

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

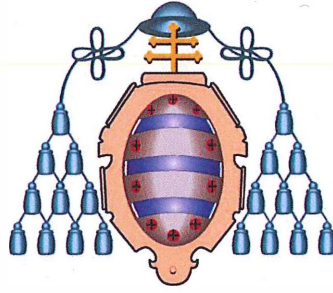
Máster en Español como Lengua Extranjera (VII Edición)

***Teatro y cultura en el aula de E/LE:
¡Ay, Carmela! y Las bicicletas son para el verano***

AUTORA: Alba Gómez Garay

TUTORA: María Martínez-Cachero Rojo

8 de julio de 2016



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VII Edición)

***Teatro y cultura en el aula de E/LE:
¡Ay, Carmela! y Las bicicletas son para el verano***

AUTORA: Alba Gómez Garay

TUTOR/A: María Martínez-Cachero Rojo

Fdo.: (Estudiante)

Fdo.: (Tutor)

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	4
2.1 El teatro como literatura y como representación	4
2.2 El teatro según el <i>MCER</i> y el <i>PCIC</i>	7
2.3 El valor didáctico del teatro en el aula de E/LE	10
3. <i>¡Ay, Carmela!</i> y <i>Las bicicletas son para el verano</i>	14
3.1 Teatro de autor.....	14
3.2 Puestas en escena y adaptaciones cinematográficas	16
3.3 Las obras en el aula de E/LE: Aspectos culturales	19
3.4 Las obras en el aula de E/LE: La representación.....	23
4. Guía para el profesor.....	25
4.1 El grupo meta.....	25
4.2 Objetivos didácticos	26
4.3 Competencias.....	27
4.4 Contenidos	29
4.5 Metodología y plan de trabajo	30
4.6 Criterios de evaluación.....	32
4.7 Recursos materiales.....	34
4.8 Bibliografía para el alumno	34
4.9 Descripción de actividades por sesiones	35
5. Guía para el alumno	44
5.1 Aspectos teóricos de obras y autores	44
5.2 El contexto de la acción: la Guerra Civil española	46
5.3 <i>Las bicicletas son para el verano</i>	48
5.4 <i>¡Ay, Carmela!</i>	57
5.5 Versiones cinematográficas.....	64
6. Conclusión.....	68
7. Bibliografía consultada	71

1. INTRODUCCIÓN

El teatro funciona en el aula de español como lengua extranjera como un recurso fundamental para favorecer la integración del estudiante en la cultura hispánica, al mismo tiempo que este trabaja diferentes destrezas y aprende aspectos de la lengua. Se trata de un género literario que permite al aprendiz ser testigo directo de una realidad que se le presenta como cercana, bien de forma cronológica o por la accesibilidad del texto, y que se caracteriza por emplear un léxico más sencillo del que se puede encontrar en otros géneros como la narrativa o la poesía, aunque lógicamente la mayor o menor complejidad en el vocabulario será la que nos permita separar las obras teatrales entre los diferentes niveles de conocimiento de la lengua que puede tener un estudiante.

A continuación se propone extender esta idea del valor cultural y lingüístico del teatro al caso concreto de dos obras, *¡Ay, Carmela!* (1991), escrita por José Sanchis Sinisterra, y *Las bicicletas son para el verano* (1977), escrita por Fernando Fernán Gómez. El objetivo principal es presentar el contexto histórico de la guerra civil española a partir del teatro que se escribió sobre la misma ya durante los años posteriores en el mismo país, tomando para ello las obras de dos autores que fueron a su vez grandes figuras. Estas obras comparten un gran número de similitudes pero también de diferencias y por ello es interesante tratarlas siempre de forma entrelazada, ofreciéndole al estudiante todos los aspectos positivos que podamos encontrar de una y de otra, y fusionando en la medida de lo posible aquellos en los que coincidan para hacer la experiencia más liviana y, al mismo tiempo, igualmente enriquecedora.

Si bien *¡Ay, Carmela!* es una pieza teatral que se puede inscribir en algunos momentos en el metateatro, *Las bicicletas son para el verano* nos presenta la realidad del momento desde una visión más llana y sencilla. Cada una de las obras contiene una visión de esa guerra civil y es justamente esto lo que se debe llevar a los estudiantes, la posibilidad de reflexionar y conocer diferentes puntos de vista. Así mismo, precisamente por el carácter tan experimental de una de las obras y la voz directa y clara de la otra, resulta interesante para los estudiantes que existan versiones cinematográficas de ambas, que les permitirán tener una visión más clara de los escenarios, de los personajes e, incluso, especialmente en la obra de Sanchis Sinisterra, una idea más clara de lo que ha sucedido en la obra de teatro que han leído.

Para llevar a cabo este amplio proyecto, se establecen a continuación una serie de apartados en los que se irán desglosando los múltiples aspectos en los que resulta interesante detenerse, bien por su valor teórico y, por ello, imposible de no tratar, o bien por su valor concreto para desarrollar la línea de explicación que se ha introducido en el párrafo anterior. Por ello, en primer lugar es fundamental una presentación de la importancia que tiene en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera el teatro y la dramatización, la cual incluya aspectos como su reconocimiento en el Marco Común Europeo de Referencia.

A continuación, atendiendo ya de forma exclusiva a las obras, se expondrán todos esos aspectos que se pueden tratar en conjunto, todos los valores y su interés como cultura o como aspecto introductor al desarrollo de destrezas, todo ello pasando por diferentes apartados como el valor de las canciones en las obras o el papel de la mujer. Las obras presentan una coincidencia que va más allá de un tema común, la guerra civil, algo que si bien ya de por sí es fundamental para el aula de ELE, no es más que el primer nexo de otros muchos que permiten decir que en este trabajo la presencia conjunta de dos obras de teatro diferentes está perfectamente justificada por la armonía que suponen y su forma de complementarse y apoyarse mutuamente en el caso de ser llevadas a un aula de español como lengua extranjera. Además, es interesante ponerlas en relación con diferentes ocasiones en las que ambas hayan sido llevadas “más allá del libro”, es decir, bien al cine como película, o bien a los teatros en forma de representación.

Los dos primeros puntos están centrados en el desarrollo teórico del tema, en cambio el último apartado pasa ya a presentar directamente una propuesta de unidad didáctica sobre cómo se podría llevar al estudiante las obras en el aula. Tras la contextualización de las obras en el marco histórico en el que se engloban a partir de una serie de ejercicios, se propone centrar la atención en las obras atendiendo especialmente al valor cultural de las mismas, gracias a las referencias y contenidos simbólicos que las integran, junto a las pautas para una posible presentación de una de las piezas. Como ya se ha dicho, por las grandes similitudes que presentan las obras no vamos a establecer una diferenciación tajante entre la representación de una obra y el trabajo de aspectos culturales con la otra, ya que ambas tienen una gran fuerza para desenvolverse por separado en ambos campos.

De esta manera, el objetivo definitivo de este trabajo es presentar un modelo de clase en el aula de español como lengua extranjera que se base en el uso del teatro como guía u objeto para tratar muchos aspectos diferentes de la lengua y la cultura hispánicas con los estudiantes, ofreciéndole al docente una serie de claves tanto teóricas como prácticas, y buscando siempre que la rentabilidad del trabajo sea amplia, esto es, que a partir de dos obras de teatro breves se pueda extraer un número de clases amplio y un contenido variado y enriquecedor.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL TEATRO COMO LITERATURA Y COMO REPRESENTACIÓN

Para hablar del teatro dentro del aula de español como lengua extranjera es necesario plantearse en primer lugar qué se entiende por teatro y cuál de todas las concepciones existentes es la que vamos a adoptar durante el desarrollo de este trabajo. Siguiendo las pautas de Vanessa Hidalgo Martín (2012), a la hora de entender el teatro como texto, como espectáculo o como compendio de ambas nos encontramos con que diferentes teóricos de la literatura han considerado todas las perspectivas sin llegar a ningún acuerdo en concreto. La autora se aproxima a la perspectiva de entender el teatro y su valor literario como un punto medio entre el texto y la representación, ya que el conjunto es el que dota al teatro de sus características propias como género y, al mismo tiempo, se aleja de la separación de dos aspectos que por sí solos serían insuficientes. La representación sin texto difícilmente puede ser llamada literatura e igualmente un texto teatral sin representación pierde uno de los valores característicos del género. La idea queda aún más clara en las propias palabras de Hidalgo Martín:

«[...] lo más acertado es hacer una conciliación de ambas posturas, aceptar la complejidad del teatro, de forma que la obra dramática ideal se logra cuando lo literario se junta con lo teatral y viceversa» (2012:10)

Kurt Spang plantea en su obra *Géneros literarios* (1993) los rasgos que caracterizan al género dramático, aunque aclara que resulta muy complicado encontrar una serie de rasgos únicos que caractericen a todo el conjunto de la producción teatral existente, ya que el género dramático ha variado mucho a lo largo de su historia. Además, tal como añade este autor, se trata de un género que, a diferencia de lo que ocurre con la poesía y la narrativa, y, tal como acabamos de mencionar, a raíz de su estrecha vinculación entre texto y representación, no se detiene o centra su atención en contenidos exclusivamente lingüísticos o culturales, y además implica el uso de varios códigos verbales y extraverbales que deben tenerse en cuenta y que varían continuamente, enriqueciendo y al mismo tiempo complejizando el género dramático.

Según la consideración de Diego Santos Sánchez (2010), el teatro se puede concebir también desde una «concepción híbrida» que englobaría tres realidades teatrales distintas, cada una de ellas enriquecida con distinto potencial para el aula de E/LE, que serían el texto, la representación y la literatura. Para este autor, se llevaría al aula un modelo basado en el trabajo puramente lingüístico sobre el texto, la representación para trabajar aspectos de carácter no verbal como el paralinguaje o la proxémica, y la literatura sería la interpretación de la obra como manifestación artística, de tal forma que el autor utiliza el término literatura con un valor muy diferente al que hemos visto en los autores anteriores, refiriéndose con él a todos los valores de la cultura con mayúscula y minúscula¹ que podemos encontrar en cada obra.

Tanto Spang como Santos Sánchez atienden a los aspectos verbales y no verbales, pero mientras el segundo mantiene una distinción de estos en dos grupos a estudiar dentro del ámbito de la enseñanza de español, Spang aúna los aspectos verbales y paraverbales como elementos conjuntos de un apartado mayor que sería la representación en sí misma, de tal forma que guía su teoría hacia el mismo camino que sigue el pensamiento de Hidalgo Martín, esa dualidad entre texto y representación que conforma el género dramático. También esta visión es la que vamos a tomar como referencia a lo largo de este trabajo, siguiendo además una línea de pensamiento cercana a la de Spang, ya que adoptamos no solo la distinción entre texto y representación, sino que además profundizamos en la segunda siendo conscientes siempre de la importancia que tiene en el teatro la dramatización y, con ella, los elementos paraverbales de esa competencia no verbal de la que habla Santos Sánchez.

La dramatización es un recurso muy interesante para el aula de español como lengua extranjera, ya que permite representar textos escritos de cualquier naturaleza, jugando o no con la improvisación. El trabajo teatral en su conjunto (es decir, no solo la representación sino también los ensayos y todo lo que comprende la dramatización) se convierte en un juego que favorece cuatro grandes aspectos fundamentales que van a completar el aprendizaje de español: la desinhibición, la motivación, la imaginación y la creatividad (Barroso García, 1999:108).

¹ La Cultura con mayúscula engloba los aspectos puramente vinculados a lo que se estudiaría en teoría literaria, aspectos propios de una clase de literatura (grandes nombres, grandes momentos y movimientos), mientras que la cultura con minúscula engloba los aspectos del comportamiento cultural asociados a los españoles, es decir, a la cultura popular, que se pueden extraer a partir de la obra.

Aunque parezca que trabajar todos estos aspectos no está relacionado directamente con el aprendizaje de una lengua extranjera, contribuyen a que el estudiante cree o desarrolle sus capacidades para comunicarse, al mismo tiempo que interpretar de forma dramática las diferentes acotaciones de las obras teatrales con las que se encuentre le permitirá conocer todo el conjunto del lenguaje no verbal que una lengua puede contener, y que muy a menudo no se tiene en cuenta. Los aspectos de la competencia no verbal, como la pragmática y la sociolingüística de la lengua, a menudo tienden a olvidarse sin tener en cuenta que son «componentes que inciden de manera clara en la comunicación» (Santos Sánchez, 2010:28).

Cada cultura posee su propio código de silencios y de posturas corporales, además de otros muchos aspectos que a menudo se ignoran a la hora de enseñar una lengua y que, sin embargo, nos reconocen como extranjeros. El teatro, a partir de la representación o la dramatización de un texto, presenta un recurso muy útil para trabajar todos estos aspectos no verbales y alejar a los estudiantes de posibles malentendidos o falsos estereotipos. Precisamente, esta concepción del teatro y su valor para entender los aspectos no verbales de cada lengua se podría considerar que está a medio camino entre el teatro como texto literario con valor cultural y el teatro como representación, ya que si bien será especialmente útil para el aprendiz ponerse en la piel del personaje y dramatizar, el texto teatral es útil ya desde el momento en que se vuelve un reflejo de los comportamientos de los personajes gracias a sus acotaciones.

En definitiva, el teatro ofrece todo un abanico de posibilidades diferentes para trabajar a partir de un texto, y aunque en el campo de la dramatización se pueda partir de la improvisación absoluta, aquí centramos la atención en las piezas teatrales que tienen su base en un texto, aunque este no sea una pieza teatral en el sentido puramente literario. De esta manera, podemos tratar desde los aspectos relacionados únicamente con la representación hasta los exclusivamente culturales, entendiendo por Cultura el mundo de las artes, pero añadiendo a estos dos grandes bloques la oportunidad de ir más allá, de tratar también una serie de aspectos paraverbales que no siempre serían fáciles de llevar al aula de E/LE de no ser por su carácter híbrido.

2.2 EL TEATRO SEGÚN EL *MCER* Y EL *PCIC*

El marco legal de enseñanza y aprendizaje de las lenguas que se hablan en Europa se rige esencialmente por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), que supone un punto de guía para equilibrar el aprendizaje de todas las diferentes lenguas que se hablan en el continente. A su vez, cada país posee un organismo regulador que, en el caso de España, es el Instituto Cervantes, cuya representación teórica está en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

Por regla general, ambos documentos se centran esencialmente en aspectos de lengua y en su división en niveles para reglar e igualar el nivel de aprendizaje, sin embargo ambos atienden también a todos los aspectos culturales que están en el fondo de una lengua y que contribuyen a su configuración como tal. Además, gracias al método comunicativo que desde hace años se ha impuesto como guía en el proceso de enseñanza de lenguas a nivel internacional, el aprendizaje se basa ya no solo en un aprendizaje de gramática sino en la obtención por parte del estudiante de la competencia comunicativa, esto es, el conocimiento de diferentes aspectos de la lengua y la cultura de cada idioma, que permitirán a la persona comunicarse de manera eficaz en diferentes contextos culturales.

De esta manera, la literatura y los diferentes géneros que la conforman encuentran su lugar dentro de ambos documentos oficiales. En el caso del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* nos encontramos con la comprensión de textos literarios ya en los niveles B2 y C2 de competencia, estableciendo que en el nivel inferior el estudiante debería ser capaz de comprender la prosa literaria contemporánea, mientras que en el nivel C2 ya sería capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo las obras literarias. Para lo referente a la expresión escrita, se tienen en cuenta los usos estéticos de la lengua y es el propio *MCER* el que recomienda la interpretación de un papel en una obra de teatro, con guion o sin él, o bien presenciar y escenificar textos literarios. No cabe duda de que el teatro, como elemento literario, no aparece en el documento hasta los niveles superiores de aprendizaje, pero se tiene en cuenta como herramienta para el aprendizaje tanto de la expresión como de la comprensión.

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* el teatro aparece adscrito a diferentes categorías, tanto a la comprensión escrita como a la comprensión y expresión oral, al mismo tiempo que se integra en otros apartados como las nociones específicas y el dedicado a los diferentes referentes culturales. En todos los casos, el conocimiento de los aspectos teatrales comienza a partir de los niveles medios o superiores de la lengua, siguiendo la guía del *MCER*.

En cuanto a la comprensión, se considera que se pueden comenzar a leer obras teatrales en lengua estándar a partir de un nivel B2, de tal manera que igualaríamos este criterio al que el *Marco Común Europeo de Referencia* llama comprensión de prosa literaria contemporánea. A diferencia de lo que vemos en el documento contiguo, el *PCIC* presenta ya en el nivel C1 un salto cuantitativo en la comprensión de textos teatrales, ya que se recoge que el estudiante puede ser receptor ya de obras de teatro de todo tipo.

Sobre la producción, también en el nivel C1 se dice que el estudiante puede producir reseñas de extensión media sobre películas, libros u obras de teatro, pero no se alude a la producción de piezas teatrales en sí. En cuanto a la representación de obras de teatro, cuya alusión directa sí aparecía en el *MCER*, está ausente en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, ya que se limita a la comprensión sin atender a la consideración de que sea el propio estudiante quien interprete un papel en la obra, más allá de la figura de mero espectador.

Respecto a los apartados de nociones específicas y referentes culturales, en el *Marco Común Europeo de Referencia* vemos que teatro y cine aparecen unidos, y no es hasta un nivel B1 cuando el estudiante comienza a adquirir un cierto vocabulario en estos campos, aunque el crecimiento más sustancial de léxico se empieza a dar a partir del nivel B2. Respecto a los referentes culturales, se alude esencialmente a la visión del teatro como manifestación artística, ya que se presentan los contenidos que el estudiante debería conocer en relación con aspectos teóricos del mundo del arte. Si bien es cierto que se alude al «valor del teatro como texto literario, como negocio y como espectáculo», estos aspectos se presentan junto a las tendencias teatrales en España e Hispanoamérica, y a otros apartados centrados en más aspectos culturales como los diferentes festivales dedicados al teatro en el ámbito hispano.

Dentro del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* también encontramos un apartado dedicado a las «Habilidades y actitudes interculturales» y, más concretamente dentro del mismo, un sub-apartado que se dedica a la asimilación de saberes culturales a partir de diferentes habilidades como la observación, la comparación o la deducción. Una de estas habilidades se llama «Ensayo y práctica» y muestra tímidamente el valor de las representaciones y la dramatización para el aprendizaje de aspectos no verbales, sociales y culturales de la lengua española:

«- Imitación de comportamientos socioculturales concretos (mediante dramatizaciones, juegos de rol, por ejemplo), de los miembros de la cultura objeto (estilo de comunicación, comportamiento no verbal, etc.).»

- Aproximación a aspectos parciales de productos culturales (representaciones folclóricas o artísticas, por ejemplo), con el fin de analizarlos, interpretarlos o disfrutarlos, gracias a la información consciente y reflexiva de los saberes y referentes culturales que se van incorporando (literatura, historia del cine, cine, etc.).»

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* también alude a las características no verbales y dice que «generalmente no están representadas en ningún texto escrito, aunque se puede hacer referencia a ellas, naturalmente, en un texto de una novela, en el de una obra de teatro». De esta forma, podríamos considerar que ambos documentos valoran la importancia del teatro como elemento favorecedor a la aparición de elementos no-verbales en el aula de enseñanza de español, aceptando que se trata de elementos no siempre fáciles de llevar al aula, de tal forma que la representación teatral se convierte en toda una herramienta de gran utilidad.

En cuanto a las actividades de la lengua, son muchas las destrezas que vamos a desarrollar al llevar el teatro al aula de E/LE, ya que más allá de todos los aspectos del paralenguaje que venimos comentando, el teatro no abandona por ellos el tratamiento de las cuatro grandes destrezas, ya que a no ser que nos encontremos con una improvisación radical que se basa únicamente en lo oral, el teatro que toma como base un texto escrito trabaja al menos la comprensión oral y escrita y la expresión oral. Dependiendo de si empleamos un texto literario o uno creado por los estudiantes, la aparición de la expresión escrita queda a gusto del profesor.

2.3. EL VALOR DIDÁCTICO DEL TEATRO EN EL AULA DE E/LE

El teatro, a diferencia de otros géneros, cuenta con esa doble naturaleza de texto y representación que abre todo un abanico de posibilidades al profesor de español como lengua extranjera, aunque también lo expone a una serie de conflictos que pueden surgir en el aula. Al mismo tiempo que la representación supone el escenario perfecto para trabajar con aspectos del paralenguaje, el profesor debe ser consciente de que al trabajar con dramatizaciones los alumnos quedan más expuestos y, por lo tanto, su exposición a la expresión oral frente a sus compañeros es mayor, de tal forma que puede suponer un reto excesivamente grande para algunos estudiantes que, por cuestiones de timidez u otros problemas, se sientan demasiado presionados en estas situaciones.

Siguiendo las consideraciones de Vanessa Hidalgo Martín, el teatro en el aula de español como lengua extranjera cuenta con un gran número de ventajas, pero también con algunas desventajas (2012:18-28). Si bien es cierto que hasta ahora hemos venido presentando esencialmente sus aspectos positivos, es necesario conocer también aquellos puntos negativos que pueden surgir para que el profesor se prevenga de los mismos de cara a una posible aplicación práctica.

Entre las ventajas, resulta fundamental aludir a la que ya se viene mencionando desde el comienzo de este apartado por ser la más llamativa e interesante, el tratamiento lúdico y llamativo de aspectos del paralenguaje. Sin embargo, no se debe olvidar que también resulta una pieza de literatura caracterizada por su brevedad y lo directo de sus diálogos, especialmente en el teatro contemporáneo. Así pues, podemos decir que el teatro contemporáneo es una de las fórmulas más accesibles para presentar la Cultura, el mundo artístico, a los estudiantes de niveles más inferiores.

Por ejemplo, la obra *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo se caracteriza por ser una de las piezas más recomendadas dentro de la enseñanza de español como lengua extranjera porque su brevedad facilita no solo la representación sino también el acercamiento de los estudiantes a la literatura española contemporánea mediante textos que no se simplifican ni se adaptan, sino que por sí mismos funcionan perfectamente en el aula.

Otro aspecto que ya habíamos esbozado anteriormente es el papel activo que el estudiante toma en su aprendizaje cuando se trabaja con teatro en el aula de español como lengua extranjera. El estudiante es quien trabaja con el texto, quien lo lee, quien lo representa y quien adquiere el conocimiento cultural que se deduce de las acotaciones y del propio texto del diálogo. Así mismo, si se trabaja con la representación del texto o al menos de un fragmento del mismo, los estudiantes adquieren una responsabilidad individual y grupal que terminará por derivar en un aumento de su fluidez en la expresión oral, un aspecto fundamental en el modelo comunicativo predominante en la actualidad.

En cuanto a los aspectos puramente lingüísticos, el teatro contribuye a trabajar esencialmente tres. Uno de ellos, la fonética, aspecto bastante concreto del teatro y la representación, y los otros dos, la sintaxis y el léxico, en común con otros tipos de manifestaciones literarias. En el caso de la fonética, las dramatizaciones son el aspecto del ámbito literario que más favorece su desarrollo, ya que si bien el teatro exige por regla general para la representación una exageración, permite a los estudiantes trabajar la importancia de las cadencias y las anticadencias en la emisión de sus enunciados. Para esto podríamos utilizar tanto juegos lúdicos creados a partir de la pura improvisación como los textos ya previamente escritos, los cuales trabajaremos haciendo que los estudiantes desarrollen su prosodia y su fonética adaptándolas a las del español.

La sintaxis que encontraremos se caracteriza por ser breve y ayudar al estudiante a asentar las frases simples, las onomatopeyas y algunas otras fórmulas, pero resulta especialmente interesante su trabajo, ya que lo acerca al ámbito de la oralidad, de la sintaxis que no se encuentra en el mayor grado estético que caracteriza especialmente a la poesía y la narrativa. El léxico por su parte también se acerca a la oralidad en el ámbito teatral, hasta el punto de que en el contexto contemporáneo el número de coloquialismos es generalmente muy alto, pero si se sabe seleccionar la obra adecuada y presentarle al estudiante una serie de actividades ajustadas a ella, se trata de una fuente muy enriquecedora. Por lo tanto, sintaxis y léxico, se trabajan con la mentalidad de estar empleando un texto literario real, pero al mismo tiempo permiten al estudiante acercarse al lenguaje oral.

En cuanto a las desventajas de llevar el teatro al aula de español como lengua extranjera, no resulta novedosa para cualquier profesor la afirmación de que una actividad que funciona muy bien con un grupo puede no hacerlo con otro, precisamente por la diversidad de estudiantes que pueden conformar el grupo de la clase. Para algunos estudiantes, tener que enfrentarse a hablar en público puede suponer una tensión que no es adecuada para el aprendizaje de un idioma e, igualmente, puede darse el caso de que nos encontremos con alumnos que quieran asumir un gran papel de protagonistas desplazando a sus compañeros a un segundo plano.

El buen desarrollo de una representación teatral depende siempre, tal como dice Vanessa Hidalgo Martín (2012:27) del papel del profesor, ya que este actúa como conductor de la clase y favorece un cierto equilibrio entre sus estudiantes en cuanto a sus tareas y su participación en la representación. Para muchos profesores de idiomas puede resultar complicado imaginarse llevando el teatro al aula por la complejidad que inicialmente parece que este supone, ya que requiere una gran carga de trabajo adicional que en muchos casos no se sabe exactamente desde qué perspectiva asumir debido a la tendencia (generalizada por los anteriores métodos de enseñanza de idiomas) a mantener clases centradas en lo gramatical y la escritura, alejándose de la innovación.

Por último, también resulta comprensible que para el profesor suponga una tremenda desventaja el hecho de tener que buscar una obra teatral que se adapte a los contenidos que busca ofrecer a sus estudiantes, especialmente si el nivel de estos es bajo. Esta desventaja del teatro no lo es tanto, ya que en realidad solo exige que establezcamos una distinción entre los niveles inferiores, para los que podríamos crear, o bien hacer a nuestros estudiantes crear, algunas piezas, y los niveles superiores donde ya utilizaríamos textos literarios. Además, es interesante considerar que mayoritariamente el valor del teatro se encuentra en relación con la ampliación de conocimientos paralingüísticos o culturales, no tanto aspectos puramente de morfología o gramática.

En definitiva, trabajar el teatro supone, como trabajar cualquier otro aspecto cultural o literario, un reto para nuestros estudiantes que no podemos aplicar a cualquier nivel o con cualquier grupo. Llevar al aula estos aspectos supondrá un cierto reto para el profesor, pero al mismo tiempo favorecerá el desarrollo de un número altísimo de habilidades y destrezas por parte de sus estudiantes, ya que su léxico crecerá, su sintaxis

mejorará y lograrán una pronunciación más fluida en español. No debemos olvidar además que el teatro supone una clave fundamental para tratar aspectos del lenguaje no-verbal que de otra manera sería muy difícil llevar al aula, sin dejar de lado todo el contenido cultural que se les aporta a los estudiantes ofreciéndoles un fragmento real de todo el conjunto de la literatura hispana. Por lo que si bien puede suponer un reto para el profesor, cabría esperar un resultado en los estudiantes muy satisfactorio.

A la hora de seleccionar la obra teatral que querríamos llevar al aula de español como lengua extranjera deberíamos tener muy presentes todos estos aspectos, tanto los favorables como los desfavorables, y procurar siempre seleccionar obras que no vayan a ser modificadas, ya que las adaptaciones desmoralizan a los estudiantes, que sienten que tienen un nivel inferior y que por ello no pueden tratar con las obras originales, y además exigen un trabajo extra por parte del profesor que podría suponer para él muchas horas de trabajo sin saber aún cómo va a reaccionar el grupo de estudiantes ante la actividad teatral.

Así mismo, la selección de la pieza varía mucho en función del objetivo que tengamos para trabajar con la misma, ya que existen ciertas obras que dan mucho pie a la representación pero culturalmente no nos aportan un gran contenido, y otras que sin embargo nos interesan para tratar aspectos culturales en el aula por la brevedad y simplicidad sintáctica del teatro, pero no para dramatizar con ellas, por lo que la selección de la pieza debe estar también adaptada siempre al objetivo que el profesor busque desarrollar. Aunque existen algunos casos en los que la misma obra nos permitirá cubrir todos los apartados que queremos y que se pueden tratar, no siempre sucederá así y conviene que el docente sepa desde un primer momento qué busca trabajar y cómo desea hacerlo.

3. ¡AY, CARMELA! Y LAS BICICLETAS SON PARA EL VERANO

El teatro español a partir de 1975 experimentó un giro en su temática, decidido a llevar a su campo muchos de los temas que hasta ese momento se habían mantenido prohibidos o censurados. Tanto para los españoles como para gran parte del mundo, el interés por conocer mejor qué había sido y cómo se había vivido la Guerra Civil española favoreció que en los años siguientes fuesen muchas las piezas literarias, no solo obras de teatro, que de un modo u otro centraron su atención en esta cuestión.

Hoy en día, la Guerra Civil española sigue siendo un acontecimiento que despierta un gran interés en los estudiantes extranjeros, y precisamente este es uno de los principales motivos por los que llevar estas dos piezas teatrales al aula de español como lengua extranjera. Tanto *¡Ay, Carmela!* como *Las bicicletas son para el verano* se caracterizan por tratar el tema de la guerra y sus consecuencias, por lo que permitirán a los estudiantes obtener visiones diferentes de un mismo conflicto, conocer dos escenarios en los que se vivió la misma tragedia.

3.1. TEATRO DE AUTOR

El reconocimiento de dos figuras públicas del mundo cultural español de la segunda mitad del siglo XX como lo son José Sanchis Sinisterra o Fernando Fernán Gómez resulta innegable. Si bien es cierto que el autor de *¡Ay, Carmela!* siempre fue un dramaturgo reconocido como tal, no ocurrió lo mismo con el gran director y actor Fernán Gómez, cuya faceta de escritor, si bien reconocida, permaneció en la sombra durante más años para gran parte de su público.

Las bicicletas son para el verano (1977) muestra la llegada de la Guerra Civil española a Madrid y cómo esta afectó a la vida de una familia de clase media, normal, sin mayores convicciones políticas que las de un padre que prácticamente las había abandonado, pero no olvidado, por el bienestar de su familia ya al comienzo de la obra. El paso del tiempo y los terribles acontecimientos que van sucediendo en el entorno que rodea a la familia e incluso a ellos mismos, tales como las penurias provocadas por el hambre, los disparos a todas horas, las desapariciones y las muertes, se van mostrando al espectador o lector con maestría.

Fernando Fernán Gómez presenta la tragedia de un Madrid marcado por el emblema del *¡No pasarán!*, de una guerra que golpea incluso a aquellos que apenas son conscientes de lo que está sucediendo. Nos muestra personajes fuertes, personajes débiles y, especialmente, la necesidad de sobrevivir en un ambiente hostil que ha cambiado prácticamente de la noche a la mañana. El autor hace patente la necesidad de la época de reflexionar sobre lo que había sucedido, y por ello en su pieza refleja no una historia de vencedores y vencidos, sino una oportunidad para el espectador o lector de ver la que fue en realidad la auténtica historia de muchas familias españolas del momento.

Por su lado, José Sanchis Sinisterra fue desde sus comienzos un hombre dedicado y amante del teatro. Si bien *¡Ay, Carmela!* (1991) no fue su primera obra de teatro, sí fue y sigue siendo su pieza más reconocida a nivel internacional y ha contado con un número muy amplio de representaciones e incluso un musical en 2013. Lo reciente de esta fecha nos deja ver cómo la obra de Sanchis Sinisterra sigue siendo foco de interés, por la fuerza con la que trata el tema de la Guerra Civil, y el tremendo impacto que suele suponer para el lector enfrentarse con una pieza como *¡Ay, Carmela!*, que si bien contiene ciertos elementos metateatrales o metaliterarios caracterizadores del estilo de su autor, presenta con fuerza el mensaje de la resistencia al sufrimiento, de la bondad que persiste incluso en los momentos más oscuros y, especialmente, de la lucha. Si bien el dramaturgo ha afirmado en múltiples ocasiones que su obra pretende ser «reflejo del teatro de la época», no puede evitar que sea también uno de los mejores espejos de la Guerra Civil de toda la dramaturgia de la segunda mitad del siglo XX.

Sanchis Sinisterra nos presenta la historia de Paulino y Carmela, dos comediantes que se dedican a ofrecer su espectáculo por diferentes puntos de la geografía española hasta que, para su desgracia, terminan yendo a parar a Belchite, punto álgido de la Guerra Civil en el momento en que ellos se encuentran allí. La acción desemboca en el momento en que los dos cómicos, personajes prácticamente sin ideología política, preocupados únicamente por sobrevivir y ganarse la vida, se ven obligados a actuar para los miembros del Ejército Nacional que acaban de «recuperar» Belchite. El dramaturgo nos permite observar las personalidades antagónicas de Paulino y Carmela haciendo frente a la misma realidad, viviendo en su microuniverso el resumen de lo que padecía gran parte de la sociedad de aquellos años.

Ambas obras presentan, cada una desde su propia perspectiva y su particular visión, una misma realidad que contiene muchos puntos en común. Ambos dramaturgos nos presentan unos personajes que se ven enfrascados en una guerra de la que no quieren ser héroes (aunque esto no significa que alguno no vaya a terminar siéndolo), sino que su objetivo principal es sobrevivir en el mundo de ideologías políticas que les ha tocado vivir. Pese a que Fernán Gómez lo refleje claramente y Sanchis Sinisterra lo oculte más², el propósito de tratar la Guerra Civil española y ofrecer al espectador la posibilidad de reflexionar sobre lo que en España había sucedido, es una cuestión común que ambos dramaturgos muestran mediante una técnica caracterizada por el simbolismo y por la búsqueda de favorecer la reflexión del destinatario.

3.2. PUESTAS EN ESCENA Y ADAPTACIONES CINEMATOGRÁFICAS

Ambas obras, con la fama que llegaron a alcanzar, se caracterizan por tener un amplio número de representaciones producidas y por contar con una versión cinematográfica. En el caso de *¡Ay, Carmela!* la versión cinematográfica supuso todo un enorme éxito gracias a la brillante dirección de Carlos Saura, mientras que la versión llevada al cine de *Las bicicletas son para el verano* no tuvo tanto éxito, como se comentará a continuación.

El estreno de *Las bicicletas son para el verano* contó con bastante éxito cuando aterrizó en el Teatro Español de Madrid el 24 de abril de 1982 (Haro Tecglen, 2010:44). Solo dos años después se decidió realizar una versión cinematográfica de la misma con un reparto que contó con grandes personajes como Victoria Abril o Gabino Diego. Pese a que la obra teatral ya había recibido con grandes aplausos por sí misma y las representaciones obtuvieron una valoración positiva de la crítica, la película no gozó de un éxito generalizado. El gran problema de la cinta es que, si bien sufrió ciertos cortes respecto a la obra de teatro, mantiene y traslada al cine los elementos teatrales, de tal forma que «las transiciones de una escena a otra no fluyen a veces y los apagones nos distraen» (Podol, 1994:197).

² Con elementos como «la acción no ocurrió en Belchite» o «elegía de una guerra civil», el autor puede llegar a desconcertar a un posible lector, sin embargo, como se ha dicho en muchas ocasiones y como aquí se menciona, los hechos son ficticios pero no la guerra en la que se enmarcan. Sanchis Sinisterra juega con su obra, pero no cabe duda de que su contexto es la Guerra Civil española.

La película, dirigida por Jaime Chavarrí, era ya en el año 1985 una cinta que estaba entre las que se consideraban las más lucrativas en la historia del cine español, y desde luego contiene muchos elementos y méritos para obtener este privilegio como su guion o los acertados detalles que mantienen el simbolismo y el efecto dramático de ese Madrid del *¡No pasarán!*. Sin embargo el propio Fernán Gómez dijo unas palabras sobre la película que nos permitirán entender por qué es necesario llevar a los estudiantes de un aula de español como lengua extranjera no solo la película sino también la obra de teatro: «le falta una cosa fundamental – la clarísima tendencia izquierdista que tenía mi texto» (*apud* Podol, 1994:198).

Posteriormente a la versión cinematográfica la obra volvió a representarse ya en el siglo XXI y merece especial atención la versión radiofónica que produjo en el año 2011 la cadena de radio SER, quien la utilizó a modo de conmemoración al 75 aniversario del inicio de la Guerra Civil. En este caso, el texto que se empleó fue una adaptación³ y supuso también, aunque de manera indirecta, todo un homenaje a una pieza donde la radio no deja de jugar un papel fundamental, ya que en la obra se puede ver que son varios los momentos en los que la familia se agolpa en torno al aparato para así saber qué está sucediendo en España y en su propia ciudad, Madrid, en aquellos momentos; además de las no pocas escenas que se desarrollan al son del himno de Riego que truenan en el salón.

En cuanto a *¡Ay, Carmela!*, su estreno tuvo lugar en el Teatro Principal de Zaragoza el cinco de noviembre de 1987 bajo la dirección de José Luis Gómez. A partir de ese momento ha contado con un número muy amplio de representaciones, ya que se trata, como ya se ha mencionado, de la obra de José Sanchis Sinisterra que más fama ha alcanzado. Sin embargo, quizás la característica más llamativa de las representaciones de esta pieza sea que en muchas ocasiones se alejan del texto de Sanchis Sinisterra para adoptar diferentes puntos de vista de una misma historia, la de Carmela y Paulino, que la acepta todas precisamente por el valor universal y anacrónico de su historia si no nos detenemos en los hechos concretos de la Guerra Civil y lo vemos únicamente como la historia de dos cómicos que se ven inmersos en territorio hostil durante un periodo de crisis en un país determinado en un momento histórico preciso.

³ La adaptación fue llevada a cabo por Emma Cohen y contó con grandes actores y voces reconocidas de la cadena SER. http://elpais.com/diario/2011/07/18/radiotv/1310940001_850215.html

En el año 1990 nace, a modo de co-producción entre Italia y España, la película *¡Ay, Carmela!* de la mano del director Carlos Saura. Esta película se convierte rápidamente en todo un éxito, algo que se refleja en los premios Goya de ese mismo año, donde prácticamente todos los galardones, tanto técnicos como de reparto, recaen en ella. La clave del éxito de Saura y sus compañeros no pasa desapercibida para la crítica y tampoco debe pasar para aplicar esta obra a un aula de español como lengua extranjera, ya que reside en el hecho de que Saura ordena cronológicamente la obra y se aleja de esa metateatralidad que se veía en el teatro de Sanchis Sinisterra. De hecho, estableciendo una comparación entre la adaptación cinematográfica de *¡Ay, Carmela!* y la de *Las bicicletas son para el verano*, Peter L. Podol (1994:198) dice lo siguiente:

«En contraste con *Las bicicletas*, en la adaptación del drama célebre *¡Ay, Carmela!* al cine se cambió la estructura básica de la obra original radicalmente, y el resultado fue una película que alcanzó un nivel de éxito aún mayor que el del drama. Carlos Saura pudo utilizar la estructura esencialmente narrativa del cine y trabajar con la cámara de una manera más convincente que Chavarrí»

De este comentario podríamos deducir que adoptar la versión cinematográfica de *¡Ay, Carmela!* para un aula de español como lengua extranjera podría resultar todo un éxito, ya que se presenta como una historia más clara y ordenada de lo que se puede ver en la pieza teatral, sin embargo resulta innegable que ambas tienen su fuerza y su interés para el aula.

Posteriormente, se crearon también otros tipos de adaptaciones de la obra como lo fue el musical dirigido por Andrés Lima que gozó de gran éxito durante el año 2013 y se basó no solo en canciones originales que Sanchis Sinisterra había introducido en el texto como «Suspiros de España» sino que también contó con canciones creadas para la ocasión de otros artistas como Víctor Manuel. El reparto estaba formado por artistas de una gran calidad como Inma Cuesta y resulta especialmente interesante tener en cuenta que, en este caso y pese al carácter musical de la pieza, se mantiene en gran medida el juego metateatral que presentaba el dramaturgo en su obra original.

3.3. LAS OBRAS EN EL AULA DE E/LE: ASPECTOS CULTURALES

A la hora de presentar a los estudiantes de español como lengua extranjera dos obras como lo son *Las bicicletas son para el verano* y *¡Ay, Carmela!* resulta fundamental buscar puntos en común, nexos, que nos permitan introducir las obras al mismo tiempo y trabajarlas, si bien no de la misma forma, de forma paralela teniendo en cuenta aquellos puntos en los que las obras comparten similitudes y también aquellos en los que se diferencian. Muchos de estos aspectos ya los hemos ido presentando, pero lo cierto es que existen cuatro grandes puntos que las dos obras comparten entre sí y que serán fundamentales para poder tratarlas en conjunto: el contexto de la Guerra Civil, la presencia del simbolismo, la importancia de las canciones y la fuerza de los personajes, especialmente de las protagonistas femeninas.

En cuanto a la cuestión del contexto de la Guerra Civil española, esta guerra ha sido considerada como la guerra civil más sangrienta de Europa en todo el siglo XX, lo cual ya nos permite presuponer la crudeza con la que se libró la misma. Tal como señala Ros Berenguer (1997:714) y como ya hemos anotado anteriormente, este conflicto bélico interesa mucho a los estudiantes internacionales por el hecho de ser una guerra que se libró únicamente en el interior de un país y, si bien hubo participación de fuerzas armadas de otros países, fueron exclusivamente los bandos nacionalista y republicano los que enfrentaron el país en dos mitades que durante tres años que duró la contienda. Tanto *Las bicicletas son para el verano* como *¡Ay, Carmela!* nos ofrecen el telón de fondo de esta Guerra Civil y de sus bandos que dividen, quieran o no, a la población en dos mundos opuestos.

La cuestión del simbolismo en las obras está profundamente relacionada con la cuestión del contexto de la guerra, ya que si bien es cierto que ambas piezas están creadas ya en un contexto de democracia, no pierden ese gusto existente durante el tiempo de dictadura franquista por el detalle del símbolo como elemento fundamental para expresar una ideología. En ambos casos se nos presentan casos concretos de una misma realidad, bien sea una familia o una pareja de cómicos, pero siempre caracterizados por una falta de ideales, por un afán de supervivencia en una realidad adversa que ellos no han querido vivir y que sin embargo está condicionado cada uno de sus actos y movimientos.

En el caso de *¡Ay, Carmela!* el simbolismo está representado puramente en la figura de su protagonista, esa mujer que no se caracteriza por su sabiduría sino más bien por su saber popular y, especialmente, por su bondad. Precisamente será la bondad de Carmela la que la convertirá en una heroína, mientras que Paulino quedará relegado por su cobardía a un papel de anti-héroe, de persona común cuya preocupación por la supervivencia lo ha arrastrado a una vida de miseria. El gran símbolo de la obra es la propia Carmela envuelta en la bandera republicana y ya muerta, la mujer que por su humanidad, y no por sus ideales, defiende una causa más noble de todas las que enfrentan España en esos momentos. Pérez Rasilla presenta la actitud de Carmela de la siguiente manera: «Carmela, quien aparentemente ha fracasado, da un sentido a su vida y a su muerte, mientras que la prudencia, que le sirve a Paulino para conservar su vida, lo encasilla para siempre en el más amargo de los fracasos» (2010:45).

Por su parte, *Las bicicletas son para el verano* ejemplifica mediante el caso concreto de una sola familia española, madrileña en concreto, lo que fue la auténtica realidad de muchas en aquellos años. Tan solo veremos ideologías en algunos personajes como Don Luis, pero de una forma tenue y velada. La comida y su falta se convierte en el principal representante de todo el sufrimiento que la familia experimenta, el paso del bienestar al más puro sufrimiento por algo que nadie pensaba que podría llegar a escatimar, como la comida. Al mismo tiempo, la ya comentada radio funciona como una fuente de noticias que llega a la casa en un primer momento y, de todas formas, no despeja siempre las dudas entre los personajes, por lo que se convierte más en un símbolo de incertidumbre y de duda que de información real para ellos.

Pese a esto, el gran símbolo de la obra de *Las bicicletas son para el verano* es sin lugar a dudas su propio título. Al igual que en *¡Ay, Carmela!* lo es su protagonista y todo lo que con ella supone, en la pieza de Fernando Fernán Gómez el «verano» es la palabra fundamental, ese momento con el que comienza la obra y que, al final, Don Luis se plantea cuándo volverá. «Es obvio señalar el significado de la palabra “verano”, referido simultáneamente al momento en que comenzó la guerra y a su símbolo de plenitud, de abertura» (Haro Tecglen, 2010:15). A partir de ese momento los personajes van experimentando un cambio paulatino, una especie de cambio de estación.

Otro factor común que presentan las obras reside en la importancia que en ambos casos se da a las piezas musicales. En *Las bicicletas son para el verano*, como ya hemos dicho anteriormente, la radio juega un papel fundamental pues es el medio de información de los personajes, pero además se encarga de darle un fondo musical a muchas de las escenas, tal como nos lo hace saber Fernán Gómez a partir de las acotaciones. La familia protagonista escucha buena parte del tiempo la información a partir del dial del gobierno, de carácter republicano durante la guerra, por lo que es habitual escuchar durante los intervalos musicales piezas como el «Himno de Riego» o la «Internacional», que sería interesante mostrar a los alumnos para que conociesen muestras de la cultura de la época y para que también se integrasen más en el contexto de la acción de la obra.

En cuanto al papel de la música en *¡Ay, Carmela!* este es aún más amplio, ya que al fin y al cabo los protagonistas, Paulino y Carmela, son artistas y se dedican a cantar, bailar y actuar para entretener a su público. La acción gira en torno a uno de sus espectáculos, por lo que tanto en la pieza teatral como en la película nos encontraremos con varias canciones, algunas de creación propia de Sanchis Sinisterra y otras propias de la tradición española. La importancia de la música es tal en esta obra que se ha creado el musical ya mencionado anteriormente en base al conjunto de las piezas que los artistas representan para los soldados del bando nacional.

En cuanto a las canciones propias de la tradición popular, la mayoría se podrían vincular con el bando nacional debido al carácter del espectáculo en se incluyen, tal como ocurre con la versión que hace Paulino del «Romance de los ángeles» o con los «Suspiros de España» cuando los canta Carmela, aunque debido al contexto en el que aparecen, los nervios de los protagonistas y lo decadente del espectáculo, todas estas canciones aparecen con un cierto tono burlesco. Sin embargo, la canción que da nombre al libro y que causa la muerte de la protagonista –también con el mismo nombre– no es otra que la canción que se generalizó entre las tropas republicanas y que aún hoy es conocida como *¡Ay, Carmela!*, aunque originalmente tiene como título *El paso del Ebro*⁴.

⁴ Por ello, se puede encontrar junto con otras importantes piezas del momento como El himno de Riego, Las barricadas o la propia Internacional en el libro de Andrés García Madrid (2007), *Cantos revolucionarios*, Madrid: Ed. Mayoría.

Por último, si bien existe una amplia diferencia en el número de personajes que aparecen en una y otra obra, existen ciertos paralelismos que conviene resaltar entre la familia de *Las bicicletas son para el verano* y la pareja de *¡Ay, Carmela!*. En ambos casos, los personajes se encuentran sumidos en una situación que no han elegido vivir y que ha llegado a ellos sin habérselo propuesto, sin querer formar parte del conflicto y sin una ideología especialmente marcada (Ros Berenguer, 1997:714). Lo que ambos autores plantean, a través de sus personajes es cómo la Guerra Civil española dividió al país en dos bandos, pero no siempre teniendo en cuenta la voluntad del pueblo, de la gente que se vio integrada en uno u otro bando, tal como les ocurre a los personajes de ambas obras, por encontrarse en un determinado lugar en un momento preciso.

En el caso de *Las bicicletas son para el verano*, la familia que se nos presenta experimenta las penurias del Madrid de la resistencia republicana, pese a que su único objetivo es recuperar su vida normal y alejarse de los problemas. Por su parte, en *¡Ay, Carmela!* nos encontramos un dúo cómico que debe hacer frente a una representación inesperada cuando el bando nacional desea celebrar su victoria en Belchite. Todos ellos se encuentran forzados a mantener una posición ideológica concreta o se les sobreentiende una por el lugar en el que se encuentran.

Especialmente relevante en ambas obras es el papel que juegan los personajes femeninos, ya que poseen una enorme fuerza. Carmela, cuyo nombre aparece ya en el título de la obra, termina siendo la heroína de la historia y no lo es por haber vencido ninguna guerra, sino por haber mostrado más humanidad que ningún otro en un país donde los valores parecen haber desaparecido. Su personaje se opone a Paulino, no porque este sea malvado, sino porque este se guía por sus intereses y demuestra haber abandonado también él sus principios. En el caso de *Las bicicletas son para el verano*, los personajes femeninos son más, pero el primero que llama la atención por la gran cantidad de penurias que experimenta y la fortaleza que demuestra ante ellas es Manolita. La mujer más joven de la familia lucha por trabajar en lo que ella considera su sueño, después lo hace por estar junto a un hombre que ama aún en tiempos de guerra, y por último, cuando la obra toca a su fin, la vemos siendo madre y viuda. No obstante, otras mujeres como Doña Dolores, María, Doña Antonia y Doña Marcela se presentan también como mujeres fuertes que hacen frente a las consecuencias que la guerra está dejando en ellas y en sus vidas.

3.4. LAS OBRAS EN EL AULA DE E/LE: LA REPRESENTACIÓN

Tanto *¡Ay, Carmela!* como *Las bicicletas son para el verano* presentan puntos a favor y en contra para llevarse al aula a modo de representación, pero ambas comparten una serie de características positivas que las convierten en «obras factibles». En el caso de la obra de Sanchis Sinisterra, *¡Ay, Carmela!* los diálogos están limitados únicamente a dos personajes, Carmela y Paulino, pero esto no impide que sean diálogos cortos y rápidos, viables por ello de ser llevados al aula de español como lengua extranjera. Por su parte, Fernando Fernán Gómez tampoco nos presenta diálogos con parlamentos extensos de sus personajes, pero sí juega ya con un número mayor de personas en escena, presentándonos casi en todo momento escenas donde aparecen más de dos personajes entablando una conversación.

Otro aspecto que sería interesante considerar a la hora de plantearse su posible representación sería el léxico que contienen ambas obras. Como ya se ha dicho anteriormente, la idea de adaptar el texto de la obra a los estudiantes puede suponer en realidad un problema más que una solución, ya que llevaría a los estudiantes a la desmotivación y supondría una gran carga de trabajo para el profesor, por ello debemos trabajar las obras con el léxico que contienen, confiando en que nuestros estudiantes, con su nivel avanzado de conocimiento de español y también de la obra, puedan acercarse bien a la misma sin tener demasiadas dificultades. En ambas vemos una fuerte presencia del lenguaje coloquial, en ningún caso se nos presentan personajes de clase alta sino que los protagonistas serán de clase media o baja.

¡Ay, Carmela! puede parecer en un primer momento una obra de más compleja representación por los elementos metateatrales que en ciertos momentos introduce su autor, José Sanchis Sinisterra, quien comienza diciendo que la acción «no sucedió en Belchite» (1991:187). Precisamente por ello, se podría considerar que esta pieza no es la más adecuada para representar en el aula de español como lengua extranjera en su totalidad, sino que se trata de una obra muy adecuada para trabajar de forma fragmentaria y, en todo caso, completar su trabajo a partir del visionado de la película. Por lo tanto, *¡Ay, Carmela!* ofrece un número amplísimo de aspectos culturales que trabajar en el aula y, al mismo tiempo, favorece por su presencia de solo dos personajes en escena la representación de fragmentos en la clase de español.

Por su parte, *Las bicicletas son para el verano* ofrece más posibilidades de cara a una posible representación en el aula, ya que cuenta con un número mayor de personajes, lo que permite dividir la tarea entre los estudiantes sin darle un peso de trabajo excesivo a cada uno. No cabe duda de que aquellos estudiantes que representen personajes como Don Luis o Manolita tendrán un papel más extenso que muchos de sus compañeros, pero con un total de veintitrés personajes presentes en escena en algún momento, aquellos estudiantes que cuenten con un papel pequeño en el reparto inicial de los personajes principales, pueden cumplir también con el desempeño del rol de algún otro personaje secundario en determinadas escenas. La fuerza de esta pieza de lenguaje claro y frases también breves puede resultar, por lo tanto, especialmente útil para trabajar en el aula de español como lengua extranjera tanto los aspectos culturales como una posible representación.

Para trabajar estas posibles representaciones, bien sea de las obras completas o a partir de fragmentos de las mismas, es requisito imprescindible siempre que los estudiantes de español tengan ya un conocimiento avanzado de la lengua, pues como hemos dicho anteriormente, en el caso de que su nivel sea bajo sería más adecuado trabajar con improvisación o con pequeñas representaciones que contasen con un guion creado por ellos mismos. En este caso el objetivo está acercar ya a los estudiantes a una pieza de la literatura en lengua española que, mediante su tratamiento como representación, nos permita acercarnos al mundo de la escenificación y, también, a todos los aspectos paralingüísticos o no verbales que contiene el español y que en el mundo teatral se magnifican debido a la exigencia en este género de la tendencia a la exageración.

En el caso de *¡Ay, Carmela!* serán numerosos los fragmentos que nos permitan trabajar a partir de Carmela y Paulino las diferentes reacciones antagónicas que se pueden tener ante un mismo conflicto, además de poder tratar, gracias al abanico de sentimientos que transmite la obra, los diferentes estados anímicos y qué gestos los caracterizan en el lenguaje no-verbal de los españoles. Por su parte, *Las bicicletas son para el verano* ofrece también todo un universo de reacciones y conflictos que permitirán a los estudiantes ponerse en la piel, tanto con su voz como con sus gestos, de diferentes personajes que experimentan desde el júbilo hasta la tristeza más absoluta por todos los sentimientos que les hace vivir la guerra.

4. GUÍA PARA EL PROFESOR

La unidad didáctica que a continuación se presenta gira en torno a la utilización del teatro en el aula de español como lengua extranjera, entendido este como un medio para trabajar cuestiones históricas, culturales y también relacionadas con el paralenguaje, gracias al valor doble del teatro. La Guerra Civil se ha convertido en uno de los momentos históricos más importantes del siglo XX a nivel internacional y se debe aprovechar este interés para mostrar a los estudiantes, a través de dos obras concretas como *Las bicicletas son para el verano* y *¡Ay, Carmela!*, la manera en que la realidad histórica del momento afectó a la población civil. Para ello se emplearían un total de doce horas –dentro de una supuesta asignatura con un total de sesenta horas presenciales–, divididas sesiones de una hora y dedicadas al tratamiento de estas cuestiones de forma tanto teórica como práctica.

4.1 El grupo meta

En cuanto al grupo de estudiantes para el que estaría destinada esta unidad didáctica, deberían ser todos ellos parte de un contexto universitario o bien ya adultos. No se recomienda, por los temas que se tratan y por la crudeza de ciertos momentos de las obras, que se utilice con niños. Así mismo, por el uso de material audiovisual no adaptado al aula de ELE y por la lectura no presencial de textos literarios reales, el nivel de los estudiantes debe situarse aproximadamente en un nivel C1-C2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, de tal forma que los aprendientes posean ya un amplio conocimiento de la lengua.

Los estudiantes no deberán tener conocimientos filológicos, pero sí interés hacia la cultura, la historia y la literatura española. Se espera también que tengan un conocimiento de lengua suficiente como para realizar comentarios de texto coherentes y posean las destrezas necesarias para poder comprender toda la simbología que está presente en las obras y que las dota de significado. Por último, ya que algunas actividades están destinadas al debate en el aula, sería conveniente que el número de alumnos no fuese superior a los quince.

4.2 Objetivos didácticos

Conocimientos:

- Conocer en profundidad uno de los hechos históricos más importantes de la historia de España del siglo XX.
- Reconocer a los distintos autores y las obras que se trabajen en el aula.
- Desarrollar un pensamiento crítico.
- Advertir y comprender la relación entre el contexto histórico-social, el autor y la obra.
- Establecer similitudes y diferencias entre los autores trabajados en la unidad.

Habilidades:

- Adquirir un nivel adecuado de comprensión, análisis y crítica de los textos.
- Perfeccionar las destrezas básicas de la lengua: comprensión y expresión tanto oral como escrita.
- Advertir y comprender la relación entre el lenguaje verbal y el paraverbal a partir de las obras.
- Mejorar la capacidad de debate con el profesor y/o con los compañeros.

Actitudes:

- Respetar tanto a profesores como a compañeros.
- Participar de forma activa en las sesiones presenciales.
- Realizar de forma eficiente el trabajo personal.

4.3 Competencias

Competencias generales

Conocimiento declarativo (saber):

- El conocimiento del mundo. Lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos. De especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma; por ejemplo, sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas.

- El conocimiento sociocultural. El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos. Las características distintivas de la sociedad se relacionarán con: las condiciones de vida, los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como la clase social, tradición y cambio social, historia (sobre todo, personajes y acontecimientos representativos) y artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).

- La consciencia intercultural. El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio».

Las destrezas y las habilidades (saber-faire):

- Las destrezas y las habilidades prácticas. a) Destrezas sociales: la capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones presentados y de comportarse de la forma esperada, siempre que los foráneos, y en especial los extranjeros, lo consideren apropiado. b) Destrezas profesionales: la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar los deberes del (auto) empleo.

- Las destrezas y las habilidades interculturales. a) La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. b) La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas. c) La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas. d) La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

La competencia existencial (saber ser):

- Las actitudes; el grado que los usuarios o alumnos tienen de: a) Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas y el interés que muestran hacia ello. b) Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.

Las competencias comunicativas de la lengua:

- Las competencias lingüísticas.
- Las competencias sociolingüísticas.
- Las competencias pragmáticas.

4.4 Contenidos

La unidad didáctica se centra en el tratamiento de la dramaturgia de dos autores de los años de la democracia del siglo XX, José Sanchis Sinisterra y Fernando Fernán Gómez, por lo que su contenido se podría integrar en cualquier asignatura centrada de forma exclusiva en el teatro español contemporáneo, que cabría esperar en determinadas instituciones dedicadas a la enseñanza de español como lengua extranjera donde se diese importancia a los valores de la dramaturgia.

Contenidos comunicativos:

- Desarrollo de la capacidad para mantener un debate de forma fluida y natural, con respuestas espontáneas.
- Práctica de diferentes fórmulas para expresar opinión.
- Mejora en la fluidez para expresar hipótesis.

Contenidos gramaticales:

- Repaso de la gramática de los niveles anteriores. Uso de diferentes tiempos y modos verbales.
- Uso de indicativo/subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas para expresar opinión.

Contenidos temáticos o culturales:

- Acercamiento al contexto de la Guerra Civil española a través de la literatura y el cine.
- Tratamiento de la literatura de la democracia a partir de dos autores concretos.
- Reconocimiento de expresiones y léxico propios de la época.
- Presentación de las principales figuras de la Guerra Civil española (Francisco Franco, Manuel Azaña, Dolores Ibárruri, Federico García Lorca).

4. 5 Metodología y plan de trabajo

a) Metodología:

Todas las unidades de la asignatura se desarrollarían siguiendo una misma línea de actuación que partiría de la integración del alumno en el desenvolvimiento de la clase, tanto en relación con los aspectos teóricos como con los aspectos prácticos, aunque haciendo especial hincapié en la importancia que tiene su participación en las clases prácticas. Con este fin, se seguirían los siguientes pasos:

1. Entregar, al comienzo de cada unidad, los materiales necesarios: un resumen de las cuestiones teóricas, las actividades y los textos que se trabajarán posteriormente, así como otro tipo de materiales siempre que sea oportuno.
2. Ofrecer las explicaciones necesarias sobre cada tema (los rasgos básicos de cada movimiento, autor, obra y el marco histórico y cultural en el que surgen) y fomentar que el alumno añada sus propias aportaciones, busque información en otras fuentes...
3. Plantear una serie de cuestiones y ejercicios sobre el texto para que los alumnos reflexionen sobre él y expongan sus ideas de forma colectiva.
4. Facilitar tareas de repaso para que el alumno trabaje de forma individual y sea consciente, de forma continua, de los conocimientos que va adquiriendo.

b) Plan de trabajo:

La unidad didáctica se integraría en una supuesta asignatura semestral que contaría con un total de 60 horas, por lo que le corresponderían aproximadamente 12 horas dentro de la misma. A su vez, la asignatura se compondría de dos niveles de trabajo, el presencial y el no presencial, siendo lógicamente mayor la carga de trabajo dentro del aula que fuera de ella.

Para evaluar el trabajo en el aula se le da un alto porcentaje de la nota a la asistencia y participación de los estudiantes, con el objetivo de fomentar el debate y el desarrollo de la interacción oral. La parte independiente del trabajo de cada estudiante, el no presencial, servirá para el desarrollo de otras dos destrezas, la comprensión lectora y la expresión escrita. De esta manera, a través de la unidad centrada en aspectos históricos, culturales y literarios se trabaja también la lengua y el uso correcto y adecuado de esta.

TRABAJO PRESENCIAL: 12 HORAS

Las sesiones destinadas al trabajo en el aula –todas de una hora– se dividirían entre sesiones teóricas y prácticas. Las dos primeras sesiones se dedicarían a realizar una introducción puramente teórica de los autores, las obras y el contexto socio-histórico en el que se enmarcan; después las ocho siguientes sesiones se dedicarían al análisis práctico de las obra, clases en las que a partir de una serie de actividades se generaría el debate sobre diferentes interpretaciones de los estudiantes, ideas y preguntas que pueden surgir a partir de la lectura. Las dos últimas horas de la unidad se dedicarían al visionado de una película, los estudiantes podrían elegir entre la versión cinematográfica de una de las dos piezas teatrales que se han trabajado en el aula.

TRABAJO NO PRESENCIAL: 8 HORAS

El total de horas de trabajo fuera del aula del alumno es alto, pero tiene en cuenta tanto la lectura de las obras de teatro como la preparación previa a cada sesión práctica de una serie de actividades que en ella se van a debatir. Estas actividades se desarrollarían después en el aula de forma oral en su mayoría aunque también algunas de forma escrita, por lo que sería requisito indispensable para el buen desarrollo de las clases que los alumnos hubiesen trabajado de forma previa las actividades y leído el fragmento de la obra correspondiente. Así mismo, en algunas sesiones se pediría a los estudiantes que escribiesen una breve redacción –aproximadamente 200 palabras– que deberían entregar al profesor en la siguiente sesión de clase.

El cronograma temporal absoluto de esta unidad, es decir, la organización temporal de la propuesta que se acaba de explicar, se resumiría de la siguiente manera:

	MODALIDADES	HORAS	TOTAL
PRESENCIALES	CLASES EXPOSITIVAS	2	12
	CLASES PRÁCTICAS	8	
	VISIONADO PELÍCULA	2	
NO PRESENCIALES	LECTURA DE LAS OBRAS	4	8
	ACTIVIDADES	2	
	REDACCIONES	2	
	TOTAL		20

4.6 Criterios de evaluación

El modelo de evaluación se divide entre ordinaria y extraordinaria, cada una con una calificación diferenciada. En cuanto a la evaluación continua u ordinaria, se exigiría a los estudiantes como requisito imprescindible una asistencia mínima al 80% de las clases, sin hacer distinción entre clases teóricas o prácticas. Así mismo, los alumnos deberían participar activamente en las clases y preparar las actividades que se van a trabajar en el aula para redondear el porcentaje ligado a la asistencia, que constituiría el 40% de la nota final en este primer modelo de evaluación. Otro 20% de la evaluación lo constituiría la escritura de las diferentes redacciones que se van presentando a lo largo de la unidad didáctica y que se pediría a los estudiantes como trabajo no-presencial. En el caso de que el alumno no entregase dos de todas las redacciones que se piden a lo largo de la unidad, dejaría de optar a este 20% de la calificación.

La asistencia, la participación en la clase y las redacciones constituirían en cada unidad de la asignatura el 60% de la nota. En base a esto, se haría una media y el alumno solo podría presentarse al examen si hubiese obtenido una puntuación de cinco (aprobado) en en la media de las notas de cada unidad. La prueba final tendría un valor del 40% de la nota final y estaría compuesta por una actividad que representase a cada unidad; en el caso de la unidad que nos atañe, la actividad podría ser la siguiente:

- Justifica la visión que Sanchis Sinisterra y F. Fernán Gómez ofrecen de la Guerra Civil española.

Este modelo de evaluación permite que el profesor pueda hacer un buen seguimiento de la continuidad del estudiante con las tareas presenciales y no-presenciales en cada unidad, no solo de forma general en la asignatura. Así mismo, para no realizar un examen en cada unidad, se englobaría el 40% final en ese examen en el que se trabajaría de forma no muy teórica a todos los autores vistos durante el curso. De esta manera, los porcentajes de la evaluación ordinaria serían los siguientes:

ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN	40% ⁵
REDACCIONES	20% ⁶
EXAMEN	40%

Así mismo, los estudiantes podrían pactar con el profesor la realización de un breve ensayo optativo –solo uno para el conjunto de toda la asignatura– de aproximadamente 500 palabras. No sería obligatorio que los estudiantes hiciesen este ensayo pero les permitiría ampliar su nota final en hasta un 10% más. El ensayo sería de carácter reflexivo y requeriría el interés del estudiante, el objetivo sería profundizar en ciertos aspectos concretos de carácter histórico, literario o cultural más allá de los que se han presentado en el aula a través de las diferentes sesiones teóricas y prácticas del curso.

⁵ Obtenido a partir de la suma y la media de las notas del alumno en cada unidad.

⁶ Obtenido a partir de la suma y la media de las notas del alumno en cada unidad. Si del total de redacciones de cada unidad se dejan más de dos sin hacer, el 20% de esa unidad pasa a ser un 0.

Ya que la asistencia y participación cuentan con un valor del 40% de la calificación y que los estudiantes pueden ampliar su nota más allá del 100% con el ensayo optativo, cabe esperar que no se produzca ningún suspenso en la evaluación ordinaria. Pese a ello, el modelo de evaluación extraordinaria estaría a disposición de los estudiantes y contaría con un examen que tendría un valor del 80% de la nota y englobaría contenidos de todas las unidades vistas durante el curso, mientras que el otro 20% restante sería la nota media de las redacciones que el alumno habría ido realizando a lo largo del curso. En el caso de que el estudiante no hubiese realizado ninguna redacción, el porcentaje de la nota del examen sería de un 100%.

4.7 Recursos materiales

La presente unidad incluye algunos materiales de carácter audiovisual tales como vídeos, canciones y películas, por lo que respecto a los recursos materiales en el aula, serán necesarios los siguientes: ordenador con conexión a internet, cañón y pantalla de proyección, y altavoces. Así mismo, para facilitar el desarrollo de las clases teóricas, sería necesaria una pizarra para que el profesor pudiese anotar esquemas, títulos de obras o nombres de autores.

4.8 Bibliografía para el alumno

FERNÁN-GÓMEZ, FERNANDO (1977), *Las bicicletas son para el verano*. Madrid: Espasa Calpe, 2010.

PÉREZ-REVERTE, ARTURO (2015), *La Guerra Civil contada a los jóvenes*. Barcelona: Alfaguara.

PRIETO DE PAULA, ÁNGEL L. y LANGA PIZARRO, M. MAR (2007), *Manual de literatura española actual: de la transición al tercer milenio*, Madrid: Castalia.

SANCHIS SINISTERRA, JOSÉ (2010), *¡Ay, Carmela!* y *El lector por horas*. Madrid: Espasa Calpe.

4.9 Descripción de actividades por sesiones

Cada una de las sesiones de la supuesta asignatura en la que se enmarcaría esta unidad duraría una hora, de tal forma que en cada semana se darían aproximadamente tres sesiones divididas en diferentes días. De esta manera, la unidad que nos atañe ocuparía aproximadamente un mes del curso, cuatro semanas, lo cual se adecuaría a un temario compuesto por cinco unidades para un curso semestral. A continuación se presenta un desglose para mayor concreción del desarrollo de las actividades que se trabajarían con los alumnos en cada sesión de la unidad:

- **Primera sesión (1h.):** A lo largo de toda la unidad solo habría dos sesiones de carácter teórico, ya que la gran mayoría de estas se dedicarían a la lectura y el comentario de las obras. La primera hora de la unidad se dedicaría a la presentación de obras, *Las bicicletas son para el verano* y *¡Ay, Carmela!*, y autores. No se daría en este punto mucha información a los estudiantes sobre las piezas, más allá de la mera sinopsis, ya que estas se trabajarán de forma mucho más exhaustiva durante las sesiones prácticas.

A continuación se trabajarían los autores, de quienes se ofrecería una breve biografía, que sería ampliada con cuestiones teóricas y literarias por parte del profesor siguiendo el siguiente esquema:

José Sanchis Sinisterra:

- El lirismo dramático. La ironía.
- El teatro fronterizo.

Fernando Fernán Gómez:

- El papel del autor en la vida cultural del momento.
- El uso del símbolo en el teatro.

No se pediría a los estudiantes en este punto que realizaran un gran número de actividades más allá de breves ejercicios de investigación, ya que el reducido número de sesiones teóricas de la unidad anima al profesor a aprovechar estas para introducir profundamente las cuestiones necesarias de presentación y contextualización socio-histórica.

- **Segunda sesión (1h):** Esta sería la última sesión dedicada a cuestiones teóricas, en concreto a la presentación del marco socio-histórico en el que se enmarcan las obras. La Guerra Civil fue un fenómeno histórico muy importante y es el motor que mueve las obras de ambos autores y que justifica el contexto en el que ellos mismos escriben, por lo que sería conveniente ofrecer a los estudiantes una buena contextualización del conflicto tomando en cuenta lo que ya se ha mostrado de obras y autores de forma teórica en la primera sesión.

Para que los alumnos puedan llegar a valorar el gran interés que tiene mostrar las consecuencias de la guerra a la población civil, es necesario que conozcan antes los aspectos puramente teóricos, que son los que ofrece este apartado. El objetivo de esta sesión sería que los estudiantes llegasen a conocer el contexto histórico general, del mismo modo que lo suelen presentar los libros de historia de España, para finalizar la clase respondiendo en grupos a una serie de cuestiones que se plantean.

Para mostrar la Guerra Civil como conflicto se podría utilizar una triple guía: por un lado la figura del profesor, que tomando la unidad didáctica escrita que se les habría dado a los estudiantes en la sesión anterior, ofrecerá una serie de contenidos, por otro lado un pequeño documental de 10 minutos que resume la guerra y que se podría poner al comienzo de la clase (www.youtube.com/watch?v=RV2LVMgZYag), y por último recomendar a los estudiantes, para ampliar y mejorar sus conocimientos, la lectura de un libro llamado *La guerra civil contada a los jóvenes*. Guía de la explicación del profesor:

Guerra Civil española (1936-1939):

- Causas políticas, antecedentes y modelos extranjeros.
- Bandos enfrentados y sublevación.
- Las atrocidades sociales (la toma de Madrid, Guernica).
- La evolución del conflicto, batallas (Jarama, Ebro, Belchite).
- El exilio y el inicio de la dictadura.

- **Tercera sesión (1h.):** Ya que las obras son el punto principal en torno al que gira la unidad didáctica, se dedicaría un gran número de horas al tratamiento de las mismas. Al final de la última clase de teoría se pediría a los estudiantes que comenzasen ya con la lectura de *Las bicicletas son para el verano*, ciñéndose a los cuadros que se van a trabajar en la primera sesión práctica, es decir, del prólogo al cuadro IV. La división de la obra está pensada de tal manera que se respeten las dos partes de las que se compone y además buscando que el estudiante no tenga que leer nunca más de cincuenta páginas entre cada sesión.

El profesor comenzaría esta clase explicando a los estudiantes la estructura de la obra, aunque puede que estos ya sean conscientes de la misma por haber comenzado la lectura previamente a la sesión. Las clases prácticas siguen todas ellas la misma dinámica a partir de este punto y sería la siguiente: el profesor, a partir del pequeño resumen que se incluye en la unidad didáctica del estudiante, hablaría a los estudiantes sobre los aspectos más relevantes de los cuadros que se van a trabajar, y posteriormente se debatirían en el aula las actividades. También para cada sesión se incluye una lista de vocabulario de la época, generalmente compuesta de términos de carácter político o histórico, acompañado de aspectos anecdóticos de carácter cultural.

La primera sesión introduce tras el resumen una serie de preguntas relacionadas con el escenario, los personajes y la comprensión del texto que los alumnos deberían haber leído. Algunas de estas preguntas (como por ejemplo la pregunta número uno o la número dos) podrían responderse a modo de debate oral en el aula, de tal forma que los estudiantes trabajasen su interacción oral, sin embargo otras (como la pregunta número tres) serían más adecuadas para trabajar por escrito durante la clase, para después comparar los resultados por parejas o en grupos, trabajando así el estudiante la expresión escrita y la interacción oral.

El aspecto cultural destacado de esta primera sesión sería mostrar a los estudiantes el «Himno de Riego», ya que este, a través de la radio, tiene un gran peso en la obra y dota a la lectura de una gran ambientación. Se les podría la pieza musical en la clase (<https://www.youtube.com/watch?v=vFYgsaf-xYc>) y se hablaría sobre el valor de esta como símbolo de la república.

Por último, se incluye en el apartado dedicado a la primera sesión de trabajo de esta obra un apartado dedicado a resolver las dudas de léxico que puedan haber surgido a partir de la lectura. Se trata de los términos más puramente políticos que contiene la obra, ya que si bien es cierto que aparecen otros términos que pueden resultar complejos para los estudiantes por ser propios de la época, estos suelen aparecer aclarados a pie de página en las propias obras, pero no siempre ocurre lo mismo con los términos de carácter histórico o político. La sesión se completa con un breve ejercicio de redacción que se pediría a los estudiantes como trabajo no-presencial junto con la lectura.

- **Cuarta sesión (1h.):** Siguiendo el modelo de la primera hora dedicada en concreto a trabajar *Las bicicletas son para el verano*, la cuarta sesión se centraría en los cuadros V, VI y VII. El número de cuadros de esta sesión es menor que el número de la anterior, pero esto se debe a que estos últimos cuadros de la primera parte son muy importantes, extensos y abarcan hechos fundamentales para el desarrollo de la obra.

Se parte de un breve resumen de las páginas que el estudiante debería haber leído como trabajo no-presencial, para dar paso a continuación a una serie de cuestiones dedicadas a reforzar la comprensión de determinados aspectos, especialmente de carácter simbólico, o relacionados con el carácter de los personajes. En este sentido, resultaría especialmente interesante detenerse en la actividad número once, ya que es una pregunta que busca que los alumnos reflexionen sobre el escenario del Prólogo. Estas actividades, al igual que en la sesión anterior, se trabajarían de forma oral o escrita según la decisión del profesor, el tiempo que quiera dedicarle a cada pregunta, la relevancia que le vea a las mismas, etc.

Posteriormente se añaden cuestiones culturales, tales como una breve descripción de Dolores Ibárruri, la Pasionaria, o una ampliación del léxico histórico-político que ha aparecido a lo largo de las páginas que componen los tres cuadros que se trabajarían. Para concretar más la figura de Dolores Ibárruri, se podría mostrar a los estudiantes, solo de forma anecdótica y sin ninguna pretensión de que trabajen sobre ella, alguna aparición pública suya.

Por último, se añade información sobre *La internacional*, la canción que sirvió como himno para el movimiento obrero y que también suena de forma insistente en la radio de la familia. Es importante presentar a los estudiantes todas estas cuestiones, ya que con el gran peso que tiene la radio en la obra y la cantidad de aspectos culturales que se pueden trabajar a partir de ella, los estudiantes se sentirán más cómodos gracias a la ambientación en la situación de la época. La segunda sesión práctica se cerraría con una nueva redacción para los estudiantes, que en este caso deberían elegir entre ponerse en la piel de quien despide, Don Luis, o de quien es despedida, María, para justificarse o excusarse.

- **Quinta sesión (1h.):** La penúltima hora dedicada al tratamiento de *Las bicicletas son para el verano* se centra en los primeros cuadros de la segunda parte de la obra. Siguiendo la metodología anterior, se iniciaría la clase con un pequeño resumen de lo que los alumnos deberían haber leído, a modo de recordatorio, para después trabajar las diferentes actividades que se proponen, bien de forma oral o escrita.

La primera actividad es muy interesante porque permitirá ver a los estudiantes el uso que Fernán Gómez hace de los mini-dramas para componer su obra, por lo que se podría realizar esta actividad de forma oral y conducida por el profesor. Las demás preguntas se centran esencialmente en que los estudiantes logren captar el valor simbólico de cada mini-drama dentro de la obra, o bien que lleguen a entender las motivaciones que mueven las acciones de algunos personajes, bien sean estas de carácter afectivo, social, etc.

Posteriormente, se añaden cuestiones de léxico de carácter histórico y político que aparecen a lo largo de los cuadros que se trabajan. Como se alude en este punto a bastantes periódicos o diarios de la época, el profesor podría buscar algunas fotografías de esos periódicos para enseñarlas a los alumnos y hacer así el trabajo del léxico más llevadero. Por último, se mostraría a los alumnos la evolución de uno de los principales escenarios de la obra y de las batallas de Madrid, la Ciudad Universitaria. En esta sesión no pediríamos a los estudiantes una redacción ya que hay muchas preguntas para trabajar en el aula, y si alguna no se realizase, se podría pedir como tarea no-presencial.

- **Sexta sesión (1h.):** La última sesión dedicada al tratamiento de los aspectos culturales de *Las bicicletas son para el verano* sigue la misma pauta que todas las sesiones anteriores. Se presentarían los cuadros leídos, con un resumen esta vez más extenso, ya que los cuadros contienen el cierre de la obra y mucha información relevante, para después dar paso al trabajo con diferentes cuestiones que se podrían trabajar de forma oral o escrita.

La primera actividad consiste en una representación, que los alumnos tendrían que hacer en conjunto leyendo la obra de forma dramática, tomando en cuenta las acotaciones. No sería difícil hacer esto ya que el mobiliario de una casa se puede imitar perfectamente en un aula con una mesa y algunas sillas, y aunque pueda ocupar una parte del tiempo de la clase, tampoco es un acto excesivamente extenso si leen varios alumnos. Para que la representación no ocupase demasiado tiempo, el profesor podría tener preparado el escenario en el aula antes de la llegada de los estudiantes.

En esta misma sesión sería en la que el profesor tendría que hacer hincapié sobre la cuestión del paso del tiempo en la obra, porque no será hasta este punto en el que los alumnos ya han leído el conjunto de la obra –cuando podrán entender bien la velocidad con la que pasa el tiempo– a través de los actos. En relación con este aspecto aparecen algunas actividades para que los aprendientes reflexionen de forma oral o escrita.

Por último, se trabajaría el léxico, sin detenerse demasiado en los términos que se presentan porque tampoco son fundamentales para la comprensión de la obra, y se hablaría de la cuestión cultural que se presenta, aunque esta seguramente ya habría salido a colación anteriormente durante la clase. Aparece una redacción destinada a que los estudiantes reflexionen sobre la evolución de los personajes de la obra a lo largo de la misma.

En la guía para el alumno aparecen a continuación unas pautas para una posible representación de *Las bicicletas son para el verano*. Si los estudiantes estuviesen matriculados en una asignatura de teatro hispánico, cabría la posibilidad de que representasen, una vez terminado el curso, alguna obra de todas que han ido leyendo. Por esto, el profesor en cada unidad les ofrecería un modelo para saber cómo trabajar determinadas obras.

- **Séptima sesión (1h.):** El profesor ya habría introducido en la primera sesión de la unidad la obra *¡Ay, Carmela!* a los estudiantes, pero al comienzo de esta clase debería ofrecer a los estudiantes, al igual que anteriormente con *Las bicicletas son para el verano*, información sobre la estructuración en actos que Sanchis Sinisterra selecciona para su pieza. Esta obra se trabajaría en tres sesiones siguiendo la división en dos actos y un epílogo que hizo su autor, gracias a que la brevedad de la obra en conjunto lo permite.

Para que los estudiantes no tuviesen que hacer frente a dinámicas de trabajo diferente, ambas obras se presentarían siguiendo el mismo esquema, e incluso se trabajarían del mismo modo todas las obras que compusiesen la supuesta asignatura en la que se integraría esta unidad. En primer lugar se ofrece un resumen sobre el primer acto, no demasiado extenso, seguido ya de una serie de actividades que, especialmente importante en una obra meta-literaria como esta, buscan la reflexión de los alumnos sobre muchos aspectos.

La redacción en este punto se plantea a modo de actividad, pero habría que aclarar a los estudiantes que se trata de su trabajo no-presencial para esa sesión. En la clase se trabajaría además el léxico y, de especial interés, un fragmento de un poema de Manuel Altolaguirre, que se añade con el objetivo vincular la figura de Federico García Lorca y su muerte con la de la protagonista de la obra, Carmela.

- **Octava sesión (1h.):** La metodología de trabajo sería la misma que en todas las sesiones prácticas anteriores y el objetivo fundamental sería trabajar el simbolismo que hay tras la idea de la muerte de Carmela y también el valor que Sanchis Sinisterra le da a la canción que la provoca. Se plantearían una serie de actividades para trabajar las destrezas oral y escrita, sobre todo la primera. Algunas actividades son especialmente interesantes y fructíferas, como es el caso de la número siete, que permite trabajar aspectos teóricos por parte del profesor –como la estructuración y el uso de la tensión en la obra– combinados con el trabajo práctico que los estudiantes deberían realizar al buscar a lo largo del segundo acto los hechos que componen el esquema.

En este punto de la obra, detenerse en el tratamiento del léxico sí podría ser interesante, ya que algunos términos que aparecen son muy metafóricos y sería interesante explicárselos a los estudiantes e incluso poner en relación algunos con los ya vistos en *Las bicicletas son para el verano*.

Por último, se pondría en el aula la canción *El paso del Ebro*, (<https://www.youtube.com/watch?v=bG4a4OB1AW0>) que los alumnos deberían conocer para comprender el significado que esta tiene como pieza republicana de apoyo a las tropas, si bien sus orígenes se remontan al siglo XIX. Antes de escuchar la canción, se trabajaría el léxico y los alumnos deberían completar los huecos con las palabras que ellos considerasen correctas, para que después, una vez escuchada la canción, cambiasen sus respuestas por las que la canción dicta. Se trabajarían también estas palabras y se terminaría la sesión.

- **Novena sesión (1h.):** La última sesión dedicada a la obra en concreto sigue el mismo esquema ya presentado. El profesor introduciría la situación final de la obra y los cambios que añade el epílogo, para después dar paso al tratamiento de una serie de actividades breves de forma oral o escrita. Todas estas actividades persiguen la reflexión sobre el valor simbólico de las acciones o hechos que Sanchis Sinisterra incluye en su obra.

La mención especial a las Brigadas Internacionales se debe a que estas ya habían aparecido anteriormente en *Las bicicletas son para el verano*, por lo que trabajar el término como palabra de léxico a mencionar no era necesario, pero sí se podría seguir un modelo de ampliación progresiva de la información que se le da a los estudiantes, de tal manera que primero ellos van a conocer el término, para en este punto ampliar su información sobre lo que eran y de quienes se componían estas unidades militares.

El epílogo es uno de los momentos de más tensión en el diálogo entre Carmela y Paulino junto con el inicio, pero ahora que los estudiantes ya saben cómo son los personajes, sería interesante pedirles que representasen, por parejas, varios de ellos, la escena final que se da entre los personajes. La representación requeriría dramatización, pero no preocupación por el escenario más allá del uso de la tarima del aula.

Al igual que ocurría en *Las bicicletas son para el verano*, no se puede trabajar el tiempo en la obra hasta que los estudiantes no han leído las piezas en su conjunto. *¡Ay, Carmela!* tiene bastante dificultad en este punto por lo que sería fundamental que los estudiantes trabajasen con este aspecto aunque fuese de manera no-presencial a través de las dos preguntas que se formulan en su guía. La ordenación de los hechos no es compleja de establecer, pero tendrá una gran utilidad para los estudiantes con el fin de asegurar la comprensión global del conjunto de la pieza.

- **Décima sesión (1h.):** La cuarta sesión sería más ligera y tendría como objetivo fundamental el debate en el aula entre los estudiantes, que deberían buscar semejanzas y diferencias entre las dos obras que se han trabajado en la unidad. La guía presenta unas pautas de los aspectos principales que se deberían trabajar, pero al principio se pediría a los estudiantes que fuesen ellos quienes diesen su propia opinión sobre la relación existente entre las dos obras.

Los aspectos fundamentales que habría que trabajar serían el telón de fondo común que supone la Guerra Civil española, la fortaleza de los personajes frente a la adversidad y la presencia de la música en ambas piezas. Todas estas cuestiones, aunque por separado en cada obra, serían bien conocidas por los estudiantes si hubiesen seguido de forma adecuada la clase.

- **Undécima sesión y duodécima sesión (2h.):** Las dos últimas horas estarían dedicadas al visionado y tratamiento de una película en el aula. Los alumnos podrían elegir entre trabajar *Las bicicletas son para el verano* o *¡Ay, Carmela!* en su versión cinematográfica, ya que en la guía del estudiante se plantan ambas posibilidades.

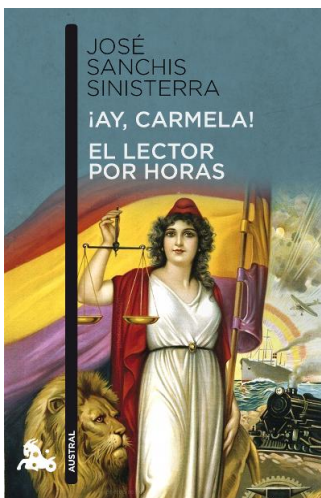
Al finalizar la décima sesión, se pediría a los alumnos que decidiesen qué película preferirían ver y, de acuerdo con su decisión, se les pediría como tarea no-presencial la lectura de las actividades que aparecen en la guía bajo el membrete de «previas al visionado», para no perder demasiado tiempo de estas dos horas con las primeras actividades. Una vez visionada y trabajada la película, se terminaría el trabajo de esta unidad y de estas obras

5. GUÍA PARA EL ALUMNO

La Guerra Civil española a través del teatro

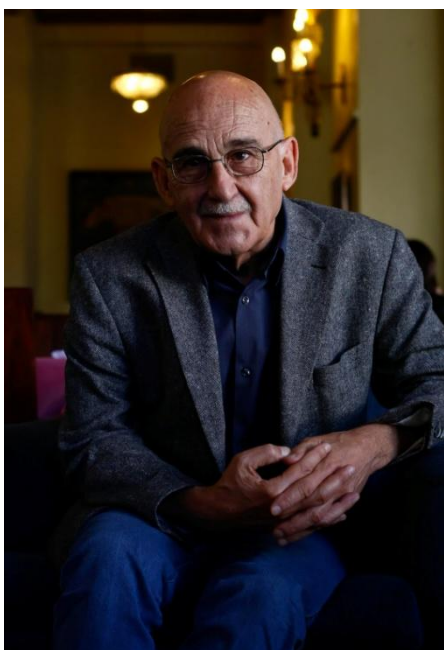


Las bicicletas son para el verano (1977), de Fernando Fernán Gómez, presenta a la familia de Don Luis, que vive tranquila en Madrid hasta el estallido de la Guerra Civil española en 1936. A partir de ese momento la familia se ve encasillada en el Madrid de la resistencia, convirtiéndose en un fiel reflejo de la realidad de muchas familias españolas durante unos años en los que el hambre, la pobreza y la falta de noticias se convirtieron en los grandes protagonistas.



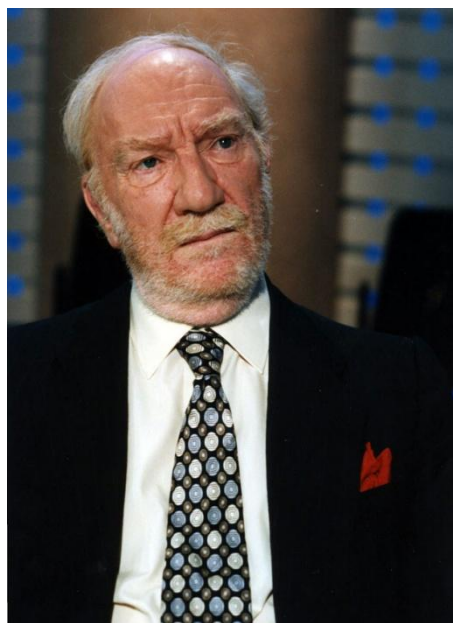
Con *¡Ay, Carmela!* (1986) Sanchis Sinisterra introduce el mundo de la Guerra Civil española a partir de dos personajes, Carmela y Paulino, cómicos dedicados a realizar espectáculos de variedades, que terminan por accidente en la ciudad de Belchite, recién “liberada” por el Ejército Nacional, por lo que se ven obligados a actuar ante los soldados. La obra nos presenta, a partir de lo castizo y el humor, una España dividida en dos bandos.

Teatro de autor



José Sanchis Sinisterra (Valencia, 28 de junio de 1940) es un dramaturgo y director teatral español. Es uno de los autores más premiados y representados del teatro español contemporáneo y un gran renovador de escena española, siendo también conocido por su labor docente y pedagógica en el campo teatral. Vinculado al estudio y a la enseñanza de la literatura, ha reivindicado siempre la importancia escénica del texto dramático. Además de sus obras, en su faceta de investigador y divulgador, Sanchis Sinisterra ha escrito numerosos artículos sobre teatro.

Fernando Fernán Gómez (Lima, 1921 –Madrid, 2007) fue escritor, actor, guionista, director de cine y teatro, premio Príncipe de Asturias de las Artes en 1995 y miembro de la Real Academia Española desde el año 2000. Estudió Filosofía y Letras en Madrid, pero su verdadera vocación era el teatro y consiguió, tras ser descubierto por Enrique Jardiel Poncela, debutar en los escenarios con la obra *Los ladrones somos gente honrada*, inicio de su carrera artística. A partir de 1984 destacó por su producción literaria: *El vendedor de naranjas*, *El viaje a ninguna parte*, *El mal humor* y *El tiempo amarillo*, su autobiografía.



- Además de por su trabajo literario, Fernando Fernán Gómez fue reconocido como un gran actor y director. Busca algunas de sus películas.

El contexto de la acción: la Guerra Civil española

(1936-1939)

Desde 1931 y hasta 1936 hubo en España una república democrática con representantes elegidos por el pueblo. Sin embargo, el país venía de siglos de atraso social y económico, por lo que había mucha pobreza, incultura y desigualdades sociales. Eso daba lugar a disturbios que alteraban el orden público e impedían la estabilidad política necesaria, unos querían dar más poder al pueblo y otros limitarlo. Algunos españoles miraron hacia el extranjero buscando modelos políticos que aplicar como solución. Había quienes pretendían imitar movimientos europeos de los llamados de derecha, como la Italia fascista o la Alemania nazi, y otros, los de izquierda, como la Rusia comunista.

Dos fuerzas se oponían en esos años, aunque no eran compartimentos cerrados. Mayoritariamente, los obreros y campesinos se agrupaban en organizaciones de izquierda, y la burguesía, los terratenientes y el ejército eran más próximos a los de derecha.



Dispuestos a hacerse con el control de la situación, los movimientos más extremistas de derecha, entre ellos Falange Española, se sublevaron contra la República el 18 de julio de 1936. Su objetivo era dar un golpe de Estado e instaurar una dictadura militar, pero la situación se complicó por la gran resistencia que la izquierda y el gobierno republicano opusieron desde el primer momento. España quedó partida en dos y fue de ese modo como empezaron tres años sangrientos de guerra civil.

Numerosos españoles se vieron obligados a tomar partido por un bando o por otro. Algunos lo hicieron de forma voluntaria y otros sencillamente se vieron obligados por las circunstancias. Se crearon así dos bandos, uno el «nacional», en el caso de los sublevados, y otro el «republicano», en el de los defensores del gobierno del momento.

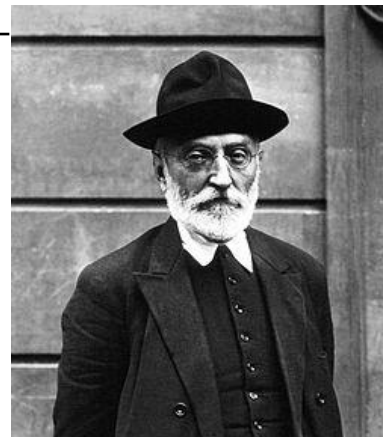
Los sublevados eligieron por jefe a un general llamado Francisco Franco. Este hizo avanzar las tropas sobre Madrid, para conquistar la capital y derribar al gobierno republicano, pero el ejército republicano resistió en durísimos combates en las afueras de la ciudad. Lugares como la Ciudad Universitaria quedaron arrasados. La defensa de Madrid admiró al mundo y nació el famoso emblema *¡No pasarán!* *Madrid será la tumba del fascismo*.



El bando rebelde estableció su capital en Burgos y el general Franco fue nombrado jefe supremo con el título de «Caudillo». El ejército republicano se vio debilitado por la diversidad de pensamiento existente dentro de la izquierda, anarquistas y comunistas no alcanzaban el entendimiento mutuo y se produjeron incluso enfrentamientos internos.

A medida que la guerra avanzaba, el gobierno republicano terminó por trasladar su capital a Valencia. Mientras, en Madrid, el coronel Casado quiso poner fin a la guerra e intentó pactar un acuerdo con Franco; pero este se negó a ello. El gobierno republicano pasó de Valencia a Barcelona y posteriormente a Gerona, para estar cerca de la frontera francesa. Tras caer la capital de Cataluña, las tropas franquistas entraron en Madrid y tres días después terminaba la guerra.

- En un acto público, Miguel de Unamuno dijo, refiriéndose al bando nacional, «Venceréis, pero no convenceréis. Venceréis porque tenéis sobrada fuerza bruta; pero no convenceréis, porque para eso os falta razón y derecho». ¿Qué crees que quiere decir?
- Haz un cuadro y divide a la población entre los diferentes bandos e ideologías.
- Investiga el papel de la mujer durante los años de guerra en ambos bandos.



Las bicicletas son para el verano

Fernando Fernán-Gómez divide esta pieza en un total de quince cuadros. La obra se divide en dos partes, la primera formada por el prólogo y los siete primeros cuadros, y la segunda formada por los ocho últimos cuadros y el epílogo.

Prólogo	
Primera parte: 7 cuadros	Segunda parte: 8 cuadros
	Epílogo

- **Primera sesión: Prólogo – Cuadro IV**

Hasta este momento se nos han ido presentando un buen número de personajes de la obra y podemos ver la situación de la familia previa al comienzo de la guerra y sus reacciones cuando empiezan a llegar ecos de que algo no marcha bien en algunos puntos del país. Pese a todo, al final del Cuadro IV Don Luis asegura a su hijo que «en cuanto pase esto», le comprará la bicicleta.

1. Según el Prólogo, ¿Por qué quiere una bicicleta Luis?
2. ¿Por qué Pablo le dice a Luis que no puede haber una guerra en un lugar como la Ciudad Universitaria de Madrid?, ¿Crees que tiene razón?
3. ¿Cómo te imaginas el salón de la familia que se presenta en el cuadro I?
4. ¿Cómo es la relación entre doña Dolores y doña Antonia?
5. En el cuadro II se ve más claramente por qué Luis quiere una bicicleta, ¿ha cambiado tu respuesta respecto a la pregunta 1?
6. ¿Qué parece opinar doña Antonia de Manolita?, ¿Está Julio enamorado de Manolita?
7. ¿A través de quién nos enteramos de la sublevación de los militares en África?
8. Los personajes se ponen a escuchar la radio y a raíz de la llegada de Don Luis con más noticias, ¿qué es lo que preocupa a varios miembros de su familia y a los vecinos?

9. Completa la siguiente tabla de relación de personajes:

Don Luis			Amigo de Luis
	Esposa de Don Luis		Hijo de Doña Antonia
Luis		Doña Antonia	
	Hermana de Luis	Pedro	
Julio			Criada de la familia
Don Ambrosio			Esposa de Don Simón
Don Simón		Laura	

En el cuadro IV se escucha por primera vez cómo suena el *Himno de Riego* en la radio tras las noticias, esto nos permite sobrentender que la familia escucha las noticias a partir de la información que ofrece el bando republicano. Más adelante veremos que no todos los personajes reciben la información por la misma emisora, pero hasta el momento Fernán-Gómez nos presenta el que fue el himno de la II República española.

Ahora: Diario de tamaño reducido e ideología republicana.

Falange: Partido político español, de ideología fascista fundado en 1933.

UGT: Unión General de Trabajadores, sindicato fundado en 1888.

Casa del Pueblo: Cumplía la función de suplir la ausencia de enseñanza para la clase trabajadora.

Chíbiris: Grupos festivos de izquierdas que solían ir a merendar a la Casa del Pueblo.

➤ Escribe en un breve resumen la primera impresión que te han dado los diferentes personajes protagonistas de la obra.



• **Segunda sesión: Cuadro V – Cuadro VII**

A partir del cuadro V la guerra estalla y la situación cambia para todos los personajes. Empezamos a ver que la situación no es tan tranquila como Don Luis trataba de pintarla porque empiezan a escucharse bombardeos y la familia se ve obligada a comenzar a reunir comida. Al final del cuadro VII la primera parte de la obra termina sembrando un clima de desolación que contrasta con el comienzo de la obra de una forma muy fuerte.

1. En el cuadro V, ¿cuánto cree Doña Dolores que va a durar el conflicto?, ¿crees que los personajes son conscientes de que la guerra va a durar tres años?
2. El novio de María, Basilio, ¿qué tipo de ideología crees que tiene?
3. ¿Por qué empiezan a desaparecer personas?
4. ¿Qué semejanzas ves entre Don Luis de joven y su hijo?
5. ¿Crees que la decisión de Manolita de hacerse actriz es valiente?
6. ¿Está Luis enamorado de María?
7. ¿Cómo imaginas el cuarto de María? Se describe en el cuadro VI.
8. ¿Por qué María acepta estar con Luis si piensa que es un niño?
9. ¿Te parece justo el despido de María?, ¿Crees que es culpa de Luis?
10. La guerra cada vez está más cerca. Se escucha mientras Luis y María están juntos, pero apenas le dan importancia. ¿Por qué crees que no lo hacen?
11. En el cuadro VII, Don Luis sí parece preocupado por la guerra. ¿A dónde dice Luis que se dirigen los milicianos?, ¿Qué relación guarda, por lo tanto, esta última conversación de la primera parte con el prólogo de la obra?





Dolores Ibárruri, *la Pasionaria*, aparece mencionada en el Cuadro VII. Esta mujer fue dirigente política durante la II República Española y tuvo un importante papel durante la Guerra Civil. Estuvo al frente del Partido Comunista de España y unió a su lucha política la defensa de los derechos de las mujeres.

Cuartel de la montaña: Edificio donde los militares sublevados falangistas construyeron fuertes, pero fueron asaltados por los milicianos.

(Dar el) paseo: Invitar a «dar un paseo» suponía sacar del casco urbano a la víctima y asesinarla en un descampado. Práctica habitual en estos años.

Pacos: Francotiradores.

Socorro Rojo Internacional: Nace como organización asistencial de ideología comunista en Asturias a partir de la revolución de 1934 y se extiende como organización cultural y social en la zona republicana durante la Guerra Civil.

En el acto VII se presenta una nueva canción, en este caso *La internacional*, la canción más famosa del movimiento obrero. Se considera el himno oficial de los trabajadores del mundo entero y de la mayoría de los partidos socialistas y comunistas.

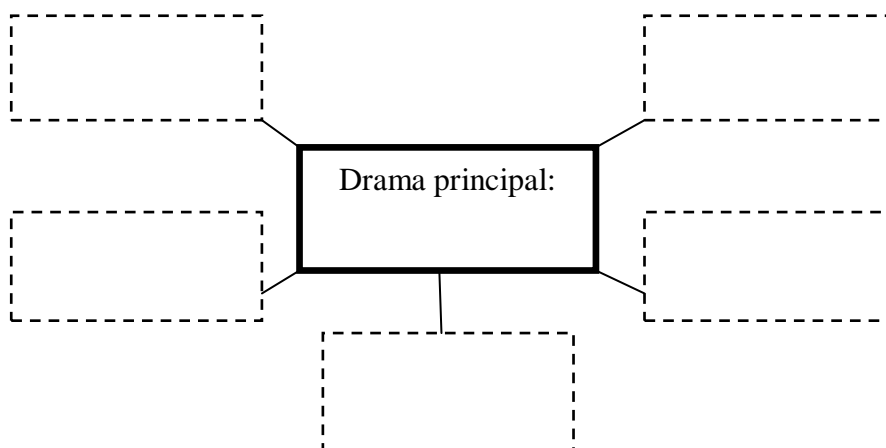
El despido de María:

- Ponte en la piel de Don Luis y justifica el despido.
- Ponte en la piel de María y excúsate para que no te despidan.

• **Tercera sesión: Cuadro VIII – Cuadro XII**

En la segunda parte de la obra, la guerra es una realidad ineludible y sus consecuencias empiezan a ser visibles, tal como representa la figura de Anselmo y las noticias que trae. Las medidas impuestas por la II República van perdiendo su vigencia, la situación para la mujer se recrudece y aparece por primera vez el sótano, donde los personajes deben refugiarse.

1. En estos cinco actos se tratan cinco grandes temas porque muchas escenas son minidramas. Completa el siguiente esquema.



2. ¿Crees que ha cambiado la relación entre Luis y Pablo desde el comienzo de la obra hasta la situación en la que se encuentran en el cuadro VIII?
3. ¿Crees que la información que tiene Anselmo en el cuadro IX de la situación de Valencia es cierta? Justifica tu respuesta.
4. Doña Manolita y Doña Antonia son mujeres muy diferentes, ¿en qué se nota esto en el cuadro X?
5. ¿Está de acuerdo la filosofía de vida de Manolita con la relación que mantiene con el miliciano José Fernández? ¿Cuál es su actitud cuando se queda soltera y embarazada?

6. Al final del cuadro XI aparece un monólogo de Doña Dolores, relaciónalo con el cuadro X y las palabras de Doña Marcela.
7. Doña María Luisa tiene un pensamiento político muy diferente al de otros personajes como Don Luis, ¿en qué palabras o actos se deja entrever esto?
8. ¿Cómo imaginas el sótano? Se escribe en el cuadro XII.
9. En el cuadro X Doña Antonia habla de «Radio Burgos» y en el cuadro XII se descubre que esta es la radio del bando nacional. ¿Por qué crees que Doña Antonia escucha ahora la emisora del bando sublevado?
10. ¿A qué se debe el cambio de actitud de Manolita con Julio en el acto XII?

Novelas verdes: Novelas eróticas.

Brigadas internacionales: Unidades militares compuestas por voluntarios de diferentes países que se unieron al bando republicano para luchar en la Guerra Civil.

CNT: Diario fundado durante la Guerra Civil, de ideología republicana.

ABC: Periódico monárquico.

Hasta el siglo XX, la mayoría de las guerras se libraban siempre en campos de batalla aislados de la población civil, por eso los personajes como Luis no creen que un combate pudiese llegar a la Ciudad Universitaria.

En el caso de la Guerra Civil Española, Madrid, por ser la capital, era también un símbolo que los dos bandos querían tener bajo su poder y fue duramente atacada. La gran resistencia que el bando republicano opuso en esta ciudad llamó la atención sobre el conflicto incluso a la prensa internacional.



- **Cuarta sesión: Cuadro XIII – Epílogo**

El final de la guerra llega, pero no sin antes hacer que la familia viva uno de los episodios más duros de toda la obra, la demostración absoluta de los efectos de la escasez de comida y el derrumbamiento de la moral familiar. La vuelta al sótano, ahora ya visto como algo innecesario, refleja el final de la guerra y al mismo tiempo el inicio de un tiempo nuevo, llega la dictadura. Se trata de eliminar cualquier recuerdo de la república en España y todas las leyes de libertad que esta había creado caen en el olvido. La guerra termina, pero eso no quiere decir que haya llegado la paz.

1. Lectura colectiva del cuadro XIII. División de los personajes entre los miembros de la clase, si se puede, intentar representar el cuadro con objetos de la clase (mesas, sillas, etc.).
2. ¿Qué representa el cambio de posición de María en el cuadro XIII respecto a la situación de la familia?
3. ¿Cómo diluye cada uno de los miembros de la familia su culpabilidad sobre el asunto de las lentes?
4. ¿Por qué lanzan pan los aviones? ¿De qué bando crees que son?

La acción de la obra transcurre entre unos días antes de la guerra civil y unos días después de su finalización, es decir, que dura aproximadamente de 1936 a 1939. El autor nos va dando datos que nos permiten ver el paso del tiempo:

- Por alusiones a personajes históricos. Cuadro III: José Calvo Sotelo.
- Por referencias a hechos históricos. Cuadro IV: Levantamiento en África.
- Por películas que citan los personajes. Prólogo: *Rebelión a bordo*.
- Por acontecimientos personales. El nacimiento del bebé de Manolita.
- Por indicaciones de estaciones. Cuadro VII: Mes de noviembre.

5. La situación de María vuelve a cambiar en el acto XV, ¿qué ejemplo de paso del tiempo se puede aducir en una intervención suya?

6. Luis recibe un golpe en el cuadro XV por defender a su hermana, ¿qué podría representar ese momento?
7. ¿Qué conclusión se deduce del final del cuadro XV?
8. El epílogo y el prólogo suceden en el mismo lugar, padre e hijo hablan de ello. ¿Qué valor tiene esto para la obra?
9. ¿A qué se refiere Don Luis cuando dice «no ha llegado la paz, Luisito: ha llegado la victoria»? ¿Con qué otra frase del epílogo se puede relacionar?
10. ¿Qué valor metafórico tiene el verano?

Columna Durruti: Unidad militar compuesta por milicias populares de ideología anarquista.

Cruz Roja: Movimiento humanitario mundial colaborador de pueblos y estados en su labor humanitaria.

Rojos: Uno de los nombres más famosos que se les dio a los miembros del bando republicano y defensores de la izquierda política.

Nacionales: Junto con «fascistas», fue uno de los nombres más famosos que se les dio a los miembros del bando nacional y defensores de la derecha.

Las lentejas se convirtieron en el símbolo de la resistencia: «Píldoras del Dr. Negrín», fueron llamadas. Bien porque en la zona republicana continuaba su cultivo, bien por importaciones masivas, fueron la alimentación básica del Madrid cercado, junto con las «chirlas» (almejas pequeñas), los «chicharros» (pescados de baja calidad) y algunas hortalizas.

La evolución de los personajes:

- ¿Crees que los personajes han cambiado desde el primer cuadro al epílogo?
- Escribe un breve ensayo justificando la evolución y el cambio del personaje que más te haya interesado.

Representación de la obra

Nombre personaje	Nombre alumno	Nombre personaje	Nombre alumno
Don Luis		Anselmo	
Doña Dolores		Pedro	
Luis		Julio	
Manolita		Basilio	
María		Charito	
Pablo		Doña María Luisa	
Doña Antonia		Ambrosio	
Doña Marcela		Don Simón	
Maluli		Rosa	
Laura		Josefa	
Vecino		Vecinas 1 y 2	

- Buscad por grupos las características de los diferentes espacios en los que se desarrolla la acción para así crear los decorados. Los escenarios son los siguientes:
 - La Ciudad Universitaria.
 - El comedor de Doña Dolores.
 - El parque.
 - El comedor de Doña Antonia.
 - El cuarto de María.
 - El cuarto de Luis.
 - El sótano.
- Buscad por grupos descripciones de la ropa de los personajes. Por ejemplo, en el prólogo se puede leer en la primera acotación «[...] Pablo y Luis. Llevan pantalones bombachos y camisas veraniegas».

¡Ay, Carmela!

El título que Sanchis Sinisterra le dio a su obra es más amplio y nos permite conocer la división de la misma, pues añade «Elegía de una guerra civil en dos actos y un epílogo». Por lo tanto, la obra se divide únicamente en tres momentos.

- **Primera sesión: Primer acto.**

El autor presenta en este primer acto la situación en la que los dos personajes se encuentran, intercalando escenas del pasado para que el lector o espectador llegue a comprender los motivos por los que Paulino y Carmela se encuentran en la situación en la que están en el presente de la obra. Carmela ha fallecido y Paulino ve su fantasma, pero los hechos se abordan siempre desde la ironía y el humor que caracterizan al autor.

1. ¿Cómo imaginas el escenario donde transcurre la acción?
2. ¿Las apariciones de Carmela son reales o suceden solo en la mente de Paulino?
3. Carmela está muerta, pero ella parece no ser consciente. ¿En qué frases o intervenciones tuyas se ve esto?
4. ¿Cómo ve la muerte Carmela y cómo la ve Paulino?

Belchite

En 1937 tuvieron lugar una serie de duras batallas en las que donde se empezó a ver el agotamiento del bando republicano. La ciudad de Belchite quedó destrozada tras el enfrentamiento.

- ¿A qué se refiere el autor cuando dice que la acción «no transcurrió en Belchite en 1938»?



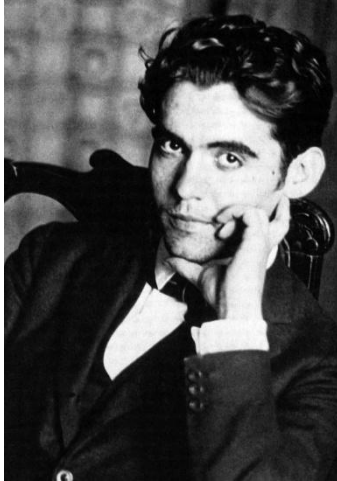
5. Escribe en un breve resumen la primera impresión que te han dado los diferentes personajes protagonistas de la obra, aparezcan de forma física en ella o no.

Tiña: Enfermedad producida por diversos parásitos que produce la aparición de costras.

Octavilla: Hoja de papel muy pequeña con fines de propaganda política o social.

CNT: Confederación Nacional del Trabajo, sindicato anarquista fundado en 1911 y que tuvo fuerza entre el campesinado.

Tragar quina: Coloquialmente, soportar o sobrellevar algo a disgusto.



Federico García Lorca fue un reconocido poeta español, conocido por sus simpatías de izquierdas, que murió a manos del bando Nacional en Granada en 1936.

Me olvido de vivir si te recuerdo,
me reconozco polvo de la tierra
y te incorporo a mí como lo hace
la parte más cercana de tu tumba,
esa tierra insensible que suplanta
el amoroso afán de tus amigos.

Acabada tu vida, permanece
con su total contorno dibujado:
no hay puerta que te lleve a lo futuro.

El árbol de tu nombre ha florecido
en una incalculable primavera.

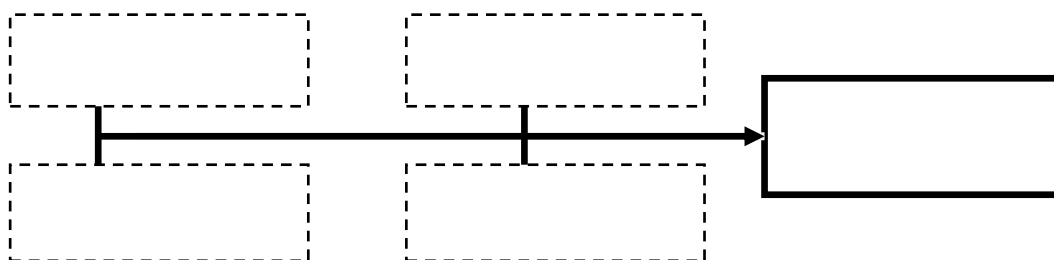
La muerte es perfección, acabamiento.
Sólo los muertos pueden ser nombrados.
Los que vivimos no tenemos nombre.

- Lee el fragmento del poema «Elegía a Federico García Lorca» de M. Altolaguirre.
- Relaciona la idea de la muerte de este poema con la muerte de Carmela.
- Busca otros escritores que fuesen asesinados por su pensamiento político durante la Guerra Civil.

- **Segunda sesión: Segundo acto.**

Siguiendo con la misma técnica del primer acto, el presente y el pasado de los protagonistas se intercala. Paulino está confuso con la situación, mientras Carmela actúa siempre con la naturalidad que la caracteriza. Se inicia el espectáculo para las tropas del Ejército Nacional en Belchite y se ve, con humor paródico, los números de los protagonistas, hasta que los apresados se alzan contra la burla a la bandera republicana y Carmela se une a ellos. Se produce una situación de caos en la sala que termina con la muerte de la protagonista.

1. Carmela se niega desde el primer momento a hacer ante los apresados el número de la bandera republicana. ¿A qué crees que se debe esto?
2. ¿Qué valor metafórico tiene la figura del extranjero polaco a lo largo de todo este acto?
3. Durante el discurso de Paulino, este comete muchos errores. ¿Por qué lo hace? ¿Qué efecto transmite con esta actuación el autor?
4. El teniente, pese a ser un personaje que no tiene voz, demuestra en muchas ocasiones su autoridad. ¿Cómo lo hace?
5. Describe brevemente al menos uno de los números que hacen los protagonistas.
6. Paulino y Carmela son personajes muy diferentes, él quiere hacer la representación y ella no. Selecciona fragmentos de sus diálogos en los que se vea esta idea.
7. A lo largo del acto se van dando una serie de hechos que guían la tensión de la obra hacia el final dramático.



8. ¿Por qué crees que un personaje sin interés en asuntos políticos, como Carmela, decide no burlarse de la bandera republicana en su número, si ya lo había hecho anteriormente?

(Glorioso) Alzamiento Nacional: Nombre con el que los sublevados denominaron al golpe de Estado de 1936.

Hidra roja: Forma despectiva de denominar a toda la política de izquierdas. Fue común en estos años llamar a los defensores de este pensamiento «rojos».

Cruzadas: Expedición militar contra los infieles. Durante los años de la Guerra Civil los sublevados emplearon este término.

El paso del Ebro (también conocida como *El Ejército del Ebro* o *¡Ay, Carmela!*) es una canción compuesta originalmente en 1808 contra la invasión francesa en la Guerra de la Independencia Española (1808-1814) y recuperada por los soldados del bando republicano.



9. Escucha y completa la canción.

El Ejército del Ebro
¡Rumba la rumba la rum bam bam!
Una noche el río pasó,
¡Ay, Carmela!, ¡Ay, Carmela!
Y a las _____
¡Rumba la rumba la rum bam bam!
Buena _____ les dio,
¡Ay, Carmela!, ¡Ay, Carmela!
El furor de los _____
¡Rumba la rumba la rum bam bam!
Lo descarga su aviación,
¡Ay, Carmela!, ¡Ay, Carmela!

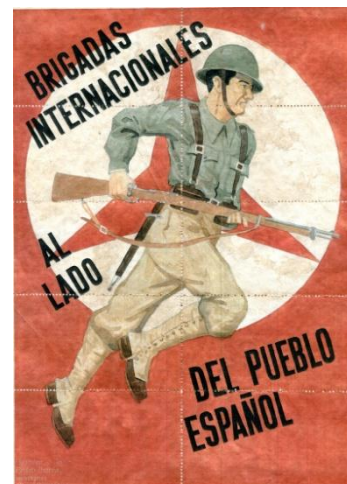
Pero nada pueden _____
¡Rumba la rumba la rum bam bam!
Donde sobra _____,
¡Ay, Carmela!, ¡Ay, Carmela!
Contraataques muy rabiosos
¡Rumba, la rumba, la rum bam bam!
Deberemos combatir,
¡Ay, Carmela!, ¡Ay, Carmela!
Pero igual que _____
¡Rumba, la rumba, la rum bam bam!
Prometemos _____,
¡Ay, Carmela!, ¡Ay, Carmela!

- **Tercera sesión: Epílogo.**

La muerte de Carmela ya se ha presentado en escena y la acción parece haber terminado, pero en el epílogo se produce un último encuentro entre los protagonistas. Paulino extraña a Carmela, pero ella ya parece estar más cerca de los que la acompañan entre los muertos que de él. El diálogo final es muy interesante porque se ve a Carmela como la heroína que murió, no por un pensamiento político, sino por defender una causa que en ese momento ella consideraba justa.

1. ¿Qué diferencia el final del Segundo acto respecto al del Epílogo, que nos permite pensar que este último es el cierre definitivo de la obra?
2. Carmela se convierte en una heroína en mitad de una guerra, ¿por qué?
3. ¿Qué representa la camisa de Paulino?, ¿Y los granos de trigo que trae Carmela?
4. Paulino parece tener celos de un tal Pedro Rojas, ¿Qué valor simbólico puede tener esto dentro de la obra?
5. ¿En qué punto anterior de la obra habían hablado Paulino y Carmela de los polacos y los extranjeros de las Brigadas Internacionales? ¿Mantienen en el epílogo los protagonistas la misma opinión que tenían en esos momentos?

Las Brigadas Internacionales tienen un papel muy importante en esta obra, ya que son sus miembros, extranjeros y participantes en una guerra que no se libra en sus países, los que hacen que una mujer como Carmela, que no tiene ideales políticos, se niegue a ofender a aquello por lo que unos jóvenes han luchado y que ahora les ha conducido a morir. Irónicamente, su adhesión a la lucha la une también a la muerte



6. Respecto a la descripción de los personajes del Primer acto, ¿cómo han evolucionado los personajes hasta este epílogo? Habla no solo de Carmela y Paulino sino también de Gustavete y el Teniente.

7. Carmela poco a poco parece estar más presente en el mundo de los muertos y menos en el de los vivos. ¿Este cambio se va viendo progresivamente desde el primer acto hasta el epílogo?

Camisas azules: Camisa utilizada por los militantes de la Falange Española, que vino a simbolizar la camisa de los vencedores de la guerra civil.

Recibir a palos: Recibir con golpes, dando una paliza.

FAI: Federación Anarquista Ibérica, fundada en 1927 como organización revolucionaria que discrepaba de la CNT.

PSUC: Partit Socialista Unificat de Catalunya, nacido de la fusión de cuatro partidos de ideología de izquierda en 1936.

8. Lectura del epílogo. Utilizando la tarima del profesor (si la hay) a modo de escenario, representación de algunos alumnos por parejas de la última conversación que se produce entre Paulino y Carmela.



El tiempo en la obra

- Ordena cronológicamente todos los episodios de la obra y compara esta ordenación con la que aparece en la pieza.
- Escribe un breve ensayo sobre el tratamiento del tiempo en *¡Ay, Carmela!* reflexionando en torno a esta pregunta «¿Cuál es la intención que parece mover al autor?».

- **Cuarta sesión: Comparación de las obras.**

Tanto *Las bicicletas son para el verano* como *¡Ay, Carmela!* muestran escenas de la Guerra Civil y sus consecuencias en la población civil. Si bien es cierto que la acción no se da en la misma ciudad y que las condiciones son distintas, ambas obras comparten una serie de similitudes muy interesantes. A continuación, vamos a ver todos estos aspectos.

1. En ambas obras la música tiene mucha importancia, y además en ambas aparecen varias canciones que caracterizaron a los dos bandos durante la guerra y posteriormente. Reflexiona sobre esto.
2. En la obra de *Las bicicletas son para el verano*, Manolita es el personaje que más sufre, mientras que en *¡Ay, Carmela!*, quien termina muerta es su protagonista, Carmela. Completa la siguiente tabla.

Semejanzas	Diferencias

3. El principal parecido entre las dos obras está en la Guerra Civil que se presenta como telón de fondo y condiciona la vida de todos los personajes, alterándola. Reflexiona sobre esto.

Las bicicletas son para el verano (1984)



En el verano de 1936 estalla la Guerra Civil. En la ciudad de Madrid, la familia formada por don Luis, su esposa Dolores y sus hijos, Manolita y Luisito, comparten la cotidianidad de la guerra con la criada y los vecinos de la finca. Luisito, a pesar de haber sido suspendido, quiere que su padre le compre una bicicleta. Pero la situación va a obligar a postergar la compra. Y el retraso, como la propia guerra, durará mucho más de lo esperado, ya que las tropas de ambos bandos estarán constantemente en guerra, haciendo que muchas familias mueran, por hambre o fusilados.

Actividades previas a la visualización de la película:

- ¿A qué dos personajes crees que representa el dibujo del cartel?

- ¿Te parece adecuado el cartel para el contenido de la película?,
¿Cómo harías tú otro?



En la película aparece en dos ocasiones el famoso eslogan de *¡No pasarán!*, al comienzo y al final. Justifica el valor simbólico de la aparición del cartel roto al final de la película.



- La crítica consideró que la película de *Las bicicletas son para el verano* mantenía el espíritu de la obra de teatro de Fernando Fernán Gómez, pero el dramaturgo no siempre estuvo de acuerdo con esto. ¿Cuál es tu opinión?
- Selecciona un personaje de la película y justifica si se parece o si es muy diferente a cómo lo habías imaginado tú al trabajar la obra de teatro. Puedes hablar de su físico y de su carácter.

¡Ay, Carmela! (1990)



Carmela (valiente y espontánea), Paulino (pragmático y cobardón) y Gustavete (mudo) son trovadores que actúan para el ocio del bando republicano durante la Guerra Civil Española. Son un grupo de cómicos que ameniza como puede a los soldados, pero están cansados ya de pasar penalidades en el frente. Carmela, Paulino y Gustavete se dirigen a Valencia pero, por error, van a parar a la zona nacional. Allí son hechos prisioneros, y la única manera de salvar sus vidas es ofreciendo un espectáculo para un grupo de militares nacionales que choca de lleno con la ideología de los cómicos.

Actividades previas a la visualización de la película:

- ¿Qué simboliza la ropa que lleva puesta Carmela?, ¿Y la de Paulino?

- ¿Te parece adecuado el cartel para el contenido de la película?, ¿Cómo harías tú otro cartel?

Los Premios Goya o Premios Anuales de la Academia son los galardones de cine más reconocidos de España. Son entregados cada año por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España. En el año 1990 *¡Ay, Carmela!* fue la gran vencedora con un total de trece premios.



A continuación, escribe al menos cuatro diferencias que hayas encontrado entre la película y la obra de teatro en algún momento.

Obra de teatro	Película

6. CONCLUSIÓN

Bien sea a partir de la improvisación o de obras previamente escritas por diferentes autores, el valor del teatro en el aula de español como lengua extranjera resulta innegable por su accesibilidad y por la enorme cantidad de aspectos variados que con él se pueden trabajar. Si bien en los niveles inferiores el profesor debería seleccionar fragmentos de obras muy sencillas o trabajar con piezas creadas por los estudiantes, a medida que el nivel de dominio de la lengua de estos aumenta, se hará más factible llevar al aula piezas teatrales que permitan trabajar no solo aspectos del lenguaje y del paralenguaje sino también aspectos literarios, históricos y culturales de una forma lúdica y novedosa.

A menudo se tiende a considerar que las piezas teatrales tienen valor en la enseñanza a extranjeros únicamente a modo de representación, por el texto y a lo sumo el lenguaje no-verbal que en ellas se incluye. Por otro lado, se suele considerar que el valor de la literatura en el mismo contexto se centra en presentar valores literarios y culturales del ámbito hispánico a partir de la lectura y la reflexión sobre ella. El teatro es el género que puede combinar el valor de la representación con el de la literatura a grandes rasgos, y permite a los estudiantes revivir una serie de escenas que han pasado a formar parte de la historia de la literatura española por la grandilocuencia de lo que los autores cuentan y especialmente por el modo en que lo hacen. Las piezas teatrales invitan a la acción, gracias a la representación, pero también a la reflexión, gracias a su doble composición, por lo que el abanico de posibilidades que ofrecen es tan amplio como el profesor quiera.

Si bien *¡Ay, Carmela!* y *Las bicicletas son para el verano* se emplean en estas páginas a modo de ejemplo de todo lo que se podría trabajar con el teatro en el aula de español como lengua extranjera, el valor que tendría su selección concreta resulta innegable por la gran facilidad de aplicación que tienen ambas piezas. Las semejanzas que comparten permitirían al profesor trabajar con las dos obras al mismo tiempo, ya que el contexto, el simbolismo, la fuerza de los personajes y la gran presencia de la música en ambas las vincula y establece un nexo que da pie a que se puedan trabajar por separado, pero también poniéndolas en relación para establecer comparaciones entre dos escenarios diferentes de la misma tragedia.

Conocer las canciones que componen la banda sonora de las dos piezas teatrales permitiría a los estudiantes introducirse en el contexto de la época, acercarse a la cultura del momento y, al mismo tiempo, ponerse en situación de cara a una futura interpretación. Con este mismo valor, se presenta en la unidad didáctica una guía para el visionado de cualquiera de las dos películas que se han hecho para homenajear las obras de los dramaturgos. Especialmente interesante la de *¡Ay, Carmela!*, pues ayudaría a los estudiantes a comprender el uso de los saltos en el tiempo cronológico de la obra de teatro, permiten ambas cintas entrever el modo en que todos los elementos que se muestran en la unidad didáctica, desde los aspectos puramente teóricos hasta los más prácticos, buscan integrar a los alumnos en las obras y hacer que su lectura no se convierta en una mera obligación tediosa sino que sea una clase lúdica que les permita acercarse a la lengua y la cultura hispánicas.

El humor que contiene *¡Ay, Carmela!* es fundamental para comprender el sentido original de la pieza y no se podría representar en ningún caso sin que los estudiantes fuesen conscientes del valor paródico de la misma, pero no se debe ofrecer este a los estudiantes de una forma meramente teórica mostrando las características de las obras de Sanchis Sinisterra, sino haciendo que sean los estudiantes, a partir de las diferentes actividades que se van presentando en la unidad didáctica sobre los personajes, sus reacciones, los acontecimientos, etc., quienes lo descubran. De esa manera, el alumno se sentirá integrado, ya que sus opiniones tendrán valor en el debate y la lectura atenta y comprensiva les producirá satisfacción al ayudarles a entender el simbolismo del autor.

Por su parte, *Las bicicletas son para el verano* contiene también un fuerte valor simbólico, pero no se presenta este ya unido al valor paródico, sino más bien a una perspectiva enternecedora según la cual se nos muestra una familia madrileña cualquiera, y es precisamente en este punto donde reside la importancia de la obra, en que podrían haber sido otras personas, porque muchas de las familias del Madrid sitiado durante la guerra se encontraban en esta situación. El profesor en este caso debería hacer ver a los estudiantes este hecho para que comprendiesen el enorme valor que tiene la obra y la leyesen siempre desde esa perspectiva, atendiendo a que cada personaje es una especie de símbolo de ficción que aún y representa a muchas personas reales de la época. Así, trabajar la pieza sería más fácil y llevadero.

En definitiva, son muchas las cuestiones a tener en cuenta a la hora de trabajar con el teatro en el aula de español como lengua extranjera y estas dos piezas, *Las bicicletas son para el verano* y *¡Ay, Carmela!*, son un buen ejemplo de ello. El profesor, actuando como un director de orquesta, debe ser quien guíe a los estudiantes a través del conocimiento del teatro hispánico y debe ser quien decida los contenidos concretos con los que se va a trabajar. Si bien se trata de un trabajo que requiere una cierta dedicación recíproca por ambas partes, interés de los estudiantes y dedicación del profesor, los resultados prometen una mejora en la relación entre ambas partes y un aumento del nivel cultural y lingüístico de los estudiantes superior al que se podría conseguir con otros métodos de trabajo más tradicionales. No se debe olvidar que el teatro, tal como decía la propia Carmela, es una herramienta «para contarnos todo lo que pasó, y por qué, y quién hizo esto, y qué dijo aquel».

7. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- AULADELL PÉREZ, MIGUEL ÁNGEL (1995), «*¡Ay, Carmela!*, antítesis de teatro filmado», *Teatro (Revista de estudios teatrales)*, 6-7, pp. 249-257.
- AZNAR SOLER, MANUEL (1991), «Introducción», en José Sanchis Sinisterra, *Ñaque o De piojos y actores; ¡Ay, Carmela!*, Madrid: Cátedra.
- BARROSO GARCÍA, CARLOS y FONTECHA LÓPEZ, MERCEDES (1999), «La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase», en *Actas del X Congreso Internacional de la ASELE*, pp. 107, 113.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza*, Trad. Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, LUIS (2010), «Taller de lectura», en Fernando Fernán Gómez, *Las bicicletas son para el verano*, Madrid: Austral.
- FERNÁN-GÓMEZ, FERNANDO (1977), *Las bicicletas son para el verano*, Madrid: Austral, 2010.
- GARCÍA MADRID, ANDRÉS (1977), *Cantos revolucionarios*, Madrid: Mayoría.
- GÓMEZ, MARÍA ASUNCIÓN (1994), «La irreductible heterogeneidad de Sanchis Sinisterra y Saura: Cultura popular y cultura oficial en *¡Ay, Carmela!*», en John P. Gabriele (ed.), *De lo particular a lo universal. El teatro español del siglo XX y su contexto*, Madrid: Iberoamericana, pp. 203-210.
- HARO TECGLÉN, EDUARDO (2010), «Introducción», en Fernando Fernán Gómez, *Las bicicletas son para el verano*, Madrid: Espasa-Calpe.

HIDALGO MARTÍN, VANESSA (2012), «El teatro en la clase de ELE: Dos propuestas de taller», *Suplementos MarcoELE*, 15. Disponible en http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf.

— (2013), «Actividades dramáticas en la clase de ELE», *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/48_hidalgo.pdf.

INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*, Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

PÉREZ-RASILLA, EDUARDO (2010), «Introducción», en José Sanchis Sinisterra, *¡Ay, Carmela!*; *El lector por horas*, Madrid: Austral.

PÉREZ-REVERTE, ARTURO (2015), *La Guerra Civil contada a los jóvenes*. Barcelona: Alfaguara.

PRIETO DE PAULA, ÁNGEL L. y LANGA PIZARRO, M. MAR (2007), *Manual de literatura española actual: de la transición al tercer milenio*, Madrid: Castalia.

PODOL, PETER L. (1994), «*¡Ay. Carmela!* y *Las bicicletas son para el verano*: comparaciones a través de las versiones cinematográficas», en John P. Gabriele (ed.), *De lo particular a lo universal. El teatro español del siglo XX y su contexto*, Madrid: Iberoamericana, pp. 197-202.

RÓDENAS DE MOYA, DOMINGO y GRACIA, JORDI (2011), *Historia de la literatura española. Derrota y restitución de la modernidad, 1939-2010*. Barcelona: Crítica.

ROS BERENGUER, CRISTINA y PASTOR FERRÁN, M.^a CRUZ (1997), «Las mujeres de la guerra: cine y cultura en la clase de español/le», en *Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE*, pp. 713-723.

SANCHIS SINISTERRA, JOSÉ (1991), *Ñaque o De piojos y actores; ¡Ay, Carmela!*, Madrid: Cátedra, 2010.

SANTOS SÁNCHEZ, DIEGO (2010), *Teatro y enseñanza de lenguas*, Madrid: Arco-Libros.

SPANG, KURT (1993), *Géneros literarios*, Madrid: Síntesis.

TUSELL, JAVIER (1996), *Vivir en guerra: España 1936-1939*, Madrid: Sílex.

UBACH MEDINA, ANTONIO (2000), «El texto teatral: sugerencias para su utilización», *Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*, pp. 709-716.