importante mencionar que dicha competencia plurilingüe guarda una relación estrecha con la mediación, una actividad y estrategia comunicativa que consiste esencialmente en «facilitar la comunicación entre dos partes que no son capaces de entenderse por sí solas» (Sánchez Castro 2013: 792). La noción de mediación es muy amplia, hasta el punto de abarcar varios significados y aplicarse a contextos muy diversos, de ahí que resulte complicado definirla con precisión (North y Picardo 2016); de todos modos, la idea fundamental es la que acabamos de exponer citando a Sánchez Castro, en la que entra en juego la figura del mediador (encargado de, como su propio nombre indica, realizar la acción de mediar) como intermediario para subsanar dificultades comunicativas bien entre varios idiomas (interlingüística), o bien dentro de una misma lengua. La mediación tiene como antecedente los flujos migratorios de los años 90, en los que se requería establecer relaciones cordiales entre nativos e inmigrantes (Trovato 2016), y comienza a cobrar mayor importancia a partir de 2021, con la aparición del Volumen Complementario del MCER. Se trata, además, de un concepto fundamental en una sociedad como la actual: globalizada y con pretensiones en su mayoría conciliadoras.

De acuerdo con lo postulado por Caspari y Schinschke (2010: 32, como se citó en Sánchez Castro 2013: 799), la mediación se da siempre en un contexto de contacto entre culturas, de ahí que también exista una conexión indiscutible entre esta y la interculturalidad. De este modo, trabajar la competencia intercultural permite (y, además, requiere) el traslado de este concepto a las aulas de LLEE: ambas nociones van de la mano en muchos sentidos, hasta el punto de que Risager (2001) incluso habla de «competencia intercultural» para referirse a lo que hoy en día conocemos como «competencia mediadora». Así, es lógico, útil y apropiado trabajarlas a un tiempo, de manera que, aunque hablaremos en todo momento de interculturalidad, en muchos casos esto supondrá además el tratamiento de la mediación de forma integrada y transversal.

En última instancia, como ya hemos comentado, la interculturalidad no existe de forma aislada, sino todo lo contrario: en ella convergen, conforme al esquema de Byram (1997: 73), la competencia lingüística, la discursiva y la sociolingüística, cuyo dominio es

requisito para la consecución de la competencia comunicativa intercultural de la que forman parte. Esta, a su vez, abarca cuatro dimensiones que se corresponden con los cuatro saberes (saber, saber ser, saber aprender y saber hacer) que también recoge el MCER. Todo ello no hace sino reafirmarnos en la necesidad de trabajarla que venimos expresando a lo largo de este apartado, puesto que contribuye al desarrollo del estudiante como agente social (miembro activo de una sociedad de la que forma parte), un propósito que constituye la esencia del enfoque orientado a la acción de la enseñanza de LLEE.

Dentro de la amplitud de contenidos interculturales susceptibles de ser trabajados en clase (a la que hacemos constantemente referencia), encontramos, cómo no, la comunicación no verbal. Como veremos más en detalle a continuación, esta varía sobremanera de una cultura a otra, y su conocimiento es fundamental para asegurar la intercomprensión entre individuos: una vez más, nos situamos en línea con el concepto de mediación lingüística y cultural (sobre todo la segunda), que no nos abandonará a pesar de no ser parte como tal de nuestro trabajo.

1.2. La comunicación no verbal

En el momento de hacer referencia a la comunicación no verbal, nos referimos a «todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar» (Cestero Mancera 2017: 1052), es decir, a los elementos que van más allá de las palabras y sirven para transmitir e intercambiar información. Si bien también se puede dar por escrito (es frecuente, de hecho, encontrar desde signos ortográficos hasta dibujos que matizan, modifican o sustituyen palabras e incluso frases completas), aquí trataremos ante todo, dada la naturaleza de este trabajo, los signos que intervienen en la oralidad, haciendo además hincapié en lo que se conoce comúnmente por lenguaje corporal.

Como mencionábamos al comienzo del trabajo, la palabra nunca se presenta desnuda, aislada, sino que siempre va acompañada de elementos que la afectan en mayor o menor medida. Este hecho, de acuerdo con lo que señala Colletta (2005: 32-33), ha motivado una serie de trabajos en el campo de la expresión e interacción orales que versan sobre la gestualidad, las posturas, las expresiones faciales, la mirada, el contacto entre individuos, las distancias interpersonales... entendidos como detalles que revelan información acerca de los estados mentales, las emociones y las culturas de los interlocutores, así como de la relación social que estos mantienen. Por consiguiente, es posible constatar la relevancia que presentan

dichos elementos constitutivos de la comunicación no verbal en relación con la interpretación de un mensaje cualquiera.

De este modo, se hace patente la necesidad de tomar en consideración esta dimensión comunicativa y trasladarla a las aulas de lenguas extranjeras. Es más, la comunicación no verbal está incluida como competencia dentro del propio MCER (2002: 86-87) y aparece desarrollada en su cuarto capítulo («El uso de la lengua y el usuario o alumno»), dentro de las actividades comunicativas de la lengua y estrategias, en el que además la dividen en tres apartados diferenciados: gestos y acciones, acciones paralingüísticas y características paratextuales. Forma parte, incluso, de uno de los contenidos evaluables del documento, puesto que está presente en los descriptores ilustrativos actualizados del Volumen Complementario (2021), concretamente en los que se refieren a la mediación y al plurilingüismo.

A este respecto cabe aclarar, no obstante, que cuando hablamos de la presencia de la comunicación no verbal en el MCER nos estamos refiriendo a un concepto distinto al de las lenguas de signos, que también tienen cabida en el Volumen Complementario (cuentan con un capítulo propio, el sexto, «Escalas de descriptores ilustrativos del MCER: Competencias en Lenguas de Signos») pero constituyen lenguas independientes, puramente gestuales. Si bien algunas de sus características (o incluso algunos signos que las componen) se asemejan a las de la comunicación no verbal de la cultura a la que pertenecen, sería un error establecer una correspondencia absoluta entre ambos idiomas, porque no tienen por qué coincidir. Por ejemplo, el signo para «por favor» en la lengua de signos española (LSE) no es el mismo que el que usaría un oyente de España para expresar gestualmente el mismo concepto; de hecho, ni siquiera se parecen.

Por su parte, el PCIC (2006) también recoge ciertos elementos de la comunicación no verbal en algunos de sus inventarios, sobre todo en los que se refieren al componente cultural («Saberes y comportamientos socioculturales» y «Habilidades y actitudes interculturales»), aunque también aparecen mencionados en los de «Gramática», «Pronunciación y prosodia», «Funciones» y «Géneros discursivos y productos textuales». Pese a que su presencia en el documento es reflejo de que, efectivamente, lo no verbal debe tenerse en cuenta en la enseñanza-aprendizaje de ELE, también es cierto que se pasan por alto muchos otros signos cuya trascendencia en el ámbito comunicativo es necesario considerar; en consecuencia, hay autores que han elaborado sus propios inventarios en un intento de

completar las carencias del PCIC, algo que tendremos en cuenta a la hora de desarrollar la parte práctica de nuestro trabajo.

En cualquier caso, todo esto no hace sino evidenciar el vínculo intrínseco (que desarrollaremos más adelante) entre comunicación no verbal e interculturalidad, de ahí que resulte pertinente pretender trabajarlas en el aula en relación la una con la otra. Volveremos a tratar el tema de la presencia de signos no lingüísticos en los documentos de referencia para la enseñanza de LLEE y ELE más adelante.

Siguiendo con la idea de la amplitud del concepto de comunicación no verbal, Cestero Mancera (2017: 1052-1053) organiza los signos y sistemas de signos que la componen en dos grupos distintos:

A. Los signos y sistemas de signos culturales, es decir, el conjunto de hábitos de comportamiento y ambientales, y las creencias de una comunidad que comunican, en sentido amplio y en sentido estricto.

B. Los sistemas de comunicación no verbal, esto es, el conjunto de signos que constituyen los dos sistemas de comunicación no verbal básicos, a saber, el sistema paralingüístico y el sistema quinésico, y los dos secundarios o culturales, es decir, los sistemas proxémico y cronémico.

Dentro de este segundo grupo, el sistema paralingüístico se refiere a los indicadores sonoros; el quinésico, a los movimientos y posturas corporales; el proxémico, a la organización del espacio y el cronémico, a la del tiempo.

Esta división que establece la autora responde, como ella misma indica, a razones fundamentalmente prácticas, ya que todos los elementos de la comunicación no verbal (pertenezcan al tipo al que pertenezcan) están interrelacionados y no tiene sentido considerarlos de forma aislada. Los hábitos y costumbres de una cultura influyen y repercuten directamente en los sistemas de comunicación no verbal que exhiben sus miembros; podríamos decir, pues, que los sistemas del segundo grupo (el paralingüístico, el quinésico, el proxémico y el cronémico) son, en esencia, una manifestación concreta de los del primero, cuya naturaleza es más abstracta. Por este motivo, nos centraremos esencialmente en ellos a la hora de hablar de la comunicación no verbal en este apartado.

Estos cuatro sistemas son distintos entre sí, puesto que cada uno de ellos se ocupa de una realidad distinta, pero los signos que los conforman comparten una serie de características básicas y generales que son comunes a todos. Así, como también recoge Cestero Mancera (2017: 1054-1057), pueden comunicar tanto de forma activa como pasiva, seamos o no conscientes de ello; pueden utilizarse en combinación con signos verbales, en alternancia con ellos o bien de manera independiente; producen una comunicación funcional (se usan para llevar a cabo distintos actos de comunicación); son plurifuncionales, de manera que pueden responder a uno o varios propósitos a la vez (añadir o matizar información, sustituir a lo verbal, regular la interacción, solucionar deficiencias verbales y favorecer conversaciones) y, por último, pueden variar en función de la posición social del emisor y el contexto en el que se producen.

En relación con lo que postula esta autora (y, sobre todo, con lo que se refiere a la quinésica), Colletta (2005: 33-34) plantea, a su vez, una clasificación de los usos gestuales que se pueden dar al cuerpo. Así, establece una distinción entre usos «autocentrados» (orientados al propio cuerpo, como las muestras de nerviosismo o vergüenza), usos «prácticos» (hacia objetos, si, por ejemplo, se continúa haciendo un trabajo manual mientras se habla) y usos «comunicativos» (que se producen durante las interacciones sociales, intencionalmente). Dentro de los movimientos que se realizan con usos comunicativos (y están, por tanto, al servicio de la comunicación oral), la autora distingue, además, dos categorías: por un lado, lo que llama «emblemas», y por otro lado, los «coverbales». Mientras que los primeros pueden sustituir a la palabra e interpretarse sin necesidad de que los rodee un contexto (un saludo con la mano, un asentimiento...), los segundos carecen de esta independencia y necesitan ir acompañados de la palabra porque solo pueden interpretarse en base a ella (un cambio de postura, un desvío del contacto visual...).

Podemos comprobar, pues, que la comunicación no verbal moviliza una cantidad considerable de elementos bastante diferentes entre sí que activan, a su vez, otros elementos, lo que explica que su estudio sea interdisciplinar y se lleve a cabo con cierta lentitud. A lo largo de la historia, los signos no verbales se han tomado en consideración desde la Antigüedad, y ya Darwin escribió a finales del siglo XIX el libro *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*, en el que trata la manera que tienen los seres humanos y los animales de expresar emociones a través de medios no lingüísticos. No obstante, la disciplina de la comunicación no verbal no nació como tal hasta finales de la década de 1950, con los trabajos de antropólogos como Birdwhistell y Hall, que estudiaron la

quinésica y la proxémica. También son reseñables los análisis que distintos psicólogos y psiquiatras hicieron en esta misma época acerca del comportamiento no verbal de sus pacientes. A partir de entonces, y gracias a antropólogos, psicólogos, lingüistas y sociólogos, la disciplina se ha ido consolidando hasta alcanzar la posición que ostenta a día de hoy, una tan relevante como para motivar que se haya convertido en un contenido digno de ser trabajado en las aulas de LLEE (Cestero Mancera 2017: 1053).

Es innegable que comunicación no verbal, lengua y cultura están interrelacionadas (de ahí que pretendamos tratarlas en conjunto dentro de nuestro trabajo) y que es, por tanto, importante integrar las tres dimensiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, algo que se defiende desde el MCER y el PCIC, como hemos tenido oportunidad de descubrir. La comunicación no verbal es un aspecto cuya consideración resulta fundamental en contextos de interacción intercultural para que la intercomprensión de los interlocutores pueda tener lugar, puesto que la estructura básica de la comunicación es triple: la comunicación verbal pone necesariamente en funcionamiento elementos de los sistemas lingüístico, paralingüístico y quinésico a un tiempo (Poyatos 1994: 130). De hecho, los signos no verbales tienen una relevancia tal que incluso se les presta más atención que a los verbales, debido sobre todo a que, a menudo, su emisión es inconsciente y se producen las denominadas «fugas de información» (Poyatos 1994: 81).

No obstante, la necesidad de prestar atención a la comunicación no verbal (y convertirla en un conocimiento no solo pasivo, sino también activo) cuando se estudia un idioma va más allá de simplemente pretender estudiar la totalidad de sus aspectos para alcanzar un alto grado de dominio de la LE: la adquisición de sus elementos no verbales debe ocupar un puesto favorecido en las aulas, ya que de no ser así, se corre el riesgo de que el alumnado transfiera los de su propia cultura y los emplee sistemáticamente hasta el punto de llegar a fosilizarlos. Si se diera este último caso, resultaría muy difícil (casi imposible) modificar el mal hábito y conseguir que se produjera la correcta adquisición de los signos no lingüísticos de la cultura meta, de manera que los estudiantes no podrían comunicarse en la LE como es debido (Cestero Mancera 2017: 1059). A fin de cuentas, pese a que algunos signos no verbales son similares en más de una cultura (es más, son bastante universales), muchos de ellos varían de una a otra, lo que puede desencadenar serios problemas de comunicación que desemboquen, a su vez, en errores interpretativos (si la decodificación de los signos es incorrecta) que den lugar a conflictos de mayor o menor gravedad.

En este sentido, es importante tomar en consideración la competencia intercultural (y, por ende, la competencia mediadora que también entra en juego en este contexto) de la que hemos hablado en páginas anteriores, puesto que no todas las culturas comparten los mismos modelos comunicativos. De acuerdo con lo que recoge Raga Gimeno (2006: 219-221), podemos encontrar la distinción entre los modelos próximos (bajo grado de preocupación por el conflicto) y los distantes (alto grado de preocupación por el conflicto) por un lado y entre los modelos simétricos (alto grado de igualdad entre sus miembros) y los asimétricos (bajo grado de igualdad) por otro. Cada cultura se comportará de forma diferente en las distintas situaciones comunicativas en función del modelo comunicativo que tenga.

A grandes rasgos, podemos decir que poseen (entre otras, puesto que nos centraremos en las referentes a lo no verbal) las siguientes particularidades:

- Los *modelos próximos* presentan un elevado grado de énfasis en la entonación, silencios escasos y breves y mucha proximidad entre interlocutores (incluso contacto físico).
- Los *modelos distantes* presentan un bajo grado de énfasis en la entonación, silencios frecuentes y largos y una considerable distancia entre interlocutores.
- Los *modelos simétricos* se caracterizan porque sus interlocutores hacen un uso similar del énfasis en la entonación y todos gesticulan (esto es, hacen uso del lenguaje no verbal) de la misma manera.
- Los *modelos asimétricos*, por el contrario, carecen de esta igualdad entre interlocutores, que emplean distintos grados de énfasis y de gesticulación en función del estatus social que ostenta cada uno.

De algún modo queda patente, pues, la manera en que las formas de expresión a través de los signos y sistemas de signos no verbales varían significativamente en cada cultura y son reflejo directo de sus respectivas creencias, costumbres y actitudes.

Por último, habiendo manifestado a lo largo de toda esta sección la pertinencia que tiene la inclusión de la comunicación no verbal en los currículos de enseñanza de LLEE, cabe retomar el tema de su presencia en los documentos de referencia para las lenguas, y más concretamente, en el PCIC. Como ya hemos mencionado, en él se da cuenta de ciertos signos no verbales con el fin de integrarlos en las aulas de ELE, lo que ha motivado que Cestero Mancera (2007: 16-20) los recopile en una suerte de inventario y que, además, proponga la extensión de este repertorio básico para que incluya otros elementos que cumplan las

funciones establecidas por el *Plan Curricular*: identificar, expresar aprobación... A partir de dicho inventario (susceptible, recordamos, de ser ampliado) es posible hacerse una idea más clara de qué signos conviene enseñar durante el aprendizaje de la lengua española, de tal manera que al docente le resultará más sencillo establecer su división por niveles en función de las características y las circunstancias particulares de cada grupo meta.

Una vez expuestas estas consideraciones, podemos concluir, en definitiva, que la interculturalidad y la comunicación no verbal son contenidos muy amplios y abundantes que comprenden muchos aspectos dignos de ser trabajados en el aula de ELE debido a su relevancia en la consecución del principal objetivo de la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera: hacer posible la comunicación y el entendimiento entre personas que no comparten un mismo idioma ni una misma cultura. Para llevar a cabo este propósito, no solo hace falta reconocer la pertinencia de los contenidos que hemos tratado en estos apartados, sino además, encontrar un medio adecuado para trabajarlos eficazmente con el alumnado. A nuestro juicio, una elección acertada para responder a esta necesidad es el empleo de la actividad teatral (el teatro) como recurso didáctico, algo que desarrollaremos más en detalle a continuación.

CAPÍTULO 2. EL TEATRO EN EL AULA DE ELE

La expresión oral (así como la interacción) en un idioma diferente al propio es, indudablemente, una cuestión que genera inseguridad al alumnado, y no por nada son estas las destrezas que resultan más difíciles de adquirir para muchos aprendices de LLEE (Sifrar Kalan 2007). La vergüenza, entendida como el miedo al ridículo, es un factor a considerar que puede suponer y supone un obstáculo para nada despreciable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de otra lengua. Asimismo, otro aspecto que tiene la potencialidad de incomodar a los estudiantes es la vulnerabilidad inherente a hablar de uno mismo a la hora de responder a preguntas acerca de la vida privada, una actividad harto común para aprender idiomas. En estos casos, conviene recordar que es posible escudarse, por ejemplo, tras alternativas como no decir toda la verdad; existen, pues, estrategias para acabar con los reparos que en ocasiones presenta el alumnado, y en relación a esto es particularmente relevante el teatro.

Schmidt (2001: 200) señala que, de acuerdo con afirmaciones de actores profesionales, el teatro funciona «como una máscara». Así como hablar de experiencias personales puede ser algo demasiado íntimo como para querer compartirlo, hacerlo en el

idioma de uno mismo lo convierte en algo más íntimo aún: hablar en una lengua de la que se es hablante nativo es exponer una parte de sí, algo que no siempre se está dispuesto a hacer en según qué ámbitos (en este caso, el educativo). De este modo, el teatro en lengua extranjera funciona como una doble máscara: por un lado, permite a los estudiantes escudarse tras un personaje ficticio (ajeno a su realidad particular) y, por otro lado, les permite escudarse tras un idioma que no es el suyo, que vuelve las experiencias impropias y que les hace atreverse a decir (como también señala Schmidt) lo que no dirían en su lengua materna.

El teatro es, pues, una herramienta más dentro de la enseñanza de idiomas, una que no puede limitarse (como señalaremos más adelante) a su empleo como espectáculo desde un acercamiento lúdico al género, sino que ha de ir más allá. A fin de cuentas, la actividad teatral es inherente a la enseñanza de lenguas, porque el mero hecho de hablar en una lengua extranjera implica en sí mismo la representación de un papel.

A continuación, veremos las maneras en las que el teatro se ha ido utilizando con fines didácticos a lo largo de los años, en la evolución de la enseñanza de LLEE, y desarrollaremos los aspectos positivos que presenta en este ámbito. En este último punto, nos centraremos en los que se refieren a la interculturalidad y la comunicación no verbal, los dos contenidos que estamos tratando principalmente en nuestro trabajo.

2.1. Recorrido histórico

La presencia del teatro en las aulas es un factor de considerable actualidad, pero no es algo novedoso, sino que cuenta con una larga tradición a la espalda. Si bien, tal y como afirma Fleming (2001: 154), cobra mayor prestigio a partir de los años sesenta del siglo pasado, se recurre a él desde la Antigüedad, momento en que los docentes se servían de textos dialógicos para la enseñanza de lenguas. Sin embargo, no es hasta la época del Humanismo (cuando, además, se recuperó en cierto modo la literatura grecolatina), con la reforma pedagógica que se produjo en el Renacimiento de la mano de autores como Erasmo de Rotterdam, en la que los diálogos teatrales empiezan a utilizarse para potenciar la comunicación oral; así, el siglo XVI vio crecer las actividades dramáticas, las representaciones escénicas y, en general, el uso del teatro como herramienta didáctica en el aprendizaje de latín. En este sentido, no solo se emplean obras clásicas de Grecia y Roma, sino también obras contemporáneas creadas *ad hoc* que tienen por objetivo imitar interacciones humanas auténticas (Godard 2005: 122-123).

En la España de esta época, encontramos este tipo de teatro en contextos universitarios y, por otro lado, también aparece el llamado «realismo pedagógico» en el siglo XVII. A este respecto, el teólogo, filósofo y pedagogo Juan Amos Comenio concibe la actividad dramática como un juego que facilita y hace de la enseñanza algo placentero; nos situamos en el marco de un teatro escolar, de colegio, que se extendió de la mano de los jesuitas (con un claro sesgo religioso) hasta que la Iglesia lo prohibió en el siglo XVIII, cuando tuvo lugar un cambio en las fórmulas didácticas de entonces. El teatro humanístico y universitario, también llamado neolatino, convivió, pues, con el escolar de los jesuitas, aunque este último perseguía un fin más adoctrinador que educativo (Cutillas Sánchez 2015). Acerca de la relevancia que este tipo de dramaturgia tuvo en el ámbito pedagógico, nos interesa sobre todo señalar que su existencia demuestra que el teatro se considera una herramienta útil y eficaz para la enseñanza-aprendizaje de lenguas (y también para la educación en general) desde hace siglos.

Más adelante, en la transición del XVIII, se impone el género más lúdico del entremés, y ya cerca del XIX nace el teatro infantil tradicional como tal; no obstante, adquiere más importancia en el siglo XX como práctica escénica y pedagógica (Cutillas Sánchez 2015: 15). Es también en este periodo, con el trabajo del sociólogo y psiquiatra Jacob-Lévy Moreno, en el que surgen las premisas de los juegos de rol: entre 1917 y 1921, Moreno desarrolla el concepto del hombre que actúa (es actor) en el escenario que constituye su vida diaria (Yaiche 1996: 23). Estrechamente relacionados con la práctica actoral, los juegos de rol consisten, en esencia, en la representación improvisada de una escena por parte de individuos que asumen papeles o roles concretos, identidades ficticias, en base a los cuales deben actuar de la forma más verosímil posible dentro de una situación dada.

Con relación a esta práctica, en los años 70 (más concretamente, entre 1973 y 1974), Francis Debyser, director del BELC (la Oficina para la Enseñanza de la Lengua y de la Civilización Francesa en el Extranjero, *Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger* en francés) escribe tres artículos en los que funda las bases de lo que serán las simulaciones globales (Yaiche 1996: 12). Estas actividades no son sino otro tipo de juego de rol más elaborado, en el que se construye un universo al completo dentro del aula: dicha construcción es una creación colectiva y comprende tanto el lugar (que es temático) en el que se encuentran como los personajes que encarnan los alumnos, además de las relaciones interpersonales que existen entre ellos. Se trata, por tanto, de una

experiencia más inmersiva, más similar a los juegos de roles como las fiestas *Murder Mystery* que a día de hoy son medios de ocio bastante habituales.

Actualmente, tanto los juegos de rol como las simulaciones globales, sobre todo los primeros, constituyen recursos comunes y habituales en las aulas de LLEE, incluso cuando no se incorporan por completo y solo se toman de ellos las ideas clave para diseñar materiales que las tengan como base. De este modo, se pone una vez más de manifiesto el lugar tan significativo que ocupa el juego teatral (entendido aquí como un hiperónimo que engloba todas las actividades que parten en alguna medida del teatro y la actividad dramática) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Precisamente en esta línea, a partir de los años ochenta y con la publicación de *Teoría del juego dramático* (1980) de Mantovani, comienzan a surgir manuales que plantean introducir la dramatización en las aulas a nivel práctico y no solo teórico, por medio de propuestas de introducción de distintos recursos (Cutillas Sánchez 2015: 18).

Desde un punto de vista algo diferente, también encontramos el llamado «Teatro en la Educación» (o TIE, según la sigla del inglés *Theatre In Education*), un movimiento que surgió a partir de proyectos conjuntos entre actores y docentes efectuados en Inglaterra, en 1965 (Pérez Valverde 2003: 10). Esta perspectiva difiere de la que seguimos en nuestra propuesta (aunque guarda estrecha relación con ella), puesto que consiste en la colaboración entre compañías teatrales y escuelas y requiere, por este motivo, intervención externa. Sin embargo, hacer referencia a ella es interesante porque vuelve a reflejar la importancia que se concede al teatro en cuanto a su valor para enriquecer las clases. Así, según Cutillas Sánchez (2015: 8) encontramos:

- TIE: se refiere al tipo de teatro que realizan compañías profesionales orientadas a realizar muestras de corte educativo en escuelas.
- DIE (*Drama in Education* o Drama en la Educación): se aplica al uso del género dramático en el aula como tema y como método de la mano del equipo docente, no de actores.
- Drama educacional: este término se emplea para aludir a cualquier manera de emplear el drama en el ámbito educativo, tanto por parte de docentes (lo que sería el DIE) como de grupos de teatro que emprenden proyectos educativos, las llamadas «obras educativas» que tienen un público meta concreto y definido.

En definitiva, podemos concluir que el uso del teatro en las aulas de LLEE cuenta con un largo recorrido histórico que lo avala: no se trata de una metodología nueva, sino algo que se ha ido redescubriendo a lo largo de los siglos sin llegar a desaparecer del todo. En cuanto a su empleo a nivel didáctico, como hemos adelantado y veremos más detenidamente a continuación, puede darse enfocándolo como un instrumento (un medio, una metodología) o como un fin en sí mismo (en forma de proyecto), dos posturas muy diferentes entre sí que también responden, a su vez, a objetivos distintos.

A fin de cuentas, existen numerosas maneras de trasladar el teatro a las clases de idiomas, con cuantiosas posibilidades en cuanto a cómo hacerlo. La siguiente cuestión que cabe plantear, entonces, es la de los beneficios que esto presenta.

2.2. Beneficios

A la hora de abordar las aportaciones del género dramático en el campo de la enseñanza-aprendizaje de LLEE en general (y también de ELE en particular, como iremos concretando en lo sucesivo), conviene señalar en primer lugar la distinción que suele hacerse entre teatro y drama.

Como recoge Boquete Martín (2014: 270): «La idea de drama se asocia a la acción que se desarrolla en el momento, por primera vez, y de manera irrepitable, mientras que el teatro estaría más relacionado con la representación de una obra escrita». De este modo, y siempre desde un punto de vista pedagógico, el concepto de «drama» se acerca más a lo que se concibe como «juego teatral» (los ya mencionados juegos de roles), sin tener en cuenta el grado de improvisación que este conlleva, en tanto que «teatro» comprende proyectos en lugar de actividades, una suerte de dramaturgia en el aula. En esta misma línea, Corral Fullà (2013) también distingue entre representación teatral y juego de simulación, que serían producto y proceso, respectivamente.

Hay numerosas opiniones acerca de la pertinencia, utilidad y eficacia de trasladar cada uno de estos conceptos a las aulas. Por un lado, Fleming (2001: 154) apunta la existencia de críticas hacia la tradición del «teatro en la educación», entendida como el uso del género dramático en las clases de lenguas, por haber desplazado a un segundo plano «la producción teatral, la interpretación y el estudio de las obras» (esto es, lo que venimos llamando «teatro» en esta sección) en favor de lo que comprendemos como «drama». Por otro lado, no obstante, autores como Martínez Cobo (2007: 143) señalan que también hay

quienes ponen en duda la utilidad del teatro como espectáculo a nivel pedagógico; cita para ello a Maley y Duff (1982: 6), que reniegan de él por considerar que los aprendices se limitan a repetir palabras ajenas y que esta práctica, pues, carece de valor.

De cualquier manera, sostenemos que dentro de este teatro como acción (en el que los alumnos son más que meros espectadores y forman parte de la actividad dramática como tal) ambos planteamientos resultan pertinentes, y la mayor o menor adecuación de cada uno a un grupo meta dado dependerá ante todo de las características concretas del mismo. En general, proponer un proyecto a largo plazo que concluya con una muestra final (lo que propone el teatro como producto) presenta mayor dificultad que la introducción puntual de actividades de juegos de roles en clase; esto se debe principalmente a que las producciones teatrales, como también sucede a nivel *amateur* e incluso profesional y no solo en el ámbito educativo, requieren una mayor implicación tanto por parte del alumnado como del profesorado. De esta manera, los estudiantes deben estar dispuestos a llevar a cabo un trabajo que va más allá de las sesiones de ELE y a comprometerse a llevar una constancia acorde con el ritmo común. Lo mismo sucede con los docentes, que han de hacerse cargo de otras responsabilidades además de las puramente pedagógicas con el fin de sacar el proyecto adelante.

Si bien son numerosos los aspectos de la enseñanza-aprendizaje de ELE que se pueden trabajar por medio del teatro y el drama, nos centraremos acto seguido en los dos que hemos desarrollado a lo largo del primer capítulo de este mismo documento: la interculturalidad y la comunicación no verbal. Se trata de dos aspectos íntimamente relacionados entre sí que guardan estrecha relación, como ya hemos mencionado (aunque de forma escueta), con los preceptos de la actividad dramática.

Pese a que acabamos de establecer una clara distinción entre dos concepciones del teatro en el aula, de ahora en adelante nos referiremos a la actividad dramática en general, de tal manera que abarcaremos ambas manifestaciones de la misma (teatro y drama) con los términos «teatro», «actividad dramática» y demás. Aunque las particularidades de cada una no sean las mismas, es evidente que comparten origen y, del mismo modo, también características; así pues, consideramos que es más práctico hablar del teatro en general en lo que respecta al marco teórico y dejaremos las concreciones para la propuesta didáctica que presentaremos más adelante. De todos modos, nos parece relevante aclarar que no se trata de compartimentos estancos ni de propuestas aisladas, sino que beben la una de la otra y ambas

pueden (y, en nuestra opinión, deben) integrarse en mayor o menor medida dentro del aula: al fin y al cabo, para poder realizar una obra de teatro «al uso» como producto final es menester realizar actividades de preparación (a modo de calentamiento, que consisten, en cierto modo, en talleres de teatro) antes de entrar de lleno en los ensayos, y dichas actividades incluyen juegos de roles e improvisaciones.

A continuación, desarrollaremos este último punto de forma más extensa, ya en relación con las competencias concretas que pretendemos potenciar por medio del teatro.

2.2.1. La interculturalidad

El teatro es un espacio de observación, incluso desde el punto de vista etimológico de la palabra (procede del griego antiguo *θέατρον*, *théatron*, ‘lugar donde se mira’), y funciona como espejo, en mayor o menor medida, de la realidad; siendo así, el teatro constituye también una suerte de reflejo de la cultura que lo produce. Al hilo de esta idea, Byram y Fleming (2001: 151) afirman, además, que «el teatro supone adentrarse en las acciones superficiales para captar los valores subyacentes y, de esta manera, ofrece un contexto ideal para la exploración de los valores culturales, tanto los propios como los ajenos».

Jiménez-Ramírez (2019: 249) propone que dicha interpretación de los hechos culturales se lleve a cabo por medio de tres acciones cognitivas básicas: observar, comparar y analizar, que están orientadas a lograr la comunicación intercultural y el manejo de los choques culturales que pueden surgir durante el desarrollo de la misma (Harris 2004: 30). Estos fines, que a su vez se corresponden con el objetivo último de la mediación (alcanzar el entendimiento entre individuos), son el pilar alrededor del cual deben diseñarse las actividades para el trabajo de la competencia intercultural, mientras que las acciones cognitivas que enumera Jiménez-Ramírez constituyen, por su parte, el esquema del proceso que el alumnado ha de seguir durante su realización.

El autor, además, establece una serie de premisas que seguir a la hora de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta competencia. Dichas premisas comprenden el uso de la lengua como medio para enfrentarse a problemas reales, cotidianos, y resolverlos; la asunción de estereotipos y diferencias culturales para vivir en una cultura ajena; la comprensión de todos los aspectos, incluyendo los no verbales, que conforman el contexto comunicativo y, por último, la integración de todas las destrezas del MCER: la comprensión

lectora, la comprensión oral, la expresión escrita, la expresión oral, la interacción y la mediación (Jiménez-Ramírez 2019: 249). Como podemos comprobar, están en clara sintonía con las posibilidades que, de acuerdo con Byram y Fleming (2001), ya hemos comentado que ofrece el teatro.

Según expone Jiménez-Ramírez (2019: 250-251), las actividades que den impulso a la competencia intercultural deben seguir cuatro pasos:

- En primera instancia, la *presentación*, que consiste en limitar el problema e identificar las diferencias por medio de la movilización de conocimientos previos (el conocimiento del mundo).
- A continuación, el *desplazamiento*, que requiere una separación crítica de la identidad cultural para desarrollar una perspectiva objetiva de la misma por medio de la observación detallada o la observación participante.
- Después, el *extrañamiento*, que es el paso más importante. Supone, como su propio nombre indica, sentirse un extraño frente a la cultura propia y hacer comparaciones entre esta y la cultura meta.
- Finalmente, la *evaluación*, que no es sino una reflexión final en la que se sacan conclusiones, se relacionan entre sí y se delimitan los nuevos problemas.

Teniendo en cuenta estos postulados (que se resumen en ese «observar, comparar y analizar» al que hacíamos antes referencia), consideramos que el teatro funciona muy bien como recurso didáctico desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje del componente intercultural en las aulas de LLEE, puesto que todo ejercicio basado en la actividad dramática permite trabajar adecuadamente estas cuatro fases que acabamos de explicar. Citando, una vez más, a Byram y Fleming:

...la exploración de la cultura puede darse bajo la protección del mundo de ficción creado en la obra, usando métodos no realistas tales como la desaceleración de la acción, la expresión de pensamientos íntimos, y la repetición de escenas con énfasis distintos. (2001: 152)

El género dramático, en resumidas cuentas, no deja de tener un componente artificial, por mucho que imite a la vida real, pero es precisamente este componente el que le otorga gran parte de su valor a nivel educativo. Así, el texto dramático presenta el problema y proporciona, a la vez, las claves interpretativas para poder analizarlo primero y comprenderlo

después: tal y como se señala en Heathcote y Bolton (2001: 166), «el principal propósito del teatro consiste en enseñarles a los alumnos a excavar por debajo de la acción superficial, por debajo de los rituales [...] hasta llegar a los valores personales y culturales que los sostienen». Se habla, como decimos, de dos aspectos principales de la cultura: por un lado, los *valores personales* y por otro, los *culturales*. Los valores personales se refieren a la manifestación concreta que la cultura (en rasgos generales) tiene en los distintos individuos y, como es natural, varían en cada sujeto en función del sistema de valores de cada uno. Por su parte, los valores culturales engloban aquellos que comparte la sociedad de una cultura en su conjunto y que afectan, pues, a todos los miembros de la misma (Heathcote y Bolton 2001: 171). Si bien ambos tipos de valores presentan interés, han de ser atendidos y tienen cabida en el teatro (algo que ya señalan los propios autores), resulta más conveniente centrarse en los más generales a la hora de abordarlos en el aula de ELE; así y todo, también es importante saber diferenciar entre unos y otros para no incurrir en errores.

En cualquier caso, esa reflexión acerca de los valores que subyacen a acciones y rituales de la que hablan Heathcote y Bolton puede ponerse en práctica tanto en calidad de lector como de espectador y también de actor. Lo ideal es hacerlo trabajando los tres papeles, si no de forma simultánea (cosa que resulta imposible), sí de manera sucesiva.

Sostenemos, por tanto, que la introspección requerida por el teatro presenta una gran utilidad de cara a realizar un análisis crítico de las características de una determinada cultura, ya sea la propia u otra ajena. Asimismo, también es interesante desde el punto de vista de la mediación (un campo muy ligado al de la interculturalidad, como hemos comentado en el primer capítulo del trabajo), puesto que el teatro constituye un espacio común e igualador y permite la creación de un entorno seguro en el que pueden convivir multitud de experiencias muy diferentes entre sí. Schmidt (2001: 197) afirma a este respecto que «[el teatro] es el lugar en que coinciden personas diferentes, o a través de su desarrollo artístico personal y/o a través de los temas de las obras». Y citando un pasaje de la obra *Edmond* (2016), de Alexis Michalik: «il est un endroit, un seul, où nous sommes tous côte à côte dans l'ombre : c'est au théâtre».

En resumen, todo se reduce a que la importancia de enseñar el componente intercultural en las clases de idiomas es, como venimos diciendo desde el principio, incontestable: no por nada aceptamos como verdad universal que la enseñanza de cualquier lengua extranjera debe incluir aspectos de su cultura además de los puramente lingüísticos

(Jensen y Hermer 2001: 191). Aunque hasta ahora nos hemos centrado sobre todo en la «cultura con minúsculas», tampoco debemos por ello dejar de lado la otra (que comprende los saberes literarios, históricos, artísticos...), la cultura por excelencia, que de igual modo tiene cabida en el aula. En este sentido, también es de destacar que el teatro no deja de ser un género literario y que, de este modo, sirve de puente para lograr un acercamiento a la literatura de la lengua meta. Esto también tiene su interés, dado que lo que llamamos competencia literaria resulta fundamental para el correcto desarrollo de la competencia comunicativa en una LE:

Habida cuenta de las habilidades de comprensión y expresión implicadas en la lectura o producción de TL (textos literarios), y el debate generado en clase a partir de su interpretación, es complicado negar las conexiones necesarias de la CLit [(competencia literaria)] con el progreso de los alumnos en su CC [(competencia comunicativa)].
(Palacios González 2017: 68)

Lengua y literatura son, en muchos sentidos, indisociables, algo que siempre se ha tenido muy en cuenta en didáctica de LLEE, donde tradicionalmente se empleaban los clásicos como herramienta de enseñanza. Aunque hoy en día estos no ostenten el mismo puesto que antaño, sería un error erradicar por completo lo literario, y es precisamente el teatro, como hemos visto, lo que ofrece la oportunidad de integrarlo en el método accional (donde el alumno, en calidad de usuario de la lengua meta, asume un papel activo en la sociedad de la que es miembro) con relativa facilidad.

En suma, queda claro que la introducción del componente intercultural en la enseñanza de LLEE es una cuestión que merece ser considerada en profundidad, ya que no es sencillo encontrar una forma adecuada para tratarla con éxito en las aulas. Nos parece, sin embargo, que el teatro (desde un punto de vista didáctico) reúne cualidades suficientes para constituir un recurso de gran utilidad a este respecto, algo que hemos puesto de manifiesto a lo largo del presente apartado. Del mismo modo, en lo que sigue, haremos lo propio con la comunicación no verbal.

2.2.2. La comunicación no verbal

Al contrario de lo que sucede con los signos lingüísticos, que son arbitrarios (Saussure 1995), los signos no verbales cuentan con una motivación detrás (Colletta 2005: 35). Sean o no universales, las emociones y las ideas a partir de las que han surgido todos

ellos (y no incluimos aquí únicamente la gestualidad, sino también la entonación y la prosodia) sí lo son, puesto que su origen es siempre humano; la diferencia, pues, reside en la manifestación concreta que ha tenido cada uno de estos conceptos en diversas culturas, es decir, la forma particular que estas tienen de expresar por medios distintos de la palabra la alegría, el cansancio, el desacuerdo...

Por este motivo, resulta interesante ver cómo se lleva a escena una misma obra teatral en varias culturas, puesto que aunque el texto sea idéntico, no lo serán las representaciones que se hagan del mismo: las formas de interpretar del elenco, las pautas que este reciba por parte de la dirección... Todo ello da pie a una reflexión intercultural acerca de la comunicación no verbal que se puede incorporar a las clases de LLEE. Con todo, la interculturalidad consiste, en gran medida, en una comparación de aspectos concretos de distintas sociedades y eso incluye, por descontado, las distintas formas de expresión que se sirven de medios no lingüísticos para llevarla a cabo.

En el caso de la gestualidad, además de la que sirve para ilustrar la palabra, también existe la llamada «gestualidad referencial», que completa la información que se da verbalmente (Colletta 2005: 34): hay ideas que, en ocasiones, se expresan con mayor precisión por medio de lo que se hace, y por tanto se ve, que por medio de lo que se dice, y por tanto se oye; como suele decirse, una imagen vale más que mil palabras. El recurso a la gestualidad no deja de ser, además, una de las estrategias de compensación que recoge el PCIC para la expresión e interacción orales, que evita el miedo al silencio y previene que este se pueble de palabras «de relleno». Además, es más realista, sobre todo en una cultura más bien próxima y simétrica (según la clasificación de los modelos comunicativos que expusimos en el primer capítulo) como es la española, cuyos miembros somos bastante expresivos gestualmente.

Si bien en el primer capítulo del trabajo hicimos más hincapié en la dimensión corporal y gestual de lo no verbal, esta no es la única digna de señalar. Como señala Cestero Mancera (2017: 1060), el sistema paralingüístico de comunicación no verbal comprende, además:

...las cualidades y modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y silencios que a partir

de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales.

En definitiva, tanto el sistema paralingüístico como la gestualidad son igualmente relevantes en la oralidad a la hora de expresar y comprender enunciados e interactuar, y ambos pueden trabajarse a través de la actividad dramática, donde la expresividad de la voz tiene tanta trascendencia como la del cuerpo a la hora de transmitir una emoción, un estado de ánimo o cualquier otro aspecto de la psique de los personajes que deba mostrarse sobre un escenario.

A pesar de la artificialidad inherente al teatro, a la que ya hemos aludido con anterioridad, también existe una verdad que subyace y en la que se funda la naturalidad que se percibe en escena: en cualquier obra teatral se establece un pacto entre actor y espectador a través del cual ambos asumen lo que sucede como algo verdadero, y esto es lo que permite que el teatro sea un medio útil de observación de la vida real. En lo relativo a este propósito, presenta incluso mayor interés que el cine, porque cuenta además con el componente del directo (que da cabida al juego, a la improvisación, a las rectificaciones... *in situ*) a su favor.

Lo primordial, a fin de cuentas, es que la muestra sea verosímil para evitar que desde fuera se perciba como ficción, aunque el pacto puede resultar difícil de respetar para un extranjero, a quien buena parte de la comunicación no verbal de una cultura ajena ya le resulta extraña de por sí. Este hecho, sin embargo, tiene sus beneficios, ya que le permite prestar más atención a signos que podrían pasarle desapercibidos en otras circunstancias. De acuerdo con Heathcote y Bolton (2001: 167):

La representación dramática en el teatro pretende que los espectadores se sientan afectados por lo que vean y oigan, así que todo se inclina hacia el mensaje que tiene que entenderse y todos los signos están presentes porque son necesarios para el mensaje. Los espectadores son conscientes de que tienen que observarlo y oírlo todo y considerarlo en ese momento como verdadero.

En esta línea, los propios autores (2001: 168) afirman que tanto el teatro como la vida se sirven de los mismos sistemas de comunicación, con la salvedad de que en la realidad se emplean, en ocasiones, signos irrelevantes que hay que descartar porque no aportan nada a la conversación, lo que no sucede en el teatro: en escena, por el contrario, todo lo que se

muestre al público debe tener cierto grado de precisión y trascendencia, ya que los gestos que no están respaldados por una motivación (del tipo que sea) «ensucian» las acciones y distraen la atención de lo verdaderamente importante. Este hecho, como es natural, facilita la tarea de identificación de los distintos rasgos conversacionales microespaciales (los datos comunicativos referidos al cuerpo de los interlocutores, que van desde los ojos, las cejas, las manos... hasta la postura) (Raga Gimeno 2005: 71-72) para su posterior ejecución.

Podemos concluir, al fin y al cabo, que la actividad teatral presenta oportunidades muy interesantes en lo que se refiere al desarrollo de la comunicación no verbal, dado que permite tanto su observación en primera instancia (de una forma que se acerca bastante a la realidad, ya que el teatro en directo no permite repeticiones, pero que es a la vez lo bastante artificial como para favorecer al alumnado) como su recreación, en segundo lugar, cuando los estudiantes asumen el papel de actores. Es, después de todo, un trabajo de investigación activo donde los aprendices desempeñan un papel protagónico y no se limitan a escuchar pasivamente explicaciones acerca de lo que se les quiere enseñar.

Con esto, hemos hecho un breve compendio de los beneficios que aporta el teatro a la enseñanza de LLEE (y, por tanto, de ELE) en lo que se refiere a dos contenidos que están, como hemos visto, muy relacionados entre sí: la interculturalidad y la comunicación no verbal. Evidentemente, en ningún momento pretendemos, con estas consideraciones, convertir las clases de ELE en clases de interpretación, ni mucho menos. Pese a todas las posibilidades de la actividad dramática, no se persigue alcanzar el objetivo de profundizar en el teatro de la manera en que lo haría un actor o actriz que se dedicase profesionalmente a ello, ni siquiera a nivel *amateur*. Entendemos (y, por tanto, planteamos) el teatro como un medio además de como un fin en sí mismo; por esta razón, no concedemos tanta importancia al producto final, sino al trabajo de investigación de los contenidos culturales y no verbales de una lengua que subyace y del que hemos tratado de dar cuenta, aunque sea superficialmente, en este apartado.

Asimismo, cabe destacar que el trabajo del teatro en el aula de ELE mediante actividades que exploten esta disciplina artística repercute positivamente en la motivación del alumnado, lo que no deja de ser un factor a considerar en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, pues, a la hora de diseñar cualquier propuesta didáctica que tenga como base la actividad dramática, conviene seleccionar materiales que resulten atractivos al grupo meta para despertar su interés no solo por lo que se pretende

enseñar a través del teatro, sino también por el teatro en sí: un género que los acerca a la palabra en vivo y que la saca del papel para mostrarla y hacerla real, corpórea y más humana.

A continuación, antes de pasar a la propuesta didáctica que desarrollaremos en la última parte del trabajo, presentaremos los materiales teatrales con los que pretendemos trabajar para dar cuenta del interés que presentan, de las posibilidades didácticas que ofrecen y, en definitiva, de por qué hemos decidido utilizarlos con este fin.

CAPÍTULO 3. MATERIALES TEATRALES: *TRES SOMBREROS DE COPA*

En el momento de escoger los materiales que constituyen el eje central de nuestra propuesta didáctica, hemos optado por hacer uso de una cierta variedad de recursos que hemos considerado de interés para la consecución de nuestros objetivos. Sin embargo, también es cierto que hay uno al que hemos dado clara preferencia y otorgado el carácter de «principal»: la obra de teatro *Tres sombreros de copa*, del dramaturgo español Miguel Mihura.

Si bien, como decimos, haremos uso de otros materiales (que desarrollaremos, aunque en menor medida, más adelante), la elección de esta obra en cuestión merece un capítulo aparte debido a su importancia dentro de nuestra propuesta. Responde, ante todo, al interés que presenta la obra en sí misma, su importancia dentro del panorama literario español (concretamente el dramático) y la actualidad de las cuestiones que en ella se tratan. Además, tiene un potencial para nada despreciable desde el punto de vista de la didáctica de ELE que nos ha parecido conveniente aprovechar.

3.1. Contextualización de la obra

Tres sombreros de copa es una comedia en tres actos, primera obra de Miguel Mihura, que la escribió en 1932; sin embargo, no se publicó hasta 1947 y fue en 1952 cuando pudo verse representada, dos décadas después de su creación. Esta tardanza responde a la incompreensión con la que fue recibida en su momento, cuando sufrió el rechazo de varias compañías profesionales; finalmente, fue un grupo de aficionados (la compañía del Teatro Español Universitario) quien la acabó llevando a escena y en 1953 recibió el «Premio Nacional de Teatro» (Pasquariello, 1982: 387).

Con esta obra, Mihura se consagró como precursor del teatro del absurdo en España, aunque para cuando alcanzó el éxito, esta tendencia dramática ya se había extendido por

Europa de la mano de autores como Samuel Beckett, Arthur Adamov, Eugène Ionesco, y Jean Genet. El dramaturgo, sin embargo, no pretendía con ella más que conseguir que gustara; decía a este respecto en 1959:

(...) yo, modestamente y guardando todos los respetos, la escribí para que le gustase al público. Pero no a una minoría. A todos. A los de arriba y a los de abajo. Porque al escribir esta comedia yo no pretendía renovar el teatro, ni renovar el humor, ni renovar nada. Y si me salió así es porque yo era así; porque en aquella época ésta era mi forma de pensar y sentir.

Existía, pues, un error por mi parte, al no conseguir lo que me había propuesto que era estrenar mi obra pronto y que al público le gustase. (Mihura, 2004: 112)

No obstante, pese a este fracaso inicial de un autor que intentaba vivir del teatro, *Tres sombreros de copa* está considerada a día de hoy una de las obras clave del teatro español del siglo XX; más concretamente, de la vertiente humorística de la época, a la que también se adscribieron Enrique Jardiel Poncela o Edgar Neville, entre otros.

La comedia de Mihura (basada en experiencias personales que el dramaturgo vivió a principios de los años 30) cuenta la historia de Dionisio, un joven que pasa la víspera de su boda en un modesto hotel de provincia. Durante la noche, una *troupe* de artistas ambulantes (que también se aloja allí para debutar al día siguiente) se le cuele en la habitación, descubriéndole con su presencia un mundo que le era completamente ajeno: la libertad de la farándula frente a la vida burguesa que conoce y persigue con el matrimonio con una muchacha de buena familia.

Entre los variopintos personajes a los que Dionisio conoce sobresale Paula, una de las bailarinas de la compañía, con quien conecta desde el principio. A medida que transcurren las horas, el joven se siente cada vez más atraído por todo lo que la muchacha representa, y empieza a dudar entre seguir adelante con la boda o, por el contrario, unirse al grupo de artistas.

Finalmente, al amanecer, un resignado Dionisio acaba aceptando su destino y saliendo del hotel en dirección a la iglesia para casarse.

En palabras del propio autor, *Tres sombreros de copa* da cabida a «lo inverosímil, lo desorbitado, lo incongruente, lo absurdo, lo arbitrario, la guerra al lugar común y al tópico, el inconformismo» (Mihura, 1977: 32). En ella, Mihura (citando a Ionesco) «[une] el humor a lo trágico, la verdad profunda a la gracia, que, en tanto que es elemento caricaturesco, subraya y hace destacar, agrandándola, la verdad de las cosas» (Ionesco, 1959: 63). De esta manera, enfrenta dos realidades opuestas y las pone en el punto de mira para observarlas y analizarlas: en cierto modo, hay una suerte de *mise en abyme*, de teatro dentro del teatro, que da pie a una reflexión por parte tanto de lectores como de espectadores acerca de temas como la ilusión, la identidad y la dualidad de la vida «farandulera» y la cotidiana.

Todos los aspectos que acabamos de enumerar ponen de manifiesto la relevancia de la obra desde un punto de vista literario, lo que justifica en parte nuestra decisión de trasladarla al aula de ELE. La otra parte se refiere, como comentábamos, a las posibilidades que ofrece desde un punto de vista educativo, de la didáctica del ELE: a continuación desarrollaremos esta idea más detalladamente.

3.2. Potencialidad didáctica

El principal motivo que nos ha llevado a escoger *Tres sombreros de copa* como material principal de nuestra propuesta didáctica ha sido el subgénero dramático al que pertenece: trabajar con comedia, a pesar de las dificultades que entraña, resulta mucho más práctico que hacerlo con otros tipos de textos teatrales. La comedia se percibe como más sencilla, es más lúdica y, en consecuencia, motiva más a los estudiantes; además, los personajes suelen ser personajes-tipo (como se puede ver en la comedia del arte), fáciles de identificar, relativamente universales y con recurso a la exageración. Todo ello, en conjunto, permite un acercamiento accesible al teatro y sus beneficios, que hemos detallado en el capítulo previo.

Asimismo, el hecho de que se trate de una obra escrita en prosa y no en verso es otro punto a favor de la obra digno de considerar. Pese a que el verso facilita la memorización, requiere un ritmo muy particular que no termina de ser natural (no es exactamente el de la oralidad), mientras que la prosa en el teatro facilita la improvisación y la reformulación, a las que es habitual recurrir en el momento de trabajar con la actividad dramática. A fin de cuentas, una de las cuestiones de la enseñanza-aprendizaje de ELE que tenemos intención de desarrollar es precisamente la comunicación no verbal, que se ve «limitada» cuando ha de ceñirse a los requerimientos de la lírica. En este sentido, además, la prosa ofrece una mayor

flexibilidad en cuanto a la adaptación del texto a diferentes contextos y niveles de dominio del idioma, lo que fomenta, a su vez, la inclusión y la participación de todos los alumnos.

Por otro lado, en lo relativo al tratamiento de la interculturalidad, aunque *Tres sombreros de copa* data de la primera mitad del siglo pasado, aborda temas y situaciones aún vigentes, que pueden considerarse de actualidad. La sociedad española ha cambiado mucho desde 1932 (sin ir más lejos, las décadas que nos separan de esa época han visto una República, una Guerra Civil, una dictadura, una transición, el regreso a la monarquía y el establecimiento de la democracia), pero muchos de los valores que refleja Mihura en su ópera prima continúan formando parte de la vida en España tal y como la conocemos hoy en día. Mediante la exploración de la obra, los estudiantes tendrán la oportunidad de analizar y reflexionar acerca de cuestiones universales (el amor, la libertad, las convenciones sociales...) que se manifiestan en un contexto concreto, lo que favorece la comprensión intercultural y el desarrollo de la empatía hacia distintas realidades.

Otra de las razones que han motivado nuestra elección ha sido el gran número de representaciones (ya sean profesionales o *amateur*, más antiguas o más recientes) a las que es posible acceder fácilmente a través de internet, en plataformas como YouTube o RTVE Play. Estas puestas en escena constituyen, pues, un material más que sirve como complemento audiovisual al texto escrito y ofrece a los aprendices la oportunidad de ser espectadores, no solo lectores o intérpretes: después de todo, ya hemos mencionado que la observación es una parte tan necesaria como enriquecedora del proceso de enseñanza-aprendizaje de interculturalidad y comunicación no verbal. Dicha observación proporciona a los estudiantes una experiencia más completa y enriquecedora, puesto que les permite apreciar la interpretación de los actores, la puesta en escena, las expresiones faciales y corporales... Esta dimensión refuerza, en fin, la comprensión de la obra por un lado y estimula su apreciación estética por otro, contribuyendo así (aunque de forma transversal) al desarrollo de la sensibilidad artística y cultural de los estudiantes.

En resumen, podemos decir que la elección de *Tres sombreros de copa* como material didáctico fundamental se sustenta en las características aquí descritas, que nos permiten adoptar un enfoque dinámico, lúdico y enriquecedor para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Así, partiendo de esta base, estimulamos la motivación, la participación y el desarrollo intercultural y no verbal de los estudiantes a través del teatro como manifestación artística además de actividad.

Una vez contextualizada la obra y justificada la decisión de su explotación didáctica, pasamos a desarrollar nuestra propuesta, previa introducción del contexto en el que se enmarca (grupo al que va dirigido, metodología empleada, fundamentación teórica...), compuesta por una serie de actividades que se sustentan en gran medida en este texto dramático. Con ella, procuraremos alcanzar nuestro objetivo de desarrollar la competencia intercultural y la comunicación no verbal en ELE, fomentando también las destrezas orales del alumnado en el proceso.

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Justificación

Nuestra propuesta tiene por objeto, como ya hemos adelantado, el tratamiento de la interculturalidad y de la comunicación no verbal en el aula de ELE, los dos contenidos que desarrollamos en el primer capítulo de nuestro trabajo. Consideramos que su relevancia en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ha quedado más que patente, y es precisamente este hecho lo que ha motivado nuestro diseño de actividades.

Se trata de conceptos muy amplios, de los que no podremos dar cuenta en su totalidad, y que requieren un esfuerzo por parte del docente a la hora de enseñarlos y del estudiante a la hora de aprenderlos. A nuestro juicio, la mejor manera de abordarlos es de forma implícita, a través del teatro, motivo por el que, hemos prescindido de las pautas que Cestero Mancera (2017: 1054) establece para su incorporación en las aulas: «elaborar inventarios de signos no verbales, realizar comparaciones interculturales a partir de ellos e integrar los elementos específicos de las lenguas y culturas meta, a partir de los repertorios, en los diseños curriculares actuales». Preferimos, en su lugar, integrar los elementos no verbales sin necesidad de elaborar un repertorio cerrado que seguir; de este modo, aparecerán de forma menos artificial y más contextualizada, a medida que vayan surgiendo y se vayan necesitando, lo que nos parece fundamental en lo que concierne a este contenido en concreto. En cuanto a la interculturalidad, la realización de comparaciones no es solo esencial, sino también inevitable, y esta idea queda plasmada en las tareas específicas que hemos diseñado al respecto.

Por otro lado, nos parece que el uso de la actividad dramática como medio para enseñar los contenidos antes expuestos reporta numerosos beneficios que se extienden más allá de su ejercitación; sin ir más lejos, con el teatro se entrenan todas las destrezas del

M CER, particularmente las orales, lo que hace de nuestra propuesta un trabajo más completo que si hubiéramos decidido centrarnos únicamente en la interculturalidad y lo no verbal de manera aislada.

Además de la obra *Tres sombreros de copa*, cuyas cualidades a nivel didáctico hemos desarrollado en el capítulo anterior, nos serviremos de otros materiales relacionados con el género dramático para llevar a cabo las distintas tareas que proponemos. Entre ellas, destacamos algunas piezas de teatro breve del dramaturgo José Luis Alonso de Santos y, sobre todo, el programa de Radio Televisión Española (RTVE) *A este paso (no) estrenamos*, que plasma el proceso por el que pasan personas no vinculadas al teatro para representar escenas de las obras españolas más significativas. Nos parece, asimismo, que este último recurso es de gran utilidad para cualquier docente que carezca de un trasfondo práctico en el ámbito dramático (es decir, que no haya hecho teatro nunca o no conozca técnicas teatrales que aplicar en el aula), ya que puede servir de inspiración y funcionar como una suerte de «bibliografía» en forma de consejos, pautas... emitidos por profesionales consolidados.

En relación con este último punto, es conveniente mencionar que las tareas propias de un taller de teatro que incluimos en la propuesta didáctica están extraídas (y adaptadas a un contexto de enseñanza-aprendizaje) de mi experiencia personal en calidad de actriz *amateur*, de ahí que no citemos fuentes al respecto.

4.2. Marco general de la propuesta didáctica

Aunque la presentamos como un todo independiente, nuestra propuesta se encuadra en una programación didáctica más amplia. La idea es crear un proyecto que se lleve a cabo a lo largo de varios meses, durante el curso, e ir introduciéndolo poco a poco. Se trata, en todo caso, de actividades adaptables y ampliables que desarrollaremos en mayor o menor detalle en función del interés que presenten dentro de la propuesta en conjunto.

Somos conscientes de que lo que sugerimos en este capítulo no puede llevarse a cabo en todos los contextos de enseñanza-aprendizaje de ELE (por ejemplo, es incompatible con clases de fines específicos, cursos intensivos o español de urgencia), pero creemos pese a todo que es posible extrapolarlo a muchos otros en los que se enseñe español «académico»; no es exclusivo de la situación concreta de enseñanza-aprendizaje que hemos considerado y exponemos en el siguiente apartado. Para ello sería preciso realizar distintas modificaciones,

como simplificar algunas actividades, escoger obras dramáticas más accesibles (incluso adaptaciones literarias)... pero, en esencia, nos parece que sería bastante factible.

Finalmente, queremos señalar que hemos procurado, en la medida de lo posible, dotar el *input* de contexto, de tal manera que no aparezca aislado y pueda comprenderse mejor. En este sentido, las muestras de lengua son bastante variadas, naturales y representativas de la oralidad de los españoles, aunque algunas de ellas no sean demasiado recientes. Esto nos permite acercar a los alumnos a los usos de la vida real además de los académicos, un propósito que está muy en consonancia con la metodología accional de enseñanza de LLEE que tomamos como base.

4.2.1. Situación de enseñanza-aprendizaje

La presente propuesta didáctica tiene por grupo meta a alrededor de 12 estudiantes franceses, jóvenes adultos, que estudian ELE en una academia de idiomas en Francia. Se trata, pues, de enseñanza no reglada: por este motivo, los contenidos y objetivos a tratar no los establece el gobierno del país, sino la dirección del centro (e incluso el criterio del docente en cada caso), lo que proporciona cierta libertad académica a los profesores.

Por otra parte, el nivel de lengua del alumnado es en torno a un C1 del MCER. En estos niveles tan avanzados, generalmente se opta por poner en práctica propuestas más tradicionales que tienen como objetivo terminar de fijar estructuras, nuevos usos de palabras, registros menos neutros... Sin embargo, nosotros consideramos que, en estos casos, el elevado dominio del idioma de los aprendices puede permitirnos «jugar» con el español. Asimismo, se asume que una vez alcanzado un C1, los estudiantes que deciden continuar aprendiendo lo hacen por placer: su motivación deja de responder a la practicidad (obtener un título para optar a una beca, un empleo...), que se ve reemplazada por simple interés. Esto no quiere decir, no obstante, que no se deba buscar la motivación a través del diseño de actividades, sino todo lo contrario, y es de acuerdo con este razonamiento como hemos planteado nuestra propuesta.

La variedad de la lengua que presentaremos es el castellano del centro-norte peninsular, puesto que es la que (en calidad de docentes) conocemos y hablamos, además de la más próxima (geográficamente hablando) a los aprendices; después de todo, Francia hace frontera con España.

4.2.2. Objetivos

Con este trabajo pretendemos, ante todo, trabajar la interculturalidad y la comunicación no verbal de forma integrada. Este es nuestro objetivo general, al que hemos de sumar también una serie de objetivos específicos:

- Conocer las características principales del género dramático.
- Reflexionar críticamente sobre la obra *Tres sombreros de copa*, los temas que trata y su vigencia en la España actual.
- Tomar conciencia de la realidad social y cultural de la España de hoy en día, comparándola con la del país de origen.
- Utilizar de manera adecuada distintos elementos de la comunicación no verbal para posibilitar una comunicación efectiva.
- Trabajar las cinco destrezas del MCER: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita e interacción oral.

4.2.3. Contenidos

Ante todo, cabe señalar que, en principio, no trabajaremos contenidos lingüísticos como tal (es decir, no haremos un inventario exhaustivo de contenidos que incluir), porque hemos planteado nuestra propuesta en paralelo al desarrollo habitual de las clases de gramática, léxico... Además, los estudiantes ya tienen un nivel avanzado de la lengua, por lo que dominan en gran medida el ámbito lingüístico de la misma y conviene prestar atención a otros aspectos también.

En todo caso, dejamos constancia a continuación de los principales contenidos (basados en lo que recoge el PCIC) que, dadas las características de la propuesta y de los materiales empleados en ella, se tratarán inevitablemente:

- Lingüísticos:
 - Verbos que expresan cambios de ánimo.
 - Léxico de:
 - Objetos comunes.

- El hotel y las habitaciones.
- La descripción de objetos y personas (física y psicológica).
- Expresiones coloquiales y frases hechas del español.
- Alternancia entre *usted* y *tú*.
- Comunicativos:
 - Describir personas, acciones y lugares.
 - Expresar estados de ánimo.
 - Cambiar de registro en función de la situación comunicativa.
 - Comunicación no verbal: lenguaje corporal, entonación y prosodia.
- Culturales:
 - La comunicación no verbal, gestos habituales en la comunicación en español.
 - El teatro del absurdo: Miguel Mihura y *Tres sombreros de copa*.
 - La España de principios del siglo XX y la España de hoy en día.
 - Estructura y relaciones sociales: familiares, entre generaciones, de poder...
 - Valores, creencias y actitudes.
 - Convenciones sociales.
 - El humor.

4.2.4. Metodología

Para la elaboración de esta propuesta didáctica, hemos tomado como principal referencia el método accional que se promueve desde el MCER. En él se concibe al alumno como agente social, y nos parece que esta intención de convertir a los estudiantes en miembros activos de la sociedad a la que pertenecen está estrechamente relacionada tanto con los objetivos que pretendemos alcanzar como con la actividad dramática, que constituye la piedra angular del trabajo.

Asimismo, nos hemos basado en el enfoque por tareas, en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta se desarrolla mediante la realización de actividades comunicativas, contextualizadas y, en suma, significativas. De esta manera, presentaremos a los alumnos con una serie de tareas que deberán ir realizando de forma progresiva y que les ayudará a adquirir las herramientas necesarias para la realización de la llamada «Tarea final», en la que culmina la propuesta.

4.2.5. Duración

Pese a que el orden en el que expondremos las distintas tareas se corresponde con la secuenciación prevista, hay que tener en cuenta que en el contexto real del aula no se realizan de forma sucesiva, sino que se alternan con los demás contenidos que haya que trabajar a lo largo del curso: en este sentido, la duración de la propuesta (tanto la total como la de las distintas actividades por separado) tiene, ante todo, carácter orientativo.

La propuesta se llevará a cabo en sesiones de 60 minutos, y pretendemos dedicar a su desarrollo una clase a la semana, si bien esto puede variar, como hemos comentado, en función de las circunstancias del grupo en cada momento. Teniendo en cuenta que el curso tiene una duración de aproximadamente ocho meses (de octubre a mayo) y que hay periodos vacacionales que considerar, estimamos que necesitaremos en torno a veinticinco sesiones para completarla.

Finalmente, en lo relativo a la secuenciación, hemos decidido seguir en cierta medida la siguiente progresión: en primer lugar, el alumno como lector; a continuación, el alumno como observador y, por último, el alumno como actor. No obstante, esto no es más que un esquema general, ya que para garantizar la eficacia de la propuesta, es necesario introducir a los estudiantes a la práctica de la actividad dramática desde el principio.

4.3. Desarrollo de la propuesta didáctica

Para mayor practicidad, la hemos dividido en tres secciones: introducción, desarrollo y tarea final. En la introducción, los aprendientes se familiarizan con la actividad teatral en general; en el desarrollo, se familiarizan con la obra central de la propuesta (Tres sombreros de copa) y, por último, en la tarea final, asumen un papel más activo para convertirse en dramaturgos y actores.

4.3.1. Introducción

- **Parte I**

- ❖ **Actividad 1**

Objetivo: conocer las características principales del teatro como género, actividad y espectáculo.

Duración: 120 minutos (2 sesiones).

Destrezas: expresión oral, interacción oral, comprensión oral.

Distribución: gran grupo, trabajo individual, por parejas.

Material:

- Aplicación *Mentimeter* para crear nubes de palabras colaborativas.
- Episodio 4 del programa *A este paso (no) estrenamos* de RTVE.
- Fotocopias con preguntas de comprensión.

Desarrollo:

PRE-VISUALIZACIÓN

En primer lugar, para entrar en materia, se lleva a cabo una lluvia de ideas (*brainstorming*) a propósito del teatro (como género, como actividad, como espectáculo...), poniendo en marcha los conocimientos previos del alumnado a este respecto.

Para ello, primero se ofrece al alumnado un código para acceder a una nube de palabras colaborativa en la aplicación *Mentimeter* y se les pide que introduzcan tres términos que se les vengán a la mente cuando piensan en “teatro”. A partir de las respuestas, se va generando una nube de palabras en directo (donde las que se repiten en más ocasiones aparecen de mayor tamaño) de la que se parte para comenzar la ya mencionada lluvia de ideas.

El docente va guiando, por medio de preguntas y (aunque en menor medida) aportaciones propias, las sugerencias de los estudiantes y anota palabras clave en la pizarra, organizándolas por temas de acuerdo con el criterio de los propios aprendientes; por ejemplo,

algunas categorías pueden ser: *profesiones relacionadas con el teatro, elementos del texto teatral, partes de un escenario, supersticiones...* De esta manera, se entra en contacto con el mundo dramático y se adquiere vocabulario específico sobre el tema: palabras como «acotación» o «bambalinas», expresiones como «mucho mierda» o «rómpe una pierna»...

Después, tras las explicaciones pertinentes, se les proporciona un nuevo código de *Mentimeter* para que esta vez escriban tres palabras que quieran recordar sobre el tema, ya sea porque representan conceptos que no conocían, porque las palabras en sí les supongan alguna dificultad o por el motivo que sea. El docente facilitará ambas nubes de palabras a los estudiantes, de forma que estos podrán contrastar el antes y el después por su cuenta.

VISUALIZACIÓN

A continuación, se lleva a cabo una comprensión audiovisual del episodio 4 del programa *A este paso (no) estrenamos* de RTVE, en el que se representan fragmentos de tres entremeses de Cervantes: *El retablo de las maravillas*, *El viejo celoso* y *La cueva de Salamanca*.

Para la visualización, se divide el episodio en tres secuencias: el primer acercamiento a las obras, los ensayos con vestuario y, finalmente, la puesta en escena. Se trata de partes muy diferentes entre sí, en las que hay cambios de dinámica muy evidentes y que se corresponden con la estructura que sigue el programa al completo.

En cada una de ellas, se plantea una serie de cuestiones de comprensión que los alumnos deben responder por escrito para comentarlas después en gran grupo y que les servirán, tanto a corto como a largo plazo, para llevar a cabo la propuesta didáctica. Es importante, por tanto, que presten atención y conserven todo lo que apunten en esta actividad.

Aunque la puesta en común tendrá lugar al final, tras visualizar cada secuencia se hace una pausa para que los estudiantes, por parejas, comenten sus respectivas respuestas, cooperen para completarlas e intercambien impresiones. Estas pausas, además, permiten a los estudiantes descansar a cada tanto y les ayuda a mantener la atención durante la totalidad del episodio.

I. Primera secuencia (00:00-21:12)

En ella, se presentan el programa y las escenas que los aspirantes a actores interpretarán con ayuda de actores consolidados. Preguntas de comprensión:

- ¿Cuál es el objetivo del programa?
- ¿Qué es un «entremés»? ¿Qué características tienen?
- ¿Qué van a representar? ¿Quién es su autor?
- ¿Qué son los «personajes arquetipo»?
- ¿Qué caracteriza las comedias desde el punto de vista de su representación?

II. Segunda secuencia (21:12-33:32)

Tiene lugar una semana después de la primera, y nos muestra el ensayo general (con vestuario y ya en el escenario) de las escenas que van a representarse esa misma tarde.

Preguntas de comprensión:

- ¿Qué importancia otorgan los actores a saberse el texto?
- ¿Qué es lo que preocupa a David Meca (el hombre más joven)?
- ¿Qué notas les dan los actores profesionales a los *amateur*? Sobre el ritmo, la gestualidad, la voz... de cara a actuar.

III. Tercera secuencia (33:32-57:16)

Aquí, podemos ver el producto final: la puesta en escena delante de un público, cuyas reacciones se captan también en pantalla, del trabajo realizado. Preguntas de comprensión:

- ¿Qué dicen y hacen justo antes de salir a escena? ¿Por qué?
- ¿En qué orden representan los entremeses?
- ¿Cuál ha sido el problema con el primer entremés?
- En el segundo entremés, ¿se han tenido en cuenta las notas que los actores profesionales dieron?
- En general, ¿la experiencia les ha parecido positiva? ¿En qué te basas?

POST-VISUALIZACIÓN

Finalmente, se comentan, en gran grupo, las respuestas a las preguntas de todas las secuencias. Esta discusión, intervenciones del docente mediante, debe derivar en una suerte de diálogo acerca de la actividad dramática en la que participen todos los alumnos.

Si bien los temas que se traten variarán irremediabilmente en función de las reacciones y los comentarios de los alumnos (que no se pueden prever con exactitud), las cuestiones para reflexionar más importantes y que se deben sacar a colación son las siguientes:

- ¿Qué palabras, de las que salieron en la lluvia de palabras, habéis reconocido de lo que se decía o habéis visto en el vídeo?
- ¿Quién entre los tres actores *amateur* os parece que lo ha hecho mejor? ¿Y entre los profesionales? ¿Por qué?
- ¿Creéis que es importante conocer el contexto de la obra para poder representarla? ¿Por qué?
- ¿Qué pensáis que es más importante a la hora de interpretar comedias? ¿El tono de voz? ¿Los gestos? ¿Saberse el texto? ¿Por qué?

❖ **Actividad 2**

Objetivo: familiarizarse con la actividad teatral de forma activa.

Duración: al menos 120 minutos (2 sesiones).

Destrezas: comprensión lectora, expresión oral, interacción oral.

Distribución: por parejas o pequeños grupos (3 personas), gran grupo.

Material:

- Textos extraídos de *Teatro breve (50 obras cortas)*, de José Luis Alonso de Santos.
- Papeles con propuestas de situaciones para las improvisaciones (Anexo 1).

Desarrollo:

Una vez se ha acercado a los estudiantes al mundo del teatro como interpretación textual (esto es, la actividad dramática) en calidad de, en cierta medida, espectadores, es hora de llevar a cabo un nuevo acercamiento en el que jueguen un papel más activo.

En esta actividad, se divide a los alumnos en parejas o pequeños grupos de tres personas y se proporciona a cada uno una escena de un texto teatral para realizar un trabajo similar al que se efectúa en la primera parte del programa. Proponemos para ello obras cortas de José Luis Alonso de Santos, recopiladas en 2011 en el volumen *Teatro breve (50 obras cortas)*. Algunas que nos parecen particularmente apropiadas son:

- *Edificio okupado.*
- *Videojuegos.*
- *Dinero y amor.*
- *Buenos días, señor doctor.*
- *Carta de amor a Mary.*
- *Ecografía muy húmeda.*
- *Amor divino, amor humano.*

Se trata de piezas de corte cómico para dos o tres actores (que se han de repartir en función, más o menos, de la composición de cada grupo) cuyos personajes son estereotipos: el okupa, el soldado, el vagabundo, la anciana, la embarazada, la monja... Esto hace que sean más fáciles de comprender y caracterizar, porque responden en gran medida a tópicos universales.

PRIMERA PARTE

Para comenzar, se asigna a cada estudiante un personaje de la escena y se realiza una lectura a primera vista, también por grupos. El papel del docente se reduce entonces a la observación del trabajo de los alumnos, si bien permanece disponible en todo momento para resolver posibles dudas (principalmente de vocabulario), corregir la pronunciación y demás asuntos que requieran su intervención.

SEGUNDA PARTE

Una vez han leído las escenas un par de veces, han experimentado con ellas (se les anima a que, tras la lectura a primera vista, prueben a repetirlo de pie, incorporando el cuerpo, además de la voz, al trabajo) y se han familiarizado con el lenguaje de los personajes, se les pide que extraigan de ellos las características más esenciales, ya sea porque las han deducido a partir de los diálogos o porque sea información que aparezca en las acotaciones. Así, deben dar cuenta de la edad de los personajes, del tipo de lenguaje que utilizan... y, por ejemplo, llegar a la conclusión de que las punkis de *Edificio okupado* son chicas jóvenes antisistema que dicen muchas palabrotas y se mueven en un registro coloquial, cercano al lenguaje vulgar.

Cuando los aprendices ya han «analizado» el texto e investigado sobre los personajes que tienen asignados, se propone un ejercicio típico de los talleres de teatro: se les pide que caminen por el espacio de una forma acorde a cómo caminaría su personaje (si camina más despacio o más deprisa, si da pasos más largos o más cortos, si va más o menos encorvado...) tal y como imaginan que lo haría en función de sus rasgos distintivos, que han extraído previamente. La pauta a seguir es que han de fijar la vista en un punto y seguirlo en línea recta, con cuidado de no chocarse con el resto, hasta que lo alcancen; entonces, buscan un nuevo punto y repiten el proceso, ocupando el aula de forma homogénea y sin hacer recorridos.

En esta misma línea, al cabo de un rato se incorpora una nueva «regla del juego»: cada vez que se crucen con un compañero, han de saludarlo en personaje (haciendo una reverencia, estrechándole la mano, dando dos besos... según considere cada uno) antes de continuar su camino. Después, además de saludar, pasan a detenerse e intercambiar un par de frases cortas con quien se encuentren.

TERCERA PARTE

Ya dentro de esta dinámica (que funciona como calentamiento), comienzan las improvisaciones como tal. De nuevo, se divide a los aprendientes en pequeños grupos de tres personas distintos de los anteriores, de modo que los personajes de todas las escenas se mezclan entre sí.

A continuación, se proporciona a cada grupo una situación distinta, al azar, en la que deben situar a los personajes que interpretan y que les ha de servir como base para construir

una improvisación a su alrededor. De este modo, se les dejan unos cinco o diez minutos para que pacten un inicio y un final como marco en el que desarrollar su propuesta (que consta de un lugar o escenario y un conflicto), pero nada más. Cabe señalar a este respecto que, si bien el desarrollo es libre para cada grupo de estudiantes (y que una misma sugerencia puede cambiar mucho en función de quién la lleve a cabo), las premisas las crea el docente, de tal manera que puede aprovechar para incluir en ella escenarios que requieran el uso de contenidos lingüísticos que se estén tratando en las clases en ese momento.

Es importante que tengan en cuenta dos pautas: en primer lugar, que en una improvisación no se puede decir que no (hay que ser generosos con los compañeros y seguir las ideas que sugieren, adaptarse a ellas, no cortarlas y cambiarlas en favor de las propias) y que no hay respuestas erróneas. El docente ha de hacer hincapié en la libertad creativa de la que gozan en este tipo de ejercicios, donde no hay ideas malas, solo ideas.

La actividad finaliza con la puesta en escena de las improvisaciones, grupo a grupo, frente a todos los compañeros. Tendrán el rol, pues, de público y de elenco.

❖ **Otras actividades de improvisación**

Objetivo: familiarizarse con la actividad teatral de forma activa.

Duración: 60 minutos.

Destrezas: expresión oral, comprensión oral, interacción oral.

Distribución: por parejas o pequeños grupos (3 personas).

Material: -

Desarrollo:

Con el fin de terminar de introducir a los estudiantes en la actividad interpretativa de cara a la realización del resto de la propuesta didáctica (nos encontramos aún en la sección que hemos denominado «introducción»), sugerimos la incorporación de al menos una sesión más dedicada a trabajar la improvisación en el aula. Esto les permite adquirir mayor soltura en lo que se refiere a utilizar su propio cuerpo para comunicarse, así como terminar de perder los reparos que les puede generar exponerse frente a sus compañeros: de este modo, se consolida una dinámica de grupo, puesto que todos terminan trabajando con todos, algo que

resulta de suma importancia a la hora de favorecer que los alumnos sientan el aula como un entorno cómodo y seguro en el que pueden expresarse libremente.

A continuación proponemos algunos ejercicios propios de talleres de teatro que nos parecen apropiados para lograr este objetivo, aunque no los desarrollaremos en detalle.

EJERCICIO 1

El docente pide a cada grupo de alumnos que busque y escoja un chiste breve en español. Deben, entonces, ponerse de acuerdo (se les da, para ello, un límite de tiempo de unos cinco minutos) acerca de cómo representarlo sin hablar, aunque pueden utilizar onomatopeyas.

Después, los grupos salen al frente de la clase para mostrarlos a sus compañeros, que deben adivinar de qué chiste se trata; si no lo consiguen, el grupo debe repetir la escena introduciendo variaciones para que quede más claro. En cierto modo, se trata de una variante del juego de mímica «Charadas» que, además, les pone en contacto con un aspecto muy importante de la cultura de la lengua que están aprendiendo: el humor. También puede hacerse con frases hechas, refranes...

EJERCICIO 2

En primer lugar, se coloca a los estudiantes en círculo y se coloca un objeto en el centro; por ejemplo, un estuche. De uno en uno, los alumnos han de situarse en el centro del círculo, coger el estuche y «transformarlo» en un objeto distinto (por ejemplo, un teléfono móvil, un mando de televisión, un pintalabios...) a través de acciones y palabras, sin decir en ningún momento de qué se trata, hasta que sus compañeros deduzcan qué es.

Después de hacer una ronda completa, se pide a los alumnos que busquen un objeto cada uno de todos los que hay en el aula (una tiza, un abrigo, una mochila, una silla...) y hagan el mismo trabajo de «transformación» individualmente durante, como mucho, cinco minutos. A continuación, el docente escogerá a un estudiante al azar (siempre y cuando no haya voluntarios) para que salga al frente de la clase y comience a utilizar su objeto, improvisando una escena. De forma gradual, se irá pidiendo al resto de alumnos que vayan entrando (y saliendo, de tal manera que siempre haya, como máximo, cuatro personas en escena) en la situación propuesta con sus respectivos objetos, incorporándose a la historia y creando otra de forma colectiva hasta darle un final.

De este modo, los alumnos trabajan (además de todo lo que ya hemos mencionado) el desarrollo de su imaginación y creatividad, aprovechando al máximo los recursos que tengan a mano y dando a entender lo que son sin necesidad de decirlo. Esto puede servirles, de cara a interacciones con españoles nativos, como estrategia de compensación para rellenar vacíos léxicos.

Asimismo, como extensión o ampliación del ejercicio, se pueden proponer limitaciones (por ejemplo, que los objetos imaginados pertenezcan a un determinado campo semántico) que permitan trabajar contenidos lingüísticos determinados en función de lo que se esté estudiando en clase en ese momento.

EJERCICIO 3

Cada grupo de alumnos recibirá una premisa diferente. Dentro de un mismo equipo, se divide a los miembros en dos partes (un alumno por un lado y dos alumnos por el otro) y a cada una se le da una información que la otra desconoce. Así, por ejemplo, una situación-premisa puede ser un interrogatorio en una comisaría, donde hay dos policías y un detenido: a los policías se les dice que el detenido ha cometido un crimen muy grave y que deben obligarlo a confesar, mientras que al detenido se le dice que está en comisaría porque ha cruzado la calle sin utilizar el paso de peatones. A partir de ahí, deben improvisar frente a sus compañeros y llegar a una conclusión común.

En este ejercicio, se trabaja con vacíos de información (puesto que la que tienen por separado no es del todo compartida), algo muy típico del método accional de enseñanza de LLEE, el enfoque que se propone desde el MCER. Como ya hemos comentado en otros ejercicios, con este también es posible trabajar aspectos lingüísticos concretos mediante las situaciones que se propongan; por ejemplo, si se pretende que los alumnos utilicen contenidos relativos al tema de la alimentación, la premisa que se les proporcione puede tener lugar en un supermercado.

EJERCICIO 4

Se proporciona a cada grupo de alumnos una premisa (situación y conflicto) y, como de costumbre, tienen en torno a cinco minutos para pactar qué papel juega cada uno en la historia y cuál quieren que sea el final. A continuación, van saliendo para representar su escena en español, pero cada vez que el docente dé una palmada, deben cambiar el idioma en el que se expresan y utilizar, en su lugar, una lengua inventada (o, en su defecto, otra LE que

conozcan, aunque en ningún caso pueden hablar en una lengua común a todo el grupo). Cuando el docente vuelva a dar una palmada, deben volver al español, y así sucesivamente hasta que la escena concluya.

Con este ejercicio, se otorga importancia al lenguaje no verbal, ya que cuando se habla en la lengua inventada o desconocida son cuestiones como el tono de voz, la entonación o los gestos las que dan pistas tanto a los espectadores como a los propios actores sobre qué está sucediendo en cada momento en escena.

- **Parte II**

- ❖ **Actividad 1**

Objetivo: descubrir el teatro del absurdo, Miguel Mihura y *Tres sombreros de copa*.

Duración: 60 minutos.

Destrezas: expresión oral, interacción oral, comprensión oral.

Distribución: gran grupo.

Material:

- Video² del Centro Dramático Nacional sobre *Tres sombreros de copa*.
- Ejemplar de *Tres sombreros de copa*³.

Desarrollo:

PRIMERA PARTE

En primera instancia, se lleva a cabo (siguiendo el mismo proceso que en la actividad 1 de la primera parte de esta sección) una lluvia de ideas a partir del nombre de la obra en torno a la que gira nuestra propuesta didáctica: *Tres sombreros de copa*, de Miguel Mihura. Además del título, se proporciona a los alumnos una ilustración representativa (Anexo 2) que forme parte de la portada de alguna edición del texto, todo ello con el fin de darles ideas y facilitarles la tarea.

² Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rpukWnmkkA0>

³ Idealmente, la edición de Cátedra, que tiene notas a pie de página.

De este modo, los estudiantes han de formular hipótesis acerca del argumento de esta comedia, si es que no lo conocen ya. Asimismo, también con una lluvia de ideas, se introduce el tema del teatro del absurdo.

El docente asume el papel de guía en todo momento, animando a los estudiantes para que participen y facilitándoles pistas o sugerencias cuando se atasquen. Así, se activan los conocimientos previos del alumnado, lo que fomenta a su vez un aprendizaje significativo. Cabe mencionar además que el grupo meta es de origen francés, de manera que es muy probable (por no decir seguro) que ya estén familiarizados con el movimiento del teatro del absurdo, por figuras como Eugène Ionesco o Samuel Beckett.

SEGUNDA PARTE

Acto seguido, se contextualizan la obra y el autor por medio de un vídeo del Centro Dramático Nacional, que también resume el argumento; de este modo, los alumnos comprueban sus propias hipótesis y entran en contacto con la pieza dramática. Se hacen dos visualizaciones: en la primera deben limitarse a escuchar, sin tomar notas, y prestar atención tanto a la imagen como al audio; en la segunda, ya se les pide que respondan a una serie de preguntas.

Sobre la obra y el autor

- ¿Qué tipo de obra es *Tres sombreros de copa*?
- ¿Cuándo se escribió? ¿Cuándo se estrenó? ¿Por qué?
- ¿Quién fue Miguel Mihura?

Sobre el argumento

- ¿Dónde transcurre la obra? ¿Qué hace Dionisio allí?
- ¿En qué se convierte Dionisio a lo largo de la noche?
- ¿Cómo termina la obra? ¿Por qué?

Después de corregir y comentar las respuestas en gran grupo, en esta fase de prelectura también se pone a los alumnos en antecedentes acerca del tono humorístico del que hace uso Mihura, de los mundos que entran en contacto en el texto y del tipo de lenguaje

(coloquial y conversacional) que prima en los diálogos. Se trata, a fin de cuentas, de una preparación para la fase de lectura.

Así pues, como tarea para casa, los alumnos deben leer la obra al completo, algo que no les ha de llevar más de tres horas, puesto que los textos teatrales se leen en el tiempo que tardan en representarse.

4.3.2. Desarrollo

- **Parte I**

- ❖ **Actividad 1**

Objetivos:

- Trabajar la pronunciación, entonación y fluidez.
- Reconocer y utilizar la pronunciación y la prosodia como elementos de comunicación no verbal.
- Analizar críticamente la puesta en escena de un texto dramático.

Duración: 120 minutos (2 sesiones).

Destrezas: comprensión lectora, expresión oral, interacción oral, expresión escrita.

Distribución: gran grupo, trabajo individual.

Material:

- Cuestionario en *Plickers* y cartas de la aplicación (Anexo 3).
- Fragmentos de escenas seleccionadas de *Tres sombreros de copa*.
- Representación teatral de *Tres sombreros de copa*⁴.
- Tablero colaborativo de *Padlet*.

⁴ Recuperado de <https://youtu.be/K9x3FzhleXE>

Desarrollo:

PRIMERA PARTE

Llegados a este punto, los estudiantes ya han leído la obra al completo en casa, de manera que se comienza resolviendo en gran grupo las dudas (de tipo léxico, sociocultural...) que les hayan podido surgir. Una vez aclarados estos puntos, se realiza una comprobación no evaluable de la lectura por medio de la aplicación *Plickers*, con la que se pretende: por un lado, verificar la comprensión lectora de los estudiantes (las respuestas determinan si han entendido o no lo que han leído) y por otro lado, refrescarles la memoria en lo que se refiere al argumento, los personajes, las relaciones que se establecen entre ellos y otros aspectos relevantes que deben tener presentes durante la sesión.

Esta verificación de la lectura se realiza de manera individual, pero las respuestas a las preguntas se ven en directo y en gran grupo, de tal manera que se van comentando en voz alta entre todos.

SEGUNDA PARTE

Una vez hecho esto, se lleva a cabo en gran grupo una lectura dramatizada (a primera vista, como ya han hecho con otros textos teatrales en actividades anteriores) de fragmentos extraídos de algunas escenas especialmente relevantes de la obra (Anexo 4):

- Diálogo entre DON ROSARIO y DIONISIO en el Acto Primero.
- Diálogos entre SAGRA y EL CAZADOR ASTUTO, FANNY y EL ANCIANO MILITAR, MADAME OLGA y EL GUAPO MUCHACHO, y PAULA y DIONISIO en el Acto Segundo.
- Diálogo entre BUBY y PAULA en el Acto Segundo.
- Diálogo entre EL ODIOSO SEÑOR y PAULA en el Acto Segundo.
- Diálogo entre DON SACRAMENTO y DIONISIO en el Acto Tercero.
- Diálogo entre PAULA y DIONISIO en el Acto Tercero.

Para ello, se asigna a los alumnos un personaje o las acotaciones de cada escena, de tal manera que todo el mundo participa activamente en algún momento. Deben hacer, como hemos comentado, una lectura expresiva, dando importancia a la pronunciación y la prosodia

que emplean en cada caso, en función de la intencionalidad. Esto no debería suponerles mayor problema, dado que ya lo han trabajado en las actividades de improvisación realizadas en sesiones anteriores, cuentan con las indicaciones de las acotaciones al respecto y, además, están familiarizados con la obra y los personajes por haberla leído previamente.

TERCERA PARTE

Finalmente, se visualizan dichas escenas a partir de una representación teatral de la obra. Debido a la imposibilidad (o, al menos, la dificultad) de ver la obra en directo en la situación de enseñanza-aprendizaje en la que encuadramos nuestra propuesta, hemos optado por la grabación de una puesta en escena que reproduce el escenario de encontrarse en el patio de butacas: se oyen los comentarios y las risas del público, los fallos de los actores... En este sentido, el docente reproduce los fragmentos seleccionados una única vez, tal y como sucede tanto en el teatro como en las conversaciones de la vida real.

La actividad concluye con los alumnos participando en un tablero colaborativo *Padlet*: deben escoger una de las escenas que han leído primero y visto después y resumirla brevemente, comentando además qué diferencias encuentran entre lo que se habían imaginado al leerla y la representación y dando su opinión al respecto. Asimismo, deben buscar entre los post de sus compañeros los que traten sobre la misma escena que el suyo, leerlos y comentar si están de acuerdo o no con lo que en ellos se expone; también pueden hacerlo con publicaciones acerca de otras escenas si es necesario, puesto que tienen que responder al menos a tres. Si no les diera tiempo a hacerlo en clase (cosa bastante probable), esta parte de la actividad se convertiría en una tarea para casa.

❖ **Actividad 2**

Objetivos:

- Reconocer los temas centrales de *Tres sombreros de copa* y ponerlos en relación con la cultura de origen y la cultura española actual.
- Fomentar la argumentación y expresión de opiniones en español.

Duración: 40 minutos.

Destrezas: expresión oral, interacción oral.

Distribución: gran grupo, mitad de la clase.

Material:

- Tarjetas de roles (Anexo 5).
- Ejemplar de *Tres sombreros de copa*.
- Conexión a internet.

Desarrollo:PRIMERA PARTE

En esta actividad, a raíz tanto de los fragmentos seleccionados como de la obra en su conjunto, se propone una reflexión en gran grupo acerca de la crítica social que subyace en el texto. Siempre bajo la guía del docente, se ponen en común los siguientes aspectos:

- Representación de la España de la época.
- Actualidad y vigencia de los temas que se tratan.

La idea, en esencia, es llevar a cabo una suerte de «mesa redonda» en la que analizar el texto para comprenderlo mejor (esta actividad desarrolla, por tanto, la competencia literaria de los aprendientes en mayor medida que el resto), tarea que resulta fundamental no solo de cara a interpretarlo (como ya se comentó en la sección introductoria de la propuesta), sino también en lo relativo a la conciencia intercultural.

SEGUNDA PARTE

Tras comentar las ideas generales de esta manera, se propone un debate. Para ello, se divide a la clase en dos equipos y se les pide que cada miembro ocupe uno de los siguientes roles:

- **Investigador:** toman el tema objeto de debate e investigan al respecto, ya sea a través de búsquedas en internet o en el texto de la propia obra, según lo que necesiten.
- **Argumentador:** a partir de la información recopilada por los investigadores, tienen que reflexionar y elaborar argumentos para transmitirlos al portavoz.
- **Portavoz:** solo puede haber uno, como mucho dos que se vayan turnando. Recoge los argumentos que su equipo le proporciona y los defiende frente a los del otro equipo.

Si el día que se lleve a cabo esta actividad el número de alumnos es impar, uno de ellos asume el papel de mediador; si el número es par, es el docente quien media.

Con esta disposición, se comienza a trabajar en torno a los siguientes temas, con un grupo que se posiciona a favor y otro, en contra:

- Dionisio hizo bien casándose con Margarita al final de la obra.
- La oposición entre el mundo burgués (las convenciones sociales) y el mundo de la farándula (la libertad del teatro) sigue existiendo en la España de hoy en día.

TERCERA PARTE

A raíz de las conclusiones que se alcancen en el debate, que resume en última instancia el mediador, se plantea una cuestión final: la comparación con la cultura de origen. En esta línea, se comenta si las ideas fundamentales de la obra son exclusivas de España o si son extrapolables porque recogen experiencias universales, y se pregunta a los estudiantes cómo las plantearían en su cultura de origen, qué manifestación sería apropiada para reflejar estas inquietudes en Francia.

❖ **Actividad 3**

Objetivos:

- Investigar acerca de aspectos relevantes de la sociedad española actual.
- Desarrollar la conciencia intercultural por medio de la comparación de cuestiones sociales (sus manifestaciones y efectos) en España y el país de origen.

Duración: 30 minutos.

Destrezas: comprensión lectora, expresión escrita, interacción oral, expresión oral.

Distribución: 4 pequeños grupos.

Material:

- Artículos de prensa en línea.
- Aplicaciones *Canva*, *Genial.ly* o *PowerPoint* para hacer presentaciones.

Desarrollo:

En esta actividad, que es una suerte de extensión de la anterior en muchos sentidos, el docente parte de cuatro escenas de la obra (introducidas a través de cuatro frases) para compararlas con la realidad española actual a través de otros documentos auténticos: concretamente, artículos de prensa. De este modo, se les va acercando a lo que será la tarea final.

Para ello, se divide a los alumnos en cuatro grupos (lo que resulta más práctico de cara a la realización de la actividad, para que no se alargue demasiado) y se reparte entre ellos las cuatro escenas, cada una con su artículo correspondiente.

ESCENA 1: «El teatro es lindo, ¿verdad? ¡Hay libertad para todo!»

Para trabajar lo que representa esta frase de Buby del Acto Segundo, se propone a los miembros de este grupo la lectura del artículo «Dos sentencias establecen que la libertad de expresión prevalece sobre la ‘Ley Mordaza’»⁵ (10 de marzo de 2022).

Algunos temas relacionados que pueden tratar al hilo de esto son la libertad de expresión (concretamente en distintas manifestaciones artísticas) y los límites del humor en España.

ESCENA 2: «¡Yo no le he pedido a usted ese dinero! ¡Usted me lo ha dado!»

Esta frase, también del Acto Segundo, es de Paula; concretamente, de la escena que tiene con el Odioso Señor. Partiendo de ella, sugerimos el artículo «La clave del debate sobre la Ley del 'solo sí es sí': qué se entiende por consentimiento y cómo se prueba»⁶ (8 de febrero de 2023).

Con estas dos referencias como base, se introduce a los componentes del grupo la investigación acerca de cuestiones como el consentimiento (y las nuevas políticas al respecto en España), el machismo, el feminismo...

⁵ Recuperado de <https://www.naiz.eus/eu/info/noticia/20220310/dos-sentencias-establecen-que-libertad-de-expresion-prevalece-sobre-la-ley-mordaza>

⁶ Recuperado de https://www.niusdiario.es/nacional/tribunales/20230208/clave-debate-ley-solo-si-es-si-que-es-consentimiento-como-prueba_18_08665254.html

ESCENA 3: «Yo me casaba porque todos se casan siempre a los veintisiete años»

Dionisio enuncia esta frase en una conversación que mantiene con Paula en el Acto Tercero, tras su breve encuentro con Don Sacramento, en el que habla sobre todo de la tradición. A este respecto, el artículo que proponemos para este grupo es «¿Día del Padre o Día de la Familia? La calle opina: "Veo fatal el cambio", "es un día más inclusivo", "toda la vida se ha celebrado"...»⁷ (18 de marzo de 2023).

A partir de ahí, es posible tratar la oposición entre la tradición y las nuevas realidades, haciendo referencia también a las diferencias generacionales y su manifestación en España.

ESCENA 4: «Duelen mucho las piernas y apenas gana uno dinero para vivir»

El cuarto grupo ha de trabajar con esta frase de Paula, del diálogo con Dionisio en el Acto Tercero, en la que la bailarina comenta (como ya se ha hecho anteriormente en otras partes de la obra) las dificultades que supone pretender vivir del arte. Se proporciona, pues, el artículo «Vivir de tu oficio: misión imposible para los artistas»⁸ (1 de marzo de 2023) a este efecto.

Los alumnos pueden investigar, en este sentido, acerca de la precariedad de las profesiones artísticas, del paro juvenil, la necesidad de dedicarse a algo con salidas o la emigración por causas laborales en España. También pueden hablar de otras profesiones afectadas, no tienen por qué limitarse al mundo del arte.

Los alumnos deben, entonces, investigar sobre el tema que se le ha asignado a su grupo para conocer la situación de la sociedad española actual en relación con esas cuestiones y, a continuación, compararla con la de Francia. Si bien se les proporciona esos artículos como base, deben buscar otros para terminar de informarse en condiciones.

Como tarea para casa, deben preparar una breve presentación (en *Canva*, *Genial.ly* o *Power Point*, según prefieran) para exponer el trabajo que han realizado en clase, frente a sus compañeros, al principio de la siguiente sesión.

⁷ Recuperado de:

<https://www.20minutos.es/noticia/5110778/0/dia-padre-dia-familia-fatal-cambio-dia-mas-inclusivo/>

⁸ Recuperado de

<https://www.nuevatribuna.es/articulo/sociedad/vivir-oficio-mision-imposible-artistas/20230301113901208973.html>

- **Parte II**

- ❖ **Actividad 1**

Objetivos: reflexionar acerca de los elementos de comunicación no verbales que acompañan, complementan y/o sustituyen a los verbales.

Duración: 20 minutos.

Destrezas: comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral, interacción oral.

Distribución: trabajo individual, gran grupo.

Material:

- Fotocopias de una escena de *Tres sombreros de copa*.
- Representación teatral de *Tres sombreros de copa*⁹.

Desarrollo:

El docente proporciona a los alumnos uno de los monólogos de Dionisio: el que recita durante la escena de la fiesta que da comienzo al Acto Segundo (Anexo 6). A continuación, les indica que han de subrayar en el texto toda la información que encuentren relativa al estado de ánimo, las emociones... de Dionisio, ya se presente de forma explícita o implícita, en lo que dice o en las acotaciones.

A continuación, se pone en común en gran grupo y los estudiantes comentan qué «echan en falta» (porque no es algo que las obras dramáticas especifiquen) en el texto, es decir, la información relativa a *cómo* Dionisio dice su monólogo. Desde el momento en que se les pide que describan dicho *cómo*, los aprendientes deben realizar una tarea de introspección y tomar conciencia de algo que es inconsciente para poder verbalizarlo; por ejemplo, *Está triste y para decir el texto triste, yo creo que bajaría la voz y hablaría más despacio*. Esta información que comparten entre todos los miembros de la clase forma parte del acervo de su propia cultura. Acto seguido, la comparan (también en común) con una puesta en escena de la obra, que se visualiza en gran grupo, en la que se da cuenta de la forma que tienen los españoles de expresar las emociones del texto.

⁹ Recuperado de <https://youtu.be/hxjcpoOBMS4>

Cabe mencionar que este trabajo puede hacerse con otras escenas además de la que proponemos y que, asimismo, es posible mostrar varias versiones (representadas por actores distintos) para que puedan encontrar las diferencias y similitudes entre una interpretación y otra.

❖ **Actividad 2**

Objetivo: comunicar rasgos de carácter, estados de ánimo y emociones de forma no verbal.

Duración: 20 minutos.

Destrezas: expresión oral, interacción oral.

Distribución: gran grupo.

Material: papeles con nombres de personajes.

Desarrollo:

Llegados a este punto, los estudiantes ya han observado y analizado (han sido lectores y espectadores), de manera que es momento de trabajar la práctica y convertirlos en actores. Para ello, en primer lugar, se recuperan los personajes antonomásticos (que encarnan estereotipos recogidos en sus propios nombres) de escenas ya leídas:

- El Odioso Señor.
- El Anciano Militar.
- El Cazador Astuto.
- El Guapo Muchacho.
- El Romántico Enamorado.
- Las Alegres Bailarinas.

Se recuerda brevemente, en gran grupo, a los personajes y sus respectivas características (siempre con la guía del docente): el Odioso Señor es rico y hace muchos regalos, el Anciano Militar es un antiguo héroe de guerra condecorado, el Cazador Astuto lleva sus presas colgando...

A continuación, se deja sobre la mesa del profesor un montón de papeles, cada uno con el nombre de uno de estos personajes. Los alumnos van saliendo individualmente y cogen uno; deben, entonces, interpretar por medio de la mímica (no pueden hablar) el personaje que les haya tocado hasta que sus compañeros lo adivinen.

Después, cuando ya han participado todos, se realiza una extensión de esta misma tarea: esta vez, los estudiantes salen por parejas y deben improvisar un breve encuentro entre los personajes que tenga cada uno. Los demás compañeros también tienen que adivinar a quién interpreta cada uno, algo que les resultará más sencillo en este caso, pero esta no es la parte más importante de la actividad, sino una suerte de complemento.

4.3.3. Tarea final

Partiendo de todo lo que han ido trabajando a través de las tareas anteriores en sesiones anteriores, se presenta la primera parte de la tarea final, que consiste en la escritura de una escena dramática inspirada en *Tres sombreros de copa* para su posterior puesta en escena (la segunda parte de la tarea). De este modo, siempre guiados por el docente, los alumnos deben escoger una problemática con vigencia a día de hoy que aparezca reflejada en la obra que han estado trabajando y adaptarla a la realidad social actual en España.

Para ello, tanto en lo relativo a la redacción como a la representación, recibirán pautas, instrucciones, ideas, consejos... por parte del docente, ya que enfrentarse al «folio en blanco» no es tarea fácil, menos aún cuando ha de hacerse en una lengua extranjera. En gran medida, el papel de este consistirá en supervisar el trabajo autónomo que vayan realizando los pequeños grupos de estudiantes.

- **Parte I**

- ❖ **Actividad 1**

Objetivo: plantear el esquema general de una escena dramática original (acción y personajes) para su posterior elaboración en detalle.

Duración: 60 minutos.

Destrezas: expresión escrita, interacción oral.

Distribución: pequeños grupos (3 personas).

Material: papel y bolígrafo.

Desarrollo:

En primer lugar, se divide a los alumnos en pequeños grupos de tres personas y se les informa de qué tendrán que realizar como tarea final: una escena dramática con la misma estructura que las que leyeron al comienzo de la propuesta (en la fase introductoria), escritas por José Luis Alonso de Santos. Para guiar su producción escrita, se les sugiere que tomen dichas escenas breves como modelo y establezcan un planteamiento, un nudo y un desenlace.

PRIMERA PARTE

Para comenzar, se les propone comenzar con una lluvia de ideas en conjunto, sin restricciones de ningún tipo: a raíz de todo lo que hayan retenido de lo que han estado trabajando en sesiones anteriores (improvisaciones, lectura y análisis de textos dramáticos...), proponen conceptos, imágenes y, en definitiva, ideas sueltas varias. En esta fase del proceso creativo no importa la calidad o la viabilidad, sino la cantidad; esos son aspectos que se juzgan más adelante.

En principio, la única restricción (común a todos los grupos) que se plantea es la siguiente: el lugar en el que se desarrolle la acción ha de ser una habitación de algún tipo, un espacio cerrado, como el cuarto de hotel donde transcurre la totalidad de *Tres sombreros de copa*.

SEGUNDA PARTE

A continuación, los alumnos deben ponerse de acuerdo para escoger una problemática social (ya sea una de las que se critican en la obra de Mihura o una inquietud propia) en torno a la que ha de girar su propuesta. Una vez hecho esto, diseñan un personaje-tipo para cada uno de los integrantes del grupo: han de ser personajes que personifiquen un aspecto de la cultura española de nuestros días y que permitan, en su conjunto, desarrollar la problemática que han elegido.

Después, deben describir (aunque sea de forma esquemática) a los personajes en cuestión de forma más o menos detallada, pues esta información será la que deban incluir en las acotaciones o, en su defecto, plasmar en su interpretación. Algunos datos dignos de consideración son:

- **Nombre:** no tiene por qué ser un nombre de pila, puede ser un sustantivo común.
- **Edad:** no tiene por qué ser exacta, puede referirse a un rango de edad.
- **Personalidad:** al menos tres adjetivos que definan su forma de ser.
- **Comportamiento:** ¿cómo se mueve? ¿Cómo camina? ¿Qué postura adopta cuando está quieto? ¿Cómo se relaciona con los otros dos personajes?
- **Forma de hablar:** ¿es rápida? ¿Lenta? ¿Tiene acento extranjero?
- **Motivaciones/Objetivos:** ¿qué quiere conseguir en la escena? Puede ser algo grande y físico (por ejemplo, en *Tres sombreros de copa*, Fanny quiere conseguir las cruces del Anciano Militar) o puede ser algo más sutil (por ejemplo, también en *Tres sombreros de copa*, el Guapo Muchacho quiere oír la historia de Madame Olga).

❖ Actividad 2

Objetivo: fomentar la creatividad a través del desarrollo de personajes originales e interactuar oralmente con fluidez en español.

Duración: 20 minutos.

Destrezas: interacción oral.

Distribución: pequeños grupos (3 personas).

Material: -

Desarrollo:

Ahora que los aprendientes tienen una idea más clara del esquema que van a seguir (la problemática que van a tratar y los personajes que se ven envueltos en ella), se propone que, siempre divididos en los mismos grupos de trabajo, lleven a cabo una labor de exploración similar a la que llevaron a cabo en la sección introductoria, cuando trabajaron improvisaciones con personajes-tipo.

De este modo, el docente proporciona a cada grupo una premisa relacionada con la idea central de sus escenas; a partir de ahí, y de forma autónoma, deben improvisar diálogos y acciones, interactuando entre sí desde sus respectivos personajes. Esto les permite desarrollar

nuevas ideas y materiales que podrán utilizar en el momento de redactar, así como adquirir una conciencia espacial que les haga darse cuenta por sí mismos de la viabilidad de sus propuestas.

❖ **Actividad 3**

Objetivo: escribir una escena dramática para su posterior representación.

Duración: 120 minutos (2 sesiones).

Destrezas: expresión escrita, interacción oral.

Distribución: pequeños grupos (3 personas).

Material: papel y bolígrafo.

Desarrollo:

Tras el trabajo de preparación para la creación de las escenas, es momento de pasar a escribirlas. Se dedican dos sesiones completas a este fin, con la idea de que los alumnos puedan contar con la asistencia del docente en todo momento y de que, además, no tengan que llevarse trabajo para realizar en casa; así, además, es sencillo comprobar si todos los miembros de cada equipo hacen aportaciones y participan en la elaboración de la escena por igual o si, por el contrario, solo algunos trabajan. Esta labor de observación por parte del docente es muy importante de cara a la evaluación del progreso y del desempeño del alumnado a lo largo de la propuesta.

Las escenas deben seguir la estructura y el formato de todos los textos dramáticos con los que los estudiantes han estado en contacto durante prácticamente todas las sesiones: los nombres de los personajes antes de sus líneas de diálogo, acotaciones con información relativa a las acciones y los decorados...

Una vez elaborada, es conveniente que cada grupo proporcione su escena al docente para que este pueda corregirla y aportar retroalimentación al respecto, si bien no se les obliga a hacerlo. En cualquier caso, la versión definitiva no habrán de entregarla hasta el mismo día de la representación, y será esta la única que se tome en consideración a la hora de evaluar la producción escrita.

Además, cabe señalar que, en caso de que tengamos interés por trabajar unos contenidos lingüísticos específicos de forma transversal (además de lo que ya se trabaja con estas actividades), la producción libre que se pide al alumnado puede serlo menos y contener en cambio una serie de restricciones a las que atenderse. Dichas restricciones pueden ser más o menos numerosas y más o menos específicas en función de lo que se pretenda ejercitar.

- **Parte II**

- ❖ **Actividad 1**

Objetivo: adquirir fluidez en la comunicación oral en español.

Duración: 60 minutos.

Destrezas: expresión oral, interacción oral.

Distribución: pequeños grupos (3 personas).

Material: -

Desarrollo:

Tras la escritura de la escena, se da paso a su interpretación. En esta parte de la tarea final, los alumnos han de seguir en cierta medida el esquema que vieron en el programa *A este paso (no) estrenamos*: así, de una lectura dramatizada se pasa a un ensayo con gestos (supervisado por el docente) y, finalmente, a la representación.

En primer lugar, pues, se lleva a cabo la lectura dramatizada, desde el sitio. Después, se da comienzo a los ensayos con movimiento: en esta fase, los actores se dirigen a sí mismos, aunque también cuentan con la ayuda del docente de cuando en cuando, ya que este irá recorriendo el aula para ayudar a cada grupo cuando lo necesite.

El nivel de implicación es optativo y depende tanto de la dinámica del grupo como su interés, su dedicación y su disponibilidad: de este modo, se puede plantear la creación de piezas de *atrezzo*, el uso de vestuario temático... o, en su defecto, el elenco puede preferir limitarse a utilizar objetos que haya disponibles en el aula, «reinventándolos» para convertirlos en otra cosa, como ya hicieron en algunas improvisaciones.

Tras los ensayos, se les recuerda la importancia de aprenderse el texto de memoria (algo que no debería resultarles muy difícil, teniendo en cuenta que es de creación propia), puesto que es fundamental para que la representación salga adelante. Como ayuda adicional, se les recomienda que, cuando ensayen en sus casas, se graben a sí mismos o lo hagan delante de un espejo para poder verse desde fuera y ser conscientes tanto de su desempeño como de su proceso creativo. La observación crítica de uno mismo es un factor muy importante de cara a detectar «errores» y autocorregirse.

❖ Actividad 2

Objetivo: trabajar las competencias orales en interacción (verbal y no verbal) por medio de la representación de una escena teatral de creación propia.

Duración: 60 minutos.

Destrezas: expresión oral, interacción oral.

Distribución: gran grupo, pequeños grupos (3 personas).

Material: el que los alumnos escojan como *atrezzo*.

Desarrollo:

Esta actividad es la parte final de la tarea final, valga la redundancia, y comienza con un pequeño calentamiento en gran grupo (de unos cinco minutos de duración) para poner el cuerpo en marcha; proponemos, a modo de ejemplo, uno de los juegos de preparación más comunes en teatro: «Zip, zap, boing», que consiste en hacer un círculo e ir pasándose una bola de energía imaginaria.

A continuación, todos los grupos hacen (a la vez) un pequeño ensayo general para terminar de recordar las escenas. Puede ser a la italiana (sin texto, solo movimientos) o completo (con texto y movimientos), según prefieran los propios alumnos en cada caso. Después, se da paso a la representación: los grupos salen uno a uno (el orden es voluntario o al azar) y representan su escena frente al resto de la clase, que hace las veces de público.

Tras esto, se da paso a la evaluación del desempeño del alumnado durante el desarrollo de la propuesta, que expondremos a continuación.

4.3.4. Evaluación

Tal y como planteamos la evaluación de la propuesta, hay tres dimensiones que nos parece pertinente tomar en consideración: la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

- **Heteroevaluación**

Se trata de la evaluación «al uso», la que lleva a cabo el docente, y es la que se utilizará para determinar la calificación del estudiante. Se divide, a su vez, en dos partes:

- Por un lado, el desempeño a lo largo de las sesiones (lo que se conoce como «evaluación continua»): en este ámbito, se valora la asistencia, la participación y el interés mostrado durante las actividades realizadas en el aula. El docente lo mide en base a la observación.
- Por otro lado, el desempeño en la tarea final: se valoran ambas partes de la tarea de forma independiente, cada una con su rúbrica (que desarrolla los criterios más detalladamente) correspondiente (Anexo 7).
 - I. La expresión escrita: la escena dramática que han de crear en pequeños grupos de tres personas. Se evalúa la versión final que se entrega el día de la puesta en escena, aunque pueda haber correcciones previas, como ya hemos mencionado.
 - II. La expresión oral: la representación de la escena previamente elaborada. A diferencia de lo que sucede con la expresión escrita, la calificación es individual (esto es, no es común para todos los miembros del grupo), puesto que su desempeño puede medirse fácilmente por separado.

- **Coevaluación**

Consiste en la evaluación entre pares. Si bien no tiene peso (a priori, al menos) en la calificación final que reciban, creemos que es necesario que los alumnos se observen entre ellos, reflexionen y valoren críticamente el trabajo de sus compañeros; además, este tipo de evaluación nos ofrece una perspectiva muy valiosa a los docentes, ya que puede mostrarnos aspectos del trabajo en equipo que quizá hayamos pasado por alto. También podemos dividirla en dos partes:

- Por un lado, la evaluación entre los miembros de un mismo grupo.
- Por otro, la evaluación de los miembros de otro grupo.

Para poder llevarla a cabo, hemos diseñado una serie de preguntas a las que los estudiantes deben responder tras la realización de la tarea final (Anexo 8).

- **Autoevaluación**

Finalmente, en esta última dimensión, el estudiante evalúa su propio trabajo; se pretende, con ella, fomentar la autocrítica y la honestidad (consigo mismo y con el docente) del alumnado acerca de su desempeño. Como sucede con la coevaluación, en principio tampoco se considerará en la calificación final, pero su realización nos parece muy relevante, puesto que nos permite conocer el juicio personal de los aprendices acerca de sus esfuerzos y su progreso.

Consideramos que este tipo de evaluación es muy significativa en cualquier ámbito educativo, pero nos parece especialmente pertinente en la enseñanza-aprendizaje de idiomas y, más concretamente, en una propuesta como la nuestra. La autoevaluación se basa en la observación y la toma de conciencia de uno mismo, un aspecto al que hemos dado mucha importancia y que tiene gran relevancia (como hemos señalado en múltiples ocasiones) en lo relativo a la competencia intercultural y, aunque en menor medida, la comunicación no verbal.

Para su realización, propondremos a los alumnos cuestiones concretas (Anexo 9) que tendrán que responder, igual que para la coevaluación.

CONCLUSIONES

Tras haber tratado la competencia intercultural y la comunicación no verbal por un lado y el teatro en su conjunto por otro, podemos constatar la estrecha relación que guardan estos tres elementos: el teatro, de hecho, ofrece una amplia gama de posibilidades en lo relativo al trabajo conjunto de la interculturalidad y lo no verbal en el aula de ELE. Sostenemos, como venimos señalando a lo largo de todo el trabajo, que el desarrollo de ambos contenidos de forma integrada y transversal a la enseñanza de los aspectos lingüísticos de la lengua reporta numerosos beneficios en el aprendiente; al amparo de la actividad dramática, este propósito puede alcanzarse con éxito, precisamente por la cercanía (incluso los paralelismos) que hay entre el teatro y la didáctica de LLEE.

En este sentido, ambos son campos en los que se han de tomar decisiones y que no dan cabida a actitudes pasivas. Sin ir más lejos, en el teatro, las acotaciones de los textos dramáticos no suelen detallar el «cómo» decir un texto, al contrario: es el criterio del intérprete (y también del director) lo que prima; por este motivo no hay dos representaciones iguales de una misma obra, del mismo modo que no hay dos maneras iguales de expresarse, sino que estas varían en función de cada individuo. Este hecho ilustra, pues, la idea de los valores personales que mencionan Heathcote y Bolton y que comentábamos en el segundo capítulo del trabajo: una cultura común se manifiesta de forma distinta en las personas concretas que forman parte de ella, por lo que no existe una «fórmula» establecida que seguir a rajatabla, sino convenciones que reflejan, a su manera, los rasgos distintivos de la cultura en cuestión. Esta relativa libertad está presente en el teatro, que no restringe, tal y como hemos puesto de manifiesto a lo largo del trabajo.

Pese a que aún no hemos tenido la oportunidad de trasladar nuestra propuesta didáctica a un contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE real y nuestro acercamiento práctico al tema es fundamentalmente teórico, creemos que su realización es tanto viable como razonable. Hemos tomado en consideración circunstancias muy diversas y nos hemos basado en todo momento en actividades cuya buena acogida hemos vivido (desde el punto de vista de estudiante, de docente e incluso de intérprete *amateur*) en primera persona. En cualquier caso, aspiramos a llevarla a cabo en un futuro cercano para poder recibir retroalimentación al respecto y, a partir de ella, mejorar el proyecto puliendo asperezas, solventando los inconvenientes que surjan durante su realización y extendiéndolo a otros

ámbitos (por ejemplo, el de las artes plásticas) para sacarlo del aula de idiomas y darle un enfoque interdisciplinar.

En cuanto a la previsión de dificultades, creemos que la principal (o, al menos, la más importante) es la posible renuencia de los alumnos más reservados a participar en una propuesta en la que deben exponerse en cierta manera. No obstante, lo hemos tenido en cuenta: precisamente para evitar o reducir este tipo de recelos proponemos por un lado, un acercamiento desde el escudo de la ficción y, por otro lado, la introducción de la actividad dramática desde el primer momento, de forma progresiva. De todos modos, la improvisación (al igual que en el teatro y al igual que en la vida real) es clave en las aulas, tanto para alumnos como para docentes, y no deja de ser un medio con el que podremos enfrentarnos a los distintos obstáculos que se nos presenten.

Creemos, en definitiva, que hemos logrado alcanzar con éxito todos los objetivos que nos propusimos al inicio de este trabajo: desde la reflexión acerca de la interculturalidad y lo no verbal hasta el examen de la actividad teatral desde un punto de vista didáctico, así como el trabajo en conjunto de todos estos elementos dentro de una misma propuesta.

Asimismo, hemos descubierto otras posibilidades que también nos ofrece el trabajo con el teatro y que no contemplamos en un principio, como el desarrollo (integrado y transversal) de las destrezas del MCER y el descubrimiento de la literatura dramática en español, tanto la más actual como la clásica, a través de la recuperación de textos que siguen teniendo cierta vigencia a día de hoy. Esto último, además, nos permite reflexionar acerca de los cambios sociales y de mentalidad que han tenido lugar a lo largo de los años y las consecuencias que tiene el pasado sobre el presente, lo que es también destacable desde un punto de vista intercultural.

Finalmente, durante el proceso de elaboración de este trabajo hemos llegado a la conclusión de que decidir adoptar un enfoque didáctico a través del teatro supone un desafío por partida doble, tanto para los aprendientes como para los propios docentes, ya que ambos deben involucrarse a cierto nivel para que un proyecto como el nuestro salga adelante. La creatividad es una cualidad fundamental en este aspecto, puesto que convertir un texto teatral en un material didáctico eficaz no es una tarea sencilla, especialmente si se persigue utilizarlo en su dimensión física (a fin de cuentas, con el propósito para el que fue creado) y no únicamente en la escrita. Sin embargo, a pesar de este interés, esta dedicación y esta voluntad

que se requieren, los esfuerzos se ven recompensados y producen resultados satisfactorios cuando se logran los objetivos planteados y la recepción por parte de los alumnos es positiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso de Santos, J. L. (2011). *Teatro breve (50 obras cortas)*. Junta de Castilla y León.
- Bérodot, S. (junio de 2014). Actividades teatrales en ELE: La sistematización del idioma a través de la creación. *Diálogos Latinoamericanos*, (22), 168-178. <https://www.redalyc.org/pdf/162/16230854014.pdf>
- Boquete Martín, G. (junio de 2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (22), 267-283. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53747>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Centro Virtual Cervantes. (2008). «Competencia comunicativa». *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia comunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_comunicativa.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2008). «Competencia intercultural». *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercu lt.htm
- Cestero Mancera, A. M. (2017). La comunicación no verbal. En A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 1051-1122). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (2007). La comunicación no verbal en el Plan Curricular del Instituto Cervantes: apuntes para su enseñanza. *Frecuencia L: Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, (34), 15-21.

- Colletta, J-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? En F. Cicurel y V. Bigot (Eds.), *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde : Recherches et applications* (pp. 32-41). París: CLE International.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación — Volumen complementario*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Corral Fullà, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 117-134.
https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42238
- Cutillas Sánchez, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos Digital: Revista de estudios filológicos*, (28). <http://hdl.handle.net/10201/42889>
- de Agreda Coso, E. (2016). *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de tesis de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/39967/1/T37982.pdf>
- de Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*. (1916). París: Payot.
- Fleming, M. (2001). Sensibilidad cultural y formas de teatro. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 154-163). Madrid: Cambridge University Press.
- Godard, A. et Rollinat-Levasseur, È-M. (2005). Le dialogue théâtral, « miroir grossissant » des interactions verbales. En F. Cicurel y V. Bigot (Eds.), *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde : Recherches et applications* (pp. 122-132). París: CLE International.

- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Harris, M. (2004). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- Heathcote, D. y Bolton, G. (2001). La enseñanza de la cultura a través del teatro. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 164-182). Madrid: Cambridge University Press.
- Hinkel, E. (Ed.). (1999). *Culture in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Ionesco, E. (1959). El humor negro contra la mixtificación. *Primer acto*, (7), 63-64.
- Jensen, M. y Hermer, A. (2001). El aprendizaje a través del juego: aprendizaje de lenguas extranjeras mediante los sentidos. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 183-195). Madrid: Cambridge University Press.
- Jiménez-Ramírez, J. (2019). Cultura e interculturalidad. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 243-258). Londres y Nueva York: Routledge.
- Maley, A. y Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malinowski, B. (1931) La cultura. En J.S. Kahn (Comp.) (1975), *El concepto de cultura: textos fundamentales* (pp. 85-127). Barcelona: Anagrama.
- Martínez Cobo, A. (2007). *La casa de Bernarda Alba: Una experiencia teatral con alumnos de E/LE*. En M. J. Fernández Colomer y M. Albelda Marco (Eds.), *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera* (pp. 143-154). http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/actas_iii_foro_ele.pdf

- Mihura, M. (2004). *Teatro Completo*. (Ed. Arturo Ramoneda). Madrid: Cátedra.
- Mihura, M. (1977). *Tres sombreros de copa. Maribel y la extraña familia*. Madrid: Castalia.
- North, B. y Picardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe Project. *Language Teaching*, 49(3), 455-459.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444816000100>
- Palacios González, S. (2017). *Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (LE): estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Madrid.
<http://hdl.handle.net/10486/679868>
- Pasquariello, A. H. (1982). Función de la mentira poética en *Tres sombreros de copa*, de Miguel Mihura. En de E. Bustos Tovar (Coord.), *Actas del IV Congreso Internacional de Hispanistas* (pp. 387-395).
https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/04/aih_04_2_036.pdf
- Pérez Valverde, C. (2003). Theatre in education (TIE) in the context of educational drama. *Lenguaje y textos*, 20, 7-19. <http://hdl.handle.net/2183/8198>
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I: Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- Raga Gimeno, F. (2006). Comunicación intercultural y mediación en el ámbito sanitario. En F. Raga Gimeno y C. Valero Garcés (Coord.), *Retos del siglo XXI en comunicación intercultural: nuevo mapa lingüístico y cultural de España*. *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 217-230.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2199406>
- Raga Gimeno, F. (2005). *Comunicación y cultura. Propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Risager, K. (2001). La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de*

idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía (pp. 242-253). Madrid: Cambridge University Press.

Sánchez Castro, M. (2013). La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural. En Borrell, S. (Coord.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 791-801). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423282>

Schmidt, P. (2001). El teatro intercultural a través del idioma extranjero. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 196-206). Madrid: Cambridge University Press.

Sifrar Kalan, M. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. En E. Balmaseda (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la ASELE: Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 981-996). Universidad de la Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470135>

Trovato, G. (2016). *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*. Madrid: Arco/Libros.

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales : mode d'emploi*. París: Hachette F.L.E.

ANEXOS

ANEXO 1

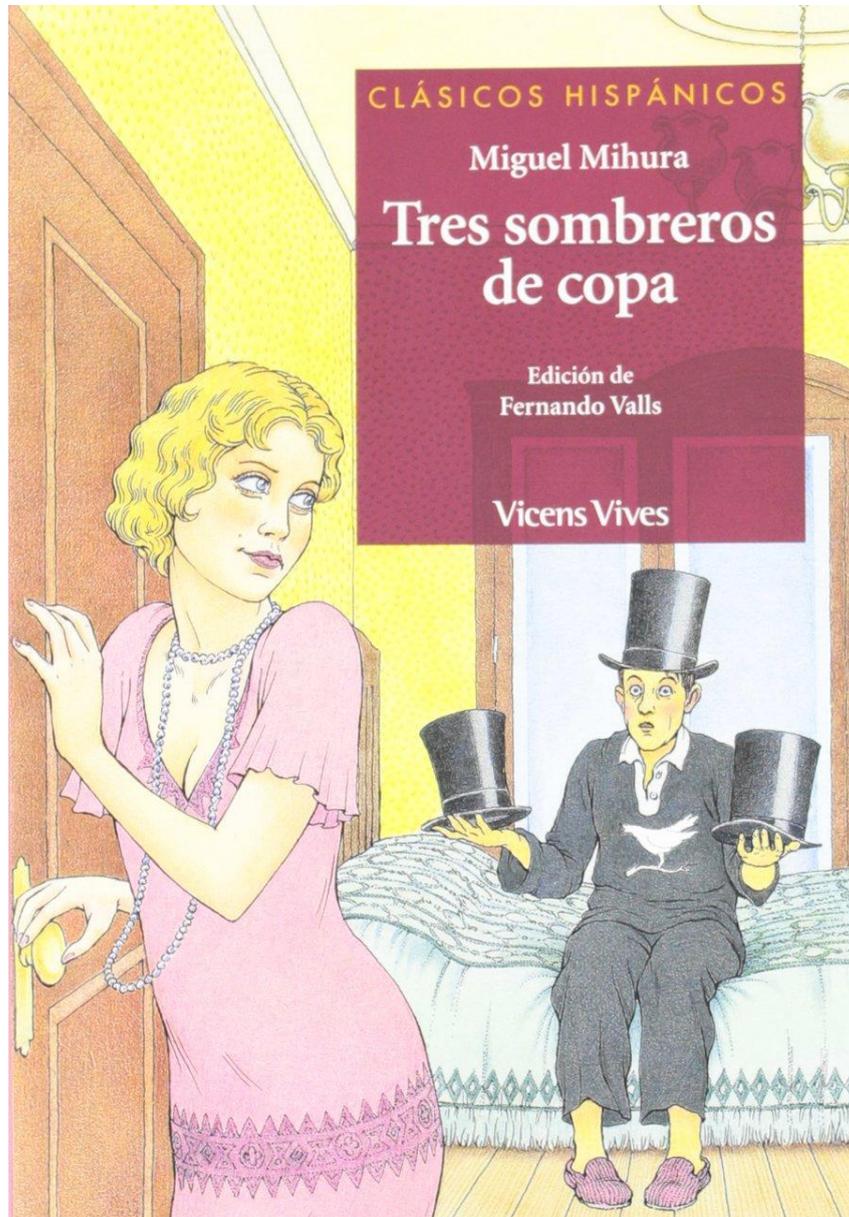
Propuestas de situaciones para las improvisaciones (Introducción Parte I – Actividad 2).

1. En la sala de espera de un hospital.
2. En objetos perdidos.
3. Subidos a un ascensor en el que alguien acaba de tirarse un pedo.
4. En una comisaría de policía.
5. En un accidente de tráfico.
6. Esperando turno en la peluquería.
7. En un funeral¹⁰.

¹⁰ Se podrá sustituir por «Una boda» en caso de que la muerte sea un tema delicado para algún miembro del grupo por sus circunstancias personales, con el fin de no herir sensibilidades.

ANEXO 2

Ilustración de *Tres sombreros de copa* (Introducción Parte II – Actividad 1).



Portada de Tres sombreros de copa [Ilustración], por Francisco Solé Romero, 2014, Edición de Fernando Valls, colección Clásicos Hispánicos de Vicens Vives

ANEXO 3

Preguntas para el cuestionario de *Plickers* (Desarrollo Parte I – Actividad 1).

1. ¿Cuánto dura la acción de la obra?
 - a) Un día.
 - b) Una hora.
 - c) Una noche.
 - d) Un fin de semana.

2. ¿Quién es don Rosario?
 - a) El padre de Dionisio.
 - b) El dueño del hotel.
 - c) Un huésped del hotel.
 - d) Un amigo de los padres de Dionisio.

3. En el primer acto, Dionisio tiene muchas ganas de casarse.
 - a) Verdadero.
 - b) Falso.

4. ¿Qué relación tienen Buby y Paula?
 - a) Son amigos.
 - b) Son novios.
 - c) Son compañeros de trabajo.
 - d) Todas son correctas.

5. Según Dionisio, ¿cuál es su trabajo?
 - a) Es malabarista.
 - b) Es militar.
 - c) Es cazador.
 - d) Es payaso de circo.

6. ¿Quién llama a Dionisio por teléfono todo el rato?
 - a) Nadie, en realidad es el timbre de la puerta.
 - b) Un pobre.
 - c) Su novia, Margarita.
 - d) Don Rosario.

7. ¿Por qué entraron realmente Buby y Paula en la habitación de Dionisio?

- a) Porque estaban discutiendo y se equivocaron de cuarto.
- b) Porque querían engañarle y robarle.
- c) Porque eran amigos suyos y querían visitarlo.
- d) Porque don Rosario les pidió que entraran para entretenerlo.

8. ¿Qué quiere el Odioso Señor?

- a) Hacerle muchos regalos a Paula.
- b) Hablar con Paula.
- c) Acostarse con Paula.
- d) Bailar con Paula.

9. ¿Qué quieren hacer Dionisio y Paula al día siguiente?

- a) Casarse.
- b) Irse de vacaciones.
- c) Todas son correctas.
- d) Ir juntos a la playa.

10. ¿Qué piensa don Sacramento de Dionisio?

- a) Que es un bohemio.
- b) Que es el marido perfecto para su hija.
- c) Que es tonto.
- d) Que es un caballero.

11. En el tercer acto, Dionisio tiene muchas ganas de casarse.

- a) Verdadero.
- b) Falso.

12. ¿Con quién se casará Dionisio al final?

- a) Con Margarita.
- b) Con Paula.
- c) Con Fanny.
- d) Con la hija de don Rosario.

ANEXO 4

Escenas de *Tres sombreros de copa* (Desarrollo Parte I – Actividad 1).

- **Diálogo entre DON ROSARIO y DIONISIO (Acto Primero).**

DON ROSARIO. Pase usted, don Dionisio. Aquí, en esta habitación, le hemos puesto el equipaje.

DIONISIO. Pues es una habitación muy mona, don Rosario.

DON ROSARIO. Es la mejor habitación, don Dionisio. Y la más sana. El balcón da al mar. Y la vista es hermosa. *(Yendo hacia el balcón.)* Acérquese. Ahora no se ve bien porque es de noche. Pero, sin embargo, mire usted allí las lucecitas de las farolas del puerto. Hace un efecto muy lindo. Todo el mundo lo dice. ¿Las ve usted?

DIONISIO. No. No veo nada.

DON ROSARIO. Parece usted tonto, don Dionisio.

DIONISIO. ¿Por qué me dice usted eso, caramba?

DON ROSARIO. Porque no ve las lucecitas. Espérese. Voy a abrir el balcón. Así las verá usted mejor.

DIONISIO. No. No, señor. Hace un frío enorme. Déjelo. *(Mirando nuevamente.)* ¡Ah! Ahora me parece que veo algo. *(Mirando a través de los cristales.)* ¿Son tres lucecitas que hay allá a lo lejos?

DON ROSARIO. Sí. ¡Eso! ¡Eso!

DIONISIO. ¡Es precioso! Una es roja, ¿verdad?

DON ROSARIO. No. Las tres son blancas. No hay ninguna roja.

DIONISIO. Pues yo creo que una de ellas es roja. La de la izquierda.

DON ROSARIO. No. No puede ser roja. Llevo quince años enseñándoles a todos los huéspedes, desde este balcón, las lucecitas de las farolas del puerto, y nadie me ha dicho nunca que hubiese ninguna roja.

DIONISIO. Pero ¿usted no las ve?

DON ROSARIO. No. Yo no las veo. Yo, a causa de mi vista débil, no las he visto nunca. Esto me lo dejó dicho mi papá. Al morir mi papá me dijo.: «Oye, niño, ven. Desde el balcón de la alcoba rosa se ven tres lucecitas blancas del puerto lejano. Enséñaselas a los huéspedes y se pondrán todos muy contentos...» Y yo siempre se las enseño...

DIONISIO. Pues hay una roja, yo se lo aseguro.

DON ROSARIO. Entonces, desde mañana, les diré a mis huéspedes que se ven tres lucecitas: dos blancas y una roja... Y se pondrán más contentos todavía. ¿Verdad que es una vista encantadora? ¡Pues de día es aún más linda!...

DIONISIO. ¡Claro! De día se verán más lucecitas...

DON ROSARIO. No. De día las apagan.

DIONISIO. ¡Qué mala suerte!

DON ROSARIO. Pero no importa, porque en su lugar se ve la montaña, con una vaca encima muy gorda que, poquito a poco, se está comiendo toda la montaña...

DIONISIO. ¡Es asombroso!

DON ROSARIO. Sí. La Naturaleza toda es asombrosa, hijo mío *(Ya ha dejado DIONISIO la sombrerera junto a las otras. Ahora abre la maleta y de ella saca un pijama negro, de raso, con un pájaro bordado en blanco sobre el pecho, y lo coloca, extendido, a los pies de la cama. Y después, mientras habla DON ROSARIO, DIONISIO va quitándose el gabán, la bufanda y el sombrero que mete dentro del armario.)* Esta es la habitación más bonita de toda la casa... Ahora, claro, ya está estropeada del trajín... ¡Vienen tantos huéspedes en verano!... Pero hasta el piso de madera es mejor que el de los otros cuartos... Venga aquí... Fíjese... Este trozo no, porque es el paso y ya está gastado de tanto pisar... Pero mire usted debajo de la cama, que está más conservado... Fíjese qué madera, hijo mío... ¿Tiene usted cerillas?

DIONISIO. *(Acercándose a DON ROSARIO.)* Sí. Tengo una caja de cerillas y tabaco.

DON ROSARIO. Encienda usted una cerilla.

DIONISIO. ¿Para qué?

DON ROSARIO. Para que vea usted mejor la madera. Agáchese. Póngase de rodillas.

DIONISIO. Voy.

(Enciende una cerilla y los dos, de rodillas, miran debajo de la cama.)

DON ROSARIO. ¿Qué le parece a usted, don Dionisio?

DIONISIO. ¡Que es magnífico!

DON ROSARIO. *(Gritando.)* ¡Ay!

DIONISIO. ¿Qué le sucede?

DON ROSARIO. *(Mirando debajo de la cama.)* ¡Allí hay una bota!

DIONISIO. ¿De caballero o de señora?

DON ROSARIO. No sé. Es una bota.

DIONISIO. ¡Dios mío!

DON ROSARIO. Algún huésped se la debe de haber dejado olvidada... ¡Y esas criadas ni siquiera la han visto al barrer!... ¿A usted le parece esto bonito?

DIONISIO. No sé qué decirle...

DON ROSARIO. Hágame el favor, don Dionisio. A mí me es imposible agacharme más, por causa de la cintura... ¿Quiere usted ir a coger la bota?

DIONISIO. Déjela usted, don Rosario... Si a mí no me molesta... Yo en seguida me voy a acostar, y no le hago caso...

DON ROSARIO. Yo no podría dormir tranquilo si supiese que debajo de la cama hay una bota... Llamaré ahora mismo a una criada.

(Saca una campanilla del bolsillo y la hace sonar.)

DIONISIO. No. No toque más. Yo iré por ella. *(Mete parte del cuerpo debajo de la cama.)* Ya está. Ya la he cogido. *(Sale con la bota.)* Pues es una bota muy bonita. Es de caballero...

DON ROSARIO. ¿La quiere usted, don Dionisio?

DIONISIO. No, por Dios; muchas gracias. Déjelo usted...

DON ROSARIO. No sea tonto. Ande. Si le gusta, quédese con ella. Seguramente nadie la reclamará... ¡Cualquiera sabe desde cuándo está ahí metida...!

DIONISIO. No. No. De verdad. Yo no la necesito...

DON ROSARIO. Vamos. No sea usted bobo... ¿Quiere que se la envuelva en un papel, carita de nardo?

DIONISIO. Bueno, como usted quiera...

DON ROSARIO. No hace falta. Está limpia. Métsela usted en un bolsillo. (DIONISIO se mete la bota en un bolsillo.) Así...

- **Diálogos entre SAGRA y EL CAZADOR ASTUTO, FANNY y EL ANCIANO MILITAR, MADAME OLGA y EL GUAPO MUCHACHO, y PAULA y DIONISIO (Acto Segundo).**

SAGRA. (*Hablando mientras baila.*) ¿Y hace mucho tiempo que cazó usted esos conejos?

EL CAZADOR ASTUTO. (*Borracho, pero correcto siempre.*) Sí, señorita. Hace quince días que los pesqué. Pero estoy siempre tan ocupado que no consigo tener ni cinco minutos libres para comérmelos... Siempre que pesco conejos, me pasa igual...

SAGRA. Yo, para trabajar, tengo un vestido parecido al suyo. Solamente que, en lugar de llevar colgados esos bichos, llevé plátanos. Hace más bonito...

EL CAZADOR ASTUTO. Yo no consigo pescar nunca plátanos. Yo sólo consigo pescar conejos.

SAGRA. Pero ¿los conejos se cazan o se pescan?

EL CAZADOR ASTUTO. (*Más correcto que nunca.*) Eso depende de la borrachera que tenga uno, señorita...

SAGRA. ¿Y no le molestan a usted para bailar?

EL CAZADOR ASTUTO. Atrozmente, señorita. Con su permiso, voy a tirar uno al suelo...

(*Desprende un conejo del cinturón y lo deja caer en el suelo.*)

SAGRA. Encantada.

(*Siguen bailando, y el sitio que ocupaban lo ocupan ahora EL ANCIANO MILITAR y FANNY.*)

EL ANCIANO MILITAR. Le aseguro, señorita, que jamás olvidaré esta noche tan encantadora. ¿No me dice usted nada?

FANNY. Ya le he dicho que yo lo que quiero es que me regale usted una cruz...

EL ANCIANO MILITAR. Pero es que estas cruces yo no las puedo regalar, caramba...

FANNY. ¿Y para qué quiere usted tanta cruz?

EL ANCIANO MILITAR. Las necesito yo, caramba.

FANNY. Pues yo quiero que me regale usted una cruz...

EL ANCIANO MILITAR. Es imposible, señorita. No tengo inconveniente en regalarle un sombrero, pero una cruz, no. También puedo regalarle un aparato de luz para el comedor...

FANNY. Ande usted, tonto. Que tiene una cabeza que parece una mujer bañándose...

EL ANCIANO MILITAR. ¡Oh, qué repajolera gracia tiene usted, linda señorita...!

(Como durante todo el diálogo han estado bailando, ahora EL ANCIANO MILITAR tropieza con el conejo que tiró el cazador y de un puntapié, lo manda debajo de la cama.)

FANNY. ¿Eh? ¿Qué es eso?

EL ANCIANO MILITAR. No, nada. ¡El gato!

(Y siguen bailando, hasta desaparecer por la izquierda.)

MADAME OLGA. ¡Oh! ¡Yo soy una gran artista! Me he exhibido en todos los circos de todas las ciudades... Junto al viejo oso, junto a la cabra triste, junto a los niños descoyuntados... *Great attraction!* ¡Yo soy una grande artista...!

EL GUAPO MUCHACHO. Sí, señor... Pero ¿por qué no se afeita usted la barba?

MADAME OLGA. Mi marido, monsieur Durand, no me lo hubiese consentido nunca... Mi marido era un hombre muy bueno, pero de ideas antiguas... ¡Él no pudo resistir nunca a esas mujeres que se depilan las cejas y se afeitan el cogote...! Siempre lo decía el pobre: «¡Esas mujeres que se afeitan me parecen hombres!»

EL GUAPO MUCHACHO. Sí, señor... Pero por lo menos se podía usted teñir de rubio... ¡Donde esté una mujer con una buena barba rubia...!

MADAME OLGA. ¡Oh! Mi marido, monsieur Durand, tampoco lo habría consentido. A él sólo le gustaban las bellas mujeres con barba negra... Tipo español, ¿no? ¡Andalusa! ¡Gitana! ¡Viva tu padrrre! Dame otra copa.

EL GUAPO MUCHACHO. ¿Y su marido también era artista?

MADAME OLGA. ¡Oh, él tuvo una gran suerte...! Tenía cabeza de vaca y cola de cocodrilo... Ganó una fortuna... Pero ¿y esa copa?

EL GUAPO MUCHACHO. *(Volcando la botella, que ya está vacía.)* No hay más.

MADAME OLGA. *(Levantándose.)* Entonces vamos por otra botella...

EL GUAPO MUCHACHO. *(Galante.)* ¿Me da usted el brazo, patitas de bailaora?

MADAME OLGA. Encantada.

(Y, del brazo, hacen mutis por la izquierda.)

DIONISIO. *(Bailando con PAULA.)* Señorita... Yo necesito saber por qué estoy yo borracho...

PAULA. Usted no está borracho, Toninini...

(Dejan de bailar.)

DIONISIO. Yo necesito saber por qué me llama usted a mí Toninini...

PAULA. ¿No hemos quedado en que yo le llame a usted Toninini? Es muy divertido ese nombre, ¿verdad?

DIONISIO. Oui.

PAULA. ¿Por qué dice usted *oui*?

DIONISIO. Señorita..., también yo quisiera saber por qué digo *oui*... Yo tengo mucho miedo, señorita...

PAULA. ¡Es usted un chico maravilloso!

DIONISIO. ¡Pues usted tampoco es manca, señorita!

PAULA. ¡Qué cosas tan especiales dice usted...!

DIONISIO. ¡Pues usted tampoco se chupa el dedo...!

● **Diálogo entre BUBY y PAULA (Acto Segundo).**

BUBY. ¿Algo?

PAULA. (*Disgustada.*) ¡Oh, Buby...!

BUBY. (*Más enérgico.*) ¿Algo?

PAULA. Él es un compañero... ¡Él trabajará con nosotros...!

BUBY. ¿Y qué importa eso? ¡Ya lo sé! Pero los compañeros también a veces tienen dinero... (*En voz baja.*) Y nosotros necesitamos el dinero esta misma noche... Tú lo sabes... Debemos todo... ¡Es necesario ese dinero, Paula...! ¡Si no, todo está perdido...!

PAULA. Pero él es un compañero... Ha sido una mala suerte... Debes comprenderlo, Buby...

(*Se sienta. Y BUBY también. Pequeña pausa.*)

BUBY. Realmente ha sido una mala suerte que esta habitación estuviese ocupada por un lindo compañero... Porque él es lindo, ¿verdad? (*Siempre irónico, burlón y sentimental.*) Sí. Yo sé que es lindo... ¡Ha sido una mala suerte!... No es nada fácil descorrer un pestillo por dentro y hacer una buena escena para encontrarse con que dentro de la habitación no hay un buen viajero gordo con papel en la cartera, sino un mal malabarista sin lastre en el chalequito... Verdaderamente ha sido una mala suerte...

PAULA. Buby... Esto que hacemos no es del todo divertido...

BUBY. No. Francamente, no es del todo divertido, ¿verdad? ¡Pero qué vamos a hacerle!... El negro Buby no sabe bailar bien... ¡Y vosotras bailáis demasiado mal!... (*En este momento, en la habitación de al lado, el CORO DE VIEJOS EXTRAÑOS empieza a cantar, muy en plan de orfeón, «El relicario». Unos segundos, solamente. Sobre las últimas voces, ya muy piano, sigue hablando BUBY.*) Es difícil bailar, ¿no?... Duelen las piernas siempre y, al terminar, el corazón se siente fatigado... Y, sin embargo, a alguna cosa se tienen que dedicar las bonitas muchachas soñadoras cuando no quieren pasarse la vida en el taller, o en la fábrica, o en el almacén de ropas. El teatro es lindo, ¿verdad? ¡Hay libertad para todo! Los padres se han quedado en la casita, allá lejos, con su miseria y sus penas, con su puchero en el fuego... No hay que cuidar a los hermanitos, que son muchos y que lloran siempre. ¡La máquina de coser se quedó en aquel rincón! Pero bailar es difícil, ¿verdad, Paula?... Y los empresarios no pagan con exceso a aquellos artistas que no gustan lo suficiente... ¡El dinero nunca llega para nada!... ¡Y las muchachas lindas se mueren de dolor cuando su sombrero se ha quedado cursi! ¡La muerte antes que un sombrero cursi! ¡¡La muerte antes que un trajecito barato!! ¡¡¡Y la vida entera por un abrigo de piel!!! (*Dentro, el CORO DE VIEJOS EXTRAÑOS vuelve a cantar algunos compases de «El relicario».*) ¿Verdad, Paula? Sí. Paula ya sabe de eso... Y es tan fácil que una muchacha bonita entre huyendo de su novio en el cuarto de un señor que se dispone a dormir... ¡Es muy aburrido dormir solo en el cuarto de un hotel! Y los gordos señores se compadecen siempre de las muchachas que huyen de los negros y hasta, a veces, les suelen regalar billetes de un bravo color cuando las muchachas son cariñosas... Y un beso

no tiene importancia... Ni dos, tampoco..., ¿verdad? Y después... ¡Ah, después, si ellos se sienten defraudados, no es fácil que protesten!... ¡Los gordos burgueses no quieren escándalos cuando saben además, que un negro es amigo de la chica!... ¡Un negro con buenos puños que los golpearía si intentasen propasarse!...

PAULA. ¡Pero él no es un gordo señor! ¡Él es un compañero!

BUBY. *(Mirando hacia la puerta de la izquierda.)* ¡Calla!

[...]

BUBY. Realmente ha sido una mala suerte encontrar un compañero en la habitación de al lado... Pero Paula, las cosas aún se pueden arreglar... ¡La vida es buena! ¡Ha surgido lo que no pensábamos! ¡Un pequeño baile en el hotel! ¡Unos señores que os invitan...! Paula, entre estos señores los hay que tienen dinero... Mira a Fanny. Fanny es lista... Fanny no pierde el tiempo... El militar tiene cruces de oro y hasta cruces con brillantes... Y hay también un rico señor que quiere bailar contigo..., que cien veces te ha invitado para que bailes con él...

PAULA. ¡Es un odioso señor...!

BUBY. La linda Paula debía bailar con ese caballero... ¡Y Buby estaría más alegre que el gorrioncillo en la acacia y el quetzal en el ombú!

PAULA. *(Sonriendo, divertida.)* Eres un cínico, Buby...

BUBY. ¡Oh, Buby siempre es un cínico porque da buenos consejos a las muchachas que van con él! *(Con ironía.)* ¿O es que te gusta el malabarista?

PAULA. No sé.

BUBY. Sería triste que te enamorasas de él. Las muchachas como vosotras no deben enamorarse de aquellos hombres que no regalan joyas ni bonitas pulseras para los brazos... Perderás el tiempo. ¡Necesitamos dinero, Paula! ¡Debemos todo! ¡Y ese señor es el hombre más rico de toda la provincia!

PAULA. Esta noche yo no tengo ganas de hablar con los señores ricos... Esta noche quiero que me dejes en paz... A ratos, estas cosas le divierten a una..., pero otras veces, no...

BUBY. Es que si no, esto se acaba... Tendremos que separarnos todos... ¡El ballet de Buby Barton terminó en una provincia!... *(Dentro, el CORO DE VIEJOS EXTRAÑOS interpreta ahora algunos compases de «El batelero del Volga».)* Yo no lo pido por mí... Un negro vive de cualquier manera... Pero una buena muchacha... ¡Os esperan los trajecitos baratos y los sombreritos cursis...! ¡La máquina de coser que quedó en aquel rincón! ¿O es que tienes la ilusión de encontrar un guapo novio y que te vista de blanco...?

PAULA. No sé, Buby. No me importa... Nunca me ocupé de eso...

BUBY. ¡Ay, mi Paula...! Los caballeros os quieren a vosotras, pero se casan con las demás... *(Mira hacia la izquierda.)* ¡Aquí viene este señor...! *(Muy junto a PAULA. Muy hipócrita.)* ¡Tú eres una muchacha cariñosa, Paula! ¡Vivan las muchachas cariñosas...! ¡Hurra por las muchachas cariñosas...!

• **Diálogo entre EL ODIOSO SEÑOR y PAULA (Acto Segundo).**

EL ODIOSO SEÑOR. ¿De qué color tiene usted las ligas, señorita?

PAULA. Azules.

EL ODIOSO SEÑOR. ¿Azul claro o azul oscuro?

PAULA. Azul oscuro.

EL ODIOSO SEÑOR. *(Sacando un par de ligas de un bolsillo.)* ¿Me permite usted que le regale un par de azul claro? El elástico es del mejor.

(Las estira y se las da.)

PAULA. *(Tomándolas.)* Muchas gracias. ¿Para qué se ha molestado?

EL ODIOSO SEÑOR. No vale la pena. En casa tengo más...

PAULA. ¿Usted vive en esta población?

EL ODIOSO SEÑOR. Sí. Pero todos los años me voy a Niza.

PAULA. ¿Y se lleva usted el trigo o lo deja aquí?

EL ODIOSO SEÑOR. ¡Oh, no! El trigo lo dejo en el campo... Yo pago a unos hombres para que me lo guarden y me voy tranquilo a Niza... ¡En coche-cama, desde luego!

PAULA. ¿No tiene usted automóvil?

EL ODIOSO SEÑOR. Sí. Tengo tres... Pero a mí no me gustan los automóviles, porque me molesta eso de que vayan siempre las ruedas dando vueltas... Es monótono... *(De pronto.)* ¿Qué número usa usted de medias?

PAULA. El seis.

EL ODIOSO SEÑOR. *(Saca de un bolsillo un par de medias, sin liar ni nada, y se las regala.)* ¡Seda pura! ¡Tire usted!

PAULA. No. No hace falta.

EL ODIOSO SEÑOR. Para que usted vea.

(Las coge y las estira. Tanto, que las medias se parten por la mitad.)

PAULA. ¡Oh, se han roto!

EL ODIOSO SEÑOR. No importa. Aquí llevo otro par.

(Tira las rotas al suelo. Saca otro par de un bolsillo y se las regala.)

PAULA. Muchas gracias.

EL ODIOSO SEÑOR. No vale la pena...

PAULA. ¿Entonces, todos los años se va usted a Niza?

EL ODIOSO SEÑOR. Todos los años, señorita... Allí tengo una finca, y lo paso muy bien viendo ordeñar a las vacas. Tengo cien. ¿A usted le gustan las vacas?

PAULA. Me gustan más los elefantes.

EL ODIOSO SEÑOR. Yo, en la India, tengo cuatrocientos... Por cierto que ahora les he puesto trompa y todo. Me he gastado un dineral... *(De pronto.)* Perdón, señorita; se me olvidaba ofrecerle un ramo de flores.

(Saca del bolsillo interior de la americana un ramo de flores y se lo regala.)

PAULA. (*Aceptándolo.*) Encantada.

EL ODIOSO SEÑOR. No vale la pena... Son de trapo.. Ahora, que el trapo es del mejor...

(*Y se acerca a PAULA.*)

PAULA. ¿Es usted casado?

EL ODIOSO SEÑOR. Sí. Claro. Todos los señores somos casados. Los caballeros se casan siempre... Por cierto que mañana, precisamente, tengo que asistir a una boda... Se casa la hija de un amigo de mi señora y no tengo más remedio que ir...

PAULA. ¿Una boda por amor?

EL ODIOSO SEÑOR. Sí. Creo que los dos están muy enamorados. Yo iré a la boda, pero en seguida me iré a Niza...

PAULA. ¡Cómo me gustaría a mí también ir a Niza!

EL ODIOSO SEÑOR. Mi finca de allá es hermosa. Tengo una gran piscina, en la que me doy cinco o seis baños diarios... ¿Usted también se baña con frecuencia, señorita?

PAULA. (*Muy ingenua.*) Sí. Pero claro está que no tanto como su tía de usted...

EL ODIOSO SEÑOR. (*Algo desconcertado.*) ¡Claro! (*Y saca del bolsillo una bolsa de bombones.*) ¿Unos bombones, señorita? Para usted la bolsa...

PAULA. (*Aceptándolos.*) Muchas gracias.

EL ODIOSO SEÑOR. Por Dios... ¿Y qué echa usted en el agua del baño?

PAULA. «Papillons de Printemps». ¡Es un perfume lindo!

EL ODIOSO SEÑOR. Yo echo focas. Estoy tan acostumbrado a bañarme en Noruega, que no puedo habituarme a estar en el agua sin tener un par de focas junto a mí. (*Fijándose en PAULA, que no come bombones.*) Pero ¿no toma usted bombones? (*Saca un bocadillo del bolsillo.*) ¿Quiere usted este bocadillo de jamón?

PAULA. No tengo apetito.

EL ODIOSO SEÑOR. (*Sacando otro bocadillo de otro bolsillo.*) ¿Es que lo prefiere de caviar?

PAULA. No. De verdad. No quiero nada.

EL ODIOSO SEÑOR. (*Volviendo a guardárselos.*) Es una lástima. En fin, señorita... (*Acercándose más a ella.*) ¿Me permite que le dé un beso? Después de esta conversación tan agradable, se ve que hemos nacido el uno para el otro...

PAULA. (*Desviándose.*) No.

EL ODIOSO SEÑOR. (*Extrañado.*) ¿Aún no? (*Y entonces de otro bolsillo, saca una carraca.*) Con su permiso, me voy a tomar la libertad de regalarle esto. No vale nada, pero es entretenido...

PAULA. (*Cogiendo la carraca y dejándola sobre el sofá.*) Muchas gracias.

EL ODIOSO SEÑOR. Y ahora, ¿la puedo dar un beso?

PAULA. No.

EL ODIOSO SEÑOR. Pues lo siento mucho, pero no tengo más regalos en los bolsillos... Ahora que, si quiere usted, puedo ir a mi casa por más...

• **Diálogo entre DON SACRAMENTO y DIONISIO (Acto Tercero).**

DON SACRAMENTO. *(Dentro.)* ¡Dionisio! ¡Dionisio! ¡Abra! ¡Soy yo! ¡Soy don Sacramento! ¡Soy don Sacramento! ¡Soy don Sacramento!...

DIONISIO. Sí... Ya voy... *(Abre. Entra DON SACRAMENTO, con levita, sombrero de copa y un paraguas.)* ¡Don Sacramento!

DON SACRAMENTO. ¡Caballero! ¡Mi niña está triste! Mi niña, cien veces llamó por teléfono, sin que usted contestase a sus llamadas. La niña está triste y la niña llora. La niña pensó que usted se había muerto. La niña está pálida... ¿Por qué martiriza usted a mi pobre niña?...

DIONISIO. Yo salí a la calle, don Sacramento... Me dolía la cabeza... No podía dormir... Salí a pasear bajo la lluvia. Y en la misma calle, di dos o tres vueltas... Por eso yo no oí que ella me llamaba... ¡Pobre Margarita!... ¡Cómo habrá sufrido!

DON SACRAMENTO. La niña está triste. La niña está triste y la niña llora. La niña está pálida. ¿Por qué martiriza usted a mi pobre niña?...

DIONISIO. Don Sacramento... Ya se lo he dicho... Yo salí a la calle... No podía dormir.

DON SACRAMENTO. La niña se desmayó en el sofá malva de la sala rosa... ¡Ella creyó que usted se había muerto! ¿Por qué salió usted a la calle a pasear bajo la lluvia?...

DIONISIO. Me dolía la cabeza, don Sacramento...

DON SACRAMENTO. ¡Las personas decentes no salen por la noche a pasear bajo la lluvia...! ¡Usted es un bohemio, caballero!

DIONISIO. No, señor.

DON SACRAMENTO. ¡Sí! ¡Usted es un bohemio, caballero! ¡Sólo los bohemios salen a pasear de noche por las calles!

DIONISIO. ¡Pero es que me dolía mucho la cabeza!

DON SACRAMENTO. Usted debió ponerse dos ruedas de patata en las sienes...

DIONISIO. Yo no tenía patatas...

DON SACRAMENTO. Las personas decentes deben llevar siempre patatas en los bolsillos, caballero... Y también deben llevar tafetán para las heridas... Juraría que usted no lleva tafetán...

DIONISIO. No, señor.

DON SACRAMENTO. ¿Lo está usted viendo? ¡Usted es un bohemio, caballero!... Cuando usted se case con la niña, usted no podrá ser tan desordenado en el vivir. ¿Por qué está así este cuarto? ¿Por qué hay lana de colchón en el suelo? ¿Por qué hay papeles? ¿Por qué hay latas de sardinas vacías? *(Cogiendo la carraca que estaba en el sofá.)* ¿Qué hace aquí esta carraca?

(Y se queda con ella, distraído, en la mano. Y, de cuando en cuando, la hará sonar mientras habla.)

DIONISIO. Los cuartos de los hoteles modestos son así... Y éste es un hotel modesto... ¡Usted lo comprenderá, don Sacramento!...

DON SACRAMENTO. Yo no comprendo nada. Yo no he estado nunca en ningún hotel. En los hoteles sólo están los grandes estafadores europeos y las vampiras internacionales. Las

personas decentes están en sus casas y reciben a sus visitas en el gabinete azul, en donde hay muebles dorados y antiguos retratos de familia... ¿Por qué no ha puesto usted en este cuarto los retratos de su familia, caballero?

DIONISIO. Yo sólo pienso estar aquí esta noche...

DON SACRAMENTO. ¡No importa, caballero! Usted debió poner cuadros en las paredes. Sólo los asesinos o los monederos falsos son los que no tienen cuadros en las paredes... Usted debió poner el retrato de su abuelo con el uniforme de maestrante...

DIONISIO. Él no era maestrante... El era tenedor de libros...

DON SACRAMENTO. ¡Pues con el uniforme de tenedor de libros! ¡Las personas honradas se tienen que retratar de uniforme, sean tenedores de libros o sean lo que sean! ¡Usted debió poner también el retrato de un niño en traje de primera comunión!

DIONISIO. Pero ¿qué niño iba a poner?

DON SACRAMENTO. ¡Eso no importa! ¡Da lo mismo! Un niño. ¡Un niño cualquiera! ¡Hay muchos niños! ¡El mundo está lleno de niños de primera comunión!... Y también debió usted poner cromos... ¿Por qué no ha puesto usted cromos? ¡Los cromos son preciosos! ¡En todas las casas hay cromos! «Romeo y Julieta hablando por el balcón de su jardín», «Jesús orando en el Huerto de los Olivos», «Napoleón Bonaparte, en su destierro de la isla de Santa Elena»... *(En otro tono, con admiración.)* Qué gran hombre Napoleón, ¿verdad?

DIONISIO. Sí. Era muy belicoso... ¿Era ese que llevaba siempre así la mano?

(Se mete la mano en el pecho.)

DON SACRAMENTO. *(Imitando la postura.)* Efectivamente, llevaba siempre así la mano...

DIONISIO. Debía de ser muy difícil!, ¿verdad?

DON SACRAMENTO. *(Con los ojos en blanco.)* ¡Sólo un hombre como él podía llevar siempre así la mano!...

DIONISIO. *(Poniéndose la otra mano en la espalda.)* Y la otra la llevaba así...

DON SACRAMENTO. *(Haciendo lo mismo.)* Efectivamente, así la llevaba.

DIONISIO. ¡Qué hombre!

DON SACRAMENTO. ¡Napoleón Bonaparte!... *(Pausa admirativa, haciendo los dos de Napoleón. Después, DON SACRAMENTO sigue hablando en el mismo tono anterior.)* Usted tendrá que ser ordenado... ¡Usted vivirá en mi casa, y mi casa es una casa honrada! ¡Usted no podrá salir por las noches a pasear bajo la lluvia! Usted, además, tendrá que levantarse a las seis y cuarto para desayunar a las seis y media un huevo frito con pan...

DIONISIO. A mí no me gustan los huevos fritos...

DON SACRAMENTO. ¡A las personas honorables les tienen que gustar los huevos fritos, señor mío! Toda mi familia ha tomado siempre huevos fritos para desayunar... Sólo los bohemios toman café con leche y pan con manteca.

DIONISIO. Pero es que a mí me gustan más pasados por agua... ¿No me los podían ustedes hacer a mí pasados por agua...?

DON SACRAMENTO. No sé. No sé. Eso lo tendremos que consultar con mi señora. Si ella lo permite, yo no pondré inconveniente alguno. ¡Pero le advierto a usted que mi señora no tolera caprichos con la comida!...

DIONISIO. (*Ya casi llorando.*) ¡Pero yo qué le voy a hacer si me gustan más pasados por agua, hombre!

DON SACRAMENTO. Nada de cines, ¿eh?... Nada de teatros. Nada de bohemia... A las siete, la cena... Y después de la cena, los jueves y los domingos, haremos una pequeña juerga. (*Picaresco.*) Porque también el espíritu necesita expansionarse, ¡qué diablo!

● **Diálogo entre PAULA y DIONISIO (Acto Tercero).**

PAULA. ¡Oh! ¿Por qué me ocultaste esto? ¡Te casas, Dionisio!...

DIONISIO. (*Bajando la cabeza.*) Sí...

PAULA. No eras ni siquiera un malabarista...

DIONISIO. No.

PAULA. (*Se levanta. Va hacia la puerta de la izquierda.*) Entonces yo debo irme a mi habitación...

DIONISIO. (*Deteniéndola.*) Pero tú estabas herida... ¿Qué te hizo Buby?

PAULA. Fue un golpe nada más... Me dejó K.O. ¡Debí de perder el conocimiento unos momentos. Es muy bruto Buby... Me puede siempre... (*Después.*) ¡Te casas, Dionisio!...

DIONISIO. Sí.

PAULA. (*Intentando nuevamente irse.*) Yo me voy a mi habitación...

DIONISIO. No.

PAULA. ¿Por qué?

DIONISIO. Porque esta habitación es más bonita. Desde el balcón se ve el puerto...

PAULA. ¡Te casas, Dionisio!

DIONISIO. Sí. Me caso, pero poco...

PAULA. ¿Por qué no me lo dijiste...?

DIONISIO. No sé. Tenía el presentimiento de que casarse era ridículo... ¡Que no me debía casar...! Ahora veo que no estaba equivocado... Pero yo me casaba, porque yo me he pasado la vida metido en un pueblo pequeñito y triste y pensaba que para estar alegre había que casarse con la primera muchacha que, al mirarnos, le palpitase el pecho de ternura... Yo adoraba a mi novia... Pero ahora veo que en mi novia no está la alegría que yo buscaba... A mi novia tampoco le gusta ir a comer cangrejos frente al mar, ni ella se divierte haciendo volcanes en la arena... Y ella no sabe nadar... Ella, en el agua, da gritos ridículos... Hace así: «¡Ay! ¡Ay! ¡Ay!» Y ella sólo ama cantar junto al piano *El pescador de perlas*. Y *El pescador de perlas* es horroroso, Paula. Ella tiene voz de querubín, y hace así: (*Canta.*) Tralaralá... piri, piri, piri, piri... Y yo no había caído en que las voces de querubín están llenas de vanidad y que, en cambio, hay discos de gramófono que se titulan «Ámame en diciembre lo mismo que me amas en mayo», y que nos llenan el espíritu de sencillez y de ganas de dar saltos mortales... Yo no sabía tampoco que había mujeres como tú, que al hablarnos no les palpita el corazón, pero les palpitan los labios en un constante sonreír... Yo no sabía nada de nada. Yo sólo sabía pasear silbando junto al quiosco de la música... Yo me casaba porque todos se casan siempre a los veintisiete años... Pero ya no me caso, Paula... ¡Yo no puedo tomar huevos fritos a las seis y media de la mañana...!

PAULA. (*Ya sentada en el sofá.*) Ya te ha dicho ese señor del bigote que los harán pasados por agua...

DIONISIO. ¡Es que a mí no me gustan tampoco pasados por agua! ¡A mí sólo me gusta el café con leche, con pan y manteca! ¡Yo soy un terrible bohemio! Y lo más gracioso es que yo no lo he sabido hasta esta noche que viniste tú... y que vino el negro..., y que vino la mujer barbuda... Pero yo no me caso, Paula. Yo me marcharé contigo y aprenderé a hacer juegos malabares con tres sombreros de copa...

PAULA. Hacer juegos malabares con tres sombreros de copa es muy difícil... Se caen siempre al suelo...

DIONISIO. Yo aprenderé a bailar como bailas tú y como baila Buby...

PAULA. Bailar es más difícil todavía. Duelen mucho las piernas y apenas gana uno dinero para vivir...

DIONISIO. Yo tendré paciencia y lograré tener cabeza de vaca y cola de cocodrilo...

PAULA. Eso cuesta aún más trabajo... Y después, la cola molesta muchísimo cuando se viaja en el tren...

(DIONISIO va a sentarse junto a ella.)

DIONISIO. ¡Yo haré algo extraordinario para poder ir contigo!... ¡Siempre me has dicho que soy un muchacho muy maravilloso!...

PAULA. Y lo eres. Eres tan maravilloso, que dentro de un rato te vas a casar, y yo no lo sabía...

DIONISIO. Aún es tiempo. Dejaremos todo esto y nos iremos a Londres...

PAULA. ¿Tú sabes hablar inglés?

DIONISIO. No. Pero nos iremos a un pueblo de Londres. La gente de Londres habla inglés porque todos son riquísimos y tienen mucho dinero para aprender esas tonterías. Pero la gente de los pueblos de Londres, como son más pobres y no tienen dinero para aprender esas cosas, hablan como tú y como yo... ¡Hablan como en todos los pueblos del mundo!... ¡Y son felices!...

PAULA. ¡Pero en Inglaterra hay demasiados detectives!...

DIONISIO. ¡Nos iremos a La Habana!

PAULA. En La Habana hay demasiados plátanos...

DIONISIO. ¡Nos iremos al desierto!

PAULA. Allí se van todos los que se disgustan, y ya los desiertos están llenos de gente y de piscinas.

DIONISIO. *(Triste.)* Entonces es que tú no quieres venir conmigo.

PAULA. No. Realmente yo no quisiera irme contigo, Dionisio...

DIONISIO. ¿Por qué?

(Pausa. Ella no quiere hablar. Se levanta y va hacia el balcón.)

PAULA. Voy a descerrar las cortinas del balcón. *(Lo hace.)* Ya debe de estar amaneciendo... Y aún llueve... ¡Dionisio, ya han apagado las lucecitas del puerto! ¿Quién será el que las apaga?

DIONISIO. El farolero.

PAULA. Sí, debe de ser el farolero.

DIONISIO. Paula..., ¿no me quieres?

PAULA. *(Aún desde el balcón.)* Y hace frío...

DIONISIO. *(Cogiendo una manta de la cama.)* Ven junto a mí... Nos abrigaremos los dos con esta manta... *(Ella va y se sientan los dos juntos, cubriéndose las piernas con la manta.)*
¿Quieres a Buby?

PAULA. Buby es mi amigo. Buby es malo. Pero el pobre Buby no se casa nunca... Y los demás se casan siempre... Esto no es justo, Dionisio...

DIONISIO. ¿Has tenido muchos novios?

PAULA. ¡Un novio en cada provincia y un amor en cada pueblo! En todas partes hay caballeros que nos hacen el amor... ¡Lo mismo es que sea noviembre o que sea en el mes de abril! ¡Lo mismo que haya epidemias o que haya revoluciones...! ¡Un novio en cada provincia...! ¡Realmente es muy divertido...! Lo malo es, Dionisio, lo malo es que todos los caballeros estaban casados ya, y los que aún no lo estaban escondían ya en la cartera el retrato de una novia con quien se iban a casar... Dionisio, ¿por qué se casan todos los caballeros...? ¿Y por qué, si se casan, lo ocultan a las chicas como yo...? ¡Tú también tendrás ya en la cartera el retrato de una novia...! ¡Yo aborrezco las novias de mis amigos...! Así no es posible ir con ellos junto al mar... Así no es posible nada... ¿Por qué se casan todos los caballeros...?

DIONISIO. Porque ir al fútbol siempre, también aburre.

PAULA. Dionisio, enséñame el retrato de tu novia.

DIONISIO. No.

PAULA. ¡Qué más da! ¡Enséñamelo! Al final lo enseñan todos...

ANEXO 5

Tarjetas de roles (Desarrollo Parte I – Actividad 2).



Material elaborado con *Canva*.

ANEXO 6

Monólogo de Dionisio en *Tres sombreros de copa* (Desarrollo Parte II – Actividad 1).

- **Acto Segundo.**

DIONISIO. Yo estoy borracho... Yo no quiero beber... Mi cabeza zumba... Todo da vueltas a mi alrededor... ¡Pero soy feliz! ¡Yo nunca he sido tan feliz...! Yo soy el caballo blanco del gran Circo Principal! *(Se levanta y da unos pasos haciendo el caballo.)* Pero mañana... mañana. *(De pronto, fijándose en BUBY.)* ¿Tú tienes algo interesante que hacer mañana...? Yo, sí... ¡Yo voy a una fiesta! ¡A una gran fiesta con flores, con música, con niñas vestidas de blanco..., con viejas vestidas de negro...! Con monaguillos..., con muchos monaguillos... ¡Con un millón de monaguillos! *(Debajo de la cama suena una voz de hombre, que canta «Marcial, tú eres el más grande...» (DIONISIO se agacha, levanta la colcha y dice, mirando debajo de la cama.)* ¡Caballero, haga el favor de salir de ahí! *(Y EL ALEGRE EXPLORADOR sale, muy serio, con una botella en la mano, y se va por la lateral izquierda.)* Y luego, un tren... Y un beso... Y una lágrima de felicidad... ¡Y un hogar! ¡Y un gato! ¡Y un niño...! Y luego, otro gato... Y otro niño... ¡Y un niño...! Y otro niño... ¡Yo no quiero emborracharme...! ¡Yo la quiero...! *(Se para frente al armario. Escucha. Lo abre y les dice a TRUDY y a EL ROMÁNTICO ENAMORADO, que están dentro haciéndose el amor.)* ¡Hagan el favor de salir de ahí! *(Y la pareja de enamorados salen cogidos del brazo y se van, muy amartelados, por la izquierda, deshojando una margarita.)* ¡Yo necesito saber por qué hay tanta gente en mi habitación! ¡Yo quiero que me digan por qué está este señor negro acostado en mi cama! ¡Yo no sé por qué ha entrado el negro aquí ni por qué ha entrado la mujer barbuda...!

ANEXO 7

Rúbricas de heteroevaluación (Evaluación).

- **Expresión Escrita**

	100%	50%	0%
Los estudiantes son capaces de elaborar una escena dramática con coherencia interna de acuerdo con las pautas indicadas	La escena presenta un argumento, una problemática y un final coherentes entre sí y sigue las pautas indicadas	La escena no posee un argumento, una problemática y un final coherentes entre sí, pero sigue las pautas indicadas / La escena posee un argumento, una problemática y un final coherentes entre sí, pero no sigue las pautas indicadas	La escena no posee un argumento, una problemática y un final coherentes entre sí ni sigue las pautas indicadas
Los estudiantes son capaces de describir correctamente el espacio en el que se desarrolla la escena a través de las acotaciones	Los estudiantes describen el espacio con claridad, posibilitando la creación de una imagen mental del mismo por parte de los lectores	Los estudiantes describen el espacio de forma confusa, dificultando la creación de una imagen mental del mismo por parte de los lectores	Los estudiantes no describen apenas el espacio, imposibilitando la creación de una imagen mental del mismo por parte de los lectores
Los estudiantes son capaces de describir correctamente a los personajes que intervienen en la escena a través de las acotaciones	Los estudiantes describen a los personajes que intervienen con claridad, posibilitando la creación de una imagen mental de los mismos por parte de los lectores	Los estudiantes describen a los personajes que intervienen de forma confusa, dificultando la creación de una imagen mental de los mismos por parte de los lectores	Los estudiantes no describen apenas a los personajes que intervienen, imposibilitando la creación de una imagen mental de los mismos por parte de los lectores
Los estudiantes son capaces de describir correctamente las acciones o emociones de los personajes en la escena a través de las acotaciones	Los estudiantes describen las acciones o emociones de los personajes con claridad	Los estudiantes describen las acciones o emociones de los personajes de forma confusa	Los estudiantes no describen apenas las acciones o emociones de los personajes
Los estudiantes son capaces de seguir correctamente la estructura que siguen los textos teatrales	Los estudiantes utilizan adecuadamente la estructura propia de los textos teatrales	Los alumnos estudiantes erróneamente la estructura propia de los textos teatrales	Los estudiantes no utilizan la estructura propia de los textos teatrales

• **Expresión Oral**

	100%	50%	0%
El estudiante es capaz de hablar de tal forma que se le entienda (volumen y pronunciación)	El estudiante habla con un tono de voz adecuado y pronuncia de tal forma que se entiende todo lo que dice	El estudiante presenta dificultades a la hora de vocalizar o pronunciar algunos sonidos, dificultando la comprensión por parte del público	El estudiante es incapaz de hablar de forma que el texto resulte comprensible para el público
El estudiante es capaz de utilizar la entonación adecuada para comunicar la intencionalidad del texto	El estudiante transmite claramente emociones, énfasis y matices a través de su entonación, facilitando una comunicación efectiva	El estudiante comunica la intencionalidad del texto por medio de la entonación, pero presenta ciertas inconsistencias o hace énfasis inadecuados	El estudiante utiliza una entonación monótona o inapropiada para el propósito del texto, dificultando la comunicación efectiva
El estudiante es capaz de gesticular con naturalidad en relación con el texto y su intencionalidad	El estudiante muestra un buen dominio del lenguaje corporal y acompaña sus palabras de gestos relacionados con ellas	El estudiante acompaña sus palabras de gestos, pero estos son gratuitos y no tienen mucha relación con el texto o su intencionalidad	El estudiante representa su papel de forma estática y artificial, limitando sus esfuerzos a la dimensión verbal
El estudiante no da la espalda al público	El estudiante no da nunca la espalda al público	El estudiante da la espalda al público en una o dos ocasiones	El estudiante da la espalda al público de forma sistemática
El estudiante es capaz de improvisar o utilizar alguna estrategia de compensación si surgen inconvenientes durante la representación	El estudiante resuelve eficazmente los inconvenientes que surgen y continúa con la representación	El estudiante presenta dificultades para continuar con la representación y necesita dar o recibir indicaciones en una o dos ocasiones	El estudiante necesita parar para dar o recibir indicaciones de forma sistemática

ANEXO 8

Cuestiones de coevaluación (Evaluación).

1. ¿Has entendido bien las conversaciones? En cuanto a volumen, entonación...
2. ¿Te ha parecido que lo que hacían (el gesto) se ajustaba a lo que decían (el texto)?
3. ¿Has comprendido el argumento de la escena?
4. Escribe un aspecto positivo y un aspecto negativo de la escena que acabas de ver.
5. ¿Qué calificación (1-10) le darías al grupo? ¿Por qué?

ANEXO 9

Cuestiones de autoevaluación (Evaluación).

1. ¿Consideras que tu grupo ha trabajado bien?
2. ¿Todos los miembros han participado en la creación de la escena?
3. ¿Te ha parecido que te has hecho entender? En lo verbal y en lo gestual.
4. Escribe un aspecto positivo y un aspecto negativo de vuestra escena (y de tu desempeño en concreto).
5. ¿Qué calificación (1-10) le darías a tu grupo? ¿Y a ti mismo? ¿Por qué?