

Instituto Superior Pedagógico  
"Félix Varela"  
Villa Clara

Metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos  
dramáticos en el nivel superior.

Autor: Prof. Aux. Orlando Fernández Aquino.

Tutor: Dr. Benito Pérez Noy.

Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en  
Ciencias Pedagógicas.

2002

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Revolución Cubana, por mi formación.

A mi esposa e hijos, por su enorme paciencia.

A mis padres, por su ejemplo.

Al Dr. Benito Pérez -mi tutor-, por sus sistemáticas y atinadas observaciones.

A los profesores Eida Expósito Lorenzo, Mirta Estupiñán González, Guillermo Díaz Rodríguez, Ramón Luis Herrera Rojas y Lesa Rodríguez Pérez, del Departamento de Español-Literatura del ISP "Capitán Silverio Blanco" de Sancti Spiritus, por su apoyo incondicional.

A la Dra. Juana María Remedios González, por su luz.

A los profesores del Departamento de Español-Literatura del ISP "Félix Varela" de Villa Clara, por sus oportunas sugerencias.

A la profesora Rosario Mañalich Suárez, por su magisterio.

A mis compañeros del Departamento de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Faustino Pérez Hernández" de Sancti Spiritus, por su comprensión.

## RESUMEN

La investigación se propone el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en el nivel superior, a través de una metodología específica para tales fines.

Para lograrlo se construye un marco teórico conceptual basado en la teoría de la actividad –pasando por sus especificaciones en la Filosofía Marxista-Leninista, el enfoque histórico cultural de la psicología del aprendizaje y la pedagogía cubana actual-, en la teoría dramática de orientación estructural-semiótica y en los aportes de la Metodología de la Enseñanza del Español-Literatura, especialmente en lo referido a las más actuales concepciones de la didáctica de la lectura y el análisis literario de textos. Para ello se trabaja con autores clásicos y de reconocido prestigio intelectual en cada una de estas disciplinas.

Sobre esta base se elabora una metodología específica para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos que se compone de dos partes. La primera es un cuerpo conceptual, donde se modela teóricamente el objeto de estudio, jerarquizando el método (estructural-semiótico) como categoría rectora de la metodología, a la vez que se establece la concatenación sistémica de dicha categoría con los objetivos, contenidos, evaluación, organización del proceso, y los medios y procedimientos de la enseñanza de la dramática en la formación de profesionales del área de humanidades. La segunda parte es el cuerpo instrumental de la metodología, en el que se realiza la operacionalización del sistema teórico anterior, para su implementación en la enseñanza.

La metodología para el tratamiento de los textos de teatro ha sido validada en la práctica del aula y se ha probado su utilidad como contribución esencial al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de textos dramáticos en dos carreras universitarias. Con ello se da solución al problema científico planteado y se cumplen los objetivos de la investigación.

## INDICE

INTRODUCCIÓN./1

II. DESARROLLO.

Capítulo 1: LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD, LA TEORÍA DRAMÁTICA Y LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL-LITERATURA COMO FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS TEXTOS DRAMÁTICOS.

- 1.1 Fundamentación filosófica, psicológica y pedagógica./ 10
  - 1.1.1 La teoría de la actividad en la Filosofía Marxista-Leninista./ 10
  - 1.1.2 La teoría de la actividad en el enfoque histórico cultural de la psicología marxista./ 11
  - 1.1.3 El proceso de enseñanza-aprendizaje concebido desde las posiciones de la teoría filosófica y psicológica de la actividad. Generalidades./ 18
    - 1.1.3.1 Organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje./ 20
    - 1.1.3.2 Momentos estructurales del proceso de enseñanza-aprendizaje./ 22
- 1.2 La teoría dramática. Sus aportes conceptuales más importantes a los efectos de la presente investigación./ 25
  - 1.2.1 Peculiaridades del género dramático. Paralelo con los demás géneros./ 25
  - 1.2.2 Conceptos de dramaturgia, puesta en escena y actuación./ 27
  - 1.2.3 Geno-texto, texto a pronunciar y texto didascálico./ 29
  - 1.2.4 Operaciones de lectura vertical y horizontal./ 30
  - 1.2.5 Formas genéricas de la dramática: tragedia, comedia, drama. / 30
  - 1.2.6 Estructura dramática. Categorías de la estructura interna: conflicto, acción, progresión. Los principales puntos de la acción: punto de ataque, puntos decisivos o de giro, zona de crisis, punto culminante o paroxismo, punto de integración. Exposición, nudo, desenlace o peripecia. Diálogo y monólogo./ 31
  - 1.2.7 Estructura externa. El sistema acto / escena. Cuadros./ 31
  - 1.2.8 Clasificación los personajes dramáticos. La clasificación tradicional y la semiótica./ 32
  - 1.2.9 Estructura superficial y estructura profunda./ 32
  - 1.2.10 El modelo actancial./ 33
- 1.3 El estudio docente de la obra literaria. Una visión desde la perspectiva de la didáctica de la lengua y la literatura./ 34
  - 1.3.1 La problemática de la lectura. Tendencias actuales de su enseñanza-aprendizaje./ 34
  - 1.3.2 La enseñanza-aprendizaje de la literatura. Enfoques actuales./ 43
  - 1.3.3 Las funciones de la literatura y la formación de la personalidad./ 49
  - 1.3.4 La enseñanza-aprendizaje de los textos de teatro en la didáctica cubana./ 54

## Capítulo 2: METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS TEXTOS DRAMÁTICOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES.

2.1 Concepto de metodología./ 57

2.2 Primera parte. Cuerpo teórico de la metodología para la enseñanza aprendizaje de los textos de teatro en la formación de profesionales./ 59

2.2.1 El método. Categoría rectora. Los métodos estructural y semiótico para la enseñanza-aprendizaje del texto literario teatral./ 59

2.2.2 La relación método-objetivo. Los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos./ 63

2.2.3 La relación método-conocimiento. El sistema de contenidos de la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos./ 65

2.2.4 La relación método-evaluación. La evaluación y el control del proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos./ 67

2.2.5 La relación método-organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos./ 69

2.2.6 La relación método-procedimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos./ 70

2.2.7 La relación método-medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos./ 71

2.3 Segunda parte. Cuerpo instrumental de la metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de profesionales./ 74

2.3.1 Etapa de lectura y recepción inicial del texto dramático./ 76

2.3.1.1 Momento de orientación./ 82

2.3.1.2 Momento de ejecución./ 83

2.3.1.3 Momento de control./ 83

2.3.2 Etapa de análisis y recepción profunda del texto dramático./ 84

2.3.2.1 Momento de orientación./ 88

2.3.2.2 Momento de ejecución/ 89

2.3.2.3 Momento de control/ 90

2.3.4 Consideraciones finales. / 90

Capítulo 3: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS./ 95

III. CONCLUSIONES./ 108

IV. RECOMENDACIONES./ 110

V. BIBLIOGRAFÍA./ 111

VI. ANEXOS.

1. Guía de observación de clases./ 2
2. Encuesta a estudiantes (I)./ 4
3. Lectura y análisis del “Entremés del mancebo que casó con mujer brava”, de Alejandro Casona./ 6
4. Lectura y análisis de “El conde Alarcos”, de José j. Milanés./ 22
5. Encuesta a estudiantes (II)./ 42
6. Glosario de términos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje./ 44
7. Glosario de términos de teoría dramática./ 51
8. Criterio de Especialista. Prof. Tit. Rosario Mañalich Suárez./ 69
9. Criterio de Especialista. DrC. Guillermo Díaz Rodríguez./ 71
10. Criterio de Especialista. MsC. Mirta Estupiñán González./ 74

## I. INTRODUCCIÓN

A inicios de la década de 1990, momento en que se implantaban los Planes de Estudio “C” en la Educación Superior Cubana, el autor de la presente investigación se desempeñaba como profesor de literatura en el Instituto Superior Pedagógico de Sancti Spiritus. Al calor de los cambios curriculares que entonces se llevaban a cabo tuvo una participación activa en el proceso de oponencia a los programas de la carrera, en especial al de la disciplina Redacción y Composición, y en un momento determinado formó parte de la Comisión Nacional de Expertos que realizó ajustes al mencionado plan de estudio. En el proceso de elaboración y puesta en práctica de los nuevos programas, se desempeñó como profesor principal de la disciplina mencionada, cuyo cuarto semestre se dedicaba –y se dedica todavía en la mayoría de los centros-, al estudio del género dramático. La faena de acopiar información para elaborar los programas y enseñar la disciplina lo situó de pronto ante un enorme vacío conceptual y metodológico, ya que la bibliografía que entonces estaba al alcance era escasa y desactualizada. La búsqueda afanosa llevó a descubrir, por un lado, un desarrollo casi inabarcable de la teoría dramática; y por otro, una sorprendente falta de arreglo didáctico para su aplicación en la docencia universitaria.

Fruto de los esfuerzos realizados en aquellos primeros momentos se preparó – en 1993-, la primera versión del libro de texto titulado *Análisis de la obra dramática*, que ha sido aplicado en el ISP de Sancti Spíritus durante casi una década, y ahora se presenta como aporte anexo a la presente investigación. En esos momentos se impartieron varios cursos de postgrado sobre el tema, en distintos Institutos Superiores Pedagógicos del país con el objetivo de capacitar a los profesores de Español-Literatura. Ya en el curso 1994-1995, se llegó a la comprensión de la necesidad de abordar el problema no solo desde el postgrado, sino fundamentalmente desde la formación de los profesionales y se realizó un diagnóstico factoperceptual de la problemática, por tres vías fundamentales: a) la revisión bibliográfica que ya se venía haciendo, b) la observación de clases en el nivel de preuniversitario, c) la encuesta a estudiantes de las carreras de Español-Literatura y Filología Hispánica.

Los resultados del diagnóstico realizado, unido a las constantes reflexiones y reelaboraciones del tema por espacio de casi diez años, la experiencia directa en la impartición del género dramático tanto en pregrado como en postgrado, el intercambio sistemático con otros especialistas sobre los problemas de la didáctica del género, entre otros factores concomitantes, plantearon al investigador la necesidad de encontrar vías de solución para perfeccionar la enseñanza-aprendizaje de las obras dramáticas. Por ello, la metodología y el libro de texto que se ofrecen como principales aportes de esta investigación deben entenderse como una construcción que es el resultado de los estudios teóricos, de la práctica de la docencia y del intercambio con expertos, desde 1990 hasta la fecha. Los resultados de ese largo proceso, a manera de síntesis, son expuestos en la presente tesis.

Aunque la experiencia se genera desde la asignatura Redacción y Composición IV, que integra el actual plan de estudios de la carrera de Español-Literatura de los ISP, ésta se ha venido extendiendo a la impartición de las unidades de teatro que conforman los programas de las distintas literaturas (Universal, Española, Latinoamericana y Cubana), como se verá más adelante.

Uno de los grandes problemas de desarrollo teórico e instrumental que enfrenta hoy la Metodología de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura es el hecho de que los intentos de su modernización se apoyan, casi exclusivamente, en los avances alcanzados por las disciplinas lingüísticas y literarias. Así, por ejemplo, la enseñanza de lenguas está pautaada en la actualidad por los modernos aportes de la textolingüística y la teoría de la comunicación aplicadas a tales fines. De otro lado, la enseñanza-aprendizaje de la literatura recibe influencias de actuales teorías literarias, tales como la pragmática, la semiótica, el estructuralismo marxista, la teoría de la recepción, el desconstruccionismo, entre otras. Sin embargo, desde la óptica del investigador, el desarrollo de las ciencias particulares en las cuales se inscriben las disciplinas lingüístico-literarias, es insuficiente para lograr la modernización de la didáctica especial de la lengua y la literatura. La necesaria actualización de la Metodología de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura puede alcanzarse, con mayor nivel de solidez teórico y metodológico, si



se logra descubrir los nexos entre la teoría de la ciencia en cuestión, la didáctica especial y las teorías psicológicas y pedagógicas que le sirven de base.

En el caso específico de la enseñanza de la literatura, otro de los grandes obstáculos es que se aplican indiscriminadamente principios, métodos, procedimientos y medios de lectura y análisis del texto sin tener en cuenta las particularidades genéricas y tipológicas de las obras. La consideración de la tipología del texto, en tanto objeto de estudio, es un factor de primer orden, el que determina enfoques, métodos, medios y procedimientos para el examen docente de las obras literarias.

De los tres grandes géneros históricos de la literatura –épico, lírico y dramático-, es quizás este último el menos favorecido por los estudios e investigaciones en el campo de la didáctica especial del Español-Literatura. De ahí que abordar la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos desde posiciones científicas, sea un reclamo de los profesores de la especialidad en el contexto iberoamericano. Existe conciencia de la necesidad de realizar el examen docente de los textos teatrales con el mismo rigor con que habitualmente se trata los demás géneros y otras categorías de la teoría de la literatura.

La pesquisa evidenció la carencia de una metodología científicamente sustentada para la enseñanza-aprendizaje de los textos de teatro, lo que es un indicador del desfase existente entre la didáctica especial y el desarrollo alcanzado por la teoría dramática en las últimas décadas. Esta carencia se hace más notoria al tener que enfrentar la formación de profesionales que se lleva a cabo en los Institutos Superiores Pedagógicos y en otros centros de la educación superior cubana. De ahí que para modificar la desfavorable situación que hoy presenta la didáctica del género dramático sea necesario comenzar por la importante labor de preparación de profesionales en distintas carreras del área de humanidades. (Español-Literatura, Filología, Estudios Socioculturales, entre otras).

La situación problemática descrita anteriormente condujo al planteamiento del siguiente *problema* científico: *¿Cómo perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en el nivel superior?*

De acuerdo con esto, el *objeto* de estudio seleccionado es *la enseñanza de la literatura en la educación superior cubana*, y el *campo de acción* el *proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en las carreras de humanidades del país*.

El desarrollo de la investigación persiguió el *objetivo* de *perfeccionar la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en el nivel superior, a través de una metodología, basada en la teoría de la actividad, la teoría dramática y la Metodología de la Enseñanza del Español-Literatura*.

En la consecución de los fines ha servido de guía la siguiente interrogante científica: *¿Qué concepción asumir para elaborar una metodología, científicamente sustentada, que contribuya al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en el nivel superior?*

Para ello se llevaron a cabo las siguientes tareas científicas:

1. Estudio teórico del problema, a través de las fuentes bibliográficas seleccionadas en los dominios de la teoría de la actividad, la teoría dramática y la Metodología de la Enseñanza del Español-Literatura.
2. Diagnóstico factoperceptual del estado actual del problema.
3. Confección de un glosario de términos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como herramienta necesaria para la toma de posiciones teóricas por parte del investigador.
4. Preparación de un glosario de términos de teoría dramática para su uso en la validación práctica de la metodología.
5. Elaboración de una metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos de teatro.
6. Confección de un libro de texto destinado a la enseñanza de las obras pertenecientes al género dramático.
7. Validación de la metodología en la práctica escolar.

#### **Métodos y técnicas empleadas:**

El método general de la presente investigación ha sido el dialéctico materialista del Marxismo-Leninismo, con sus respectivos métodos teóricos e históricos.

Entre los métodos del nivel teórico se emplearon en el proceso investigativo el *análisis* y la *síntesis* en las operaciones intelectuales de descomponer e integrar sistemáticamente la información manejada en los diferentes momentos de la investigación.

La *inducción* y la *deducción* estuvieron presentes en el examen de los aspectos particulares de cada una de las teorías manejadas y su generalización; a su vez, el conocimiento de los presupuestos generales de estas disciplinas permitió apreciar elementos de menor generalidad. La complementación mutua de lo inductivo y lo deductivo facilitó la comprensión adecuada de los presupuestos teóricos examinados.

La adecuada utilización del método *histórico-lógico* permitió evaluar correctamente el pensamiento filosófico, psicológico y pedagógico en los marcos de la teoría marxista de la actividad, así como del desarrollo de la teoría dramática en sus diferentes enfoques, aportándonos una visión diacrónica de esas teorías. Ello facilitó extraer lo esencial y más importante, desechando los momentos intrascendentes y ya superados en cada una de las etapas y autores estudiados.

Del mismo modo, el *enfoque de sistema* ha permitido armonizar el marco teórico que sirve de basamento a la investigación y a la elaboración de la metodología propuesta. El *tránsito de lo abstracto a lo concreto* ha contribuido a la representación mental del proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos y al establecimiento de los nexos esenciales entre sus componentes estructurales.

Desde el punto de vista práctico se ha seguido el enfoque general de la investigación cualitativa, sin perder de vista lo cuantitativo. La unidad metodológica entre lo cualitativo y lo cuantitativo se ha logrado a través del procedimiento de triangulación de información, como se verá oportunamente. Formando parte de dicha concepción, según las necesidades de cada etapa, se emplearon los métodos y técnicas siguientes: análisis de contenido, observación, encuesta, validación en la práctica escolar, análisis de documentos y criterio de especialistas, los cuales se detallan a continuación.

El método de *análisis de contenido* sirvió como vía de recopilación y procesamiento de información en el nivel empírico. En esencia, dicho método permitió la *lectura de estudio o de explotación de las fuentes*. Este es un proceso selectivo de procesamiento de toda la información considerada relevante para el trabajo. En él se emplearon los procedimientos de análisis intenso de información, según el *método de análisis de contenido* descrito por la sociología (Zdravomislov, 1981; Osipov, 1988.) A este procedimiento se le conoce también como análisis tradicional, clásico. "El análisis tradicional es una cadena de construcciones mentales lógicas dirigidas a revelar la esencia del material analizado. Este análisis permite captar las ideas fundamentales, seguir su génesis, establecer la lógica en que se fundamentan y sopesar las consecuencias". (Osipov, 1988:273.) De esta manera, el análisis de contenido permitió llegar hasta la profundidad, abarcar los aspectos ocultos o poco claros y extraerles la información esencial a las fuentes.

El método de *observación* fue empleado fundamentalmente, en la etapa de caracterización y diagnóstico del problema, con el propósito de constatar, en visitas a clases, las deficiencias existentes en la enseñanza de los textos dramáticos y la preparación de los egresados de la carrera de Español-Literatura para enfrentar profesionalmente la tarea.

La *Encuesta a estudiantes (I)* fue empleada en el diagnóstico factoperceptual, previo a la validación de la metodología en la práctica escolar. Después de dicha intervención se usó la *Encuesta a estudiantes (II)* para constatar la transformación lograda en los alumnos.

La *validación* se empleó para comprobar la utilidad científica de la metodología para la enseñanza- aprendizaje de los textos dramáticos en el nivel superior, a través de dos intervenciones en la práctica escolar.

El análisis de documentos se utilizó para estudiar el modelo del profesional, el plan de estudio de la carrera Español-Literatura, los programas docentes, el proyecto Educativo del MES, así como las redacciones colectivas e individuales realizadas por los estudiantes.

Los *criterios de especialista* se emplearon como vía de contrastación y triangulación de la información procesada y aportada por la investigación.

Entre los métodos del nivel estadístico se usaron las pruebas no paramétricas de Wilcoxon, la U de Mann-Whitney y la de Signos, con el apoyo del sistema SPSS sobre Windows, para comparar los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes, antes y después de realizadas las intervenciones en la práctica escolar, a fin de comprobar la utilidad práctica de la metodología propuesta. En algunos casos se hicieron análisis porcentuales para determinar la correlación entre las opiniones de los estudiantes en diversos indicadores de las encuestas. También se realizaron resúmenes cualitativos de la información para extraer elementos esenciales de las opiniones de los alumnos.

### **Breve análisis de las fuentes.**

Para el estudio teórico del problema se efectuó una selección y clasificación de las fuentes bibliográficas en cinco áreas de interés, atendiendo en general al carácter clásico de las mismas, a la relevancia de los autores y a su actualidad y novedad científica.

En el área de la *Metodología de la Enseñanza del Español-Literatura* se trabajó, entre otros, con autores como C. Henríquez Ureña (1975), E. García Alzola (1975), D. García Pers (1976), R. Mañalich (1980, 1999, 2000), porque los tres primeros son de obligada consulta debido a la autoridad que representan en este campo y por ser prácticamente los únicos didactas cubanos que dan un tratamiento particular al género dramático. R. Mañalich es, probablemente, la profesora e investigadora que mejor integra la tradición didáctica cubana en el ámbito de la enseñanza de la literatura. Sus últimos trabajos: "Los métodos modernos de análisis literario: un ensayo de aplicación", aparecido en *Taller de la palabra* (1999) y *Alegato por la literatura* (2000) constituyen las principales novedades editoriales cubanas sobre el tema.

Los aspectos relacionados con la teoría de la actividad en la filosofía Marxista-leninista se trabajaron fundamentalmente por los aportes de R. Pupo (1990a; 1990b) ya que este autor se encuentra entre los filósofos cubanos actuales que mejor han estudiado el tema. Sus trabajos al respecto constituyen en Cuba fuentes de obligada consulta.

Los presupuestos de la teoría de la actividad aportados por el enfoque histórico-cultural de la psicología marxista, fueron seguidos en una secuencia lógica y cronológica que abarca la obra de autores clásicos como L. Vigotski (1981, 1989a, 1989b); A. N. Leontiev (1989); P. Ya. Galperin (1979a; 1979b; 1981); y V. Davidov (1981, 1988), entre otros. El carácter fundador y los esenciales aportes de estos autores, que siguen un orden de superación y complementariedad dialéctica, permitieron lograr la debida sistematización de la teoría psicológica de la actividad y el aprendizaje, desde una sólida postura científica.

La selección y explotación de fuentes relevantes relacionadas con la teoría pedagógica de la actividad, pertenecientes a prestigiosos investigadores cubanos, permitió articular los fundamentos de la actividad docente. Los aportes de O. González (1986); J. López (1995); P. Rico (1996); R. Bermúdez y M. Rodríguez (1996); P. Rico y M. Silvestre (1997); C. Álvarez, (1999); M. Esteva (2000) y J. Zilberstein-M. Silvestre (2000), así como los publicados por el Ministerio de Educación de Cuba (2000, 2001) constituyeron trabajos de valor esencial para la formación de una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la suficiente actualidad y rigor científico.

Para el ordenamiento y racionalización de los logros de la teoría dramática, fue necesario seleccionar y cotejar diferentes fuentes de los más connotados y actuales teóricos del teatro en el ámbito internacional, tales como L. Moussinac (1960); E. Wright (1969); J. Howard Lawson (1976); F. De Toro (1987); M. Chión (1987); P. Pavis (1988, 1994); U. Eco (1986, 1988); T. Kowsan (1988); A. Ubersfeld (1988); R. Monod (1989) y R. de la Fuente-F.Gutiérrez (1994), entre otros. A partir de estos autores el investigador ha logrado la sistematización de los elementos de teoría dramática que sustentan la metodología propuesta.

En el área de la *Metodología de la investigación científica* han sido fundamentales los libros de A. Zdravomislov (1981); G. Osipov (1988); A. Plasencia (1989); H. Cerda (1994); C. Álvarez (1995); G. Pérez (1996); S. Vieira (1996), U. Eco (1998), E. Machado (1999) y E. Baxter (2001) por ser los que mejor se adaptan a los intereses y modos de operar en la presente investigación.

**Aportes y novedad científica:**

El desarrollo del trabajo permitió realizar los siguientes aportes teórico-prácticos:

1. Una metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en el nivel superior, sustentada en la teoría de la actividad, la teoría dramática y la Metodología de la Enseñanza del Español-Literatura.
2. Un libro de texto para la enseñanza de las obras pertenecientes al género dramático.
3. Un glosario de términos de teoría dramática.
4. Un glosario de términos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La combinación racional de los presupuestos de la teoría de la actividad -a partir de la adecuada fundamentación filosófica, psicológica y pedagógica- con los sistemas conceptuales aportados por la teoría dramática y la Metodología de la Enseñanza del Español-Literatura, permitieron la obtención de los aportes antes señalados como respuesta científica al problema planteado. Tales aportes, en especial 1 y 2, son de completa novedad científica y tienen valiosa significación teórico-práctica, ya que constituyen nuevos instrumentos teóricos y metodológicos para dar respuesta a la necesidad de enfrentar la enseñanza-aprendizaje de los textos de teatro con rigor y actualidad. Estos aportes pueden ser empleados no sólo en la formación de profesionales de nivel superior, sino también en la capacitación de profesores de Español-Literatura, en la especialidad de teatro de las escuelas provinciales de instructores de arte, en los preuniversitarios vocacionales, etc.

El contenido del informe se presenta en tres capítulos. En el primero se elabora el marco teórico conceptual de la investigación a partir de la teoría de la actividad, la teoría dramática y la Metodología de la Enseñanza del Español-Literatura. En el segundo se expone la metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la educación superior, con sus cuerpos teórico y metodológico. En el tercero se presentan, analizan y discuten los resultados cualitativos y cuantitativos de las intervenciones realizadas en la práctica escolar para comprobar la efectividad de la metodología propuesta.

## II. DESARROLLO.

### Capítulo 1: LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD, LA TEORÍA DRAMÁTICA Y LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL-LITERATURA COMO FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS TEXTOS DRAMÁTICOS.

#### *1.1 Fundamentación filosófica, psicológica y pedagógica.*

##### *1.1.1 La teoría de la actividad en la Filosofía Marxista-Leninista.*

El presente trabajo ha tenido su fundamentación en la teoría de la actividad desarrollada por la filosofía, la psicología y la pedagogía marxista-leninista (enfoque histórico cultural) y en los aportes de la teoría dramática y la Metodología de la Enseñanza del Español-Literatura.

A partir de una conceptualización de máxima generalidad, la filosofía marxista-leninista ha considerado la actividad humana como un modo de existencia, desarrollo y transformación de la realidad social. Así, la *Enciclopedia filosófica soviética* define la *actividad*, como "la forma específicamente humana de relación activa hacia el mundo circundante, contenido del cual constituye su cambio y transformación racional. La actividad del hombre supone determinada contraposición del sujeto y el objeto de la actividad. El hombre se contrapone al objeto de la actividad como material que debe recibir nueva forma y propiedades, que se transforma de material en producto de la actividad". (Citado por Pupo, 1990a:76)

Puede afirmarse con V. Davidov que "la categoría filosófica de actividad es la abstracción teórica de toda la práctica humana universal, que tiene un carácter histórico-social. La forma inicial de todos los tipos de actividad de las personas es la práctica histórico-social del género humano, es decir, la actividad laboral colectiva, adecuada, sensorio-objetal, transformadora de las personas. En la actividad se pone al descubierto la universalidad del sujeto humano(...) La actividad humana consciente tendiente a una finalidad es un proceso tan objetivo como todos los procesos de la naturaleza". (Davidov, 1988:27)

La concepción dialéctico-materialista de la actividad ocupa un lugar central en la comprensión del hombre, de la sociedad y su devenir histórico-social. El filósofo ruso V. Mezhuiev ha afirmado que "en el proceso de su actividad los hombres



producen, ante todo, las condiciones materiales de su existencia: medios de vida y medios de trabajo. Simultáneamente... producen las formas de relaciones correspondientes a estas condiciones: económicas, políticas, etc. Conjuntamente con la producción de la vida material, los hombres producen su conciencia: las ideas, representaciones, conocimientos. En otras palabras, en el proceso de la producción social los hombres crean toda la conjunción de premisas materiales y espirituales de su existencia en la sociedad y por consiguiente, su existencia social". (Citado por Pupo, 1990a:80)

La actividad humana se concreta como relación sujeto-objeto y está regida por leyes objetivas. En su organización general se manifiesta como actividad práctico-material y espiritual, orientada a determinados fines. El sujeto transforma la realidad convirtiéndola en objeto, a través de su actividad material-práctica, para satisfacer sus necesidades.

Además de la actividad material-práctica, asume las formas de actividad gnoseológica-cognoscitiva y actividad valorativa-axiológica. "En la actividad cognoscitiva al sujeto le interesa penetrar en el objeto, revelar sus leyes. En la actividad valorativa al sujeto le interesa el objeto y se dirige a él, en función del valor que encierra para satisfacer sus necesidades". (Pupo, 1990a:28.) En toda actividad humana, mediados por la práctica, están presentes los momentos gnoseológico y valorativo.

En la relación sujeto-objeto, además de los momentos práctico, axiológico y cognoscitivo está presente también el intercambio entre los sujetos, en tanto actividad comunicativa sujeto-objeto. "En este sentido, la actividad humana concebida en su expresión filosófica deviene como relación sujeto-objeto y sujeto-sujeto, y se estructura, compendia y despliega como actividad cognoscitiva, valorativa, práctica y comunicativa, donde todas en interacción recíproca, mediadas por la práctica, expresan en síntesis los momentos objetivo y subjetivo del devenir social". (Pupo, 1990b:29.) Estos presupuestos han servido de base para el desarrollo de la teoría de la actividad en la psicología marxista.

### 1.1.2 *La teoría de la actividad en el enfoque histórico cultural de la Psicología Marxista.*

A partir de los presupuestos de L. Vigotski, la teoría de la actividad ha sido desarrollada en la psicología soviética por A. N. Leontiev, P. I. Zinchenko, A. V. Zaporozhets y P. Ya. Galperin, entre otros. Existe coincidencia al señalar que la más completa formalización de la teoría psicológica de la actividad, en los marcos del enfoque histórico cultural, corresponde a A. N. Leontiev.

Este autor ha señalado que en el plano psicológico, *la actividad* "es la unidad de la vida mediatizada por el reflejo psíquico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetual(...) La actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, tránsitos y transformaciones internas, desarrollo". (Leontiev, 1989:265.)

El aspecto central de la teoría psicológica de la actividad es su carácter objetual. "El concepto mismo de actividad contiene implícitamente el concepto de su objeto. La expresión 'actividad no objetual' está privada de sentido(...) Además, el objeto de la actividad aparece de manera doble: primariamente, en su existencia independiente, como algo que subordina la actividad del sujeto y la transforma; secundariamente, como imagen del objeto, como producto del reflejo psíquico de su propiedad, que se produce como resultado de la actividad del sujeto y que no puede producirse de otro modo". (Leontiev, 1989: 267.) De esta manera, el desarrollo del contenido objetual de la actividad genera su correlación con el desarrollo del reflejo psíquico del objeto, que regula la actividad en el medio objetual.

Del mismo modo, el carácter objetual de la actividad genera no sólo su representación en imágenes, sino también el surgimiento de necesidades, emociones y sentimientos en el sujeto. Pero este proceso no es unilateral, ya que el propio objeto de la actividad se le revela al sujeto como capaz de satisfacer una u otra de sus necesidades. De esta manera, las necesidades impulsan las actividades del sujeto y las regulan.

Otro aspecto importante es el carácter social de la actividad, ya que esta no puede existir al margen de la vida social. La actividad específica de cada individuo conforma un sistema dentro del sistema general de las relaciones de la sociedad.

"La actividad humana transcurre en un medio social, en activa interacción con

otras personas, a través de varias formas de colaboración, y por tanto, siempre de una forma u otra, tiene un carácter social". (González, 1986:95.)

De acuerdo con L. Vigotski, los procesos psíquicos del hombre o funciones psíquicas superiores son el resultado de la compleja interacción del individuo con la realidad social y natural. Esta interacción está mediatizada por los instrumentos y por los signos. Sus estudios en esta dirección lo llevaron a la formulación de la ley genética general del desarrollo cultural o ley fundamental de las funciones psíquicas superiores y a describir el llamado *proceso de interiorización* o tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. En un trabajo de 1930, publicado por primera vez en 1960, expone dicha ley de la siguiente manera: "en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece en escena dos veces, en dos planos, primero social y luego psicológico; primero entre las personas, como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Esto se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos, al desarrollo de la voluntad". (Vigotski, 1989a:144.) Como se conoce, este es uno de los momentos esenciales de la teoría vigotskiana, ya que explica el proceso de interiorización o tránsito de lo inter a lo intrapsicológico, así como la formación de la propia función psíquica superior. En este proceso Vigotski le confiere al lenguaje un papel de primer orden.

De acuerdo con esta concepción, un aspecto esencial de la actividad transformadora del hombre es su carácter mediatizado por los instrumentos y los signos, que median entre el sujeto y el objeto. Para Vigotski "todo estímulo convencional, artificialmente creado por el hombre y que constituye un medio para dominar el comportamiento, ajeno o propio, es un signo". (Vigotski, 1989a:122.) Este autor establece una analogía entre los instrumentos y los signos a partir de la función mediatizadora de ambos: "la analogía fundamental entre el signo y el instrumento es la función mediatizadora inherente a ambos". (Vigotski, 1989a:124.) De la misma forma establece las diferencias entre estos elementos, a partir de la distinta orientación de uno y otro. "El instrumento sirve de conductor de las influencias del hombre sobre el objeto de su actividad, está orientado exógenamente, debe provocar unas u otras modificaciones en el objeto, es el

medio de la actividad externa del hombre, dirigida a someter a la naturaleza. El signo no transforma nada en el objeto de la operación psicológica; es el medio de acción psicológica sobre el comportamiento -ajeno o propio- el medio de la actividad interna, dirigida al dominio del propio hombre; el signo está dirigido hacia adentro". (Vigotski, 1989a:125.)

En consecuencia, habría que entender que en el proceso de desarrollo histórico de la sociedad, entre el hombre y la naturaleza se interponen infinidad de objetos materiales y espirituales, creados por la actividad productiva del hombre, que constituyen una segunda naturaleza, la naturaleza cultural, social, que somete a la primera a leyes de orden superior.

Un último aspecto general de la teoría psicológica de la actividad es el relativo a la unidad de la actividad y la conciencia. Varios autores coinciden en señalar que no puede analizarse el concepto de actividad separado del de conciencia. (González, 1986; Davidov, 1988.) La actividad del individuo está mediatizada por el reflejo psíquico del mundo circundante. Pero no puede establecerse una identificación entre lo psíquico y lo consciente. En realidad el reflejo psíquico tiene diferentes niveles. Existe una psiquis preconscious en los animales y una forma cualitativamente superior de la psiquis, la conciencia, que es privativa del hombre. Debe entenderse la conciencia como un producto subjetivo de la actividad humana. "La conciencia es la producción por el individuo de la imagen ideal de su actividad tendiente a una finalidad y de la representación ideal en ella de las posiciones de las otras personas. La actividad consciente del hombre está mediatizada por el colectivo". (Davidov, 1988:45.)

La conciencia tiene carácter histórico-social y "aparece sólo en el tránsito de la actividad adaptativa de los animales a la actividad laboral, productiva, específica del hombre". (Leontiev, 1989:179.) La imagen psíquica del resultado al cual tiende la actividad no existe todavía en la realidad. Por ello sólo puede regular la actividad "si está representada para el sujeto en una forma tal que permita compararlo con el material inicial (objeto de trabajo) y con sus modificaciones intermedias. Más aún, la imagen psíquica del producto como finalidad debe existir para el sujeto de tal modo que él pueda actuar con esa imagen, es decir,

cambiarla en correspondencia con las condiciones existentes. Tales imágenes son las imágenes conscientes, las representaciones conscientes; en una palabra son los fenómenos de la conciencia". (Leontiev, 1989:279.)

Las formas ideales de las representaciones psíquicas de la realidad en la conciencia se producen gracias a la capacidad del hombre para recrearlas activamente a través de la palabra, el dibujo, la modelación, así como del empleo del lenguaje como producto y medio de comunicación social.

De acuerdo con A. N. Leontiev, en etapas avanzadas del desarrollo psíquico la actividad se convierte también en objeto de la conciencia, lo que constituye "la premisa para la generación de las acciones y operaciones internas, en el plano de la conciencia. La conciencia-imagen se hace también conciencia-actividad. Justamente en esta plenitud suya, la conciencia comienza a aparecer como emancipada de la actividad externa, sensorial, práctica y, más aún, dirigiéndola". (Leontiev, 1989:281.)

Acorde con lo que se ha dicho, la psicología marxista ha mostrado que "el proceso de apropiación de la cultura humana transcurre a través de la actividad como proceso que mediatiza la relación entre el hombre y su realidad objetiva. A través de ella el hombre modifica la realidad y se forma y transforma a sí mismo". (González, 1986:94-95.)

No obstante, el estudio más detallado del proceso de formación de la actividad interna a través de la externa, fue desarrollado por P. Ya. Galperin y sus discípulos entre las décadas de 1950 y 1980, en lo que después se conocería como la *Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*. Esta concepción fue elaborada por el autor sobre la base de ciertos principios filosófico-metodológicos concebidos por L. Vigotski y la escuela histórico-cultural, a saber: "la naturaleza histórico-social de la psiquis humana; su estudio desde el punto de vista de la actividad; la unidad entre las acciones externas, materiales y las internas, psíquicas, la importancia esencial del método genético-formativo para el estudio de los procesos psíquicos". (Shuare, 1990:173-174.)

P. Ya. Galperin reconoce que toda acción se caracteriza por las modificaciones que produce en el objeto y por la finalidad que se obtiene de ella. De manera

análoga, la acción mental se caracteriza también por las variaciones que produce y porque está orientada hacia un fin. "Sólo que el objeto es aquí *mental*, al igual que su variación. Por eso la acción mental se puede determinar como la habilidad de realizar mentalmente una transposición determinada del objeto. Así, por ejemplo, dividir diez entre dos, diferenciar en una palabra los sonidos,... etc., todas estas acciones realizadas en la mente, constituyen diferentes acciones mentales". (Galperin, 1979a:54.)

Este investigador describe tres fases funcionales de la actividad interna (acciones mentales), a partir de la actividad externa: orientación, ejecución y control. "A una de ellas... la denominamos de orientación, por el papel objetivo que desempeña en la acción; dentro de ella se encuentran la confección del cuadro de circunstancias, el trazado del plan de acción, el control y la corrección de su ejecución. Constituye la segunda parte de la acción objetal la propia ejecución (habilidad), la cual, aunque depende de la parte de orientación, no puede ser reducida a ella". (Galperin, 1981:115.) El autor destaca que la etapa de orientación es la rectora y fundamental, ya que de ella depende la eficacia de la ejecución y el control. Considera que lo más importante no es formar la acción, sino desarrollarla a partir de ciertos indicadores previamente establecidos. Por ello es necesario crear las condiciones y exigencias que garanticen la formación de la acción con determinadas peculiaridades.

En su opinión, se trata de determinar "aquella actividad central intermedia de la cual depende directamente la ejecución de todas, ¡precisamente de todas! Las condiciones de las que depende esta propia actividad". (Galperin, 1981:116.) En la ejecución de la tarea, cada error se considera como un punto de referencia a controlar que permita no cometer dicho error. El restablecimiento de los puntos de referencia se lleva a cabo hasta tanto el dominio del conjunto de ellos garantice al sujeto la posibilidad de realizar la acción de manera correcta desde la primera vez.

Otro aspecto central de la *Teoría de la formación de las acciones mentales* son las transformaciones que sufre la acción en el proceso de interiorización o de adquisición de un carácter específicamente psíquico. Dichas transformaciones son las de *generalización, abreviación y automatización*. Una vez lograda la base

orientadora de la nueva acción, en la estructuración de su forma material aparece la generalización de la tarea a realizar. "La generalización consiste en destacar lo esencial (para la acción) en varios sentidos. Uno de ellos es que el objeto específico de la acción se divide en las propiedades más simples, en los *aspectos* de las cosas. Otras generalizaciones significan que dentro del nuevo campo, con el aumento de conocimientos, se destacan diferentes leyes (regularidades)... La generalización significa una diferenciación más exacta, tanto del objeto de la acción, como de sus operaciones; pero, además, significa destacar su contenido constante y, en ese sentido, estereotipado (en distintos casos también las posiciones)". (Galperin, 1979:58.)

En este nivel material de ejecución de la acción, el sujeto comprende que el manejo de cierta información y operaciones reiteradas conducen siempre a un mismo resultado y que, no necesariamente hace falta reproducir la acción en su totalidad para alcanzar los propósitos deseados. Ciertas operaciones intermedias dejan de ser necesarias, no se refuerzan, y por tanto dejan de realizarse. La acción se reduce. Aparece su *abreviación*. Las operaciones *abreviadas* se convierten en *mentales*, ya que no se ejecutan plenamente, más bien se concientizan en la realización de la parte que se mantiene.

El proceso de interiorización de la acción se produce a través del plano del lenguaje, en un decurso en que la acción se libera poco a poco de su relación directa con los objetos materiales. "Aquí, la acción es un relato acerca de la acción sin ningún tipo de ejecución material y sin que participen directamente las cosas". (Galperin, 1979a:59.) Inicialmente la acción verbal se organiza como reflejo exacto de la acción realizada con el objeto, pero va derivando hacia una reducción cada vez mayor hasta convertirse en una *acción por fórmula*. Finalmente, el contenido de la acción con el objeto aparece concientizado, pero ya no se ejecuta.

La *automatización* de la acción aparece en el momento en que la acción verbal abreviada empieza a ejecutarse *para sí*. Ahora sus condiciones cambian en lo esencial. "La tarea de comunicación es sustituida por la reflexión y el hablar *para sí* se constituye en un medio, no de transmisión del pensamiento a otro, sino de transformación del mismo en un objeto para su mejor análisis". (Galperin,

1979a:61.) Aquí se origina un acto de aparente independencia y contraposición respecto a la acción material, cuya forma final está representada por la acción mental, puramente psíquica.

Las diversas formas a través de las cuales la acción se convierte de material y externa en interna o mental, no desaparecen por completo, sino que subyacen en forma de peldaños de una escalera que une su base con su altura. La acción externa consciente es enlazada con el acto de pensamiento sobre dicha acción. En opinión del autor de la teoría "esta escalera de formas de una misma acción abre la posibilidad de moverse en sentido inverso, o sea, de un plano abstracto e interno a una acción externa y material. Este movimiento realizado mediante una serie de formas intermedias de la acción asimilada, compone el verdadero contenido y un índice objetivo de su carácter consciente". (Galperin, 1979a:62.)

El autor de esta investigación valora altamente los presupuestos glosados como base de sustentación filosófica y psicológica de la metodología propuesta, ya que permiten: a) considerar la interacción del alumno con el texto literario teatral, en tanto objeto de estudio, como aspecto central de la metodología; b) prever que la dinámica entre el alumno (sujeto) y el texto dramático (objeto) también genera en él necesidades cognoscitivas, emociones, sentimientos y que en este proceso, además, desarrolla habilidades y forma valores; c) otorgar importancia esencial a las relaciones sujeto-sujeto y a tener en cuenta el carácter social de la actividad de aprendizaje; d) organizar el proceso de enseñar y aprender en formas colectivas de comunicación y socialización; e) tener en cuenta el carácter mediador de los instrumentos y los signos y por ello brindar la debida importancia al manejo conceptual y las representaciones semióticas que realiza el alumno como medios de conocimiento del texto literario teatral; f) prever que en el accionar sujeto-objeto y sujeto-sujeto se forman también las acciones mentales del alumno y estructurar la metodología de acuerdo con los momentos de formación de dichas acciones intelectuales.

### *1.1.3 El proceso de enseñanza-aprendizaje concebido desde las posiciones de la teoría filosófica y psicológica de la actividad. Generalidades.*



En el enfoque que se ha conformado, se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad integral, como una unidad, en la que interactúan las acciones y operaciones del alumno en su accionar para la apropiación de conocimientos, habilidades, valores (aprendizaje) y el accionar del maestro para planificar, organizar, dirigir y controlar el aprendizaje de los alumnos. Se trata de crear un sistema de interacciones mutuas sujeto-objeto y sujeto-sujeto, en que el proceso de enseñanza-aprendizaje sirve de espacio por igual al desarrollo intelectual de los estudiantes y a la formación de valores, sentimientos, actitudes, cualidades. Ello es posible porque en esta concepción "se revela como característica determinante la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales". (Rico-Silvestre, 1997:73.)

Entre las *características generales* del proceso de enseñanza-aprendizaje deben señalarse las siguientes: tiene *carácter social* (se realiza en grupos, colectivamente); *carácter individual* (ocurre en cada estudiante de manera única e irrepetible); *carácter activo* (el alumno participa de manera directa en la adquisición de conocimientos, habilidades y valores); *carácter comunicativo* (se basa en el diálogo y la relación alumno-alumno y alumno-maestro); *carácter motivante* (responde a intereses de los alumnos, produce satisfacción y alegría); *carácter significativo* (lo nuevo adquirido se integra a experiencias y conocimientos anteriores más acabados); *carácter cooperativo* (es un proceso de ayudas mutuas y soluciones conjuntas); *carácter consciente* (está orientado hacia objetivos precisos, permite la reflexión y el análisis acerca de qué hacer y cómo actuar.)

De lo anterior se infiere que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una de las formas en que se realiza el proceso educativo en general, en el contexto de cada una de las disciplinas escolares. Bien planificado, estructurado, dirigido y controlado se constituye en la forma mediatizadora por excelencia para que los estudiantes se apropien de conocimientos, habilidades, valores, formas de comportamiento social, procedimientos de trabajo acumulados por la sociedad. En este sentido resulta suficiente para lograr su objetivo esencial: la formación integral de la personalidad del alumno.

En esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje es importante delinear cuál es el papel del maestro y cuál el del alumno. Al estudiante le corresponde una participación activa en la construcción del conocimiento y en la apropiación de las habilidades generales y específicas y de los valores, sentimientos y actitudes legados por la humanidad. Ello implica un esfuerzo intelectual y la orientación consciente hacia cada una de las tareas docentes que se realizan. Esto permite orientarse mejor en cada situación, así como valorar, reflexionar, generar estrategias de aprendizaje y arribar a conclusiones por sí mismo. El papel activo del estudiante implica además, la interacción sistemática con el objeto de aprendizaje, así como con el profesor y con cada uno de los alumnos del grupo. Lo anterior permite cumplir tareas de complejidad creciente, en las que tengan que expresar unos a otros sus puntos de vista, explicaciones, interpretaciones y valoraciones de todo tipo, así como prestar y recibir ayuda no sólo del docente, sino también de los más aventajados. La actitud consciente y reflexiva del alumno ante cada tarea docente evita que el estudiante se convierta en un ejecutor mecánico. De esta forma, los resultados de la actividad del sujeto se traducen en los cambios, transformaciones y desarrollo de la personalidad del alumno.

La función del maestro es fundamental en este proceso. Su figura se torna insustituible, ya que no es posible prescindir de su ejemplaridad e influencia educativa. Su papel esencial radica en que éste es la entidad llamada a estimular, planificar, organizar y controlar la actividad cognoscitiva del alumno, teniendo en cuenta las regularidades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las exigencias psicológicas y pedagógicas de este proceso en cada una de las etapas del desarrollo de los escolares.

#### *1.1.3.1 Organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el objeto de dirección es la actividad cognoscitiva de los alumnos, y cada uno de ellos posee sus particularidades como individualidad. De ahí que el punto de partida deba ser el diagnóstico del proceso que se intenta conducir. "El diagnóstico permite orientar de forma eficiente, en función de los objetivos propuestos, las acciones del maestro al concebir y

organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y dar atención a las diferencias individuales del alumno; de ahí que violar este requerimiento conduzca a desarrollar el proceso sin elementos objetivos: *a ciegas*, convirtiéndose en una de las causas que incide en su calidad". (Rico-Silvestre, 1977:5.)

El contenido del diagnóstico deberá estar orientado no sólo al nivel de conocimientos adquiridos, sino también al desarrollo de las operaciones mentales (análisis, síntesis, abstracción, generalización), así como a habilidades intelectuales de todo tipo (modelación, comparación, aplicación, observación.) También deben evaluarse habilidades de orientación, ejecución, control, valoración y autovaloración, así como formas de comportamiento, valores formados, entre otros aspectos de la personalidad. "Hoy no se debe identificar la calidad sólo con la cantidad, es necesario valorar los procesos que se dan en el acto educativo; en este caso no sólo de lo instructivo, en términos de rendimiento, sino también el desarrollo de habilidades, capacidades, motivaciones, los sentimientos que genera el proceso de enseñanza-aprendizaje". (Zilberstein-Silvestre, 2000:4.) Ello supone que la determinación del desarrollo actual y potencial del alumno permite conducir de manera personalizada, a la vez que colectiva, la actividad de aprendizaje.

Otro aspecto central de la dirección del aprendizaje está relacionado con la necesidad de concebir el proceso centrado en la participación activa y consciente de los estudiantes. En esta concepción la implicación e independencia del alumno deben ser tenidas en cuenta desde el acto mismo de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como durante su ejecución y control. La dirección del aprendizaje centrada en la participación activa y consciente de los escolares "deberá propiciar en cada momento que el alumno participe en la búsqueda y utilización del conocimiento, como parte del desarrollo de su actividad, lo que le permitirá ir transitando por niveles diferentes de exigencia, que puede ir desde una simple reproducción del conocimiento a una aplicación de situaciones nuevas, que le exijan una actividad mental superior, donde el alumno ponga en evidencia la transferencia de los conocimientos y procedimientos adquiridos en la solución de nuevas problemáticas". (Rico-Silvestre, 1979:9.)

La actividad de enseñar y aprender requiere del profesor la preparación de tareas de aprendizaje que exijan del alumno el análisis y la orientación ante cada situación, así como la reflexión, la búsqueda individual del conocimiento y las operaciones para obtenerlo. En sus acciones de aprendizaje generaliza, observa, modela, compara, se forma una concepción personal de la tarea y llega a conclusiones en un actuar compartido con los demás estudiantes y con el profesor.

Un nuevo elemento a tener en cuenta en la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje es el empleo de formas diversas de colaboración y comunicación –ya sea de manera colectiva o creando pequeños grupos-, que permitan la interacción alumno-alumno y profesor-alumno. Las formas de trabajo en grupo constituyen un importante factor mediatizador en la apropiación de los conocimientos y las habilidades. "Las acciones bilaterales y grupales ofrecen la posibilidad de que se traslade de un alumno a otro, o del maestro al alumno elementos del conocimiento que puedan faltarle (qué) y el procedimiento a seguir en la realización de la tarea (cómo)". (Rico-Silvestre, 1997:10.)

En el plano de la comunicación y el aprendizaje el trabajo conjunto permite manejar criterios diferentes y diversas alternativas de solución de las tareas, adecuar puntos de vista, perfeccionar procedimientos y operaciones a aplicar. Del mismo modo, facilita la formación de habilidades de valoración y autovaloración; control y autocontrol, reflexión y autorreflexión, corrección y autocorrección. En el plano educativo el trabajo en grupo forma al alumno en el respeto mutuo, en la aceptación del otro, en la tolerancia, en el reconocimiento de las diferencias, lo que no supone la renuncia a su autoestima, a sus puntos de vista ni al reconocimiento de su labor.

Otra consideración importante en la organización y dirección de este proceso es la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. L. Vigotski al exponer su método de investigación explicó que consideraría "la relación entre la inteligencia y el afecto, cuya separación como objetos de estudio es el punto más débil de la psicología tradicional, puesto que hacen aparecer el proceso de pensamiento como una corriente autónoma de *pensamientos que se piensan a sí mismos*, segregada de

la plenitud vital, de los intereses y necesidades personales, de las inclinaciones e impulsos del sujeto que piensa". Afirmaba que "cada idea contiene una actitud afectiva trasmutada hacia el trozo de realidad al cual se refiere". (Vigotski, 1981:23, 24.) La adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades, habilidades y valores debe producir satisfacción y plenitud emocional en los estudiantes.

#### 1.1.3.2 Momentos *estructurales del proceso de enseñanza-aprendizaje*.

El profesor debe estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los tres momentos básicos e íntimamente relacionados de toda actividad: la orientación, la ejecución y el control. La *etapa de orientación* desempeña un papel esencial en el desarrollo de la actividad cognoscitiva, ya que en ella se garantiza la comprensión por el alumno de la tarea a realizar, de los conocimientos que necesita para enfrentarla, así como de las acciones y operaciones que debe efectuar para alcanzar los objetivos propuestos. Bajo la dirección del profesor, en este momento el alumno debe precisar los fines de la actividad, explorar y reconocer las condiciones de la tarea; debe precisar qué hay de nuevo en ella, qué conoce, con qué datos e información cuenta y cuáles más le son necesarios. También debe esclarecer los procedimientos, estrategias de aprendizaje y modos de actuación que debe seguir en cada fase de la actividad para garantizar su éxito. La adecuada dirección de la etapa de orientación permite lograr una alta disposición y motivación del estudiante, y consiguientemente su implicación y participación consciente en la realización de la tarea de estudio.

Según la investigadora J. López, "el valor fundamental de la etapa de orientación reside en que garantiza la comprensión por el niño de lo que va a hacer, antes de iniciar su ejecución. A medida que el alumno sabe, no solamente lo que va a hacer, el producto que va a obtener, sino también cómo ha de proceder, qué materiales e instrumentos ha de utilizar y qué acciones y operaciones debe hacer y el orden de su ejecución, mayor será después la calidad de dicha ejecución y del producto que se obtenga". (López, 1995:30.)

Para que la parte orientadora cumpla estos propósitos debe permitir una regulación de la actividad del alumno a partir de que éste se ha formado una

representación mental adecuada del objeto de su transformación y de las exigencias y condiciones en que se realiza la tarea de estudio. El alumno puede, en estas condiciones, regular su actividad de aprendizaje de forma independiente porque posee una modelación de lo que va a hacer y de los indicadores que deben guiarlo. Antes de iniciar la ejecución el profesor debe realizar un control de la comprensión de la tarea.

En la *fase de ejecución* son aplicados por el alumno los conocimientos, procedimientos y estrategias analizadas en la etapa precedente. Eso permite lograr la participación activa, consciente y motivada de los estudiantes, evitando que actúen por el método de ensayo y error. En esta fase el profesor ha de tener en cuenta la zona de desarrollo próximo (ZDP) de cada estudiante, debe detectar lo que cada alumno puede hacer por sí solo y lo que debe hacer con ayuda de otros o del docente, de tal manera que pueda individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la *ejecución* el profesor elabora y selecciona tareas docentes que responden al contenido, habilidades y valores que desea formar, a la vez que establece los indicadores que conforman el modelo de actuación previsto. Dichos indicadores permiten valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos y facilitan el autocontrol y la autovaloración por parte del estudiante.

Durante la ejecución de la tarea de estudio los alumnos deben desplegar las acciones objetales y mentales que les permitan la apropiación de conocimientos y habilidades de todo tipo; "deben tener la posibilidad de actuar en los distintos momentos o fases que propician un aprendizaje eficaz, desde las acciones objetales en un plano práctico a su realización en el plano mental, conceptual, atendiendo a los cambios que se operan en las características cualitativas de la acción, que luego funcionan como indicadores de calidad del aprendizaje del estudiante: grado de generalización, de reflexión, de automatización, de independencia, de solidez. En especial es necesario tener en cuenta los momentos de tránsito y de traducción de una lógica de la acción –momento material o materializado del proceso- a una lógica de los conceptos –momento de verbalización, de comunicación en el proceso". (González, 1986:108.)

La *etapa de control* "es el momento que permite comprobar la efectividad de los procedimientos empleados, y de los productos obtenidos para de acuerdo con ello realizar los ajustes y correcciones requeridas". (Rico, 1996:16.) Lo correcto es que el sujeto se dé cuenta de que su ejecución no coincide con los parámetros establecidos en la fase de orientación, inicie un proceso de reacomodo de sus acciones hasta lograr la respuesta prevista. No obstante, no es frecuente que los estudiantes realicen espontáneamente acciones de control y autovaloración de su actividad, por lo que el docente debe trabajar en la formación de estas habilidades. En este punto las acciones de control y autovaloración se interconectan con las de orientación, ya que las primeras se efectúan sobre la base de los indicadores fijados en la fase de orientación. El control y la orientación son momentos estrechamente ligados.

El *control* es un componente fundamental del aprendizaje, que debe estar presente de forma sistemática desde la fase inicial de orientación de las tareas, durante su ejecución y al final cuando es necesario verificar la correspondencia de los resultados con un modelo y/o conjunto de indicadores previamente establecidos. "Cuando se logra desarrollar estas acciones y el alumno las interioriza, puede operar en un plano mental, será entonces capaz de anticipar las formas correctas de realización de la actividad, con lo cual podemos plantear que ha alcanzado un nivel de autorregulación superior y, a su vez, una calidad superior en el aprendizaje". (Rico, 1996:17.)

La orientación, la ejecución y el control constituyen momentos de una misma actividad de aprendizaje, cuya dirección le corresponde al docente, y las acciones correspondientes que realiza el alumno deberán concebirse como un sistema interrelacionado y debidamente equilibrado, de tal manera que se garantice la eficiencia de la actividad.

El autor de este trabajo considera que los aspectos reseñados en estos epígrafes le aportan una sólida base pedagógica a la metodología que propone, ya que justifican: a) privilegiar el contacto del estudiante con el texto literario teatral para su conocimiento, disfrute y representación mental; b) concebir la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos conjugando acertadamente las funciones

cognoscitiva, afectiva y educativa, a través de un proceso de ósmosis entre el alumno y el texto literario teatral; c) propiciar la independencia y la actuación consciente, protagónica, de los futuros profesionales en el proceso de enseñar y aprender; d) poner énfasis en la identificación de las particularidades que le confieren valor al texto dramático como objeto de estudio y en que los estudiantes evalúen la utilidad profesional y humana de su examen científico; e) tener en cuenta el desarrollo actual y prospectivo de cada estudiante, propiciando que personalicen los contenidos, métodos, medios y procedimientos que son necesarios para su recepción y análisis, así como atender la formación de estrategias cognoscitivas en los alumnos; e) cuidar la utilización del lenguaje, el clima emocional, el respeto del otro y el rigor científico en todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos.

*1.2 La teoría dramática. Sus aportes conceptuales más importantes a los efectos de la presente investigación. (Todos los términos que aparecen en cursiva en el epígrafe 1.2, pueden encontrarse definidos en el *Glosario de términos de teoría dramática*, anexo 7.)*

*1.2.1 Peculiaridades del género dramático. Paralelo con los demás géneros.*

Los estudios de poética histórica en el campo de la literatura conciben al teatro como uno de los tres grandes géneros literarios. En su evolución, el arte teatral ha devenido una forma específica de manifestación artística, que se rige por sus propias leyes y cuyos códigos de comunicación no son idénticos a los de otras manifestaciones –literatura, música, pintura, escultura-, si bien el teatro incorpora la mayoría de ellas para obtener sus resultados estéticos. "Cuando se piensa en el concepto de 'teatro', en términos generales, se está pensando en literatura germinadora de un espectáculo y, por lógica extensión, en la realización de ese propio espectáculo". (Fuente-Gutiérrez, 1994:77.)

O sea, que en la concepción formada, la esencia del arte dramático radica en la conjunción de dos aspectos básicos que lo constituyen: de un lado el texto lingüístico (que lo emparenta e inserta dentro de la literatura), y de otra el elemento espectacular (que lo relaciona con otras artes no verbales: pintura, música, danza, escultura, etc.) El texto dramático es literatura escrita para la



representación. De ahí que el profesional deba tener una clara visión de los géneros literarios, y en especial de la tipología específica que corresponde al texto teatral.

Alfonso Reyes (1972) ha hecho notar, con razón, que en la tragedia griega antigua coexisten reminiscencias de los tres géneros fundamentales –para él funciones, no géneros-; por ejemplo, los prólogos y las intervenciones de los mensajeros, son la narración, la novela; los diálogos de los personajes constituyen el drama y las efusiones líricas del coro, son la poesía. El ilustre mexicano los sitúa en orden estético creciente: drama, novela, lírica, argumentando que en el drama subsiste todavía el bulto humano, la escena, los ojos, el espectáculo; la novela transforma en teatro interior lo que el drama suele representar; a la lírica sólo le queda la exclamación y la voz, si la consideramos en su estado más puro. En el drama se mima, se imita, se representa; en él la *mimesis* sustituye a la *diegesis*; en la narración la *diegesis* sustituye a la *mimesis*. La poesía es la *poiesis* aristotélica, es la expresión del sentimiento y la vivencia interior del hombre.

La poesía y la épica constituyen formas finales de expresión, en el sentido en que se escriben para ser leídas; el drama no constituye una finalidad en sí mismo, antes bien se escribe para la representación teatral. Todo texto dramático, desde su génesis en la mente del dramaturgo, está orientado pragmáticamente hacia la representación.

La lírica y la épica poseen un solo canal de comunicación, es decir, el lenguaje; en tanto que el teatro tiene carácter multisemiótico, ya que no solamente emplea el lenguaje como sistema sígnico, sino también muchos otros como son el vestuario, el decorado, el peinado, las luces, los gestos, la mímica del rostro, etc; así como otras manifestaciones artísticas: música, ballet, pintura, cine y otras. En este sentido el arte teatral sintetiza el conjunto de las artes.

En la épica el tiempo se siente como pasado, aunque el narrador hable en presente. Todo cuanto se refiere es pasado respecto al “aquí” y “ahora” de la enunciación, por la sencilla razón de que no es posible contar acontecimientos no ocurridos todavía y sentirlos como verosímiles. Aun en la ciencia-ficción, en que el novelista emplea el tiempo gramatical del futuro, el lector siente como pasado lo

que se le cuenta. La lírica tiende a eternizar la vivencia en el tiempo, en ella el lector suele actualizar el sentimiento expresado por el poeta, aunque el texto haya sido escrito siglos atrás. Así, por ejemplo, el lector moderno que lea el siguiente poema renacentista puede revivir y multiplicar las vivencias que lo inspiraron.

Vivamos, Lesbia mía, y amémonos.  
Las críticas amargas de los viejos  
que valgan para nosotros un centavo.  
Dame mil besos, después cien,  
después otros mil, después otros cien,  
y cuando hayamos hecho muchos miles  
enredemos la cuenta para que no sepamos  
cuántos besos nos hemos dado.

En el drama el tiempo es presente con proyección de futuro. El drama es ejecución de acciones en el presente de la representación que avanzan hacia el final del espectáculo. Aun cuando su recepción sea leída, el lector necesita poner mentalmente en situación a los personajes-enunciadores y reconstruir el decorado y la escena. La base de esa representación es el conflicto y la colisión de fuerzas opuestas.

La lírica es esencialmente monológica; el sujeto lírico expone, clama. En la épica el dialogismo es interno; a trechos el narrador o bien cuenta o bien describe. Los personajes dramáticos dialogan; el diálogo es la forma elocutiva característica de la dramática, porque en el teatro la unidad de comunicación es la réplica. El dialogismo del drama es más bien externo, vuelto hacia el lector/espectador.

El discurso dramático está compuesto por citas contextualizadas entre otras citas. En otras palabras, ningún parlamento o bocado de los personajes aparece solo, sin que sea antecedido o sucedido por otros textos dichos por los demás locutores. El discurso épico posee una estructura piramidal o de "cajitas", está compuesto por citas dentro de otras citas, es decir, el narrador es la entidad supraordinada que refiere los hechos y ordena el mundo presentado y eventualmente le concede la palabra a los personajes para que estos dialoguen o monologuen. En los textos proferidos por los personajes suelen citarse o reproducirse voces y textos de otros personajes. A su vez el narrador puede introducir en su discurso voces y textos de los personajes e incluso intrusiones de

autor, de ahí el plurilingüismo y la polifonía de la novela explicada por Mijail Bajtín. En cambio, el discurso lírico se nos presenta como una cita descontextualizada, no rodeado ni contenido dentro de otras citas, debido en esencia a que en la poesía coincide el pronombre yo (o nosotros) con el sujeto lírico que habla en presente. De ahí que la lírica posea un sólo nivel de ordenamiento del significado, en tanto que la épica y la dramática poseen diversos estratos semánticos. En la lírica predominan las relaciones asociativas, en la épica y en la dramática las relaciones son de causa-efecto.

### 1.2.2 Conceptos de *dramaturgia*, *puesta en escena* y *actuación*.

Entre las nociones de mayor utilidad docente desarrolladas por la teoría dramática están las de *dramaturgia*, *puesta en escena* y *actuación*. Ellas conforman los tres grandes sistemas creativos en el arte teatral.

El concepto de *dramaturgia* tiene importancia fundamental para el profesor de Español-Literatura, ya que el mismo se refiere exclusivamente al trabajo del autor, sin necesidad de pensar directamente en el espectáculo. Esta noción se refiere al arte de la composición y estructuración de las obras y a todo un estilo teatral que parte del teatro clásico o aristotélico. La llamada dramaturgia clásica o aristotélica está asociada a otros conceptos importantes como los de *conflicto*, colisión de fuerzas, *progresión* de la acción y a la solución de los conflictos en el universo dramático. Otras nociones afines a esta dramaturgia son las de "forma dramática", "forma cerrada", "pieza bien hecha", etc. Todo el teatro grecolatino, el teatro isabelino, el teatro clásico francés, el español de los siglos de oro, el teatro realista escandinavo, etc., están contruidos sobre los principios de esta dramaturgia. Las piezas y autores que se estudian en los programas de la enseñanza media se inscriben en esta práctica teatral. Lo mismo sucede con la mayor parte de las obras dramáticas incluidas en la disciplina Estudios Literarios de la carrera Español-Literatura de los Institutos Superiores Pedagógicos. La necesidad de estudiar estructuralmente las obras y de evaluar la labor creativa de los autores justifican la importancia de este concepto en la formación del profesional.

La idea de la *puesta en escena* es fundamental como contrapartida de la labor dramática, ya que como se ha dicho, el texto dramático es literatura escrita

para la representación, y aunque la docencia de la literatura se ocupa menos de la representación que de la enseñanza del texto, la lectura y análisis de las piezas debe tener efecto teniendo como referente la puesta en el lugar de la *acción*, los *diálogos* y los *personajes*, con todos los sub-códigos no verbales que se encuentran indicados en el *texto didascálico*. La *puesta en escena* es todo un universo creativo que no debe escapar a la cultura del futuro profesional.

El tercer microcosmos de creación que se da en y alrededor del arte teatral, es el de la *actuación*. Se refiere a la labor del actor, a su desempeño en la escena. La íntima relación existente entre el *actante*, el *personaje* y el desempeño actoral establece un vaso comunicante entre el texto y la representación. La necesidad de análisis del *personaje*, sus conflictos y caracterización, así como de los sub-códigos no verbales que complementan su actuación, no permiten dejar fuera del área de los conocimientos del profesional este importante concepto de teoría dramática.

Como resulta evidente, entre estos tres grandes sistemas creativos - *dramaturgia, puesta en escena, actuación*- existe una estrecha dialéctica, ya que el director y el actor trabajan sobre la base de la propuesta hecha por el dramaturgo. El director de escena constituye el lector ideal para el autor, ya que es la persona mejor capacitada profesionalmente para decodificar los diferentes sistemas sígnicos que componen el texto y de hacer el montaje correspondiente. En este sentido cada puesta en escena es la lectura particular que un director X hizo de una pieza determinada, lo que implica que un mismo texto tiene implícitas infinitas posibilidades y formas de su *teatralización*. Estos aspectos deben formar parte de la cultura del alumno para enfrentar con éxito la enseñanza-aprendizaje de los textos de teatro.

### 1.2.3 *Geno-texto, texto a pronunciar y texto didascálico.*

En la formación del profesional no deben faltar estos tres conceptos de teoría dramática. El de *geno-texto* es fundamental para entender el origen de las diferentes prácticas y estilos teatrales. Un buen ejemplo, sin dudas, es el teatro griego, donde el autor dramático no sólo escribe las piezas, sino también dirige la puesta en escena y eventualmente participa como actor. Es bien conocido que las

representaciones helénicas se efectuaban durante una especie de festivales anuales, donde participaban miles de espectadores por varios días consecutivos, y los autores debían presentar casi siempre una trilogía y un drama corto a juicio del jurado antes de ser representados. El público conocía los mitos y leyendas recreados en los dramas y el escritor sabía las leyes de la escena, la representación y dominaba el código cultural común a él y a los espectadores. Así, cuando Sófocles compuso su ciclo de tragedias sobre la casa real de Tebas, tenía perfecto dominio de todo lo anterior. Este concepto explica la necesidad de que el dramaturgo sea un hombre de teatro. Se puede escribir poesía o novela en cierto aislamiento, pero el autor dramático necesita de la compañía, del público, de la escena. Shakespeare, Molière, Ibsen y todos los grandes dramaturgos así lo demuestran. Cuando Shakespeare escribió sus piezas inmortales no hay dudas que conocía con profundidad los cánones del teatro isabelino y de que componía conforme a ellos.

La lectura, análisis y recreación del libreto de teatro presupone el trabajo con dos tipos de textos que lo componen: el *texto didascálico* y el *texto a pronunciar*. Desde el momento en que el lector (estudiante o profesor) o un realizador (director) cualquiera se sitúa ante un texto dramático tiene frente a sí "a dos sistemas de signos: a) el de las didascalias, cuya función es la de dirigir y programar la construcción de los signos de la representación teatral; b) el representado escénicamente en forma fónica(...) y representa el discurso que deberá emitirse en escena por los comediantes". (Ubersfeld, 1988.) Esta dualidad de textos en el libreto teatral es una peculiaridad genérica que el profesor debe hacer notar a los estudiantes como elemento que distingue al texto dramático del épico y del lírico. Una escenificación determinada de un texto dramático se basa siempre en una lectura posible realizada por un director concreto, lo que supone que el texto comporta muchas otras lecturas para su posible representación. De igual forma, el texto artístico teatral será "leído" de forma distinta por los espectadores y lectores que lo recepcionen en cada época histórica. Estos aspectos tienen importancia fundamental en la docencia de la literatura.

#### *1.2.4 Operaciones de lectura vertical y horizontal.*

La teoría dramática ha desarrollado la concepción de la *lectura vertical y horizontal*, aspectos que tienen una relación directa con los que anteceden. El alumno universitario tiene necesidad de realizar una lectura especializada de los textos de teatro, y ello le obliga a dominar estos importantes elementos teóricos y metodológicos. La *lectura vertical y horizontal* son indispensables para la adecuada recepción del texto dramático, -y por ello para la formación profesional-, ya que la primera reconstituye verticalmente, "plásticamente", lo que se capta linealmente a través de la fábula. En otras palabras, la lectura eficiente de un texto dramático avanza en el eje axial de la verticalidad y la horizontalidad. Es obvio que en la épica y en la lírica pueden y deben realizarse ambos tipos de lectura, pero es en el teatro, debido a su carácter multisemiótico donde se logra con mayor plenitud.

#### *1.2.5 Formas genéricas de la dramática: tragedia, comedia, drama.*

Entre la enorme conceptualización sobre el género dramático se encuentra la caracterización que se ha realizado de Aristóteles acá, de las formas genéricas fundamentales del teatro: *tragedia, comedia, drama*. Como regla, cada vez que el profesor enfrenta la enseñanza de un texto dramático, se corresponde con una de estas formas. Cada una de las variantes representa una tipología textual específica, y el profesional ha de incorporar este saber a su sistema de conocimientos para poder operar correctamente con lo que será su objeto de estudio o su objeto de enseñanza.

#### *1.2.6 Estructura dramática. Categorías de la estructura interna: conflicto, acción, progresión. Los principales puntos de la acción: punto de ataque, puntos decisivos o de giro, zona de crisis, punto culminante o paroxismo, punto de integración. Exposición, nudo, desenlace o peripecia. Diálogo y monólogo.*

A partir del desarrollo del método estructuralista se han ido formalizando los diferentes niveles, partes, elementos que componen el texto, conformando así un sistema integral que se presenta como un organismo rigurosamente construido. De ahí que la noción de *estructura dramática* sea esencial para el docente de

Español-Literatura, sobre todo a la hora de aplicar el enfoque estructuralista al análisis del texto literario teatral. Del mismo modo, este concepto tiene una afinidad esencial con el de *dramaturgia*, en tanto la relación de ambos con la composición del libreto.

Abordar los elementos de la *estructura dramática* interna de un texto supone recurrir al establecimiento y solución de los *conflictos*, a la *progresión* de la acción, a la visualización y geometrización de los principales puntos de la acción: *punto de ataque*, *puntos decisivos o de giro*, *punto culminante o paroxismo*, *punto de integración*; así como de la *zona de crisis*, el *clímax*, la *exposición*, el *nudo* y la *peripecia*. Parte esencial de la *estructura dramática* son también los *diálogos* y los *monólogos*. Sin todo este sistema categorial el profesional del área de humanidades estaría invalidado para el tratamiento investigativo o docente de los textos de teatro.

#### 1.2.7 Estructura externa. El sistema acto / escena. Cuadros.

La noción de *estructura dramática* se extiende también a la composición externa de las piezas teatrales. Como regla, existen dos formas de organización visible de los textos de teatro. Una de ellas es el sistema *acto / escena*, que es en realidad el predominante en la tradición teatral; y la otra, es la formalización a través de los *cuadros*. La dramaturgia moderna ha realizado la combinación exitosa de ambas maneras de presentación del texto literario teatral. Esta conceptualización complementa la anterior, y por razones obvias debe integrar el sistema de conocimientos del profesional.

#### 1.2.8 Clasificación de los personajes dramáticos. La clasificación tradicional y la semiótica.

El estudio de los personajes dramáticos constituye uno de los objetos fundamentales del análisis docente e investigativo de las obras, dada la riqueza humana, ideológica y estética que estos comportan. La teoría dramática ha elaborado una amplia clasificación de los mismos, según diferentes enfoques y escuelas literarias. A los efectos de la presente investigación, son indispensables

dos clasificaciones: a) la *clasificación tradicional* en principales y secundarios; y b) la *clasificación semiótica*. La primera se ha de aplicar en el análisis de orientación estructuralista, y tiene una mayor frecuencia de uso en la enseñanza media. La segunda debe emplearse en los estudios de orientación semiótica y su utilización es más factible en el nivel universitario. No obstante, ambas han de ser de dominio de los profesionales, independientemente de que se dediquen a la docencia o a la investigación.

#### 1.2.9 *Estructura superficial y estructura profunda.*

A partir de la década de 1920, y particularmente en la de 1960, autores como Vladimir Propp, Julien Algirdas Greimas, Claude Bremond, Roland Barthes y otros orientan sus investigaciones hacia el funcionamiento estructural del relato, dando lugar a la disciplina científica conocida como narratología o teoría funcionalista del relato. En términos generales se trata de lograr una formalización de las estructuras y funciones del texto, sus niveles de existencia, las leyes internas que generan la narratividad, etc. De acuerdo con esta concepción el texto literario es considerado un sistema estratificado en varios niveles. Esta visión presupone una concepción distinta del texto; para adquirirla es necesario despojarse de preconcepciones anteriores, de la óptica tradicional que del texto se tiene. Cuando las personas no se han enfrentado a esta nueva concepción del texto, usualmente poseen una percepción horizontal, lineal, de las obras literarias, debido a que en el proceso de la lectura se ha de leer primero una oración determinada, y tras de ella otras, para ir integrando párrafos, capítulos, partes, hasta completar la totalidad de lo leído. En esta operación la novela, el texto de teatro, el cuento, etc., va creciendo dentro de la mente del lector, y éste logra la recepción total cuando llega a la última oración del material leído. Este proceso es normal porque el lenguaje es así e impide que se trabaje de otra manera.

Se insiste, pues, que para adquirir una concepción del texto como una estructura de varios niveles jerárquicos es necesario renunciar transitoriamente a hacer intervenir el juicio crítico; se precisa “bajar las manos” y adoptar una actitud de identificación con la nueva lógica. La nueva lógica exige concebir la obra como volumen, como un organismo dotado de grosor. El futuro profesional, obligado a



desarrollar análisis de orientación estructural-semiótica, debe formarse una clara concepción de la *estructura superficial* y la *estructura profunda* del texto dramático.

#### 1.2.10 El modelo actancial.

El desarrollo progresivo que ha tenido el *modelo actancial* dentro de la teoría dramática –desde la década de 1920, hasta nuestros días–, lo convierten en uno de los pilares de los estudios teatrales, aplicable tanto al análisis dramaturgico como al de la representación. Su validez para el estudio de la *estructura profunda* de las piezas de teatro es considerada ciencia constituida por los estudiosos de la dramaturgia y la teatrología. Un teórico esencial, Patrice Pavis (1988), considera que el modelo actancial se ha impuesto en las investigaciones de la dramaturgia porque presenta las siguientes ventajas:

- Permite visualizar las fuerzas principales del drama y su papel en la acción.
- Tiene la ventaja de no continuar separando artificialmente los caracteres y la acción, y de revelar la dialéctica y el traslado progresivo del uno al otro.
  - Aporta esclarecimientos a los problemas de la situación dramática, de la dinámica de situaciones y personajes, de la aparición y solución de conflictos.
- Es un trabajo referido a la dramaturgia, pero indispensable en toda labor de mesa, en toda puesta en escena.
- El modelo actancial aporta una nueva visión del personaje, ya que establece los diferentes grados de realidad del personaje vinculando el texto y la representación teatral. El personaje es concebido no como un ser psicológico o metafísico, sino una entidad que pertenece a un sistema global de acción.
- Permite una lectura renovada y profunda de la pieza dramática. Empleado como método de análisis ayuda a desentrañar los valores del texto y de la puesta en escena.

El profesional de la literatura ha de contar con este instrumental teórico y metodológico para el trabajo con el texto literario teatral, ya se dedique a la docencia o a la investigación.

El investigador considera que el sistema conceptual reseñado en el epígrafe 1.2 (Ver también Anexo 7) le aporta a la metodología propuesta el sustento necesario de teoría dramática, ya que: a) está considerado ciencia constituida dentro de los estudios de teatrología y dramaturgia; b) guarda una estrecha correspondencia con el enfoque estructural-semiótico de examen científico de los textos teatrales; c) se adecua a la tipología del texto literario teatral; d) existe una experiencia

precedente en su utilización que permite desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos de teatro sobre bases confiables.

### *1.3 El estudio docente de la obra literaria. Una visión desde la perspectiva de la didáctica*

#### *de la lengua y la literatura.*

En el presente epígrafe se hace una sistematización de diferentes aspectos, que en los últimos cincuenta a cuarenta años han sido preocupaciones esenciales de la Metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura, y que responden de manera directa a nuestro objeto y campo de investigación. Entre ellos se encuentran la problemática de la lectura y su didáctica; los enfoques actuales para la enseñanza de la literatura; las funciones de la literatura y la formación de la personalidad; el tratamiento dado a los textos teatrales en la didáctica. Para una mayor organicidad del trabajo se desarrolla cada aspecto por separado.

#### *1.3.1 La problemática de la lectura. Tendencias actuales de su enseñanza-aprendizaje.*

Leer, escribir, hablar y escuchar han sido consideradas tradicionalmente por la didáctica de la lengua como las cuatro habilidades básicas para la adquisición y dominio de todo idioma. Aunque en líneas generales este complejo de habilidades se enseña simultáneamente, apoyando cada una de ellas en el desarrollo alcanzado por las demás, puede decirse que cada una de estas habilidades tiene su propia didáctica. Como estamos pensando en la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en los niveles medio y superior, en que ya los alumnos presentan similar desarrollo de las cuatro habilidades, y como se trata de considerar la comprensión lectora como proceso de recepción y disfrute de diferentes tipos de texto, y en especial los literarios, cabe hablar en estas páginas sólo de la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Ya se ha dicho que “una estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la lectura(...) tiene la obligación de examinar la lectura desde presupuestos específicos”. (Álvarez, 1996:11)

La preocupación del pensamiento didáctico por perfeccionar las habilidades de lectura, se justifica plenamente a partir de que la lectura es la actividad intelectual que permite al estudiante entrar en contacto con la lengua escrita, y

consiguientemente, recepcionar y disfrutar los textos literarios. La lectura abre las puertas al alumno para su entrada en la literatura, para la percepción del lenguaje literario y la ampliación inusitada de su saber, a través del legado incalculable de conocimientos y referencias culturales que ofrece esta forma de manifestación artística.

A mediados del siglo XX comienza a abrirse paso la tendencia más fuerte hasta hoy en el campo de las investigaciones de la didáctica de la lectura. El desarrollo paralelo que alcanzan la lingüística y la psicología en la primera mitad de esa centuria, crea las bases para la aparición de los estudios psicolingüísticos del proceso de la lectura. Esta vertiente llega a establecer toda una psicología de la lectura. Pero a partir de la década de 1970 y hasta hoy, los aportes psicolingüísticos de la lectura comienzan a fusionarse con los de la teoría de la comunicación, la lingüística textual, el análisis literario de textos y la teoría de la recepción, fundamentalmente. No obstante, la base psicolingüística mantiene la principal apoyatura de la tendencia. A describir este proceso, de forma sintética, se dedica el grueso de las páginas de este apartado.

El punto de partida de esta orientación psicolingüística parece ser el resultado de las investigaciones llevadas a cabo por William S. Gray y publicado en su valioso libro *Enseñanza de la lectura y de la escritura*. UNESCO. París, 1958. Gray investiga y expone las operaciones psicológicas, intelectuales, a través de las cuales se produce la recepción del texto escrito, con gran insistencia en la decodificación del texto. Parte del supuesto de que “para formar buenos lectores es necesario comprender la naturaleza de las capacidades y técnicas fundamentales e indispensables para la lectura”. (Citado por Mañalich, 1980:129)

Según este autor, la lectura es un proceso que comprende diversas operaciones y técnicas. Entre ellas están:

1. *Percepción e interpretación de los signos gráficos.*
2. *Reconocimiento de las palabras y signos auxiliares.*
3. *Comprensión de significados.*
4. *Emisión de los sonidos correspondientes.*
5. *Audición y autocontrol de la cadena fónica.* (García Alzola, 1975:105)

Las tres primeras acciones corresponden a la lectura silenciosa y las dos últimas tienen lugar cuando la lectura es oral. La operación más importante de las cinco es la número tres: la comprensión de los significados, “pues implica la captación del pensamiento escrito y la posibilidad de diversas interpretaciones en el caso de algunos textos literarios. Toda la psicología de la lectura descansa en el mecanismo de los significados”. (García Alzola, 1975:106)

Como se ha dicho, esta escuela psicolingüística de la lectura se ha venido redimensionando, a través de la incorporación de nuevos saberes, de reelaboraciones y profundizaciones en la obra de profesores como García Alzola (1975); R. Mañalich (1980); M. Parra (1989), Grass-Fonseca (1992); A. Morles (1994) y A. Roméu (1999.) Lo primero que llama la atención en estos autores es la tendencia a considerar la lectura-comprensión como un *proceso* intelectual complejo. Veamos, al menos, una de estas definiciones: “Comprender (del latín *comprehendere*) significa entender, penetrar, concebir, discernir. Como proceso intelectual, la comprensión supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos”. (Roméu, 1999:14.)

La concepción de la lectura en los marcos de esta tendencia, aunque parte de los ciclos y operaciones psicológicas a través de los cuales se produce la recepción, se abre cada vez más hacia los aportes de la teoría de la comunicación y empieza a entenderse como un juego interactivo entre emisor (escritor) y receptor (lector), a través del texto, en el que la actitud del lector no es de mera recepción pasiva, sino más bien activa, dinámica. (Álvarez, 1996.) Por otra parte, el proceso de la lectura-comprensión no se realiza sólo de textos gráfico-escritos, sino también de textos audibles, táctiles, así como de los que su recepción puede fusionar diferentes recepciones, como los audiovisuales: cine, TV, video. Esto, por supuesto, marcha a la par de las profundizaciones y reconsideraciones que se vienen realizando del concepto de texto, como lo ha hecho la textolingüística desde 1970 hasta la fecha.

W. S. Gray aportó también la idea de que todo texto es portador de al menos tres tipos de significados: el literal o explícito, el intencional o implícito y el complementario o cultural. Las profundizaciones en este aspecto llevadas a cabo

por diversos autores, entre ellos por García Alzola (1975); R. Mañalich (1980); Grass-Fonseca (1992) y sobre todo por A. Roméu (1999), teniendo en cuenta, desde luego, el tipo de texto y la situación comunicativa en que este se produce, han convertido este tópico en ciencia constituida por la didáctica de la lengua y la literatura. “El significado literal es el que se refiere de manera directa y obvia al contenido; el complementario ‘incluye todos los conocimientos que a juicio del lector enriquecen o aclaran el sentido literal’ (Gray); el implícito es el que puede descubrirse por inferencia, es decir, el que sin estar escrito se encuentra como entre líneas en el texto”. (García Alzola, 1975: 106-107.)

García Alzola, después de estudiar y aplicar consecuentemente la teoría de W. Gray arriba a las siguientes conclusiones sobre la comprensión lectora:

1. *Para la comprensión cabal de un texto es imprescindible el conocimiento de todas sus palabras, símbolos especiales, etc.*
2. *La comprensión de un texto no es una suma, sino una integración de las más salientes unidades de sentido.*
3. *El sentido total es un complejo semántico que se forma de lo explícitamente expresado, lo conocido por el lector y lo inferido, más, en ciertos textos, una carga emocional significativa.*
4. *Las primeras líneas de un texto nos indican qué actitud debemos adoptar para comprenderlo.* (García Alzola, 1975: 113-114.)

Los presupuestos planteados en estas conclusiones, especialmente en dos y tres, mantienen hoy plena validez conceptual-metodológica y han servido de base para las investigaciones y reflexiones teóricas más actuales como las llevadas a cabo por A. Roméu (1999.) Para esta autora y otras que le anteceden (Mañalich, 1980), el proceso de lectura-comprensión de textos en general, y en especial de las obras literarias, requiere de cuidadoso tratamiento metodológico. “La captación de significados (debe ser) el primer componente de la clase de lengua y literatura, al cual debemos dar tratamiento metodológico”. (Roméu, 1999:16.)

Esta investigadora, siguiendo los postulados de la teoría de la comunicación, identifica el *proceso de comprensión de los significados*, con el *proceso de decodificación textual*, término que como se verá en el próximo capítulo, es más apropiado a los efectos de la presente investigación, pues se adapta mejor a las peculiaridades y necesidades de la recepción del texto literario-teatral. “En este el sujeto receptor percibe un conjunto de sonidos o letras que identifica

perfectamente porque pertenecen a una lengua que conoce, capta su configuración fonológica (reconoce palabras y símbolos auxiliares), descubre la configuración morfosintáctica (relaciones entre las palabras) y capta su configuración semántica, lo que le permite comprender el mensaje contenido en el texto". (Roméu, 1999:16.)

La última de las reelaboraciones realizadas de los *significados del texto*, corresponde a esta autora, quien los expone de la siguiente manera:

1. *Literal o explícito. Es lo que se expresa de una manera directa en el texto.*
2. *Intencional o implícito. No se dice literalmente, pero se descubre entre líneas, subyace en el texto. Una vez descubierto, se hace también explícito.*
3. *Complementario o cultural. Se expresa en la riqueza léxica, profundidad del contenido, cultura general y experiencia del autor reflejada en lo que el texto significa (tratamiento del tema, vocabulario) (...)* (Roméu, 1999:17.)

Se supone que la comprensión eficiente de un texto, sea literario o no, implica la captación de los tres significados del mismo. Sin embargo, se han realizado varias especificaciones que no pueden obviarse. En primer lugar, no todos los significados tienen la misma relevancia en todos los tipos de textos. Así, en un texto científico, dada la clara intención de comunicar de manera directa las ideas (función representativa o referencial) el significado explícito se encuentra en el primer plano de la comunicación, el implícito casi no tiene lugar, y el complementario es también muy importante, dada la necesidad de manejar el mismo código del autor (términos científicos, conceptos, leyes, teorías.) En el texto literario, debido al predominio de la función poética o artística, es más relevante el significado implícito que el explícito. Lo que se dice a escala textual interesa sólo momentáneamente, para acceder después a los significados sugeridos (implícitos) por la palabra en función artística. El significado cultural es igualmente importante en el texto artístico. Parece que los significados más móviles de un tipo de texto a otro, son el explícito y el implícito.

En segundo lugar, como aquí se centra el interés en el texto literario-teatral, vale la pena recordar que "la principal característica del lenguaje literario es la *plurisignificación*, fenómeno que no sólo afecta a cada uno de los elementos significativos de la obra, sino también a su globalidad". (Cassany, 1994:494.) El

carácter connotativo de la palabra en función artística o poética representa en la mente del lector las imágenes contenidas en la obra y “su lectura se traduce en un pensamiento en imágenes por medio del cual llegamos a la interpretación y comprensión del texto”. (Mañalich, 1980:133.) En la medida en que crece la experiencia lectora del sujeto se va consolidando la formación de su pensamiento por imágenes. Esta experiencia, debidamente cultivada, puede desembocar en la llamada *competencia literaria* (Culler, 1987; Cassany, 1994; Mañalich, 2000) del lector.

En tercer lugar, la recepción y disfrute del texto, sea literario o no, tiene carácter personalógico, individual; ya que cada sujeto decodifica y reconstruye los significados del texto de acuerdo con sus posibilidades culturales, motivación, intereses, dominio del tema tratado, etc. En última instancia lo haría a través del prisma de lo que U. Eco denomina, en sentido amplio, su *ideología o universo del saber*: “su sistema de expectativas psicológicas, sus condicionamientos mentales, su experiencia adquirida, sus principios morales (diríamos su ‘cultura’, en el sentido antropológico del término)”. (Eco, 1986:243-244.)

Esta línea de pensamiento dialéctico sobre el proceso de la comprensión lectora, que partiendo de presupuestos psicolingüísticos se integra más tarde con el enfoque comunicativo y con la teoría de la producción y recepción de textos, ha realizado también un importante aporte teórico a la metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura al elaborar los llamados *niveles de lectura*. Se han preparado varias explicaciones y empleos didácticos de los niveles de lectura (Mañalich, 1980; Grass-Fonseca, 1992), pero el último y más completo, puesto que integra los trabajos precedentes, es el de A. Roméu (1999.)

Se parte del hecho de que los significados del texto están contenidos en él, independientemente de que sean recepcionados o no por el lector. Pero ya en el proceso de la lectura-comprensión el receptor (lector) decodifica y reconstruye los significados del texto, al menos teóricamente, en tres niveles de lectura. Ellos son, según A. Roméu, los siguientes:

1. *Nivel de traducción. El receptor capta el significado y lo traduce a su código. De forma más sencilla diríamos que expresa con sus palabras lo que el texto significa, tanto de manera explícita como implícita, de acuerdo*

*con su universo del saber(...) Considerando la concepción actual de la lectura, diríamos que el alumno ha (re)construido el significado del texto y está en condiciones de expresarlo.*

2. *Nivel de interpretación. El receptor emite sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice, asume una posición ante él, opina, actúa como lector crítico.*
3. *Nivel de extrapolación. El receptor aprovecha el contenido del texto, lo usa, lo aplica a otros contextos; reacciona ante lo leído y modifica su conducta. Asume una actitud independiente y creadora. (Roméu, 1999:18-19.)*

Es de suponer que el lector eficiente, maduro, decodifica, reconstruye, traduce, interpreta y extrapola los significados y mensajes del texto simultáneamente, a través de una compleja operación cognitivo-afectiva. Este proceso es auxiliado por lo que Van Dijk denomina *macrorreglas o reglas de proyección semántica*, de acuerdo con las cuales el lector realiza operaciones de inferencia, de predicción, de presuposición, etc., y puede adelantarse (adivinar el final o lo que viene después), establecer asociaciones con lo ya conocido, volver atrás y actualizar lo que está leyendo ahora, etc. Tres serían las macrorreglas fundamentales según Van Dijk:

1. *La supresión. Constituye la operación de suprimir todas las proposiciones que no sean presuposiciones de las proposiciones siguientes.*
2. *La generalización. Consiste en construir una proposición abarcadora de los conceptos expresados en una secuencia de proposiciones, que sustituye dicha secuencia, la engloba como todo.*
3. *La construcción. Escribe en elaborar una proposición que muestre el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de las proposiciones y que sustituye la secuencia original. (Roméu, 1999:20.)*

El lector adiestrado realiza simultáneamente todas estas operaciones intelectuales, y seguramente muchas más, lo que le permite ir formándose sus propios juicios y valoraciones sobre lo que lee, extraer conclusiones, etc., a la vez que autocontrola y autorregula su proceso de recepción y disfrute del texto. El profesor de lengua y literatura tiene especial responsabilidad en desarrollar estas habilidades que son propósito esencial en la enseñanza de la comprensión lectora.

Tratándose, especialmente, de la enseñanza de la literatura, el profesor no puede declinar el propósito de la formación de un lector calificado, dúctil, sensible, ya que de lo contrario el estudiante estaría imposibilitado de acceder al tesoro



cognitivo-afectivo que la literatura le reserva. Se ha dicho que “la lectura inteligente, crítica, constituye en nuestro mundo la clave de la cultura. Enseñar a leer bien es enseñar a dominar la palabra”. (Mañalich, 2000:22.)

Otra tendencia –aunque todavía con menos desarrollo teórico-, sobre la problemática de la lectura, es la que propugna un enfoque linguo-comunicativo de su enseñanza-aprendizaje. El mismo implica una superación dialéctica de la escuela psicolingüística, al criticar ciertos aspectos de la misma y retomar y profundizar otros. Parte, en primer lugar, de “la necesidad de contrastar la lectura, como actividad linguo-comunicativa, con las otras dos esferas interconexas con ella: la oralidad y la escritura”. (Álvarez, 1996:11.) Un segundo aspecto privilegiado por este enfoque, es la consideración del lector como un ente *activo, dinámico, interactivo*, que realiza la específica *actividad intelectual* que es la lectura y comprensión de textos.

Uno de los aspectos criticados al enfoque anterior es la visión de los ciclos y operaciones psicológicas a través de los cuales se produce la recepción del texto. “En efecto, en la perspectiva menos científica de la didáctica de la literatura, se enfrenta a su enseñanza-aprendizaje como el desarrollo de habilidades para reconocer morfológicamente palabras, admitir sus significados, incrementar un inventario visual y, como último peldaño, captar al nivel de superficie su organización sintáctica. De hecho, estas cuatro actividades nucleares(...) pueden quedar englobadas por una noción más general(...): *identificar*”. (Álvarez, 1996:13.)

Al considerar la lectura como actividad comunicativa y dinámica del receptor, varios son los aspectos coincidentes con el enfoque anterior. Entre ellos están las reglas de proyección semántica o macro reglas aplicadas por el receptor, y la reconstrucción de los significados del texto por un lector que se sitúa en una ‘situación interlocutiva indirecta’ frente a un emisor ausente y que se mueve culturalmente dentro del texto. “Ubicarse *inter partes* es una actividad mucho más compleja que *identificar*. Exige, ante todo, que el receptor... modifique... su ubicación en un espacio sociocultural, por cuanto deberá... introducirse en el ámbito del texto y ‘moverse’ culturalmente dentro de él. Ese ‘movimiento’ no será

exclusivamente témporo-lineal... sino también deberá orientarse, en primer término, con *pausas* (para descifrar significados lexicales, fraseol gicos y aun sintácticos), con *retrocesos* (para descifrar significados contextuales) y, según las posibilidades del lector con *adelantos* (para pronosticar conclusiones o, simplemente, para 'dar salto' en el texto)(...) La conducta espacializada del lector, lo obliga a tomar decisiones, a elegir, pero también a reconstruir el texto, pues este debe dejar de ser estrictamente *mensaje-en-sí* para convertirse en *mensaje-para-el-lector*". ( lvarez, 1996:13.)

Elemento retomado y profundizado por el enfoque *linguo-comunicativo* de la enseñanza-aprendizaje de la lectura, es el hecho de considerar la interpretación como el acto esencial de la operación de leer, llevada a cabo por un lector que en el mejor de los casos actúa como un *intérprete creador*. "La lectura se realiza como *interpretación*, la cual no es privativa de un tipo de lectura..., sino que es la operación cardinal de cualquier lectura sobre cualquier texto. *Interpretar* significa que el receptor escoge las *partes...* del texto y la jerarquía en que él las considerará al situarse entre ellas como ejecutante de la lectura(...) El lector(...) selecciona y actúa en consecuencia es, tanto como el pianista que toca una composición ajena, un *intérprete creador*, que recibe valores del texto (no ticos, estéticos, poéticos, etc.) y no se limita a identificarlos, sino que los recompone". ( lvarez, 1996:14.)

L.  lvarez hace menc n de las tipologías de la lectura, repasando las siguientes: a) por el modo de realización: oral y silenciosa; b) según el tipo de texto: científica, pragmática, artística; c) según los objetivos del lector: informativa, analítica, lúdica, etc. Llega a la conclusión de que "las estrategias de lectura (y, por ende, las didácticas) son distintas según el tipo de texto." Y que la escuela "tiende a no conceptualizar y diferenciar didácticamente las estrategias de lectura que, sin embargo, son distintas en cada tipo de texto". ( lvarez, 1996:14.)

En su esbozo, este autor destaca que más importante aún que la tipología anterior es la que tiene en cuenta los *objetivos* del lector, o sea, la finalidad y aspiraciones con que se lleva a cabo la lectura. Conviene en "la necesidad de poner en marcha estrategias didácticas que partan de una modelación análoga a

la complejidad de la lectura como actividad, tanto en su diversificación tipológica como en su estructura interlocutiva peculiar. Ese es uno de los retos palpables para la escuela del siglo XXI". (Álvarez, 1996:14.)

El investigador destaca la utilidad de las tendencias repasadas, ya que: a) le proporcionan información suficiente para conocer el estado y los límites del desarrollo actual de la didáctica de la lectura; b) consiguientemente, le abren las puertas para la elaboración de su propia concepción sobre la lectura particular de los textos dramáticos, la cual responde a los objetivos de la formación del profesional y se adecua a la tipología del texto literario teatral, como puede verse en el próximo capítulo.

### 1.3.2 La enseñanza-aprendizaje de la literatura. Enfoques actuales.

En el presente apartado se pasa revista a algunos de los enfoques aparecidos en las últimas cuatro décadas sobre la enseñanza de la literatura. Los mismos han sido seleccionados por sus contribuciones a la modernización de este proceso, por la solidez teórico-metodológica en que se apoyan algunos de ellos, y por su relevancia como base de sustentación del modelo teórico que se propone para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de profesionales de nivel superior.

A partir de la década de 1960 hace crisis el *enfoque tradicional* de la impartición de la literatura. En diferentes países se produce una especie de rebeldía de los profesores, una ruptura con la tradición, y la búsqueda de nuevos principios, métodos y formas de estructuración de los programas. El propósito de estas búsquedas es hacer viable, útil y provechosa la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina, involucrando a los estudiantes en la recepción y disfrute de las obras para el enriquecimiento del universo cognitivo-afectivo de éstos.

Una de las variantes del *enfoque tradicional* de la concepción de los programas de literatura partía de los siguientes supuestos:

- a) *El alumno debe tener una información panorámica de la literatura, necesariamente superficial, pero numerosa en cuanto a obras y autores.*
- b) *Es necesario estudiar separadamente la literatura de cada pueblo o nación.*
- c) *Para que los alumnos comprendan el desarrollo de una literatura, el programa debe seguir un orden cronológico.*

- d) *Debe procederse, de la literatura clásica de la Antigüedad a las modernas, hasta llegar en último término a la literatura nacional, pues así se aprecia la influencia de las más antiguas en las más modernas, y entre éstas, la de las más desarrolladas en las menos definidas.* (García Alzola, 1975:144-145.)

Estos viejos conceptos fueron subvertidos, entre los primeros, por los profesores franceses y norteamericanos. En 1965, el profesor francés Jean Bauté hizo pública una “carta-compromiso”, dirigida a sus colegas que constituye una buena muestra de la nueva actitud que se abría paso. Entre los artículos principales de dicha carta están los siguientes:

*Artículo I: Se toma la decisión, de una vez por todas, de abandonar el estudio de extractos de diferentes obras de un mismo autor; cada vez que sea posible no se estudiará sino una sola obra, tan detalladamente como lo permita el calendario del curso.*

*Artículo II: Los temas de composición francesa deben poner el acento en el interés humano y estético de las obras y no en la importancia histórica o técnica.*

*Artículo III: En historia literaria, se limitará el proceso didáctico a evocar algunos grandes momentos del pensamiento y el arte considerados como actitudes, como visiones del hombre y el mundo característicos de una época dada..* (Citado por García Alzola, 1975:145.)

Nótese que algunos de los presupuestos formulados en la carta del profesor Bauté mantienen hoy plena vigencia: el estudio integral de las obras, operar más en la profundidad que en la extensión, destacar los valores humanos y estéticos por encima de otros de menos relevancia en la literatura artística.

Una solución más atrevida, llamada *enfoque temático*, ha tenido gran ascendencia en Francia y los EE.UU. Para su instrumentación “se seleccionan grandes temas y alrededor de ellos se leen completas y se analizan obras que tratan dicho tema a lo largo de la literatura universal, sin que importe la procedencia geográfica de la obra ni su ubicación dentro de los géneros tradicionales”. (García Alzola, 1975:146.)

Esta concepción ha producido una revitalización de la enseñanza-aprendizaje de la literatura, pues rompe las barreras artificiales que imponen los géneros, la cronología literaria, los movimientos artísticos, etc., y se centra en el estudio integral de las obras, poniendo de relieve los valores humanos y literarios de los textos. Para el desarrollo de cada tema se parte de una discusión introductoria, y a

lo largo del curso los estudiantes tienen la oportunidad de comparar los desarrollos temáticos, el tratamiento de los temas en diferentes géneros, los estilos de los autores, etc. Este enfoque tuvo en Cuba adeptos muy influyentes, como es el caso de E. García Alzola, quien lo suscribía en la década de 1970, para su aplicación en el nivel medio.

El profesor español D. Cassany (1994) se incorpora a los esfuerzos por revolucionar la enseñanza de la literatura y propone desarrollar un nuevo enfoque, oponiéndolo al modelo tradicional. Desarrolla una concepción del análisis literario centrada en el texto, pasando a un plano secundario los panoramas de épocas, la biografía del autor y otros aspectos extraliterarios. “Entender los condicionamientos sociales, económicos e históricos de la obra literaria es, indudablemente, una condición óptima para profundizar en su análisis. Pero queremos creer que no es un requisito indispensable para leerla y disfrutarla”. (Cassany, 1994:490.)

Su nueva propuesta se basa, resumidamente, en desarrollar una enseñanza de la literatura privilegiando la formación del hábito de lectura y las habilidades lingüísticas relacionadas con éste. Potencia la comprensión e interpretación de textos procurando más formación y menos información. Considera que es más importante desarrollar una visión sincrónica de la literatura, estudiando las obras más cercanas a los alumnos, en detrimento de las más antiguas. Este enfoque produce una ampliación del concepto de literatura, considerando como parte de ella la tradición oral, la literatura infantil y la popular. La literatura es un medio más de expresión artística y tiene en cuenta expresiones como la canción, el cine, los cómics. Promueve la participación activa de los estudiantes, la creatividad y las habilidades productivas en general. La selección de los textos se haría por consenso, con la participación de los alumnos, ya que el profesor asesora, pero no es el único que decide. Estimula una visión más dialéctica y flexible entre lengua y literatura; esta puede incluir varios registros idiomáticos y modelos de lengua. Evita ofrecer un compendio exhaustivo del acervo literario, proponiendo una selección representativa de obras y autores de diversas lenguas y culturas. (Cassany, 1994:502-503.)

La cubana M. Ruiz Iglesias (1996) propone el llamado *enfoque piramidal* para la enseñanza de la literatura, el que después sería suscrito por el mexicano T. Palomino (1997.) Se parte de una crítica al modelo tradicional, el que suponía:

1. *Comprensión: acercamiento para entender el texto con el auxilio orientador del profesor a través de estrategias de lectura (lectura global, vocabulario, estructura del texto, etc.)*
2. *Interpretación: análisis del texto literario y de su correlación con el contexto histórico.*
3. *Recreación del conocimiento: elaboración de comentarios, reseñas, ensayos, paráfrasis o trabajo de creación, etc. (Palomino, 1997:77.)*

Sin dejar de reconocer el amplio abanico de posibilidades docentes de este enfoque, le critican el no cumplir a plenitud con las nuevas demandas de la enseñanza de la literatura y proponen el ya mencionado *enfoque piramidal*. Este tiene una fuerte apoyatura en la pragmática literaria y en la teoría de la comunicación. Consideran que un abordaje moderno de la literatura debe plantear su enseñanza como un “acto de comunicación totalizante”. Otra noción novedosa que desarrollan es la consideración de la obra en su doble carácter de hecho literario y medio de comunicación.

La idea de la enseñanza de la literatura se concibe aquí en forma de una pirámide, ya que en la base de la misma se encuentra la labor del docente para el desarrollo intelectual y las habilidades de comunicación de los alumnos. La fase que en el enfoque tradicional se entendía como “marco histórico”, se transforma ahora en labor de búsqueda de los estudiantes, orientada a fortalecer capacidades y habilidades de comunicación e investigación. En el centro de la pirámide se situaría la tarea de estudio del texto como producto artístico-literario y como acto de comunicación, proporcionando el desarrollo cultural y social de la personalidad del alumno. “Este es el momento de transitar por los estratos sintácticos, semánticos y pragmáticos de la obra, con un énfasis en los enfoques pragmáticos que permitan por sobre todo diseñar una labor metodológica encaminada a lograr efectos a largo plazo”. (Palomino, 1997:78.)

En el ápice de la pirámide se situaría el *superobjetivo* de la enseñanza de la literatura: “el momento de penetrar en la psicología social para poder gravitar

sobre la literatura como elemento altamente significativo en el proceso de sensibilización y maduración del individuo”. (Palomino, 1997:78.)

Los mayores aportes del modelo piramidal estriban en la incorporación del modelo comunicativo a la enseñanza de la literatura y en la explotación a fondo de los elementos de pragmática para la formación de la personalidad y el universo afectivo-cognitivo de los estudiantes.

Una concepción de más amplio espectro es la que se aprecia en el pensamiento didáctico de la profesora R. Mañalich (1980, 1999, 2000.) Esta autora desarrolla un enfoque de la enseñanza-aprendizaje de la literatura que en líneas generales se caracteriza por: a) la fundamentación del análisis en el estructuralismo literario de orientación marxista (Bélic, 1983; Bórev, 1986; Flaker, 1986), entre otros; b) la integración creciente de aportes de diversas disciplinas: semiótica, lingüística, ciencia del texto, teoría de la comunicación y la recepción; c) el enriquecimiento de la Metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura a partir de las contribuciones de la teoría literaria; d) la preocupación y el esfuerzo sostenido por formular principios, premisas, puntos de vista, etc., que sirvan para sustentar y guiar el análisis literario; e) el avanzar desde una postura estructuralista hacia una visión total del estudio de la obra. Vale la pena repasar los principales puntos de vista de esta autora, dada la profundidad y actualidad de sus consideraciones.

En su *Metodología de la enseñanza de la literatura* (1980), R. Mañalich considera cuatro aspectos esenciales a tener en cuenta en el análisis de los textos: las obras literarias, los elementos de historia de la literatura, los elementos de teoría literaria y los aspectos lingüísticos, de donde deduce que para el análisis de la obra es necesario realizar consideraciones artísticas y extraartísticas.

Los elementos extraartísticos que condicionarían dicho análisis serían los de historia literaria, datos del autor y la época, contexto histórico-social, etc. Los aspectos artísticos a tener en cuenta serían, entre otros, los planos temático, composicional y lingüístico de la obra y la relación contenido-forma. Los elementos de teoría e historia literaria conducen a las valoraciones sobre el texto, donde se establecerían los juicios estéticos, las interpretaciones con profundidad, el lugar

que ocupa la obra en la historia literaria, sus valores humanos, éticos y de todo tipo. Este es el momento más importante del análisis. Las valoraciones “son el resultado del trabajo anterior, y se hacen a partir de ese mismo resultado, aunque estableciendo las generalizaciones correspondientes; vale decir, esta es la etapa fundamental en la interpretación de la obra”. (Mañalich, 1980:143.)

Otro intento valioso, en su momento, fue el establecimiento de los principios científicos y metodológicos que debían regir el análisis literario. Establece como principios científicos y metodológicos, los siguientes: a) Principio del historicismo; b) Principio del carácter partidista de la enseñanza de la literatura; c) Principio de la integralidad del análisis; d) Principio de la unidad de forma y contenido en el análisis; e) Principio de la selectividad en el análisis; f) Principio de la orientación del análisis hacia objetivos determinados; g) Principio de la enseñanza del análisis.

Aunque no puede negarse su contribución inicial al ordenamiento de los estudios docentes de la literatura en Cuba, vistos hoy en perspectiva histórica, se aprecia su rigidez (propia del momento en que se formularon) y la subversión de la principal función estética de la literatura, sustituyéndola por funciones ideológicas, históricas, gnoseológicas, entre otras limitaciones y aspectos positivos que pueden aducirse. En su reciente y lúcido trabajo “Los métodos modernos de análisis: un ensayo de aplicación” (1999), R.. Mañalich da muestras de su pensamiento dialéctico, creador, al establecer un sistema de premisas para el análisis literario, cuestión que realiza a partir de las ideas de I. Bórev (1986). Estos presupuestos, en la reformulación de la autora, son los siguientes:

1. *Los métodos de análisis literarios se enriquecen con métodos de análisis de ciencias afines: psicología, filosofía, lingüística, semiótica, o, dentro de la literatura, poética y estilística.*
2. *La obra constituye una totalidad específica que se examina como un todo organizado por partes dotadas de sentido, unidad formada por diversos estratos (detrás de la superficie visible, legible, audible, se ocultan estratos, contenidos más profundos).*
3. *La segmentación considera partes comparables entre sí, dónde establecer las fronteras de esas partes y según qué puntos de vista desmembrar la obra.*
4. *El procedimiento de análisis comprende tres momentos:*
  - a) *La descripción desde el punto de vista de la totalidad y los detalles de la obra;*



- b) *El análisis de la estructura;*
  - c) *La valoración.*
5. *La obra, separada temporalmente de la corriente temporal y el medio histórico-social, es devuelta, por la marcha analítica, a su lugar en el contexto.*
  6. *El preceptor de una época le agrega un estado más de significado e interpretación a toda obra.*
  7. *El análisis de la obra no es una escuela independiente, ni un único método, ni un procedimiento crítico, sino el conjunto de procedimientos practicables desde muchos puntos de vista.*
  8. *Las obras no pueden abandonarse a su propia inercia, no se puede confiar en la vivencia espontánea: se debe atrapar precisamente la pregunta particular de la obra y hacer el intento de recrear, con el análisis que va a los detalles, la unidad de la obra, su totalidad, esa unidad que en el curso de la enseñanza se refleja en la gran vivencia de la percepción y la comprensión conscientes. (Mañalich, 1999:135)*

En ese mismo ensayo, la investigadora establece otros puntos de vista que son de sumo interés para comprender su enfoque acerca de la enseñanza de la literatura. Hemos seleccionado las partes de mayor interés:

1. *(La función dominante de la obra es la estética) al decir de Flaker, lo que no excluye, por supuesto, la social, la gnoseológica, expresiva, axiológica y lúdica.*
2. *El texto literario para ser “aprehendido”, asimilado en el proceso docente, debe ser analizado desde diversos ángulos: gnoseológico, lógico, psicológico y metodológico.*
3. *(Se ha de procurar que el análisis) no viole el principio de la integralidad(...) Solo por medio de una minuciosa labor con su comprensión y análisis, al final, se degusta con placer(...)*
4. *Los métodos y procedimientos pedagógicos deben lograr... una armónica conjunción con los métodos de la ciencia(...) y el aporte de estos a la asignatura Metodología de la enseñanza del Español y la Literatura, que se ajusta a un arreglo didáctico. (Mañalich, 1999:136.)*

En su último trabajo (2000), esta autora reitera principios y aspectos que deben privilegiarse en el análisis literario de textos. Retoma la mayoría de los presupuestos antes citados, y agrega otros tales como: a) *la selección y determinación de la especificidad del texto, lo que genera un tipo de análisis y responde a un conjunto de objetivos;* b) *el análisis texto-contexto para emprender la búsqueda de la intertextualidad;* c) *la literatura como vía de construcción textual y allí volver a las funciones primigenias: emoción estética, conocimiento, expresión, huella en el ser, disfrute, incorporación a la vida;* d) *estas valoraciones*

*deben culminar... con una vuelta a la semilla: cómo evaluar funciones y objetivos de la literatura.* (Mañalich, 2000:23.)

El investigador destaca la utilidad de los enfoques glosados sobre la enseñanza de la literatura, toda vez que: a) le permiten suscribir presupuestos teórico-metodológicos de probado valor en la enseñanza-aprendizaje de la literatura; b) le dan la oportunidad de visualizar carencias que hoy presenta la didáctica especial y limitan su desarrollo como ciencia. Ejemplo de ello es el hecho de que los intentos de modernización que se realizan se apoyan casi exclusivamente en los aportes de la teoría literaria y no siempre tienen en cuenta los de otras ciencias como la filosofía, la psicología del aprendizaje, la pedagogía y la propia experiencia de la didáctica particular; c) le permiten conocer la evolución del pensamiento didáctico literario en las últimas décadas, y sobre esa base abrir nuevas posibilidades de desarrollo teórico-metodológico, principalmente en la didáctica de géneros, que se revela en ciernes; d) le justifican incursionar en la didáctica del género dramático, en la que se han constatado insuficiencias conceptuales e instrumentales.

### *1.3.3 Las funciones de la literatura y la formación de la personalidad.*

Valdría la pena preguntarse: ¿para qué se estudia la literatura como disciplina escolar? ¿Por qué dedicamos tanto tiempo y esfuerzo a los estudios literarios desde la Secundaria Básica hasta la Universidad? Las respuestas de estas interrogantes apuntan directamente al establecimiento de los fines de la enseñanza de la literatura. La enseñanza de la literatura, como otras asignaturas del currículo, se lleva a cabo para contribuir a la formación integral de la personalidad del alumno; solo que, como particularidad exclusiva de ella, la literatura debe formar el gusto, la sensibilidad y una comprensión del mundo, de los demás y de sí mismo, en una dimensión y profundidad que no está dado al resto de las materias. La literatura ha de coadyuvar al desarrollo del pensamiento por imágenes y a lograr el equilibrio necesario entre la actividad mental y el mundo espiritual de los estudiantes. Al mismo tiempo, tiene la responsabilidad de formar

la competencia lingüístico-literaria de los alumnos. La enseñanza de la literatura no puede declinar estas metas, sencillamente le corresponden a ella.

Northrop Frye recuerda que “cualquiera que haya estudiado seriamente la literatura sabe que el proceso mental que entraña es tan coherente y progresivo como el estudio de la ciencia. Se produce una formación de la mente semejante exactamente y se desarrolla una sensación semejante de unidad del objeto. Si eso parece exagerado, se debe indudablemente a que lo que es explícito en la enseñanza de una ciencia suele quedar implícito en la enseñanza de la literatura”. (Citado por Culler, 1987:96.)

La literatura es el arte que emplea la palabra con una intención artística, pero “es también un producto de la cultura y su enseñanza nos aporta, como materia humanística, la extraordinaria posibilidad de formar valores patrióticos, ciudadanos, éticos en la personalidad”. (Mañalich, 1999:153.)

Otro insigne profesor de literatura ha señalado lo siguiente: “No podemos, ciertamente, enseñar a nuestros alumnos a ser escritores y poetas, porque eso no se puede enseñar, pero sí los enseñaremos a sentir y a pensar, a comprender las bellezas que el ingenio humano ha encerrado en el ánfora milagrosa de la palabra y a palpar de entusiasmo y de emoción ante las más puras y más altas manifestaciones del sentimiento estético de un siglo o de una raza. Y de ese modo los enseñaremos a ser mejores, porque los que saben sentir la belleza son los que más preparados están para el ejercicio de las virtudes humanas, porque el buen gusto es un firme y constante aliado del sentimiento del bien”. (Henríquez Ureña, 1987:219.)

Ahora bien, ¿cuál ha de ser el punto de partida para el establecimiento de una estrategia científica de la enseñanza-aprendizaje de la literatura? Una concepción científica de la enseñanza de esta disciplina ha de pasar necesariamente por las funciones de la literatura. El olvido de estas funciones “empobrece o brinda un enfoque reduccionista al tratamiento didáctico de la literatura”. (Mañalich, 2000:21). El reconocimiento de las funciones de la literatura es la premisa que nos abre las puertas para la formación de conocimientos, habilidades y valores a través del arte de la palabra, como se verá a continuación.

En el vasto campo de los estudios científico-literarios, corresponde A. Flaker (1986) la más coherente sistematización realizada hasta ahora, de las funciones de la literatura. Este autor integra dos fuentes básicas: los aportes de Jan Mukarovsky sobre las funciones de la obra y los de Roman O. Jakobson sobre las funciones del lenguaje, quien a su vez había llegado a las funciones del lenguaje a partir de las funciones de la comunicación.

Flaker establece una polaridad dialéctica entre dos funciones cardinales de la literatura: de un lado su *función estética*, y de otro, su *función social*. Al explicar la *función estética* (o poética, o también de revaloración estética), este autor destaca que dicha función es la dominante en todo texto artístico literario, y por tanto la que peculiariza y ordena este tipo de texto. El discurso en función estética se caracteriza por el empleo de los enunciados poético y metatextual (este último debido al dialogismo que establece todo texto literario con otras obras.) Si la función estética es la privilegiada por la literatura, entonces la formación de conocimientos y valores estéticos, humanos, espirituales, debe ser también privilegiada por la enseñanza de esta disciplina, ya que “lo estético tiene raíces profundas. La apetencia de lo estéticamente significativo agranda nuestras posibilidades de desarrollo integral”. (García Alzola, 1975:142.)

Se puede convenir en que la formación de conocimientos y valores artísticos a través de la literatura hacen al hombre más noble, más sensible, más humano, ya que “la abundante lectura literaria entrena la sensibilidad hacia la comprensión de equivalencias entre lo material y lo espiritual, o entre objetos y fenómenos dentro mismo de estos dos campos, y el lector acaba por sentir... el chasquido entre los diferentes planos de lo real, se hace consciente de su ensamblaje(...) El estudiante extraerá de su contacto con la buena literatura una noción de la polisemia del mundo que lo facultará para ver y expresar estas equivalencias”. (Maggi, 1996:25.)

Volviendo a Flaker, y con él a la *función social* de la literatura, observamos que esta se desdobra, a su vez, en cuatro funciones integradas en su segunda gran polaridad. Así, establece las siguientes: a) función gnoseológica o de conocimiento; b) función expresiva o de expresión; c) función axiológica o de

valoración, y; d) función lúdica o de diversión, las cuales analizaremos separadamente.

a) *Función gnoseológica*. Esta función es entendida como la capacidad que tiene la literatura para penetrar la realidad, desentrañarla, aprehenderla y recrearla por medios artísticos, para ponerla en contacto con el lector. Flaker advierte que esta función aparece casi siempre en los momentos de descuido de la función poética y que se expresa a través de enunciados cognitivos. La función cognitiva de la obra literaria es la que permite a su enseñanza la formación de conocimientos de todo tipo. Un profesor de sólida formación marxista, como Juan Marinello, ha destacado que “la obra es un núcleo dialéctico en que se potencian corrientes positivas y negativas del proceso social, testimonio favorable o adverso de las apetencias y de las realizaciones del grupo humano en que el escritor está inserto”. (Marinello, 1987:223.)

Otra destacada profesora se pregunta: “¿por qué negar al texto literario sus potencialidades en el orden cognoscitivo y axiológico?, ¿por qué olvidar el texto como acceso al conocimiento y vía para la formación de valores?, ¿por qué no concebir que con la literatura aprendemos y que nos ayuda a ser mejores como seres humanos?”. (Mañalich, 2000:22.)

b) *Función expresiva*. Esta función de la literatura pone en primer plano de la comunicación los sentimientos y emociones del escritor (emisor), que a su vez se transmiten al lector (receptor.) Tiene, en la poesía y el teatro, importancia fundamental. Mediante la función expresiva de la literatura el alumno conoce mejor el alma humana, sus grandezas y debilidades, sus emociones, pasiones y sentimientos, a la vez que moldea los suyos y enriquece su mundo afectivo. La función expresiva transmite al lector (receptor) la emoción contenida en la obra y le proporciona placer estético y disfrute de alta calidad humana.

c) *Función axiológica*. Esta función es la valoración que realiza la obra de los problemas morales, económicos, filosóficos, jurídicos, políticos, etc., planteados en ella. Para la evaluación de estos problemas el discurso literario se vale, fundamentalmente, de los enunciados acentuadamente comunicativos y metatextuales. La función de valoración se puede diferenciar “según el punto de

vista desde el cual se valoran los fenómenos y, por consiguiente, distinguir obras con función de valoración moral, ética, social, nacional, política, de partido, etc. (...) La función de valoración puede ser diferente según la acentuación del propio acto de valoración en la estructura de la obra literaria, y así obtenemos la serie de la función educativa(...) y, por último, la función directamente utilitaria". (Flaker, 1986:199-200.)

La función de valoración contenida en las obras puede darse de manera implícita o explícita. El desentrañamiento de estos problemas, a través de las inferencias, análisis, comparaciones, juicios y conclusiones que realizan los estudiantes, constituye una vía idónea para la formación de valores, habilidades y conocimientos a través de la literatura.

d) *Función lúdica.* A la función de diversión le corresponde un lugar especial en la literatura. Esta función utiliza enunciados comunicativos y metatextuales. La función lúdica de la literatura se apoya a menudo en recursos como la parodia, la ironía y otros, para impugnar la literatura canonizada, perteneciente a formaciones estilísticas ya gastadas. En unos casos permite el juego con el lenguaje, con sus sonoridades, eufonías y posibilidades rítmicas; en otros, facilita el disfrute de la originalidad del estilo, en un ejercicio creativo, placentero, que casi siempre transgrede el texto. Como se ha dicho, "el uso del lenguaje es, en el mejor sentido de la palabra, un juego y un retozo; la literatura nos adiestra para ese juego". (Maggi, 1996:25.)

De lo anterior se infiere la necesidad de que la enseñanza-aprendizaje de la literatura, lejos de obviar su función lúdica, parta de ella y se apoye en ella para la motivación y el disfrute del texto. La lectura de placer o primera lectura es requisito indispensable para dar paso después a la lectura de estudio de la obra.

Un aspecto más que ha de agregarse a lo anterior, es la indiscutible contribución de la literatura a la formación de una competencia lingüístico-literaria del estudiante. El trabajo con las obras literarias, en tanto objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, permite que el estudiante se forme una visión bastante justa de la plasticidad, ductilidad y riqueza expresiva del lenguaje. En esa relación el alumno tiene la posibilidad de descubrir "el genio de la lengua". Ello se debe a

que “el lenguaje con que el estudiante entra en contacto en una aproximación científica(...) no está (como sí en la literatura) tensado (como cuero de tambor templado al fuego) hasta sus posibilidades más recónditas y extremas(...) En la literatura... la palabra está usada al *maximum* de sus posibilidades expresivas y comunicativas, y en su diapason más amplio y variado o sus registros más sutiles”. Con su habitual agudeza B. Maggi ha dicho además que “la literatura suministra los ejemplos... de cuanto se puede estirar el lenguaje sin romperlo” y que “el estudiante observa (en ella) la musculatura de palabras y frases”. (Maggi, 1996:24.)

El autor considera que el conocimiento de las funciones de la literatura le aportan un basamento adecuado para la elaboración de la metodología propuesta, ya que: a) revelan la especificidad de la literatura como arte; b) jerarquizan la función poética como dominante y sitúan en su justo lugar las funciones cognoscitiva, expresiva, axiológica y lúdica; d) suministran una apoyatura científica a su didáctica; e) su observación puede garantizar que los alumnos descubran los valores de la obra, su trascendencia y representatividad, a la vez que eludan los comentarios banales y los juicios no refrendados por el texto.

#### *1.3.4 La enseñanza-aprendizaje de los textos de teatro en la didáctica cubana.*

Lamentablemente, en nuestra tradición didáctica sólo se hallan tímidos esfuerzos por lograr un enfoque genérico de la enseñanza de la literatura. Un enfoque por géneros de la enseñanza de la literatura respondería a las necesidades de establecer estrategias de lectura y análisis del texto de acuerdo con sus particularidades tipológicas. Sería erróneo concebir la comprensión y estudio de un cuento, una pieza teatral, un poema o un ensayo con el mismo proceder didáctico, por la simple razón de que el tipo de texto impone la maniobra que se ha de seguir en su recepción y estudio profundo.

A pesar de la enorme complejidad tipológica que presenta el texto dramático, y de ser uno de los géneros ancestrales de la literatura, muy escasos autores en nuestro medio (García Alzola, 1975; Henríquez Ureña, 1975; García Pers, 1976) se detienen a exponer su metodología. El primero de ellos le concede una función didáctica primaria al estudio de la obra teatral en clase. Siguiendo el pensamiento

de P. Gurrey (1960) en *Teaching the Mother Tongue in Secondary School*, propone comenzar el estudio del texto dramático por su representación, declinando la lectura previa de la obra. Estas son sus orientaciones. “Se seleccionan los actores aprovechando los voluntarios, se distribuyen las copias entre todos los alumnos del aula; brevemente se sitúa la obra en tiempo y lugar y se allanan algunas dificultades léxicas. Nos parece que es conveniente convertir la clase en una actividad de aprendizaje teatral vivo; por eso, mejor que leer previamente la obra completa, quisiéramos... que los juveniles actores se enfrentasen delante de los espectadores –los demás alumnos- a las dificultades de actuación que se vayan presentando”. (García Alzola, 1975:182.) Considera que durante esta actividad todos tendrán a la vista el texto que se representa y el profesor irá realizando preguntas breves que orienten a los estudiantes en el descubrimiento de los detalles de cada escena y los modos de interpretación. De acuerdo con sus ideas, los estudiantes leerán en alta voz, haciendo las inflexiones adecuadas, a la vez que actúan. Después se harán comentarios, se corregirán los gestos, la dicción, la entonación, y así hasta el final, en que la obra va surgiendo como una novedad apasionante.

Esta forma de enseñar el teatro, comenzando por la actuación en lugar de por la lectura, la fundamenta García Alzola en que es más fuerte emocionalmente sentir el teatro en la actuación que leerlo tranquilamente. Afirma que de esta manera “el teatro se convierte en una vivencia. Sus estructuras características se asimilan por los sentidos, el intelecto y el sentimiento simultáneamente. El teatro nos presenta en forma escueta la presencia de la tensión humana, y apela a nuestra emoción escena por escena”. (García Alzola, 1975:182.)

García Pers (1976) en su valiosa obra *Didáctica del idioma español* (Primera parte), también dedica espacio al tratamiento particular de las dramatizaciones y las representaciones teatrales en la primaria. Lo asume como parte de los valiosos recursos con que cuenta la escuela para el desarrollo de la lengua oral, concediéndole enorme valor educativo a dichas representaciones en la edad escolar. “Su forma eminentemente expresiva entraña condiciones inigualables para la educación del niño, tan moldeable y receptivo: intuición, plasticidad(...) Y



con la ventaja de que hacen resaltar los valores estéticos, contribuyendo también a la educación artística”. (García Pers, 1976:47.)

Respecto a las dramatizaciones en que los niños intervienen como actores, resalta los valores educativos de estos ejercicios: “organizan el razonamiento, disciplinan el carácter, educan y suavizan los modales, satisfacen las tendencias naturales de los niños, cultivan su personalidad, favorecen las relaciones de colaboración y simpatía, destruyen la timidez, desarrollan el poder imaginativo o de creación, etc”. (García Pers, 1976:48.) La autora concede libertad a los alumnos para la selección de las obras, el vestuario, el reparto de los papeles, la preparación del escenario.

Curiosamente, los autores aquí glosados apoyan el estudio de las obras teatrales en la función expresiva de la literatura, en las emociones y sentimientos que potencialmente puede desarrollar este tipo de texto; tienen en cuenta además, sus posibilidades de representación y los valores formativos de la personalidad que pueden aportar las obras dramáticas.

Esta revisión evidencia el escaso e insuficiente desarrollo de una didáctica particular para la enseñanza-aprendizaje del género dramático. Sin negar los aportes realizados por estos eminentes profesores, en la presente investigación se considera que de la conjunción valiosa de los actuales conocimientos de la teoría dramática, la teoría de la actividad y la didáctica de la lengua y la literatura, pueden elaborarse estrategias de recepción y análisis de los textos dramáticos, en correspondencia con sus particularidades tipológicas, como se verá en el próximo capítulo.

## Capítulo 2: METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS TEXTOS DRAMÁTICOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES.

### 2.1 Concepto de metodología.

En la concreción del modelo teórico, lo primero que se impone es la definición del concepto de *metodología*. Históricamente se han aportado nociones amplias, en el campo de la filosofía, y visiones más parciales en el dominio de las ciencias particulares. En la concepción filosófica que se sigue, se ha definido la *metodología* como la “teoría sobre los métodos del conocimiento científico del mundo y la transformación de éste(...) La metodología marxista-leninista es la dialéctica materialista, que se presenta en calidad de método universal del conocimiento y también como teoría científica de los métodos aplicables en la cognición”. (Rosental-Iudin, 1981:317.) Además, se ha especificado que la metodología marxista se apoya en la dialéctica del objeto y en la especificidad del reflejo del objeto en la mente del hombre.

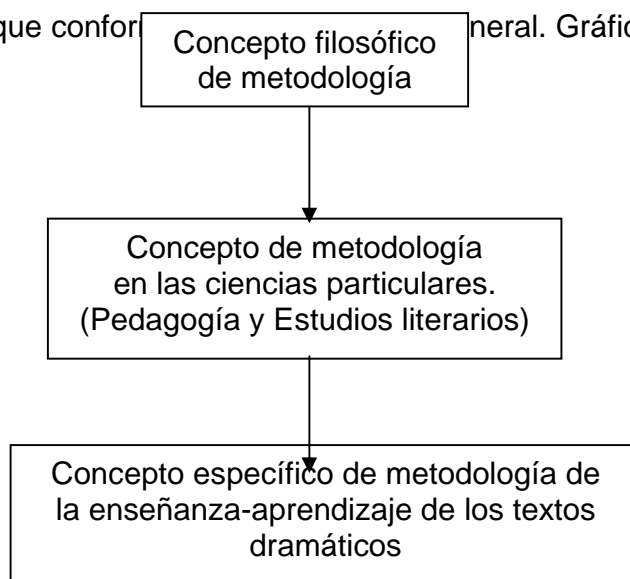
En la pedagogía se ha definido la metodología como “la ciencia que nos enseña a dirigir un proceso de la forma más adecuada, con lo cual, para el caso del proceso docente-educativo, la metodología coincide con la didáctica...” (Álvarez, 1999: 38). Se ha afirmado también que la metodología como ciencia “estudia los métodos, técnicas, procedimientos y medios dirigidos a la investigación o a la enseñanza de una disciplina dada”. (Bermúdez-Rodríguez, 1996:15). En la esfera particular de los estudios literarios se ha dicho que la “metodología es la teoría del método, y metódica es el sistema de procedimientos particulares del método”. (Bórev, 1986:45.)

No cabe dudas, entonces, que independientemente de la mayor o menor amplitud de la conceptualización, la metodología se centra en el estudio de los métodos, técnicas, procedimientos y formas de instrumentación de la obtención del conocimiento, en íntima relación con la teoría científica, o sea, con los sistemas de conocimientos ya formalizados. De acuerdo con esto, y a tenor con el objeto y campo de investigación, se define *la metodología de la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos como la construcción elaborada a partir de la*

*teoría de la actividad, la teoría dramática y la metodología de la enseñanza del Español-Literatura, que ha permitido la definición de los métodos, los procedimientos y los medios, para la instrumentación de la labor docente con este tipo de texto, así como definir la categoría rectora, los componentes que integran este proceso y sus contenidos específicos para el tratamiento de las obras de teatro en la formación de profesionales.*

El carácter específico de esta metodología descansa en tres aspectos esenciales, como se verá a continuación: a) los propósitos a que está destinada (objetivos); b) la tipicidad de su objeto de estudio, y; c) la exclusividad de su aparato teórico y metodológico.

Como puede verse, la definición especial de metodología tiene en cuenta la relación dialéctica entre la conceptualización general, la particular y la específica. A la vez que en la elaboración específica del concepto se han tenido en cuenta los elementos pertinentes que conforman el concepto general. Gráficamente sería así:



La metodología se estructura en dos partes: un cuerpo teórico, cognoscitivo, donde se define y se fundamenta el método como categoría rectora; del mismo

modo, se conceptualizan y delimitan los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de los egresados. La segunda parte es el cuerpo instrumental, de carácter metodológico, donde se realiza una especie de operacionalización de los métodos, procedimientos y medios para su aplicación en la formación de profesionales del área de humanidades.

## 2.2 Primera parte. Cuerpo teórico de la metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de profesionales.

Se ha seguido una concepción estructural sistémica en el establecimiento de los nexos y relaciones esenciales entre la categoría rectora (método) y los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos, en los dos niveles de la metodología. Así, a nivel del cuerpo teórico existe una concatenación del método con los objetivos, los contenidos, la evaluación y la organización del proceso; y a nivel del cuerpo instrumental se da la misma concatenación esencial de la categoría rectora con los procedimientos y los medios. Esto implica, por supuesto, la relación sistémica entre todos los componentes del proceso, en ambos niveles, pasando por el nexo esencial de la categoría rectora con todos los demás. Estos elementos, integrados en un marco de relaciones de generalidad, conducen al máximo esclarecimiento y a la adecuada estructuración y funcionamiento del aporte teórico que se realiza.

### 2.2.1 El método. Categoría rectora. Los métodos estructural y semiótico para la enseñanza-aprendizaje del texto literario teatral.

Se ha explicado históricamente que el vocablo *método* procede del griego (meta: hacia y odos: camino), o sea, 'camino hacia algo'. Se ha definido como "el modo de pensar con ayuda del cual el hombre procura obtener la comprensión de tales o cuales objetos". (Bórev, 1986:45.) Lo cierto es que no es posible la obtención de ningún conocimiento científico sin su instrumento: el método. En otros términos, para que el conocimiento avance con éxito será condición esencial la aplicación de métodos científicos en su búsqueda.

La teoría de la ciencia ha subrayado el carácter objetivo y subjetivo del método. De una parte se destaca el vínculo indisoluble del método con la teoría, ya que en

la base de éste se encuentran las regularidades conocidas de la realidad. De manera que lo conocido constituye el aspecto objetivo del método. De otra parte, entre lo conocido y las regularidades de que se tiene conciencia existe el sujeto cognoscente, cuyos conocimientos son verdaderos sólo relativamente. El método, de acuerdo con Hegel, “está emplazado como ‘un instrumento, un medio que se halla en la parte subjetiva, y con ayuda del cual ésta se correlaciona con el objeto’”. (Citado por Bórev, 1986:45.)

El doble condicionamiento, objetivo y subjetivo, del método encierra en su seno dos problemas de carácter gnoseológico: de una parte está el carácter verdadero y de otra el carácter correcto. El método es verdadero, objetivo, apropiado, etc., si se adecua a las particularidades y características del objeto estudiado. El método es correcto si tiene en cuenta el conocimiento y la experiencia precedente en el examen del objeto; si en última instancia subordina el conocimiento a la elaboración de las reglas que constituyen su instrumentación práctica, lo que propicia el avance posterior del conocimiento.

Otra de las relaciones dialécticas que tienen lugar alrededor del método son sus vínculos con el sistema de conocimientos. P. V. Kopnin hace notar que “ningún sistema de conocimientos se realiza por completo en un método; el sistema de conocimientos es, por su contenido, más rico que éste. Por otra parte, en su desarrollo, el método surgido sobre la base de un sistema sale obligatoriamente más allá de los límites de éste, conduce al cambio del viejo sistema de conocimientos y a la creación de uno nuevo. El sistema es más conservador, procura conservarse y perfeccionarse a sí mismo. El método es por naturaleza, más móvil y está orientado al aumento de los conocimientos y a la creación de un nuevo sistema”. (Citado por Bórev, 1986:47-48.)

Lo apuntado en los párrafos precedentes tiene la mayor importancia para comprender la selección que se ha realizado del método estructural-semiótico para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos y cómo dentro de esta concepción se integran otros métodos de investigación y enseñanza de la literatura.

Se ha considerado que el método es la categoría esencial a partir de la cual se constituye la metodología como ciencia. El establecimiento de la categoría rectora “depende del plano de análisis de que se parte: por ejemplo, en la didáctica la categoría que rige está representada por el objetivo, mientras que en el plano metodológico el método trasciende y se erige como categoría rectora. Asimismo, si se toma la gnoseología como punto referencial, entonces el conocimiento se situará en el nivel superior de la jerarquía categorial de la tríada examinada”. (Bermúdez-Rodríguez, 1996:49.) De lo anterior se infiere que las relaciones de los conceptos y categorías en un sistema teórico determinado, son tanto estructural como funcional, y que la posición jerárquica de las categorías no se determina por el lugar que ocupan en el sistema, sino por la función que cumplen dentro de él.

Por lo mismo, en el nivel teórico de la metodología elaborada, el método guarda una relación dialéctica con los objetivos, el contenido, la evaluación y la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje; y en el nivel instrumental, el método establece relaciones de subordinación respecto a los procedimientos y los medios, pues son los que permiten su despliegue en la práctica. De ahí que, en este caso, la relación estructural y sobre todo funcional de los métodos seleccionados los conviertan en las categorías rectoras.

El autor sostiene el criterio de que la enseñanza de la literatura en el nivel superior debe procurar el mayor acercamiento posible entre los métodos de investigación de la ciencia literaria y los de su enseñanza-aprendizaje, ya que “el método, como componente esencial de la ciencia, pasa a formar parte del contenido de la asignatura, como conocimiento y habilidad, condicionando este, en gran medida, el método de enseñanza(...) Esto significa, que el método de enseñanza, en determinado grado, es el método de la ciencia”. (Álvarez, 1999: 43, 44). En última instancia, la tipología del texto literario teatral como objeto de estudio, condiciona el método que se ha de seguir en su recepción y análisis. El alumno se apropia del método en la ejecución del proceso. Lo anterior no significa el desconocimiento o negación de los métodos de la didáctica. Así, métodos de carácter productivo tradicionalmente empleados en la enseñanza de la literatura como el heurístico, el investigativo, el de elaboración conjunta, el de trabajo

independiente y otros, pueden integrarse armónicamente, como procedimientos, con los métodos de la ciencia literaria.

*De tal suerte, se entiende como método a las acciones y procedimientos que organizan internamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos y que han sido previamente diseñados con arreglo a la teoría dramática, la teoría pedagógica de la actividad y la Metodología de la Enseñanza del Español-Literatura. Estos son llevados a cabo por los alumnos bajo la dirección del profesor, para la obtención de los objetivos docentes.*

El panorama de las últimas décadas ha estado caracterizado por la proliferación de teorías literarias, entre las que se encuentran la *destruccionista*, la *sociocrítica*, la *hermenéutica moderna*, y la llamada *estética o teoría de la recepción*. Estos enfoques en su conjunto, han constituido un aporte al desarrollo y formalización de la teoría de la literatura, desde diversas perspectivas y basamentos científicos. Como regla ofrecen un interés teórico por situar al texto en el centro de las preocupaciones, en tanto objeto de estudio, y una superación de las teorías tradicionales. (Palomino, 1997.) Sin negar los aportes de estas disciplinas, en la presente investigación se ha seleccionado el método estructural-semiótico para el estudio docente de los textos teatrales, debido sobre todo, a su sorprendente adecuación a la tipología del texto literario teatral. La semiótica, por ejemplo, es toda una ciencia, con un alto desarrollo conceptual y metodológico. Esta ciencia ha sido ampliamente aplicada en el esclarecimiento de los problemas de la teatrología. El estructuralismo, tanto lingüístico como literario, cuenta con una vasta formalización y experiencia de aplicación en los estudios lingüístico-literarios; en tanto que de los enfoques mencionados al inicio no podría afirmarse lo mismo.

En resumen, la asunción en el presente trabajo del estructuralismo y la semiótica como métodos generales para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de los egresados, obedece a las siguientes razones:

1. Estos métodos proporcionan el sistema conceptual-metodológico que mejor se adapta a la tipología del texto literario teatral, en tanto objeto de estudio.
2. Existe una experiencia teórico-práctica en la aplicación de ellos, que permite desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre bases seguras y científicas.

3. Como el sistema de conocimientos desborda el método, los saberes aportados por otros enfoques pueden ser fácilmente integrados dentro de una concepción estructural-semiótica.
4. La propuesta metodológica está orientada a la formación de profesionales de nivel superior, lo que requiere el trabajo con métodos de sólida factura científica.

Aquí el método estructural-semiótico aporta el enfoque principal, la dirección dominante del análisis, pero a éste se integran otros métodos de los estudios y la enseñanza de la literatura, más bien en calidad de procedimientos. Algunos de ellos son:

1. Los procedimientos linguo-estilísticos, según los cuales el texto literario teatral es susceptible de un análisis de lenguaje como lo pueden ser el poema o la novela. Estos procedimientos permiten conformar campos semánticos, el cómputo estadístico de ciertas categorías gramaticales y de la literatura: personajes, diálogos, monólogos, valores semióticos de determinados signos lingüísticos, etc.
2. Los procedimientos de análisis de la estructura imaginal del texto literario teatral, que ponen de relieve los puntos nodales de la obra, o de algunas de sus partes y que han sido previamente caracterizados; o sea, que dibujan la red coherente de ciertos elementos conexos en la composición de la obra. Ejemplo de ello es la representación gráfica que se realiza de la progresión de la acción o curva de interés dramático. (Ver anexos 3 y 4).
3. Los procedimientos o técnicas de representación de la obra, según los cuales se representa, se modela, la estructura y el funcionamiento de determinados componentes del sistema que es el texto literario teatral. Ejemplo de ello es la modelación actancial de la acción dramática, que permite descubrir la sintaxis y la dinámica de la acción y establecer nexos esenciales entre los actantes, los personajes y la acción, a la vez que descubrir los valores y la ideología del drama. Del mismo modo, el establecimiento de la llamada semiótica del personaje, a través de sus caracterizaciones semántica y escénica, constituye una técnica de representación. (Ver Anexos 3 y 4).
4. Los procedimientos semióticos, muy vinculados a los anteriores, que establecen las conexiones entre los diferentes sistemas sígnicos, verbales y no verbales, que componen el texto dramático, y evalúan la obra como un sistema semiótico específico, profundizando en la relación significante/significado para apoyar la interpretación y la elaboración de conclusiones. Por ejemplo, la modelación actancial es un procedimiento de semiótica no figurativa que permite develar el funcionamiento de las fuerzas que actúan en el nivel profundo de la obra.



5. Los procedimientos histórico-genéticos, que permiten vincular la obra con ciertos segmentos de la vida del escritor, con otras obras, con escuelas, tendencias, corrientes de estilo y en general con el proceso histórico-literario.
6. Los procedimientos de análisis ideológico, que facilitan evaluar la axiología del texto literario teatral. Permiten establecer la relación entre texto y contexto y descubrir cómo el contenido humano y social está representado en la obra artística; cómo la cosmovisión del escritor se filtra en la obra y plasma la experiencia. Se ha dicho que el análisis marxista de la literatura “nunca puede contentarse con una mera descripción, sino que también valora el resultado obtenido por el análisis, lo mide con respecto a normas estéticas complejas, sitúa las obras en un particular sistema de valores, válido por igual estética e históricamente”. (Szabolcsi, 1986:38)

#### 2.2.4 La relación método-objetivo. Los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos.

En el apartado 1.1 de la presente investigación se ha expuesto la concepción asumida sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el papel del alumno y el del profesor están bien delimitados. De ahí que definamos *el objetivo como la representación ideal de los resultados posibles a lograr con la realización de una acción concreta*. A. N. Leontiev ha expresado que el objetivo es “la representación anticipada de aquel resultado que habrá de ser alcanzado”. (Citado por Bermúdez-Rodríguez, 1996:45.)

De lo anterior se deriva el carácter subjetivo del objetivo, el cual forma parte y se modela por el alumno en la etapa de orientación, previa a la ejecución de la actividad del sujeto. La imagen del resultado es lo que constituye el objetivo, puesto que el resultado ya obtenido es un hecho. El objetivo toma forma concreta al redactarse.

La relación con el método está dada en que en el plano didáctico, el método está subordinado al objetivo, responde a éste. El método es la vía, el camino, que conduce al objetivo prefigurado. “En el contexto de la instrumentación ejecutora la expresión concreta del método es la acción. Por lo tanto, si el método es acción, tendrá una doble determinación. Por un lado, el objetivo, y por el otro el sistema operacional”. (Bermúdez-Rodríguez, 1996:45.)

Tanto el objetivo como el sistema operacional (procedimientos) deben ser personalizados –interiorizados- por el alumno, para que éste pueda cumplir

exitosamente la tarea docente. El trabajo sistemático, con métodos conducentes al logro de ciertos objetivos, conduce al desarrollo de habilidades metodológicas. Esto tiene importancia capital en la formación de profesores, pues lo importante no es precisamente el conocimiento del método, sino el desarrollo de habilidades profesionales a través de su empleo regular.

La revelación del nexo objetivo-método plantea además, los problemas de su determinación y formulación. El carácter subjetivo del objetivo, lo hace depender, en consecuencia, de la persona que lo concibe y elabora, de ahí la importancia de su personalización. La plasmación del objetivo debe realizarse en términos de acción concreta, lo que supone toda una instrumentación metodológica para que pueda ser alcanzado.

La enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de los egresados persigue los siguientes objetivos:

1. Distinguir las particularidades genéricas y tipológicas del texto literario teatral.
2. Dominar las esencias del sistema conceptual-metodológico de la teoría dramática.
3. Desarrollar habilidades profesionales, metodológicas, para la lectura, análisis y recreación de los textos dramáticos, así como para su enseñanza.
4. Formarse valores éticos, estéticos, científicos, investigativos, humanos, laborales, etc., mediante el accionar con los textos dramáticos y las funciones de la literatura.
5. Descubrir la milenaria relación entre el teatro y el arte, el teatro y la sociedad, el teatro y la vida.
6. Disfrutar el placer estético y la emoción del hecho teatral en su conjunto: texto, actuación, decorados, ideas, secuencias, valores, símbolos, etc.
7. Identificar diferentes formas de expresión dramática: farsa, drama, tragedia, comedia, así como la adopción de la actitud crítica necesaria ante cada una de ellas.
8. Desarrollar la competencia lingüístico-literaria, propia del profesional de las humanidades.

2.2.3 La relación método-contenido. El sistema de contenidos de la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos.

En esta investigación se suscribe el criterio de que el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje está compuesto por tres dimensiones: los conocimientos, las habilidades y los valores: “en el contenido se revelan tres *dimensiones*:

*conocimientos*; que reflejan el objeto de estudio; *habilidades*, que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto; y *valores*, que expresan la significación que el hombre le asigna a dichos objetos”. (Álvarez, 1999: 65). Estos tres componentes del contenido constituyen una tríada dialéctica; o sea, no existen independientemente unos de otros.

No resulta posible el funcionamiento de un método, como acción intelectual, en abstracto. O sea, que todo método funciona valiéndose de un determinado conocimiento que constituye su carácter objetivo, como se ha visto antes. Del mismo modo, el conocimiento sólo es funcional a través de las reglas de implementación que supone todo método. A su vez, como se recordará, el método está supeditado al objetivo.

La relación entre la instrumentación práctica que supone todo método y el conocimiento, es de carácter dialéctico, donde si bien se presentan simultáneamente, cada uno de estos conceptos conserva su identidad. Así, por ejemplo, ciertas instrumentaciones motoras simples pueden prescindir del conocimiento. Hay grupos de instrumentaciones conceptuales que pueden realizarse con conocimientos elaborados por otras personas; y hay casos, en que la persona debe construir su propia instrumentación del conocimiento, como por ejemplo, cuando los estudiantes elaboran juicios, conclusiones, valoraciones, comentarios, etc. Además, “el conocimiento se construye como generalizaciones que tienen lugar en una relación que no puede ser instrumentación en sí misma, es decir, no puede desglosarse en acciones y operaciones, pues se subordina a las leyes de la lógica formal”. (Bermúdez-Rodríguez, 1996:50)

Existe un vínculo esencial entre la habilidad y la actividad; las primeras se forman en el accionar del sujeto con el objeto de aprendizaje y con los demás sujetos, empleando para ello conocimientos e instrumentos de representación y transformación de la realidad con un propósito definido. De ahí que la habilidad sea considerada una dimensión del contenido, y “desde el punto de vista psicológico, el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo”. (Álvarez, 1999:71). De acuerdo con esto, las habilidades se manifiestan en la interacción del alumno con el objeto de estudio para

conocerlo, transformarlo, humanizarlo. En el plano didáctico, las habilidades están conectadas también con los objetivos, pues el alumno debe dominarlas para alcanzarlos.

En la enseñanza-aprendizaje de la literatura, el alumno desarrolla habilidades intelectuales, propias de todas las materias escolares: análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracción-concreción y otras. También las propias del proceso: tomar notas, hacer resúmenes, elaborar fichas; y especialmente las que tienen que ver con la especificidad de la ciencia literaria: uso del idioma, lectura eficiente, análisis literario, comprensión, interpretación, valoración y otras.

El valor se define de acuerdo con el grado de importancia y la significación que tiene el objeto para el sujeto. En tal sentido todos los objetos son potencialmente portadores de valores, siempre que tengan una relevancia para el sujeto y éste los necesite y los valore.

El valor es además, una dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo y esta contradicción se resuelve en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno, inmerso en el proceso, forma sus valores en interacción con su objeto de aprendizaje.

En el caso específico de la enseñanza del texto literario teatral los valores residentes en la obra no son hábitos maravillosos que saltan de ella y se instauran en el sujeto cognoscente. Su formación en el alumno se da a través de un proceso de ósmosis, de interacción y contacto, atravesando una y otra vez la frontera porosa entre el texto literario y su receptor.

El sistema de contenidos de la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de profesionales comprende:

1. Los conocimientos propiamente dichos: conceptos de teoría dramática, métodos, procedimientos de trabajo, obras, autores, movimientos, juicios de la crítica.
2. Las habilidades: lecturales, analíticas, hermenéuticas, metodológicas, profesionales, investigativas, de competencia lingüístico-literaria y otras.
3. Los valores: éticos, estéticos, humanos, ideológicos, patrióticos, etc.

#### *2.2.4 La relación método-evaluación. La evaluación y el control del proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos.*

Como se ha explicado en el epígrafe 1.1.3.2, la función de control es parte integrante de la actividad de enseñanza-aprendizaje, y debe estar presente no

solo en la fase final, sino también en los momentos de orientación y ejecución. La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad integral, comunicativa y de interacción mutua alumno-alumno y alumno-maestro, supone que al profesor le corresponde mayormente la función de control de la actividad en general y de control de su desempeño profesional. Al alumno le corresponde autocontrolar su desenvolvimiento cognoscitivo e instrumental, a la vez que autocontrola la gestión del profesor y la de sus compañeros.

La *evaluación* se entiende como una acción específica, dentro del componente general de control de la actividad docente. La particularidad reside en la necesidad que tiene tanto el profesor como el alumno, de valorar y justipreciar en qué medida se van cumpliendo los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En franca superación de las posturas tradicionales, la percepción de la evaluación pone el acento en la apreciación del proceso mediante el cual aprende y se desarrolla la personalidad del alumno, pasando a segundo plano la estimación de los resultados, sin negar la importancia relativa de éstos. Como se ha dicho en otra parte, la evaluación “es, en primer lugar, un transcurso interactivo maestro-alumno, de amplia identificación cognoscitivo-afectiva, donde el docente pone en el primer plano de la relación el estímulo por los resultados alcanzados y la motivación para el logro de los venideros, a la par que ejerce la crítica justa y debidamente fundamentada. En segundo lugar, es un proceso individualizado, que no se apoya en un conjunto de pautas externas para clasificar a cada estudiante en un estrato determinado, sino en la valoración de los avances concretos de cada uno, independientemente de su lugar respecto a los demás integrantes del grupo”. (Fernández, 2000:144.)

Para que la evaluación pueda considerarse como una acción o conjunto de acciones comunicativas, interactivas, dinámicas entre alumno profesor, y aun alumno-alumno, un requisito es indispensable: la personalización y el carácter consciente de la actividad. “La evaluación ha de convertirse en un proceso individualizado, en el cual el maestro sigue el curso progresivo de la lógica y de las operaciones del alumno en el aprendizaje, de manera que lo retroalimente para

superar sus errores, lo motive por lo logrado y lo oriente hacia el próximo momento de aprendizaje". (González, 1995:18.)

Como la evaluación está orientada hacia el control del proceso mediante el cual aprende y se desarrolla la personalidad del alumno, y ese proceso ha de efectuarse, necesariamente, a través del empleo individual de conocimientos e instrumentaciones prácticas exigidas por el método, se produce una relación intrínseca método-evaluación, lo que no excluye la presencia en ella de otros componentes personalizados, como los objetivos y los conocimientos. Tanto el profesor como el alumno han de ejercer sus juicios evaluativos, fundamentalmente, en la práctica instrumental diseñada por el método.

Es difícil desentenderse del grado de subjetividad presente en la evaluación, por lo mismo que ésta es el resultado del juicio emitido por el profesor y el alumno, el que está necesariamente tamizado por sus conciencias. No obstante, puede lograrse la objetividad de la evaluación, si previamente se determina el contenido de ésta y se adiestra a los estudiantes a manejar los indicadores sobre los cuales tendrá lugar la valoración. Si en este proceso los juicios evaluativos del profesor coinciden con las apreciaciones de los estudiantes, puede lograrse un alto grado de objetividad.

La determinación del contenido de la evaluación y sus invariantes funcionales las realiza el profesor por criterio de experto. En realidad cada docente debe ser un experto en la materia que enseña. El profesor ha de hacer consciente a los estudiantes del sistema conceptual y de los procedimientos de su aplicación para que les sirvan como indicadores de su autoevaluación. El sistema teórico-instrumental que sirve de indicadores de la evaluación ha de cumplir algunos requisitos: a) ha de corresponderse con la naturaleza, tipología y características del proceso, objeto o fenómeno estudiado; b) debe ser integrado por las invariantes del conocimiento, por aquellos conceptos que son esenciales e imprescindibles, y por los procedimientos que permiten su implementación en la práctica, lo que a su vez permite resolver las tareas de aprendizaje.

El sistema conceptual-instrumental que sirve de indicador de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos está integrado por:

1. La apropiación e implementación del sistema conceptual de la teoría dramática, de los movimientos, de la crítica artística, de la historia, de la filosofía, de la sociología, etc., en la lectura, y análisis del texto dramático.
2. Las habilidades desarrolladas en la aplicación de los procedimientos semióticos y estructuralistas de lectura y análisis del texto teatral.
3. Las habilidades expresadas en la construcción de tablas y representaciones estadísticas que contienen los resultados de la lectura del texto dramático.
4. La utilización de los conocimientos semióticos y estructuralistas en la elaboración de modelos actanciales, curvas de interés dramático y otros medios de representación de la obra, que ayudan a desentrañar la estructura y funcionamiento de este tipo de texto.
5. Las habilidades desarrolladas para la comunicación oral y escrita, el debate y la discusión colectiva de las obras.
6. Las habilidades que se forman en la construcción de conocimientos tales como: valoraciones, conclusiones, comentarios profesionales y descubrimientos realizados.
7. Los valores, formas de comportamiento social y profesional, actitudes, etc., que denotan la transformación de la personalidad del alumno, a partir del estudio de los textos dramáticos.

Estos indicadores revelan la relación método-evaluación, así como las conexiones con el resto de los componentes personalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje tales como: los conocimientos, la organización y los objetivos.

#### 2.2.5 La relación método-organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos.

Existe una relación esencial entre el método y la forma de organización, ya que el primero constituye la estructuración interna del proceso, y la segunda, es la conformación externa del mismo. “La forma está dialécticamente relacionada con el método, mientras la forma atiende la organización externa del proceso, el método atiende la organización interna. El método es la esencia de la forma, esta es el fenómeno de aquel”. (Álvarez, 1999: 31). O sea, que la íntima relación entre estos componentes es expresión de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siendo consecuentes con la concepción personalizada de la actividad de aprendizaje, las ideas sobre su organización adquieren notable actualidad. La aprehensión que se tiene del proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos –como de la literatura en general-, parte de una ruptura con las

tradicionales 'formas de organizativas de la docencia'. La conferencia, la clase práctica, el seminario y otras, son formas de organización engendradas en una noción pedagógica centrada en el papel protagónico del docente. En la posición asumida se trata de buscar un equilibrio interactivo sujeto-sujeto y desde luego, privilegiar la actuación de la persona que aprende.

Los métodos estructural y semiótico, seleccionados como categorías rectoras de la metodología ofrecen el bagaje teórico y la riqueza instrumental necesaria, para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos sobre la base de los siguientes presupuestos:

1. La organización del trabajo formando pequeños grupos o equipos, donde los alumnos estén sistemáticamente estimulados a construir nuevos conocimientos e instrumentaciones para la lectura y el análisis de los textos, así como a pensar y a evaluar las obras.
2. La orientación del alumno para el estudio del texto literario teatral debe ser un proceso auto-asumido de lectura, de disfrute estético, de análisis y reflexión.
3. La estimulación de una actitud permanente de aprendizaje abierta al avance de la ideología, del arte, de las humanidades, de la ciencia y la tecnología.
4. La potenciación de las relaciones intermaterias con el resto de las disciplinas que conforman el plan de estudio que le son afines: los estudios lingüísticos, la Metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura, la historia del arte, la historia general.
5. La realización de tareas docentes centradas en la discusión, el análisis y la valoración de las obras, como resultado de la aplicación de procedimientos variados de lectura y examen de los textos dramáticos, tales como los cuadros estadísticos, los modelos actanciales, las representaciones de las estructuras y funciones del texto artístico teatral.
6. El crecimiento de los niveles de autonomía de los estudiantes para la lectura y análisis del texto dramático, permitirá al profesor concentrar sus esfuerzos en la identificación de las necesidades profesionales, intelectuales y estimular sistemáticamente los resultados.

#### *2.2.6 La relación método-procedimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos.*

Como puede verse en el epígrafe 1.1.2, la concepción psicológica de la actividad docente se apoya en la estructura general de la actividad descrita por A. N. Leontiev. En el criterio formado, los *procedimientos se definen como las microacciones que realizan los sujetos y que le dan carácter de proceso continuo a la acción*. En los momentos iniciales de formación de la habilidad se realizan



todas las operaciones con la consecutividad requerida por la lógica de la acción. En etapas avanzadas este sistema se contrae o reduce (abreviación) realizándose sólo los procedimientos fundamentales. En el proceso de enseñanza-aprendizaje los procedimientos están íntimamente relacionados con los métodos, técnicas y medios empleados en la adquisición de los conocimientos.

El procedimiento está subordinado a la tarea docente que ejecuta el alumno y se realiza a través de los medios a disposición de éste. Si conceptuamos las tareas como análisis, valoración, demostración, deducción, etc., los procedimientos supeditados a dichas tareas serían, en el mismo orden, analítico, valorativo, demostrativo, deductivo.

Es importante esclarecer el lugar del procedimiento en el sistema teórico que se construye y sus relaciones con el resto de los componentes. Así, por ejemplo, el procedimiento se diferencia del medio por la naturaleza motivacional a la cual se subordina la instrumentación metodológica; el procedimiento no puede concretarse, sino a través de los medios que tiene a su disposición. El medio depende del procedimiento. El procedimiento integra las operaciones instrumentales del método, pero está subordinado a la tarea; en tanto que el método, como acción, está supeditado al objetivo.

Entre los procedimientos que tienen mayor frecuencia de uso en la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos, se encuentran:

1. el interpretativo,
2. el analítico,
3. el descriptivo,
4. el modelativo,
5. el estadístico,
6. el deductivo,
7. el explicativo
8. el argumentativo
9. el valorativo,
10. el conclusivo.

### *2.2.7 La relación método-medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos.*

En 1.1.2 se ha reseñado la concepción psicológica de la actividad aportada por L. Vigotski. Este autor subraya la idea de que el hombre no sólo responde a los

estímulos de la realidad, sino que actúa sobre ellos, transformándolos, con la ayuda de los instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. Vigotski señala la existencia de dos tipos de instrumentos empleados por el sujeto en su interacción con el medio: los instrumentos propiamente dichos y los signos. La función mediatizadora de instrumentos y signos establece la analogía entre los dos sistemas; y la diferencia radica, en esencia, en que el instrumento está vuelto hacia fuera, hacia la acción externa y la modificación del objeto; en tanto que el signo se orienta hacia adentro, y es el medio de la actividad interna, dirigida al dominio del propio sujeto. De ello se infiere que los sistemas sýgnicos, simbólicos (entre ellos el lenguaje, la modelación y otros sistemas de representación) constituyen importantes medios de conocimiento y comunicación en la realidad social.

Se puede resumir señalando que la concepción vigotskiana de los medios, no sólo contempla la relación sujeto-objeto a través del instrumento externo; sino también y sobre todo, la relación sujeto-objeto y sujeto-sujeto, a través de sistemas semióticos de naturaleza intra e intersíquica. Esto tiene importancia fundamental para comprender la concepción amplia de los medios que nos hemos formado, pues los medios no son sólo los instrumentos externos, como habitualmente se supone; sino también los sistemas sýgnicos personalizados e interiorizados, que el sujeto utiliza en la comunicación social y la apropiación de la realidad.

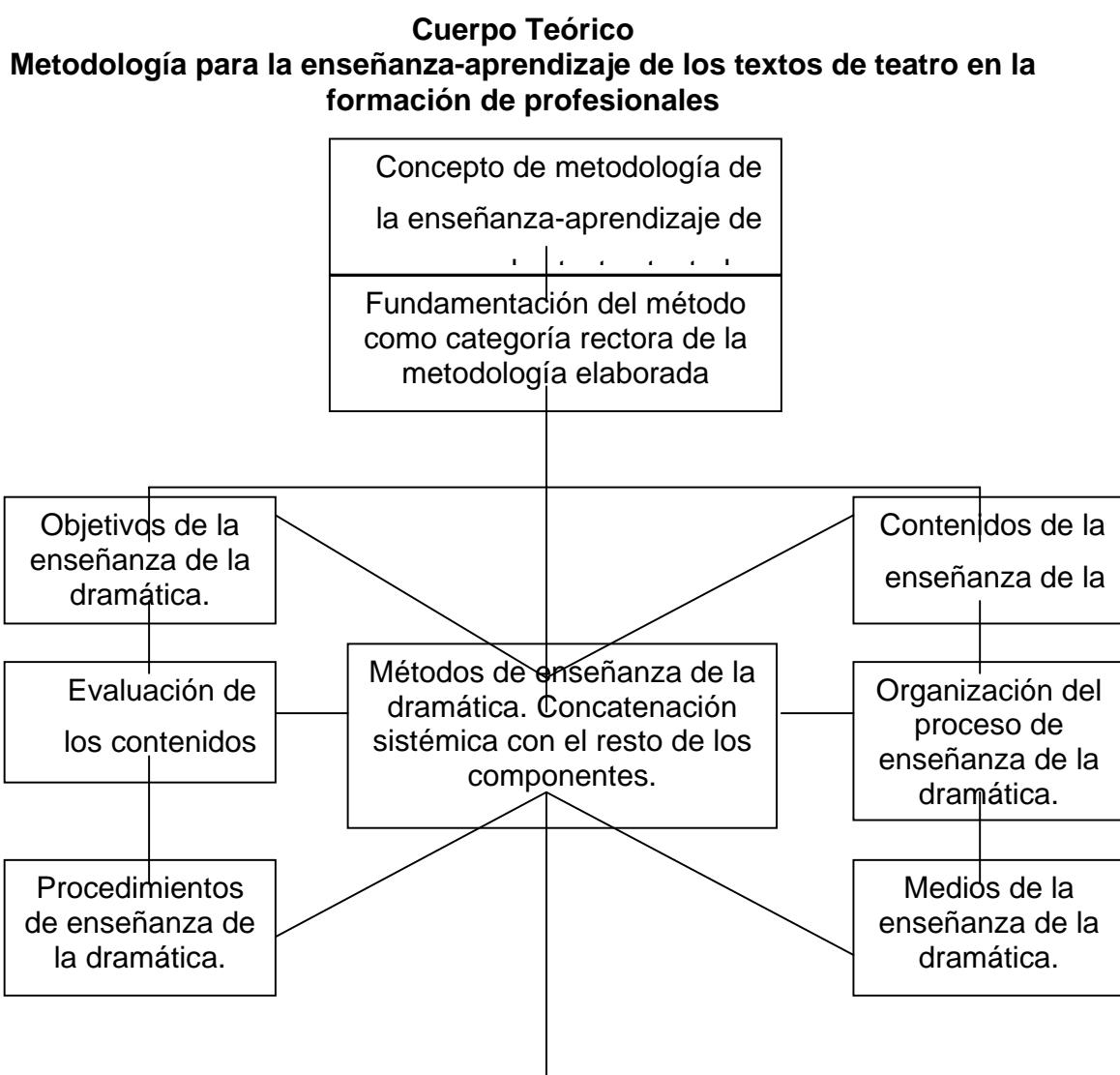
De ahí que el medio se pueda definir como el conjunto de “recursos personales o condiciones propias de la persona en función de la instrumentación de un método”. (Bermúdez-Rodríguez, 1996:89.) Esas potencialidades con que cuenta el alumno para operar constituyen los medios de su actuación y están subordinados a los procedimientos y éstos al método.

Los medios fundamentales con que cuenta el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos son:

1. La palabra, medio esencial del arte literario. (Su dominio y aprovechamiento exhaustivo distingue el perfil del profesional de las humanidades.)
2. El sistema conceptual manejado en la lectura y análisis del texto dramático.
3. El sistema multisemiótico que integra el texto literario teatral.

4. Las técnicas de representación de la obra: tablas estadísticas, esquemas de la curva de interés dramático, modelos actanciales, situaciones conflictivas. Cuadros clasificatorios y de aparición de los personajes, etc.
5. Los textos de crítica e historia teatral-literaria.
6. Las obras de arte representativas de los estilos históricos o sus reproducciones.

La modelación teórica del objeto de estudio que hemos realizado hasta aquí puede representarse esquemáticamente de la siguiente forma.



2.3 Segunda parte. Cuerpo instrumental de la metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de profesionales.

En esta parte de la metodología se realiza una operacionalización de los métodos, procedimientos y medios de enseñanza-aprendizaje para su instrumentación docente en la formación de los profesionales. Se parte de las siguientes premisas:

- El carácter rector del método también en el cuerpo instrumental. Dentro de las relaciones de generalidad que se establecen en esta parte del trabajo, a él están subordinados los procedimientos y técnicas operacionales y los medios existen en función de los procedimientos.
  - La presencia implícita o explícita de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en cada una de las etapas y momentos en que se estructura la metodología.
- El mantenimiento de la unidad entre los aspectos teóricos, cognoscitivos, y los instrumentales o metodológicos. La unidad entre el componente teórico del método y su implementación procedimental proporciona la necesaria coherencia y riqueza teórico-metodológica del aporte científico.
  - El carácter individual, personalizado, que adquieren los procedimientos y medios en el plano instrumental de la metodología que se presenta.

El cuerpo instrumental de la metodología se estructura en dos etapas. Ellas son:

1. Etapa de lectura y recepción inicial del texto dramático.
2. Etapa de análisis y recepción profunda del texto dramático.

Cada una de ellas se estructura, a su vez, en tres momentos o pasos:

1. El de orientación.
2. El de ejecución.

### 3. El de control.

Dichas etapas conforman un sistema integral de lectura, análisis, valoración, disfrute y recreación del texto dramático. La coherencia interna lógica de la secuencia posibilita que los conocimientos, conceptos, habilidades, capacidades y valores formados se generalicen, abrevien y automaticen de un modo creciente en función del desarrollo de la personalidad de los alumnos.

Desde el inicio mismo de la labor, al caracterizar al género dramático, se ha insistido en considerar la relación dialéctica existente entre el *texto* literario teatral y la *representación*. Como ha afirmado María del Carmen Bobes (1982) "el texto literario-teatral es ya teatro puesto que la teatralidad está virtualmente en el texto escrito, que contiene su propia representación". (Citado por Fuente Gutiérrez, 1994:94.) De ello se deriva la extraordinaria utilidad del texto teatral para su estudio, pues generalmente en las condiciones de la enseñanza sólo se cuenta con el texto. Hay que reconocer que el análisis de la representación es sumamente raro en la docencia no especializada de la teatrología. No obstante, el estudio del teatro impreso -no representado-, cuyo receptor es el lector, contiene, como se ha dicho, una escenificación ideal. Con esa escenificación ideal han de trabajar profesores y estudiantes durante la lectura y análisis de los textos dramáticos.

El sistema de trabajo propuesto tiene una orientación esencialmente semiótica, aunque en ella se integran otros enfoques como el de historia dramática y el estructuralista. Charles W. Morris (1963) ha ofrecido una definición de la semiótica en consonancia con nuestra concepción: "Es la ciencia de los signos, sean animales o humanos, de lenguaje o no, verdaderos o falsos, adecuados o no, sanos o patológicos". (Citado por Fuente-Gutiérrez, 1994:90.) Como se comprenderá entonces, la multiplicidad de signos que integran el arte teatral y el carácter heterogéneo de éstos, convierten al teatro en un objeto de estudio privilegiado de la semiótica.

Ahondando en el terreno de las definiciones necesarias a los efectos de este capítulo, al menos dos más son indispensables. Ellas son las de *signo* y *código*. U. Eco (1973) aporta un concepto de *signo* que satisface nuestras necesidades: "Hay

un signo cuando, por convención previa, cualquier señal está instituida por un código como significante de un significado(...) No existen signos en sentido específico, y cualquier objeto puede ser instituido como significante de otro objeto", (Citado por Fuente-Gutiérrez, 1994:92.) También U. Eco (1973) tiende la mano para facilitar una definición de *código* con arreglo a los propósitos aquí seguidos. Dice que un *código* "establece equivalencias semánticas entre elementos de un sistema de significantes y elementos de un sistema de significados", y que en sentido ampliado sintáctica, semántica y pragmáticamente, puede ser considerado como "un sistema convencionalizado de reglas metalingüísticas que ligan unos elementos expresivos determinados a unas determinadas unidades culturales". (Citado por Fuente-Gutiérrez, 1994:95.)

El estudio de la obra dramática a partir de su texto literario teatral -sin perder de vista su representación ideal-, obliga a considerar, fundamentalmente, los aspectos que integran el componente verbal-lingüístico que se registran en el texto. Ellos son los diálogos, las acotaciones o didascalias, la acción y los personajes. "La tríada diálogo-acción-personaje muestra en el teatro su constante interacción, de tal manera que resulta casi imposible considerar cualquiera de ellos sin tener presentes a los otros". (Fuente-Gutiérrez, 1994:95.) Las acotaciones, aunque forman parte del componente verbal, tienen su verdadera materialización en el espectáculo teatral, cuando aparecen traducidas en gestos, escenografía, música, etc. De acuerdo con la concepción metodológica que se aporta, los diálogos y las acotaciones serán el objeto de estudio en la fase de lectura y recepción inicial de la obra, la acción y los personajes serán objeto de atención en la etapa de análisis y recepción profunda y el hecho teatral -unidad del texto y la representación- serán el objeto en la etapa de recreación del texto dramático.

### *2.3.1 Etapa de lectura y recepción inicial del texto dramático.*

La lectura del texto dramático en la formación de profesores está supeditada a dos aspectos esenciales: a) sus objetivos son formar las habilidades de un lector especializado, que sabe cómo situarse frente a cada tipo de texto, y b) se adecua a la tipología del texto literario teatral. La lectura profesional que proponemos, no

niega la lectura de placer que debe realizarse previo a la analítica. Un agudo profesor cubano, al considerar la combinación de estos dos tipos de lectura, dijo refiriéndose al Quijote: “Hay dos modos de considerar al Quijote: uno, entrándonos por sus sorpresas conceptuales y formales –gozándolo, en el sentido más notable-; otra, indagando (después de conocer sus excelencias impares) la razón profunda de tales excelencias. Como hagamos lo segundo, sin dejar de hacer lo primero, se nos ensanchará la visión y el enjuiciamiento, y el libro inimitable quedará no sólo como un recinto prodigioso sino como un instrumento invaluable para entender el perfil de una época y la entraña de un pueblo”. (Marinello, 1987:223.) Y de eso se trata, de desarrollar habilidades de lectura profesional en los futuros profesores de Español-Literatura.

La lectura especializada del texto de teatro se logra si los estudiantes son capaces de realizar la descripción y decodificación de los diferentes sistemas signícos (verbales y no verbales) que componen la obra, así como registrar su comprensión en algún tipo de medio o memoria (cuadros estadísticos, esquemas de representación) que facilite su interpretación y análisis. Esto permite descubrir las esencias de la obra y disfrutar a plenitud el esplendor y la riqueza del microcosmos creado por el dramaturgo.

Quizás la mayor dificultad que asedia al alumno al enfrentar la lectura del texto dramático, sea el hecho de que los libretos de teatro no están destinados a ser leídos por placer, sino a su representación, y en ellos el texto didascálico (acotaciones) interrumpe constantemente la lectura del texto a pronunciar (el que dicen los actores), lo que obstrucciona la fluidez y el ritmo sostenido, dificultad ésta que no existe ni en la lírica ni en la épica.

La lectura de la obra dramática presupone todo un trabajo imaginario de puesta en situación de los personajes, en una espacialización determinada, que remite a un tiempo concreto a través de múltiples signos como son la palabra, el tono de la voz, el gesto, la mímica del rostro y muchos otros. La lectura dramática debe atender simultáneamente el esquema que gobierna la acción, la aparición y solución de conflictos, el enrarecimiento de la atmósfera que produce la tensa relación entre los personajes y a los signos escénicos de todo tipo: la palabra, la

luz, el decorado, etc., que se encuentran codificados en los diálogos y en las acotaciones.

*Objetos de estudio.* En esta etapa, la recepción de la obra centra su atención en los diálogos y en las acotaciones o textos didascálicos, como objetos de estudio.

El *diálogo* es considerado como el elemento estructurador externo del texto dramático. Tiene una mayor frecuencia de aparición en el teatro, comparado con los demás géneros y es uno de sus rasgos caracterizadores, como lo es también, por ejemplo, la acción, debido no tanto a su aspecto elocutivo, sino a su especial despliegue escénico ante los receptores-lectores / espectadores.

Los parlamentos proferidos alternativamente entre los personajes que dialogan producen en el lector / espectador la "ilusión" de una conversación real entre ellos. El diálogo desarrollado por los personajes sirve, básicamente, para construir la acción y para configurar el carácter de los personajes.

Esta funcionalidad es desempeñada también en el teatro por los monólogos, ya que en este sentido la diferencia entre diálogo y monólogo es mínima. Es muy común que una situación monológica tenga rasgos dialógicos y que una situación dialógica tenga rasgos monológicos.

Los signos lingüísticos constituyen el soporte del diálogo en el texto dramático e integran el código lingüístico de la obra. Dicho código puede y debe ser sometido a análisis lingüístico, como en cualquier otro texto literario. El estudio semántico del material lingüístico seleccionado puede abarcar los significados de base, los referenciales y connotativos, así como la realización de campos semánticos y análisis estadísticos de todo tipo.

Como la principal función del diálogo dramático es la construcción de la acción, su estudio semiótico deberá estar centrado –como hace la narratología con el cuento y la novela–, en precisar su relación con el desarrollo de la acción; o sea, si genera teatralidad, si retarda o acelera la acción, si en ciertos momentos es sólo una expansión lírica, como en el teatro poético en verso. Este análisis debe hacerse también con el monólogo y el aparte (ruptura de la cuarta pared, para informar, pedir la complicidad del espectador) evaluando además, el papel que desempeñan éstos en el conjunto de los textos dialogados. Los monólogos



pueden cuantificarse y clasificarse en diferentes tipos: reflexivos, narrativos, informativos, aparentes, de intrusiones de autor (como el clásico coro de la tragedia griega o los personajes narradores del teatro épico.)

Después de la recepción del código lingüístico debe pasarse al estudio de los aspectos no verbales contenidos en las didascalias, aspecto que complementa el anterior y permite integrar un conjunto analítico que responde al hecho teatral en su conjunto. Los aspectos histórico-sociales, los humanos e intertextuales completan la visión integral del texto dramático, como se verá en las fases sucesivas.

“Las acotaciones pueden definirse como el conjunto de las instrucciones que el autor teatral incorpora al texto dramático –con un destinatario especial: el director escénico-, para que pueda ser llevada a efecto una correcta ideal puesta en escena de su obra.” (Fuente-Gutiérrez, 1994:105.) La verdadera funcionalidad de las acotaciones se ve culminada en la representación, cuando aparece en escena ante el espectador el personaje, en un conjunto escenográfico, con un vestuario, una gestualidad, un peinado y un tono de voz sugeridos desde el texto didascálico. Estos conjuntos sýgnicos no verbales aparecen codificados principalmente en las didascalias, de donde se infiere que los datos de acotación resultan indispensables para la recepción adecuada de las obras dramáticas.

Los códigos no lingüísticos se agrupan para su mejor estudio en una serie de sub-códigos. Ellos son los siguientes:

*A. Complementario del actor.* Este primer código no verbal está integrado por el conjunto de los sub-sistemas sýgnicos de que se vale el actor para completar la interpretación del personaje. Estos recursos pueden aparecer en el diálogo, pero generalmente son suministrados por el dramaturgo a través de las acotaciones. Está integrado por los siguientes sub-códigos:

*A.1 Sub-código paralingüístico.* Está integrado por los elementos-signo que consciente o inconscientemente emplea el hombre acompañando a la palabra. El actor se vale de ellos para complementar su representación del personaje: tono – entonación, inflexiones de la voz-, énfasis acentual, susurro, grito, silencio, etc.

Cuando se trabaja sobre la representación debe tenerse en cuenta que el actor puede variar la paralingüística prevista en la obra e incorporar, de modo consciente o inconsciente, elementos de su personalidad a la interpretación del personaje: timbre de voz, formas peculiares de entonación, tics recurrentes, etc.

El estudio de los datos paralingüísticos permite captar la atmósfera general del drama, profundizar en aspectos como la tensión /distensión en las situaciones dramáticas, el estado emocional de los personajes, estatus social, raza, procedencia geográfica, etc. Estos aspectos son importantes para prever la dirección de actores, así como para evaluar los sistemas referenciales del autor.

*A.2 Sub-código gestual (kinésico.)* Los elementos-signo que se agrupan en este sub-código son también no verbales y sirven para completar la interpretación del personaje. Está constituido por la diversidad de gestos que el espectador observa en escena. Al sub-código gestual también se le ha denominado *kinésica* o *cinésica*.

Los elementos-signo que integran la kinésica están relacionados con la cultura y con la gestualidad de la vida cotidiana del receptor lector / espectador, por lo que su estudio sólo es posible si se domina el código gestual de la cultura dada.

*A.3 Sub-código de movimiento (proxémico.)* La proxémica se encarga de estudiar el uso que el hombre hace del espacio dentro de cada cultura, así como los de carácter general. Esta disciplina ha establecido, por ejemplo, que en las relaciones personales se dan cuatro distancias básicas: íntima, personal, social y pública. Del mismo modo, en el escenario cualquier distancia resulta significativa. Este sub-código está integrado por todo los movimientos que se producen en escena y las distancias que mantienen entre sí los actores y actrices.

*A.4 Sub-código de elementos de aspecto exterior.* Está compuesto por elementos-signo tales como el maquillaje, el peinado y el vestuario. La función de estos elementos significantes es ayudar a la caracterización del personaje que se representa en escena. Su estudio permite establecer si guardan o no relación con la procedencia y psicología del personaje, si se aviene con la época histórica representada, ya que estas son las utilizaciones más frecuentes.

*B. Complementario de la acción.* Los elementos-signo que integran este código, al igual que en el anterior, también aparecen referenciados en las acotaciones, y de manera esporádica en el diálogo. Está compuesto por los sub-códigos que ubican la acción en un lugar determinado y contribuyen a su intensificación. Este segundo código no verbal está integrado por los siguientes sub-sistemas sígnicos.

*B.1 Sub-código del decorado y de los objetos teatrales.* Sus elementos tienen la característica de la materialidad. Los elementos-signo materiales que integran el decorado y los objetos escénicos colaboran con el diálogo complementando su sentido, y con la acción situándola en un espacio determinado. Pueden ser fijos unos, y fácilmente desplazables los otros. La alta calidad del decorado le permite a veces tener valor artístico, apartándose del texto para crear arte. Los elementos fijos del decorado, así como los objetos desplazables, tienen siempre valores icónicos, indiciales, y simbólicos, por lo que su función dentro del conjunto del hecho teatral es muy importante.

*B.2 Sub-código de luz y de sonido.* Estos elementos se caracterizan por el rasgo de la inmaterialidad. Los primeros son de percepción visual y los segundos son percibidos acústicamente por el espectador. Los conjuntos sígnicos de luz y sonido son instrumentos de la escenografía y colaboran en el desarrollo de la acción. “Los efectos lumínicos además de marcar las diferencias entre los mundos de la escena y del patio de butacas (luz / penumbra), sitúan / fijan la acción en un lugar determinado, o cambian su lugar (iluminando una parcela del escenario), o crean el lugar de acción (a veces imaginario, de mundo onírico) y suelen intensificar su dramatismo con juegos de intensidad o tonalidad lumínicas, etc. (Fuente Gutiérrez, 1994:110.) Del mismo modo, los efectos sonoros pueden intensificar ciertos momentos de la acción; también forman y son estímulos para el espectador. “Los efectos sonoros caracterizados por el ritmo y la armonía (la música) pueden sumarse a los de la luz para producir un efecto buscado, pueden informar sobre un tiempo o lugar determinados (por su ritmo, el momento de su éxito, etc.), o pueden ser utilizados para manipular la sensibilidad del espectador (música o canciones que estimulen sentimientos patrióticos.)” (Fuente-Gutiérrez, 1994:110.) En el teatro los efectos sonoros pueden sustituir la acción (por ejemplo,

la muerte de un personaje.) Los ruidos o sonidos no melódicos se producen también en el teatro por exigencias de la acción, para cumplir funciones similares a la de la música en los momentos climáticos de la obra. Como en el sub-código anterior, los sub-sistemas sígnicos de luz y sonido tienen función utilitaria, simbólica, indicial e icónica.

*B.3 Sub-código de otros elementos.* Aquí se incluye el resto de los elementos no verbales que pueden complementar tanto a la acción como a los personajes. Por ejemplo, las proyecciones filmadas que aportan nuevos personajes, amplían el sentido del diálogo e introducen acciones y espacios secundarios. Como los elementos-signo del teatro no son un sistema cerrado, en este sub-código se integran todos los demás elementos que aparecen en la representación, siempre que cumplan la función complementaria genérica del código verbal.

*Procedimientos.* En la *etapa de lectura y recepción inicial* de la obra dramática se utilizan dos operaciones básicas de lectura, que responden a las peculiaridades genéricas y al carácter multisemiótico del teatro. Dichas operaciones son las de *lectura vertical y horizontal*.

#### 2.3.1.1 Momento de orientación.

En esta fase el profesor debe lograr la motivación y la comprensión por parte del alumno de la tarea a realizar, que en este caso específico es la recepción del texto dramático a través de las operaciones de lectura vertical y horizontal. Los objetivos docentes, los medios, los conceptos e indicadores que se establecen responden a las peculiaridades del objeto de estudio; es decir, el texto literario teatral. El estudiante debe adquirir conciencia de cuáles son los conceptos y nociones del arte dramático que necesita para enfrentar la tarea de la lectura de la obra, y de cuáles son las acciones y operaciones que deberá realizar, así como en qué orden, para poder llevar a cabo los propósitos esperados. Como se trata de la docencia universitaria, el sistema teórico-conceptual con el que se opera tiene especial valor instrumental, ya que como ha afirmado L. B. Itelson (1972) “la actividad gnóstica externa es obligatoria para el aprendizaje, cuando en la psique aún no están formadas las imágenes correspondientes, los conceptos y las operaciones. Si las imágenes y operaciones necesarias para la asimilación de los

nuevos conocimientos y habilidades ya existen en el alumno, tenemos que para el aprendizaje bastan con una actividad gnóstica interna". (Itelson, 1981:96.)

Los conceptos, nociones y operaciones que situamos a continuación son los que deben dominar los estudiantes para enfrentar la tarea descrita, así como adquirirlos en el orden presentado, para que sirvan de indicadores en el momento de ejecución y control de la actividad. (Ver epígrafe 1.2.1 y anexo 7.)

- Peculiaridades del género dramático. Paralelo con los demás géneros.
  - Conceptos de dramaturgia, puesta en escena y actuación.
- *Carácter multisemiótico del teatro.*
  - Geno-texto, texto a pronunciar y texto didascálico.
    - Operaciones de lectura vertical y horizontal.
  - Formas genéricas de la dramática: tragedia, comedia, drama.
    - Ubicación de la obra.

Antes de pasar a la ejecución de la lectura del texto dramático, el profesor debe controlar el dominio de los conocimientos logrados por los estudiantes y el nivel real de preparación, motivación y disposición para enfrentar la tarea docente.

#### 2.3.1.2 Momento de ejecución.

*En este momento se procede a la aplicación de los conocimientos, nociones y operaciones de lectura horizontal y vertical adquiridos durante la fase de orientación. El profesor organiza el trabajo formando pequeños grupos que permitan la comunicación y la colaboración. Los medios materiales y mentales que deben manejar los alumnos durante la ejecución son: fichas de estudio, resúmenes, libros, así como los conceptos y procedimientos aprendidos en la fase precedente.*

*La aplicación de los conocimientos y operaciones previstos para la recepción inicial de la obra deben ser controlados por el docente y autocontrolados por el alumno durante la realización de las acciones de aprendizaje. Al final de esta fase es necesario hacer un balance general de los resultados obtenidos durante la lectura, a partir de los indicadores establecidos en el momento de la orientación.*

*Acciones docentes que pueden realizarse durante este paso.*

- *Lectura vertical y horizontal del texto dramático o de fragmentos seleccionados.*
- *Anotaciones que van surgiendo como resultado de las operaciones de lectura vertical y horizontal.*

- *Confección de medios auxiliares para recoger los resultados de la recepción de la obra: inventario y clasificación de los elementos-signo (verbales y no verbales); formación de campos semánticos; clasificación y cuantificación de los monólogos; preparación de tablas y análisis estadísticos.*
- *Elaboración de resultados y conclusiones parciales de la lectura y recepción inicial de la pieza.*
- *Autocontrol y autovaloración del trabajo y de los resultados obtenidos.*
- *Discusión colectiva o en pequeños grupos de los resultados.*

### 2.3.1.3 Momento de control.

*En este momento se realizan las acciones de control y valoración para validar los resultados del proceso. Las acciones de valoración tienen importancia fundamental en la enseñanza de la literatura, ya que el estudio de la obra debe hacerse en tres pasos: el de la descripción, el del análisis y el de valoración. Al respecto el teórico húngaro M. Szabolcsi (1973) afirma lo siguiente: “La triple escalera de todo procedimiento analítico es la siguiente: la descripción, desde algún punto de vista, de la totalidad y los detalles de la obra; el análisis de la estructura, de la fórmula, de la formación así descrita; y la valoración del material así descubierto(...) El gran ‘salto’ está, naturalmente, entre el segundo y el tercer paso: el momento de la valoración es la cuestión clave de todo modo de ver la literatura y de toda investigación literaria”. (Szabolcsi, 1981:25.) O sea, que en este paso es que se realiza un balance de los resultados, se establecen los valores del texto y se verifica o no la utilidad de los conocimientos y procedimientos utilizados.*

*Por otra parte, en la enseñanza de la literatura, el momento de valoración, es el que mejor permite al docente el control del proceso y los avances logrados por los estudiantes. A tono con la línea de pensamiento que se sigue en esta investigación, se ha dicho que “lo que un individuo piensa y quiere (...) podemos identificarlo sólo cuando el individuo lo comunica. Pero puede comunicarlo sólo cuando lo reduce a sistema de convenciones comunicativas, sólo cuando aquello que piensa y quiere se ha socializado, se ha hecho compatible por sus semejantes. Pero, para obtener esto, el sistema de saber debe convertirse en sistema de signos: la ideología es reconocible cuando, socializada, deviene código. Nace así una estrecha relación entre el mundo de los códigos y el mundo*

*del saber prexistente. Este saber deviene visible, controlable, intercambiable, cuando se hace código, convención comunicativa". (Eco, 1986:244).*

*Acciones de control y valoración que pueden realizarse en este paso.*

- *Exposiciones orales, mesas redondas, debates y otras actividades grupales que permitan discutir los juicios, conclusiones y valoraciones formadas sobre los sistemas sígnicos (lingüísticos y no lingüísticos) que conforman el texto dramático.*
- *Talleres de discusión sobre los valores artísticos, culturales, históricos, sociológicos, etc., de la obra.*
- *Discusiones sobre el carácter instrumental, utilitario, del sistema conceptual, los procedimientos de trabajo e instrumentos de análisis elaborados durante la lectura y recepción inicial del texto dramático.*
- *Redacción de comentarios breves sobre la experiencia particular de lectura que se ha realizado, así como para expresar de forma escrita algunas de las valoraciones realizadas oralmente.*
  - *Revisión colectiva de uno o varios de los comentarios redactados.*

### 2.3.2 Etapa de análisis y recepción profunda del texto dramático.

*El análisis y la recepción profunda del texto de teatro debe realizarse yendo, una y otra vez, del texto al contexto y viceversa. Pensamos, con U. Eco, que la obra entrega sus propias claves para la interpretación. Según este autor, el texto "contiene sus propios códigos: quien lee hoy los poemas homéricos, extrae de los significados denotados por los versos tal volumen de nociones sobre el modo de pensar, de vestir, de comer, de amar y de hacer la guerra de aquella gente, que está acto para reconstruir sus sistemas de expectativas ideológicas y retóricas. Así se encuentra en la obra las claves para verla inmersa en el ambiente del que surgió, las claves para relacionar el mensaje con sus códigos originarios (reconstruidos en un proceso de interpretación textual)". (Eco, 1986: 251.)*

*El análisis con profundidad del texto dramático que realiza el futuro egresado es también especializado, como corresponde a un estudiante universitario, y en breve, a un profesional. Por ello es preciso que el estudiante descubra que la obra de teatro funciona como una estructura, como una totalidad específica dotada de partes y elementos que cobran su verdadero sentido en las interacciones del sistema. Esta unidad de múltiples estratos que es el texto dramático posee una superficie legible, visible y audible, pero tras ella se oculta una estructura profunda llena de contenidos ideológicos y valores de todo tipo.*

*El objetivo central de la etapa analítica de la secuencia es la captación de la estructura y el funcionamiento de los componentes de la obra, así como la evaluación de esa funcionalidad y de los valores del texto.*

*Objetos de estudio. La etapa de análisis y recepción profunda del texto dramático toma como objetos de estudio a la acción y a los personajes.*

*Una de las peculiaridades del texto dramático es la concentración de la acción. El drama no tiene las posibilidades de explayación que posee la novela, lo que en ella se dice explícitamente en el teatro suele silenciarse o sugerirse. La acción dramática se genera a través del diálogo mantenido por los personajes y “está constituida por el conjunto de sucesos que nos presentan, convenientemente trabados (y en general hábilmente graduados), de modo que las diversas y sucesivas situaciones dramáticas que se desarrollan y encadenan se encaminen hacia la ‘catástrofe’ final a que Aristóteles alude en su Poética”. (Fuente-Gutiérrez, 1994:96.)*

*A través de la acción el escritor prevé una curva de interés dramático que el director de escena pone en práctica. Esta línea ondulada de la intensidad de la acción recoge los momentos climáticos que la forman, para que el receptor lector / espectador mantenga su interés y sienta la emoción transmitida por la fábula.*

*A los personajes se les conoce por sus acciones y se tiene noticia de ellos a través del diálogo que estos sostienen. El enfrentamiento de los personajes (o si se prefiere de las fuerzas actanciales) en escena es de naturaleza conflictiva. Los conflictos dramáticos son la fuerza desencadenante de la acción cuyo origen se encuentra en un problema que la obra tratará de resolver a través de su desenvolvimiento.*

*La acción dramática está doblemente estructurada: presenta una forma externa, fácilmente apreciable, integrada por escenas, actos, cuadros, y en ocasiones prólogos y epílogos; y posee en segundo lugar una estructura interna general dispuesta en exposición, nudo y desenlace. Esto homologa la estructura interna de la acción teatral con la acción narrativa. De ello se concreta que la forma ternaria de la acción no es privativa del relato, de ahí que el instrumental narratológico sea pertinente para el análisis de la acción teatral.*



Como lo que se pretende analizar son segmentos superiores a la frase se necesitó una unidad analítica mínima. Fue Vladimir Propp (1926) el primero que "instituyó la función como la unidad mínima del relato, unidad que entendía como 'la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significado en el desarrollo de la intriga'". (Citado por Fuente-Gutiérrez, 1994:101.) La teoría de V. Propp ha tenido diferentes desarrollos hasta nuestros días. (Ver el concepto de modelo actancial en el anexo 7.)

El otro objeto de estudio en la etapa de análisis y recepción profunda de la obra es el personaje. No se debe perder de vista que este elemento teatral se nos revela por lo que dice y hace, así como por lo que de él se dice, sean los demás personajes o el autor en las acotaciones. A una orientación semiótica del análisis le interesa menos el personaje como ente aislado, poseedor de ciertas características personales, que como objeto de la relación personaje-acción, transmitida, como se ha dicho, a través del diálogo. No obstante, los aspectos no funcionales del personaje dramático son también didácticamente importantes, como se verá oportunamente.

En el análisis del personaje dramático es importante distinguir su funcionalidad al nivel de la historia (también nivel actancial o de estructura profunda) y su funcionalidad a escala discursiva o superficial. El análisis de orientación semiótica valora al personaje como actante (como fuerza configuradora de la acción); como sujeto de la acción que alternativamente pudiera ocupar una de las seis casillas actanciales: sujeto / objeto; destinador / destinatario; ayudante / oponente. "En todo caso la tríada actancial básica, creemos, del género teatral (es decir, la proyección del funcionamiento del actante en la 'historia' hacia el 'discurso' dramático) está representada por las funciones: sujeto – objeto – oponente, cuya interacción genera los conflictos y en definitiva la acción dramática. A esa tríada se supeditan, en el drama, las demás funciones actanciales". (Fuente-Gutiérrez, 1994:104.) Otro aspecto de interés en esta tendencia es considerar al personaje como signo y estudiar su relación con el resto de los elementos-signo que integran los distintos códigos y sub-códigos (lingüísticos y no lingüísticos) de la obra (otros personajes, gestos, movimientos, vestuario, peinado, escenografía, etc.)

*La funcionalidad discursiva (también denominada superficial o teatral) del personaje puede determinarse de manera cualitativa y cuantitativa vinculándola al concepto de escena dramática y relacionándola con los demás personajes.*

*La importancia cuantitativa de los personajes puede determinarse elaborando una tabla que contenga el mismo número de filas que personajes tiene la obra e igual número de columnas que escenas tiene el texto. Posteriormente, en la intersección de cada fila / columna se marca la presencia-ausencia de cada personaje. Después se suman los totales de filas y columnas y se obtiene, por un lado, los totales de personajes en cada escena, y, por otro, los totales de presencia de cada personaje en la obra. “Con estos últimos totales puede establecerse una relación de orden entre los personajes del drama estudiado, y precisar, con una simple división (número de presencias de un personaje entre el número total de escenas de la obra) la frecuencia relativa del personaje y, por tanto, su importancia dramática en términos cuantitativos”. (Fuente-Gutiérrez, 1994:104.)*

*Si se tuviera en cuenta la extensión de los parlamentos que el personaje tiene encomendados en cada escena, clasificándolos en destacable, normal y mínimo, es posible obtener la importancia cualitativa de la presencia de cada personaje en la obra.*

*La síntesis se logra con la llamada semántica del personaje, según la cual éste se nos presenta no sólo como lexema (actante) ni como sujeto de un discurso, sino como un conjunto semiótico, como un universo de significación. “En la escena ese conjunto semiótico es teatralizado al ser encarnado por el actor, quien se convierte en un núcleo en el que se integran los elementos pertenecientes a los demás códigos no verbales: texto pronunciado, paralingüística, gestualidad, etc.” (Fuente-Gutiérrez, 1994:105.)*

*Procedimientos. En la etapa de recepción profunda del texto dramático pueden seguirse dos orientaciones básicas:*

*A. Una orientación estructural, más tradicional, que sigue y describe el curso de la acción y analiza los personajes con relativa independencia de ésta.*

*B. Una orientación semiótica, más actual, que está centrada en el análisis de la relación acción-personaje.*

#### *2.3.2.1 Momento de orientación.*

*En este primer paso, el profesor debe garantizar que los estudiantes comprendan la enorme complejidad de la tarea docente que constituye el análisis del texto dramático, así como su motivación e incorporación activa y consciente a la actividad. Debe definirse con precisión la orientación del estudio que se asumirá, así como el sistema conceptual y el conjunto de procedimientos que deben realizarse, según la orientación seleccionada para el examen de la obra.*

#### *A. Orientación estructural del análisis.*

*Para esta opción analítica los estudiantes deberán dominar la conceptualización que sigue, la que servirá como sistema de indicadores y como instrumental teórico-metodológico. (Ver anexo 7.)*

##### *➤ Estructura dramática.*

- Categorías de la estructura interna: conflicto, acción, progresión dramática, diálogo, monólogo.*
- Principales puntos de la acción: punto de ataque, punto decisivo o de giro, zona de crisis, punto culminante o paroxismo, punto de integración.*
- Exposición*
- Nudo.*
- Desenlace o peripecia.*
- Estructura externa: acto, escena, cuadros*
- Clasificación tradicional de los personajes dramáticos: principales y secundarios.*
- Ubicación de la obra.*

#### *B. Orientación semiótica del análisis.*

*Para la segunda opción analítica que se propone los estudiantes deberán dominar el sistema conceptual que se relaciona a continuación, el que también funcionará como instrumental teórico-práctico para el análisis. Los conceptos y habilidades adquiridas en el procedimiento anterior se integran y abrevian en el conjunto de los nuevos conocimientos y habilidades. (Ver anexo 7.)*

- Estructura superficial y estructura profunda.*
- El modelo actancial. Diferentes variantes.*
- Condiciones para la aplicación del modelo actancial.*
- Clasificación semiótica de los personajes literarios.*
- Ubicación de la obra.*

### 2.3.2.2 Momento de ejecución.

*En este paso se procede a la realización del análisis del texto dramático, ya sea en la variante estructural o en la semiótica. Es preferible la organización del trabajo en equipos o en dúos, de tal manera que pueda existir la colaboración y la comunicación. Los estudiantes deben manipular el texto, los conceptos y nociones aprendidos durante la orientación de la tarea docente.*

*El profesor pondrá especial cuidado en atender individual y colectivamente a los alumnos, en dependencia del desarrollo y habilidades que han logrado. Se atenderá el desarrollo de habilidades de autocontrol y autovaloración de las acciones que realicen.*

*Acciones docentes que pueden realizarse durante el análisis estructural.*

- *Delimitación de la estructura interna (narratológica) del texto: introducción, nudo, desenlace.*
- *Análisis de los conflictos que desencadenan la acción.*
- *Localización y discusión de los principales puntos que conforman el desarrollo de la acción (progresión dramática o curva de interés.)*
- *Examen de la estructura externa de la obra. Posibles relaciones con la estructura interna.*
- *Análisis de los personajes dramáticos, según la clasificación tradicional.*
- *Elaboración de resúmenes surgidos en el proceso de análisis.*
- *Confección de tablas auxiliares para determinar la importancia cuantitativa y cualitativa de los personajes.*
- *Relacionar los personajes con los conflictos y la acción.*
- *Evaluación de los personajes en relación con los conflictos, las actitudes, la ideología y los valores que representan.*
- *Autontrol y autovaloración de los resultados a partir de los indicadores establecidos en el momento de orientación.*

*Acciones docentes que pueden realizarse durante el análisis de orientación semiótica.*

- *Segmentación del texto en secuencias: microsecuencias (escenas), macrosecuencias (actos), supersecuencia (toda la obra.)*
- *Análisis actancial empleando una de las variantes del modelo semiótico descrito. Se irá de las microsecuencias a la supersecuencia, en un proceso de abreviación e integración de conocimientos y habilidades.*
- *Acompañamiento del análisis actancial con la reflexión y la crítica.*
- *Descubrimiento de la sintaxis de la acción en la obra.*
- *Develamiento de la fusión de la acción, los actantes y los personajes.*

- *Análisis semiótico de los personajes dramáticos.*
- *Descubrimiento de los valores y la ideología de la pieza.*
- *Determinación de la calidad de la obra y de la genialidad del dramaturgo.*
- *Anotaciones surgidas durante el proceso de análisis.*
- *Autocontrol y autovaloración de los resultados.*

#### 2.3.2.3 Momento de control.

*Como hemos dicho antes, el paso al control y la valoración implica un balance de los resultados y el establecimiento de las conclusiones y de la axiología del texto dramático.*

*Acciones de control y valoración que pueden realizarse en este momento:*

*Realización de paneles, debates, mesas redondas u otras técnicas de trabajo en grupo para discutir aspectos tales como:*

- *Las relaciones entre los conflictos, los personajes y el desarrollo de la acción.*
- *Valores semióticos del texto a partir de la evaluación de los códigos y sub-códigos (verbales y no verbales) que componen la obra.*
- *Dominio de la dramaturgia clásica que muestra el autor. Su maestría artística. Ejemplificación con el texto.*
- *Calidad de los diálogos y los monólogos.*
- *Clasificación semiótica de los personajes dramáticos*
- *Importancia cualitativa y cuantitativa de los personajes.*
- *Modificaciones principales que presenta la sintaxis de la acción.*
- *Las relaciones acción-actante-personaje.*
- *La ideología y los valores estéticos, éticos, históricos, sociológicos, etc., contenidos en la obra.*
- *Redacción de comentarios y/o artículos críticos.*

#### 2.3.4 Consideraciones finales.

*Cada una de las etapas de la metodología propuesta es suficiente en sí misma, en dependencia del tiempo y de los objetivos docentes. Por ejemplo, si lo que se pretende es enseñar a los alumnos a leer los textos teatrales, la realización de la etapa de lectura y recepción inicial basta para ello. Si el propósito es adiestrarlos en el análisis y la recepción profunda de este tipo de obras, es preciso hacerlo según los procedimientos descritos en la segunda etapa de la propuesta.*

*Cuando los estudiantes están suficientemente entrenados en la lectura vertical y horizontal, es posible comenzar directamente por la etapa de análisis, haciendo los acercamientos previos necesarios, pues los conocimientos y habilidades de la*

*recepción inicial estarían debidamente incorporados en este caso, y pueden ser fácilmente abreviados y automatizados en la ejecución del estudio del texto.*

### *Capítulo 3: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.*

Como se ha explicado en la Introducción de este informe, el diagnóstico factoperceptual del problema se valió entre otros métodos de la observación de clases. (Ver anexo 1). Así, durante el curso 1994-1995 se observó un total de diecisiete actividades en el nivel de preuniversitario, con el propósito de constatar el estado del proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos y la preparación de los egresados de la carrera de Español-Literatura para enfrentar la tarea. Como se ha dicho, también se aplicaron encuestas a estudiantes (Anexo 2), previo a las intervenciones en la práctica, para conocer los criterios de los estudiantes sobre el tema. Los resultados de la aplicación de estos métodos, unidos al análisis de contenido bibliográfico, permitió determinar las deficiencias que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la práctica del aula. Dichos resultados se pudieron sintetizar de la manera siguiente:

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje de las obras dramáticas no sigue, como regla, enfoques y estrategias de lectura y análisis que respondan a las peculiaridades genéricas y tipológicas de este tipo de texto.
2. Aunque generalmente se trabaja con el texto literario teatral, y este tiene un lugar protagónico, el análisis se reduce a la lectura comentada y a la acumulación de datos sobre el autor, la época y el movimiento literario.
3. Como tendencia, se desaprovecha el enorme caudal de sabiduría, conocimientos, valores, actitudes humanas, etc., contenidos en los textos teatrales para la formación integral de la personalidad. Ello se debe, en parte, al desconocimiento de las funciones de la literatura y de los valores formativos de la obra dramática, por parte de los profesores.
4. Los docentes -como regla- no evidencian dominio de los objetivos, contenidos, métodos y procedimientos de análisis de los textos dramáticos, ni de la

adecuada articulación de esos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. La mayoría de las veces, se realizan en clase actividades formales e improvisaciones de diversa índole, que impiden a los estudiantes disfrutar y apropiarse de toda la sabiduría y el caudal de valores conceptuales y estéticos que proporciona la obra de grandes dramaturgos como Shakespeare, Molière, Ibsen y García Lorca.
6. Se ha constatado la existencia de una enorme brecha entre el desarrollo casi inabarcable de las disciplinas que se ocupan de la teatrología y la dramaturgia (historia dramática, teoría estructuralista y funcionalista del relato, semiótica teatral, teoría de la comunicación aplicada al arte teatral, presupuestos de la puesta en escena) y su falta de arreglo didáctico para la enseñanza.
7. Se ha hecho evidente la escasez y dispersión de información sobre teoría dramática al alcance de alumnos y profesores, así como la carencia de metodologías para el tratamiento docente del texto literario teatral.

La validación empírica de la metodología se realizó a través de dos intervenciones en la práctica escolar. Una de ellas fue desarrollada por el autor con un grupo de 15 estudiantes de 3er. Año de Filología Hispánica, en la Universidad de Verano de Adeje, en Islas Canarias, España, donde impartió un taller de análisis de textos dramáticos, en agosto del 2001. Estos estudiantes, una vez que se gradúen, van a ser profesores en su mayoría; de ahí el interés de los mismos en seleccionar el curso de referencia. Fue una oportunidad importante para realizar la triangulación espacial (Báxter, 2001) de la experiencia y para evaluar la transferencia del principal aporte de la investigación. El investigador repitió la experiencia en el curso 2001-2002, con el 4to. año de la carrera de Español-Literatura (CRD) del ISP de Sancti Spiritus, grupo que cuenta con una matrícula de 12 estudiantes.

Dichas intervenciones tuvieron carácter formativo, se apoyaron fundamentalmente en técnicas cualitativas, se llevaron a cabo en el escenario natural del aula y pretendieron validar integralmente la metodología que se propone. Fueron ejercicios de ciclo corto y continuo, en los que el investigador

participó de manera activa en la transformación de los estudiantes y de él mismo como profesional.

En ambos casos, el diseño de la intervención fue concebido en cuatro etapas, tal como se expone a continuación:

1. Primera etapa. (Planificación.) El profesor elaboró previamente un *Glosario de términos de teoría dramática* (Anexo 7), como material de apoyo, que recoge los principales conceptos, procedimientos y operaciones necesarias para la lectura inicial y la recepción profunda del texto dramático. Estos elementos, debidamente estudiados e interiorizados debían servir de indicadores de la tarea docente a realizar. Al *Glosario...* se adjuntó una guía para la lectura y análisis de los textos objeto de estudio. En la primera experiencia se decidió trabajar con el “Entremés del mancebo que casó con mujer brava” de Alejandro Casona (10 horas), y en 4to año de la carrera de Español, se utilizó la obra “El conde Alarcos” de José Jacinto Milanés (10 horas), texto que integra el programa de Literatura Cubana que se imparte en ese año.
2. Segunda etapa. (Desarrollo.)
  - a) Momento de orientación. El profesor entregó el material de apoyo y la guía de análisis de las obras a los estudiantes y dedicó las dos primeras horas a los esclarecimientos teóricos e instrumentales de la tarea docente que se iba a acometer, así como a una breve ubicación de la obra y el autor. Del mismo modo, se organizó el trabajo en pequeños grupos (de dos a tres alumnos), y se comprobó el nivel de preparación de los estudiantes para la realización de la lectura y análisis del texto.
  - b) Momento de ejecución. El grueso del tiempo (7 horas) se dedicó a la realización de las actividades contenidas en la guía, mediante el trabajo en grupos, y contando con el material de apoyo y la ayuda del profesor. Los estudiantes realizaron los análisis de los códigos lingüístico y no lingüístico de los textos, elaboraron los cuadros estadísticos, las representaciones de las curvas de interés



dramático, los análisis de personajes y la sintaxis de la acción a través de los modelos actanciales, por actos y al nivel de toda la obra, etc., conforme se describe en la etapa instrumental de la metodología –epígrafe 2.3. Cada equipo debía concluir con la redacción colectiva de un comentario crítico sobre el texto objeto de estudio. (Ver anexos 3 y 4, donde se exponen los análisis colectivos que tuvieron lugar en estas experiencias y que pueden servir de ilustración del valor teórico e instrumental de la metodología que se propone.)

- c) Momento de control. Se les pidió a los estudiantes que expusieran por escrito sus juicios críticos o valorativos de la obra objeto de estudio (1 hora.) Para ello debían hacer abstracción de los aspectos esenciales contenidos en los apuntes e instrumentos de análisis elaborados en el momento anterior, para acceder a la síntesis valorativa sobre el texto.

3. Tercera Etapa. (Evaluación de los resultados.) Para la comprobación final de los resultados y medir los efectos transformadores en los alumnos se aplicó una encuesta final (Anexo 5) que acopia datos sobre los niveles de preparación y satisfacción alcanzados por los alumnos. Las redacciones colectivas e individuales de los estudiantes también se emplearon como instrumentos de medición de las transformaciones alcanzadas.
4. Cuarta etapa. (Procesamiento de los datos.) Los datos de las encuestas se procesaron a través de pruebas no paramétricas (Wilcoxon, Signos y Mann-Whitney). Se usó también el análisis porcentual y la síntesis cualitativa de algunas respuestas grupales. La revisión de las valoraciones redactadas por los alumnos se realizó de forma manual. En este procesamiento se trató de buscar un equilibrio entre lo cuantitativo y lo cualitativo, evitando la parcialización en uno de estos extremos. Las pruebas no paramétricas y la triangulación de información fueron importantes recursos para lograrlo. Como se ha afirmado, “el método se integra en el par dialéctico cantidad-calidad, en perfecto equilibrio para su procesamiento, lo que permite llegar

a las mejores conclusiones. De ahí que el procesamiento de los datos mantenga una permanente objetividad objetiva y subjetiva". (Machado, 1999:71.)

*Para la mejor comprensión de la validación que se ha desarrollado de la metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos de teatro, es necesario evaluar por separado los resultados de la Encuesta a estudiantes (I) (Anexo 2), comparando ciertos indicadores antes y después de realizada la experiencia. Como se ha dicho, el instrumento fue aplicado a 12 estudiantes de 4to. Año de la carrera de Español-Literatura (Grupo I), en el ISP de Sancti Spiritus, en el primer semestre del curso 2001-2002, y a 15 estudiantes de 3er. Año de Filología Hispánica (Grupo II), en agosto del 2001, en la Universidad de Verano de Adeje, Tenerife, Islas Canarias.*

*El indicador que mide el grado de preparación de los alumnos para enfrentar la lectura, el análisis y la enseñanza de los textos dramáticos, según sus propias opiniones, se procesó estadísticamente otorgándole un valor 1 a los que se consideraron poco preparados, 2 a los que se consideraron preparados, y 3 a los que se consideraron muy preparados, tanto antes como después de aplicada la metodología. (Ver pregunta Ila Anexo 5.) Utilizando el procesador estadístico SPSS para Windows se aplicaron las pruebas no paramétricas Wilcoxon, la de Signos y la U de Mann-Whitney. En estas tres pruebas, cuando la probabilidad es menor o igual que 0.01 se considera altamente significativa; cuando la probabilidad es menor o igual que 0.05 se considera significativa; el resto de los casos son no significativos.*

*La prueba de Wilcoxon se aplicó aquí a los datos aportados por el indicador de la encuesta, en ambos grupos por separado, contrastando contra sí mismo, lo que cada uno opinaba antes y después de efectuada la intervención. La Prueba de Signos se aplicó en este caso a los datos aportados por el mismo indicador, también en los dos grupos por separado, antes y después de la experiencia, para verificar la dirección de las diferencias entre las variables. Los resultados obtenidos en estas pruebas pueden observarse en la siguiente tabla.*

<i>PREPARACIÓN DE LOS ALUMNOS PARA LEER, ANALIZAR Y ENSEÑAR TEXTOS DRAMÁTICOS</i>		
<i>GRUPOS</i>	<i>Wilcoxon Antes/Después</i>	<i>Signos Antes/Después</i>
<i>I</i>	<i>.0027</i>	<i>.0039</i>
<i>II</i>	<i>.0005</i>	<i>.0002</i>

*Tabla 1*

Como se observa en la Tabla 1 las probabilidades obtenidas en todos los casos son muy significativas, lo que demuestra que ambos grupos opinan de manera muy diferente sobre su preparación para la lectura, el análisis y la enseñanza de los textos dramáticos antes y después de la experiencia. La significativa disminución de la probabilidad después de la experiencia, en los dos grupos, evidencia la transformación positiva de las opiniones de los alumnos respecto a la preparación adquirida para el trabajo con los textos dramáticos.

Para continuar la secuencia de triangulación de la información obtenida sobre este indicador se aplicó la Prueba U de Mann-Whitney, lo que permitió comparar las opiniones de los dos grupos, como una alternativa no paramétrica a la prueba T. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla siguiente.

<i>PREPARACIÓN DE LOS ALUMNOS PARA LEER, ANALIZAR Y ENSEÑAR TEXTOS DRAMÁTICOS</i>		
<i>TOTAL ALUMNOS</i>	<i>ANTES DE LA EXP.</i>	<i>DESPUÉS DE LA EXP.</i>
<i>27</i>	<i>.6619</i>	<i>.6215</i>

*Tabla 2*

Las probabilidades obtenidas, como se observa en la tabla anterior, son no significativas, lo que evidencia que ambos grupos opinan de manera muy similar sobre su preparación para la lectura, el análisis y la enseñanza de los textos dramáticos, antes y después de la intervención. Estos datos son coherentes y complementan lo mostrado en la Tabla 1, toda vez que hablan a favor de la metodología como variable independiente que ha modificado las opiniones de los estudiantes sobre el indicador analizado.

*Las opiniones de los grupos (27 alumnos) respecto a qué debe garantizar un profesor cuando se va a preparar para la enseñanza de un texto dramático, se polarizan de la siguiente manera:*

- *Dominar el sistema conceptual de la teoría dramática, mediante la utilización de fuentes bibliográficas actualizadas: 14 (51%).*
- *Contar con los conocimientos metodológicos necesarios para el trabajo con el género dramático: 7 (30%).*
- *Realizar un análisis profundo del texto dramático, mediante la utilización de métodos confiables: 6 (22%).*

*De los 27 estudiantes encuestados, 21 (77%) reconocen las potencialidades cognoscitivas y educativas de los textos de teatro para la formación integral de la personalidad del alumno.*

*Ante la pregunta: ¿Qué dificultades metodológicas prevalecen en la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos?, las opiniones se concentran de la siguiente manera:*

- *Falta de preparación conceptual y metodológica de los docentes: 21(78%).*
- *Escasez bibliográfica: 17(63%).*

*Se reitera que con los estudiantes de Español-Literatura (Grupo I) se aplicó la metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos, en la fecha y centro señalados, específicamente en la asignatura Literatura Cubana I. Para ello se utilizó la obra “El conde Alarcos” (1838) de José Jacinto Milanés (1814-1863), que es la contenida en el programa como representativa del teatro romántico cubano. Con los estudiantes de Filología Hispánica (Grupo II) se trabajó la obra “Entremés del mancebo que casó con mujer brava”, de Alejandro Casona (1903-1965). Para evaluar los resultados grupales de dicha aplicación se utilizó una segunda encuesta (Anexo 5), que aportó los siguientes datos.*

*Las opiniones recogidas a favor de la nueva forma de organizar la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos se pueden agrupar en tres criterios básicos, con los cuales coincide la mayoría de los estudiantes:*

- *La metodología aportada prepara al docente para la enseñanza- aprendizaje de los textos dramáticos, con la profundidad y el rigor científico que necesita el profesional.*
- *La concepción aportada para la lectura y análisis de los textos dramáticos logra una alta eficiencia en el trabajo con el texto, ya que permite desentrañar sus aspectos medulares.*
- *El profesional en formación se siente confiado a partir de una forma de trabajo que lo respalda en el orden teórico y metodológico.*

*Para evaluar las posibilidades formativas de la metodología, según criterios de los alumnos, se aplicó la Prueba U de Mann-Whitney comparando las opiniones de ambos grupos. Para ello se consideraron 5 variables: Adquirir conocimientos (P1); Desarrollar habilidades (P2); Formar valores (P3); Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje (P4); Evaluar las obras (P5). En cada una de ellas se le otorgó un valor de 1 a los que consideraron nulas posibilidades, de 2 a los que consideraron pocas posibilidades, y de 3 a los que consideraron altas posibilidades. Los resultados de esta prueba se muestran en la tabla siguiente.*

<i>POSIBILIDADES FORMATIVAS DE LA METODOLOGÍA</i>					
<i>TOTAL ALUMNOS</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>
<i>27</i>	<i>.1971</i>	<i>.1069</i>	<i>.8779</i>	<i>1.000</i>	<i>.5422</i>

*Tabla 3*

*La Tabla 3 muestra que las probabilidades son no significativas en las cinco preguntas realizadas a los alumnos; o sea, que la abrumadora mayoría coincide en las altas posibilidades formativas de la metodología y que no existen diferencias de criterios al respecto entre los grupos.*

*La evaluación del grado de satisfacción de los alumnos después de haber trabajado con la metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos de teatro, también se realizó mediante la Prueba U de Mann-Whitney, comparando los criterios entre los dos grupos, a fin de observar la posible existencia de discrepancias entre ellos respecto al indicador mencionado. A los alumnos que se consideraron no satisfechos se les otorgó el valor de 1; a los que se consideraron*

satisfechos se les otorgó el valor de 2; y a los que se consideraron muy satisfechos se les otorgó el valor de 3. La siguiente tabla muestra los valores obtenidos.

GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS	
TOTAL	PROBABILIDAD
27	.7711

Tabla 4

El resultado que se muestra en la Tabla 4 evidencia que la mayoría de los estudiantes se siente muy satisfecha después de haber trabajado con la metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos y que la diferencia de criterio al respecto entre los grupos es asintomática; o sea, que ambos grupos presentan una valoración similar del indicador medido.

Los estudiantes recomendaron también, que se trabajase de manera sistemática y profunda con dicha metodología en las unidades de teatro que contienen los programas de las diferentes literaturas, así como en la superación de los profesores en ejercicio, para elevar la calidad de la formación de los profesionales.

Durante la puesta en práctica de la lectura y análisis de los textos teatrales se procedió a la elaboración colectiva de sendos textos críticos sobre las obras estudiadas, a partir de los apuntes, los gráficos y tablas elaboradas, así como de las discusiones realizadas en clase. Esos análisis aparecen en los anexos 3 y 4, ya que no pueden ponerse aquí por razones de espacio. Ellos muestran el tipo de estudio del texto literario teatral que puede hacerse con el auxilio de la metodología propuesta, así como la transformación y el nivel de desarrollo conceptual metodológico que alcanza el grupo. Del mismo modo, muestra el tipo de autopreparación que puede hacer el docente para dirigir la enseñanza-aprendizaje de las obras dramáticas. (Ver anexos 3 y 4).

Para constatar el desarrollo cualitativo individual de los estudiantes se les pidió que redactaran una valoración sobre el texto objeto de estudio, en una cuartilla,

*haciendo abstracción de los elementos descriptivos, pues se pretendía obtener una síntesis evaluativa de la obra estudiada en cada caso. Esas valoraciones fueron revisadas por el profesor y se les asignó una nota de 2, 3, 4, y 5 puntos según una clave de calificación elaborada al efecto. De un total de 27, 4 obtienen 3, 10 obtienen 4 y 13 obtienen 5. Para el procesamiento estadístico de estos datos se empleo la Prueba U de Mann-Whitney, comparando los resultados de ambos grupos. La tabla siguiente muestra el resultado de la prueba.*

CALIFICACIONES OBTENIDAS EN LAS VALORACIONES	
TOTAL ALUMNOS	PROBABILIDAD / NOTAS
27	.5751

*Tabla 5*

*El valor obtenido en esta tabla es no significativo, lo que demuestra que no existen diferencias relevantes entre los resultados alcanzados por los grupos; dicho de otra manera, ambos grupos presentan resultados muy similares en sus calificaciones, lo cual evidencia la influencia de la metodología en la obtención de los resultados.*

*Para una mejor apreciación de los logros individuales, insertamos a continuación dos de las valoraciones redactadas por los estudiantes. La primera corresponde a una alumna de Español-Literatura (Grupo I) y la segunda a una de Filología Hispánica (Grupo II).*

*“El conde Alarcos”. (Valoración)*

*“El conde Alarcos” (1838) recrea las concepciones medievales del régimen feudal y monárquico de Francia, pero con una alusión subliminal a la sociedad cubana de la primera mitad del siglo XIX, a través de un elaborado sistema de personajes, que se retuercen en complicados conflictos de honor y orgullo. José J. Milanés (1814-1863) da color a estos personajes con sus mismos actos. No los caracteriza abiertamente, sino que va dando elementos para que el lector / espectador lo haga por sí mismo. Por ello, los caracteres me han parecido lo más*

*interesante de esta tragedia, la que ha sido considerada la primera pieza romántica de la literatura cubana.*

*El receptor lector / espectador puede percibir las fuerzas que mueven la acción de la obra, mediante el desentrañamiento de las fuertes pasiones que viven los personajes: el odio, el amor y los celos son los principales actantes de la trama que se teje entre tres personajes principales. Uno de ellos es el Rey, que aunque no aparece en todos los actos, su presencia es fundamental en la toma de decisiones en el universo dramático. Su crueldad, deshumanización y ausencia de afectos son significativos y simbólicos a la vez.*

*Otro personaje es la princesa Blanca, presentada como una noble que ha tenido una relación extramarital con Alarcos, movida por un amor posesivo y orgulloso. Su despecho y los actos que comete no nos dejan cogerle lástima. Milanés la convierte en un ente frío y calculador, esclava de pasiones oscuras; no es su amor lo que defiende sino su orgullo. Es precisamente esto lo que la convierte en una mujer repulsiva y el lector termina odiándola; no dejan sus actos un rastro de compasión por el que sentir simpatía.*

*Alarcos, el caballero ideal hasta que regresa de España, es colocado por el dramaturgo en una situación difícil que lo lleva a convertirse en un pésimo personaje dramático. Es el títere del destino, ya que todos sus actos están decididos y predeterminados por sus oponentes. Tan es así que se convierte en víctima de las circunstancias. Sus fuerzas y el amor que siente por la esposa no son suficientes para protegerla de la muerte. El Conde es un personaje débil de carácter y tendrá que pagar muy caramente su debilidad, permitiendo que le asesinen a la bella Leonor en sus propias narices. Sólo un análisis profundo de la obra permite apreciar que este personaje no es el protagonista de la tragedia, sino su principal oponente, el monarca cruel que simboliza también a la monarquía española que entonces oprimía la Isla.*

*El uso del lenguaje que se realiza en el texto nos ayuda a penetrar en ese mundo estratificado socialmente. Vocablos como docel, princesa, rey, caballero, hidalgo, infanta, verdugo, entre otros, son vivo ejemplo de ello. Este mismo empleo del lenguaje da un carácter ambiguo al texto y es por lo que numerosos*



*críticos han dicho que Milanés disfraza la situación existente en Cuba, en esta magistral obra de las letras cubanas.*

*Yinet Leonor Pérez Herrera.*

*“Entremés del mancebo que casó con mujer brava”. (Valoración)*

*Alejandro Casona (1903-1965) con su adaptación del apólogo XXXV de El Conde Lucanor, libro debido al talento del Infante don Juan Manuel (1282-1348) tiene un objetivo similar al del narrador del Medioevo; el entretenimiento gozoso del receptor, a la vez que la transmisión de un mensaje en el cual, junto a las normativas de conducta se exalta el ingenio del hombre para sobreponerse a los obstáculos que se le interpongan. El argumento sigue siendo el mismo, igual que el código actancial, también su eficacia, pero lograda por técnicas artísticas diferentes, específicas de cada género.*

*Como en los entremeses de la Época de Oro de la literatura española, esta obra en un acto presenta un conflicto dramático sencillo que tiene de oponentes al Mancebo, el protagonista, y a la Moza bravía, la antagonista. La caracterización de ambos se efectúa por vías similares y diferentes. El Mancebo se caracteriza de forma indirecta por sus parlamentos y acciones físicas. Con él se relaciona un objeto teatral que con función de símbolo cobra gran fuerza: la espada, que en este caso tiene significados asociados a la agresividad y la violencia del varón, a su honor puesto en tela de juicio si no domina a la esposa que no se ajusta a los paradigmas instituidos por aquella sociedad. La sangre también funciona como símbolo de la violencia y la fuerza varonil avasalladora. Desde el punto de vista escénico está bien caracterizada su actuación y sus bocaballos se complementan por los subcódigos proxémicos, gestual, paralingüístico y de sonido, evidenciados en los textos didascálicos. Sin lugar a dudas es un personaje bien diseñado como corresponde hacer con el protagonista de una obra.*

*Por lo contrario, en la Moza se acentúan tan sólo los rasgos indispensables para provocar la confrontación y el conflicto con el joven, cuyas edades están indicadas en sus apelativos. Al Mancebo lo domina el interés económico y el deseo de aumentar su honra gracias al dinero que abre las puertas en la España del Siglo*

XIV. No es el amor lo que lo mueve en sus acciones y esto queda claro en el diálogo con su progenitor en la escena inicial. Tampoco ama la Moza. Es obligada por el padre en contra de su voluntad. Este hecho revela la posición discriminatoria que ocupa la mujer, objeto inerte de transacciones en las cuales no interviene su criterio. Al final, sumisa y temerosa llega a responder a los patrones femeninos de conducta legitimados socialmente en la época.

La Moza es caracterizada directamente en los diálogos del Padre del Mancebo con el hijo y de ambos con el Padre rico. El código lingüístico precisa los rasgos de la joven en sustantivos (“diablo”, “tarasca”), en adjetivos (“rica”, “brava”, “áspera”, “fuerte”), así como en sintagmas y expresiones. Los textos didascálicos, contentivos de los subcódigos no verbales, ponen de manifiesto su carácter díscolo y agresivo.

Los diálogos en función dramática aparecen desde la escena segunda, pero ya en la primera hay rasgos de esta tarea, pues además de la fortaleza de la personalidad de los dos personajes más importantes, se plantea el conflicto de caracteres que echará a andar las acciones de la pieza. El desarrollo de la acción, apoyado en el diálogo, y por tanto en el código lingüístico, así como en el extraverbal (gestos, ruidos, etc.) llega en la cuarta escena a darnos el momento de mayor teatralidad y a hacer que se produzca el clímax de la pieza. El conflicto se soluciona con el cambio de actitud de la Moza, lo que se informa en la escena quinta. La escena última es como un eco desvaído de la cuarta. Se trata de recuperar la dramaticidad al enfrentar el Padre rico a su mujer; pero irrumpe lo inusitado, pues la esposa lo ataca verbal y físicamente, sometiéndolo, como antes hizo el Mancebo con la Moza, con lo que cierra jocosamente el entremés según lo usual de la forma genérica.

Massiel Lisbet Morales González.

*Los criterios emitidos por los especialistas para evaluar la tesis (ver Anexos 8 al 10) coinciden en señalar los siguientes aspectos:*

- *La actualidad y necesidad de solución del problema planteado, así como su contribución esencial al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de los profesionales, tanto en pregrado como en potsgrado.*
- *La coherencia interna entre las categorías del diseño teórico de la investigación: problema, objeto, campo de acción, objetivo, pregunta científica; así como la pertinencia de los métodos y técnicas empleadas y su adecuación al objeto de estudio. Al respecto destacan el dominio de la metodología de la investigación por parte del investigador.*
- *Resaltan la calidad de la fundamentación científica a través de la teoría de la actividad, la teoría dramática y la Metodología de la Enseñanza del Español-Literatura, destacando la actualidad y cuantía de las fuentes bibliográficas empleadas, tanto extranjeras como nacionales.*
- *Valoran altamente los aportes teórico-prácticos de la tesis, en especial la metodología propuesta y el libro de texto Análisis de la obra dramática.*
- *Destacan la calidad de la validación práctica de la metodología propuesta, así como la cantidad de las evidencias presentadas a través de pruebas no paramétricas, encuestas, redacciones colectivas y valoraciones individuales realizadas por los alumnos, sus opiniones y grado de satisfacción.*
- *Coinciden en la pertinencia de las conclusiones y recomendaciones, aunque dos de ellos insisten, además, en la necesidad de publicación de los aportes.*
- *Destacan la calidad de la presentación de la tesis, así como el uso adecuado de la lengua materna: claridad expositiva, adecuada redacción y ortografía, habilidades comunicacionales del investigador, etc.*

## V. CONCLUSIONES

*El diagnóstico realizado evidenció las deficiencias que presentaba el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos y la necesidad de preparar a los futuros egresados desde la formación de pregrado. Estas deficiencias partían, como tendencia, del desconocimiento de las peculiaridades del texto literario teatral, pasaban por la inadecuación del sistema conceptual, métodos, procedimientos y medios para su tratamiento docente, así como por el desaprovechamiento de las potencialidades cognoscitivas, afectivas y educativas del texto dramático, y llegaban hasta la carencia de una concepción didáctica para su enseñanza científica. Todo ello justificó, en su momento, el planteamiento del problema al cual se le da solución en esta investigación. El proceso investigativo ha permitido constatar la pertinencia de los aportes de la teoría de la actividad -y su adecuada fundamentación filosófica, psicológica y pedagógica-, así como de la teoría dramática –en especial sus orientaciones estructural y semiótica-, y de la Metodología de la Enseñanza del Español-Literatura –en particular los enfoques actuales de la didáctica de la lectura y el análisis literario-, como plataforma científica de la metodología elaborada para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de egresados del nivel superior.*

*El problema científico ha tenido respuesta mediante la integración de los fundamentos de la teoría de la actividad, la teoría dramática y la didáctica de la literatura en la elaboración de una metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la preparación de profesionales. Siguiendo una concepción estructural sistémica, la metodología ha sido concebida en dos partes:*

- a) Un cuerpo teórico, que ha mostrado su coherencia interna lógica a partir de la definición de los métodos, los objetivos, contenidos, evaluación, organización del proceso, medios y procedimientos de enseñanza de la dramática, así como de la jerarquización del método como categoría rectora y el establecimiento de los nexos esenciales entre éste y el resto de los componentes del proceso.*

b) *Un cuerpo instrumental, organizado en las etapas de “Lectura y recepción y inicial del texto dramático” y “Análisis y recepción profunda del texto dramático”, y cada una de ellas en los momentos de orientación, ejecución y control. Esta segunda parte ha evidenciado su valor metodológico a través de la operacionalización del sistema categorial para su aplicación en la práctica del aula, a partir de las premisas de conservar la unidad entre teoría y práctica, el mantenimiento del carácter rector del método dentro del sistema de relaciones que se establecen entre éste y los medios y procedimientos que se le subordinan, la presencia de los componentes del proceso en cada una de las etapas y momentos de su estructuración y la apropiación del sistema conceptual-metodológico por parte del futuro profesional.*

*Los aportes teórico-prácticos alcanzados con la presente investigación –en especial la metodología para la enseñanza-aprendizaje del texto literario teatral y el libro Análisis de la obra dramática-, son totalmente nuevos para la Metodología de la Enseñanza del Español-Literatura. Estos aportes constituyen un indudable paso de avance para la didáctica de la literatura en general, y en especial de las obras pertenecientes al género dramático.*

*La intervención en la práctica del aula con la metodología elaborada, ha permitido validar su contribución específica al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las obras del género dramático en la formación de profesionales, ya que se han constatado las transformaciones y el desarrollo logrado en los estudiantes, mediante los resultados de pruebas estadísticas no paramétricas, las redacciones colectivas e individuales de los estudiantes, sus calificaciones y grado de satisfacción, las síntesis de sus opiniones y los criterios de especialistas. La triangulación de la información aportada por dichos instrumentos revela la consistencia y validez de los resultados. Del mismo modo, la experiencia pone de manifiesto la reproductividad y transferencia de la presente investigación.*



## *VI. RECOMENDACIONES*

1. Proponer a los Ministerios de Educación y Educación Superior la divulgación de la presente metodología, para su posible generalización en las instituciones docentes.
2. Facilitar la copia digitalizada del libro de texto y la metodología propuesta a los estudiantes y profesores de dichos centros.
3. Ofrecer cursos de postgrado para la introducción de los resultados de la presente tesis.

## VII. BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, Luis (1996): "La lectura. ¿Pasividad o dinamismo?" En revista *Educación*. Segunda época. No. 89, sep-dic., La Habana.
- Álvarez de Zayas, Carlos M. (1995): *Metodología de la Investigación Científica*. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Impresión ligera.
- Álvarez de Zayas, Carlos M. (1999): *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación. Tercera ed. corregida y aumentada.
- Bajtín, Mijail (1986): *Problemas literarios y estéticos*. Editorial de Arte y Literatura, La Habana.
- Báxter, Esther (2001): "El proceso de investigación en la metodología cualitativa. El enfoque participativo y la investigación acción", en *Desafío Escolar*. Revista Iberoamericana de Pedagogía. ICCP. Año 3. 2ª Edición Especial. Pp. 75-87.
- Bélic, Oldrich (1983): *Introducción a la teoría literaria*. Editorial de Arte y Literatura, La Habana.
- Bermúdez, Rogelio y Marisela Rodríguez Rebastillo (1996): *Teoría y Metodología del Aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Bórev, Iúri (1986): "El análisis sistémico integral de la obra artística", en *Textos y contextos I*. (Selección, trad. y pról. de Desiderio Navarro.) Editorial de Arte y Literatura, La Habana (1ra. ed. en Ruso, 1977.)
- Brecht, Bertolt: "Pequeño organón para el teatro", en *Primer acto*. No. 86. Madrid.
- Carreter, Fernando L. y Evaristo Correa (1994): *Cómo se comenta un texto literario*. Ediciones Cátedra, S., Madrid. 31ª Edición.
- Cassany, Daniel et al. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona, Editorial Grao.
- Cerda Gutiérrez, Hugo (1994): *La investigación total*. La unidad metodológica en la investigación científica. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Cerezal, Julio y Jorge Fiallo (2001): "Los métodos teóricos en la investigación pedagógica", en *Desafío Escolar*. Revista Iberoamericana de Pedagogía. ICCP. Año 3. 2ª Edición Especial. Pp. 22-33.
- Chion, Michel (1987): "Elementos de una obra dramática", en *Repertorio*. No. 1. México.



- Cuba. Ministerio de Educación (1990): "Modelo del profesional", en *Licenciatura en Educación. Carrera Español-Literatura*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Cuba. Ministerio de educación (2000): *Seminario Nacional para el Personal Docente*. (Tabloide.) La Habana, Noviembre.
- Cuba. Ministerio de educación (2001): *Dirección del aprendizaje*. (Folleto.) Reunión preparatoria nacional del curso 2001-2002. La Habana, Mayo.
- Cuba. Ministerio de Educación (2001): *Seminario Nacional para educadores*. (Tabloide.) La Habana, Noviembre.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (1997): *Proyecto educativo*. La Habana.
- Culler, Jonathan (1987): "La competencia literaria", en *Selección de lecturas de teoría y crítica literarias*. T. II. (Comp. de Rogelio Rodríguez Coronel et al.) Editorial Pueblo y Educación, La Habana. (1ra. ed. 1978)
- Davidov, Vasili (1986): "Los problemas psicológicos del proceso de enseñanza de los escolares de edad menor", en *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. (Comp. De I. Iliasov y V. Ya. Liaudis.) Editorial Pueblo y Educación, La Habana. (1ra. Ed. en Ruso, 1978.)
- Davidov, Vasili (1988): *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Investigación psicológica, teórica y experimental. Editorial Progreso, Moscú.
- Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov (1972): *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- Durán Gondar, Alberta (1995): "El proceso docente-educativo como proceso comunicativo", en *Comunicación educativa*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Eco, Umberto (1986): "Retórica e Ideología", en *Textos y contextos I*. Editorial de Arte y Literatura, La Habana. (1ra. ed. En Italiano, 1968).
- Eco, Umberto (1988): "Semiótica de la representación teatral", en *Semiología y teatro*. (Comp. de Magaly Muguercia). Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Eco, Umberto (1998a): *Como se faz uma Tese*. 14ª. Edição. Reimp. Editora Perspectiva S.A. São Paulo, Brasil. (1ra. Ed. en Italiano, 1977.)
- Elkonin, D. B. (1986): "Las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividad docente en la edad escolar menor", en *Antología de la psicología*

- pedagógica y de las edades.* (Comp. De I. Iliasov y V. Ya. Liaudis.) Editorial Pueblo y Educación, La Habana. (1ra. Ed. en Ruso, 1961.)
- Esteva Boronat, Mercedes et al. (2000): *Las tendencias pedagógicas contemporáneas. Valoración desde la perspectiva del Proyecto Pedagogía Cubana del ICCP.* Curso Pre-reunión. III Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación. ICCP, La Habana.
- Fernández Aquino, Orlando (1995): "La enseñanza de la obra dramática en el nivel medio". Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía '95, La Habana.
- Fernández Aquino, Orlando (1999): "La enseñanza de la obra dramática", en *Taller de la palabra.* (Selección y prólogo de Rosario Mañalich.) Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Fernández Aquino, Orlando (2000): "El texto dramático: nuevos caminos para su enseñanza", en *Literatura Cubana.* Producto Multimedia del Centro de Estudios para la Elaboración de Videos y Software Educativos. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.
- Fernández Aquino, Orlando (2000): "Comunicación, lengua materna: un modelo holístico para su desarrollo", en *Comunicações. Caderno do Programa de Pós-graduação Educação.* Ano 7. Número 2. Novembro /2000. Universidad Metodista de Piracicaba, Brasil.
- Fernández Aquino, Orlando (2001): "La enseñanza de la obra dramática en Cuba", en *Comunicações. Caderno do Programa de Pós-graduação Educação.* Ano 8. Número 1, Junho 2001. Universidad Metodista de Piracicaba, Brasil.
- Fitzpatrick, Tim (1987): "Análisis de textos dramáticos y espectaculares: hacia un modelo teórico", en *Semiosis.* No. 19, jul.-dic., Universidad Veracruzana, México.
- Flaker, Alexandar (1986): "Las funciones de la obra literaria", en *Textos y contextos I.* (Selección, trad. y pról. de Desiderio Navarro.) Editorial de Arte y Literatura, La Habana (1ra. ed. en Serbocroata, 1976.)
- Fuente de la, Ricardo y Fabián Gutiérrez (1994): "El comentario de textos teatrales", en *El comentario de textos narrativos y teatrales.* Ediciones Colegio de España, Salamanca.
- Galperin, P. Ya. (1979a): "Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales", en *Temas de psicología.* Editorial Orbe, La Habana.
- Galperin, P. Ya. (1979b): "Tipos de orientación y de formación de las acciones y de los conceptos", en *Temas de psicología.* Editorial Orbe, La Habana.

- Galperin, P. Ya. (1986): "Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales", en *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. (Comp. de I. Iliasov y V. Ya. Liaudis.) Editorial Pueblo y Educación, La Habana. (1ra. Ed. en Ruso, 1969.)
- García Alzola, Ernesto (1975): *Lengua y Literatura. Su enseñanza en el nivel medio*. Instituto Cubano del Libro. 4ª. ed., La Habana.
- García Pers, Defina (1976): *Didáctica del idioma español*. (2t.) Instituto Cubano del Libro, La Habana.
- Glówinski, Michal (1986): "La épica", en *Textos y contextos I*. (Selección, trad. y prólogo de Desiderio Navarro.) Editorial de Arte y Literatura, La Habana. (1ra. ed. en Polaco, 1975.)
- González Morales, Alfredo (1999): Modelo teórico-metodológico para incentivar el hábito de lectura literaria en los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.
- González Rey F. y A. Mitjás (1989): *La personalidad, su educación y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- González Rey, Fernando (1995): *Personalidad, comunicación y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- González, Otmara (1986): "El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica", en *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. (De Verónica Canfux et al.) Editorial Poiras Editores e Impresores S.A. Ibagué, Colombia.
- Gothot-Mersh, Claudine (1989): "El análisis estructural de la narración", en *La narratología hoy*. Editorial de Arte y Literatura, La Habana.
- Grass, Élida y Nayiri Fonseca (1992): *Técnicas básicas de lectura*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. Prim. reimp.
- Greimas, A. J. (1978): "Los actantes, los actores y las figuras", en *Semiótica narrativa y textual*. (Comp. de Claude Chabrol.) Ediciones de la Biblioteca. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Gutiérrez, Raquel (1987): "Exégesis estructural y ensayo de hermenéutica", en *Semiosis*. No. 19, jul.-dic., Universidad Veracruzana, México.
- Henríquez Ureña, Camila (1975): *Invitación a la lectura*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

- Henríquez Ureña, Max (1987): "El ocaso del dogmatismo literario", en *Letras. Cultura en Cuba* 3. (Comp. de Ana Cairo Ballester). Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Itelson, L. B. (1986): "La actividad docente. Sus orígenes, estructura y condiciones", en *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. (Comp. de I. Iliasov y V. Ya. Liaudis.) Editorial Pueblo y Educación, La Habana. (1ra. Ed. en Ruso, 1972.)
- Kagan, M. (1984): *Lecciones de estética marxista*. Editorial de Arte y Literatura, La Habana.
- Koprinarov; León (1986): *Estética*. Editora Política, La Habana.
- Kowsan, Tadeusz (1988): "El signo en el teatro. Introducción a la semiología del arte del espectáculo", en *Semiología y teatro*. (Comp. de Magaly Muguercia.) Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Lausberg, Henrich, (1967): *Manual de retórica literaria*. T. II. Editorial Gredos, Madrid.
- Lawson, John Howard (1976): *Teoría y técnica de la dramaturgia*. Editorial de Arte y Literatura, La Habana.
- Leontiev, A. N. (1989): "Actividad, conciencia, personalidad", en *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. (Recop., prefacio y comentarios de A. Puziréi.) Editorial Progreso, Moscú. (1ra. Ed. en Ruso, 1975.)
- López Hurtado, Josefina (1995a): "Algunos aspectos de la dirección pedagógica de la actividad cognoscitiva de los escolares", en *Problemas psicopedagógicos del aprendizaje*. Folleto impreso, ICCP, La Habana.
- López Hurtado, Josefina (1995b): "La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares", en *Problemas psicopedagógicos del aprendizaje*. Folleto impreso, ICCP, La Habana.
- Luna, Sergio Vasconcelos de (1996): *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, Brasil.
- Machado, Evelio F. (1999): *Ciencia conCiencia. Diseño para un acercamiento transformación-acción en la investigación pedagógica cubana*. Material Impreso. Instituto Superior Pedagógico "José Martí". Camagüey, Cuba.
- Maggi, Beatriz (1988): "La palabra y la enseñanza de la literatura", en *El pequeño drama de la lectura*. Editorial Letras Cubanas, La Habana.

- Maggi, Beatriz (1996): "Aprender una lengua: elegir la literatura", en revista *Educación*. Segunda época. No. 89, set.-dic., La Habana.
- Mañalich, Rosario (1980): *Metodología de la enseñanza de la literatura*. Editorial de Libros para la Educación, La Habana.
- Mañalich, Rosario y coautores (1999): *Taller de la palabra*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Mañalich, Rosario (2000): "Alegato por la literatura", en *Curso de Español. Universidad para todos*. (Tabloide.) La Habana.
- Markova, A. K. y G.S. Abramova (1986): "La actividad docente como objeto de investigación psicológica", en *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. (Comp. de I. Iliasov y V. Ya. Liaudis.) Editorial Pueblo y Educación, La Habana. (1ra. ed. en Ruso, 1977.)
- Marinello, Juan (1987): "La enseñanza de la literatura", en *Letras. Cultura en Cuba* 3. (Comp. de Ana Cairo Ballester.) Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Martínez, Gloria María (1985): "Nuevos caminos en el análisis dramático", revista *Temas*. No. 15. Ministerio de Cultura. Cuba.
- Mirza, Roger (1987): "Algunos aspectos de la relación adentro-afuera en la representación teatral", en *Semiosis*. No. 19, jul.-dic., Universidad Veracruzana, México.
- Monod, Richard (1989): *Los textos de teatro*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Morles, Armando (1994): *La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la educación básica*. Serie Investigaciones Educativas. Caracas.
- Moussinac, León (1960): *Tratado de la puesta en escena*. Colección Teatro y Danza. Editora del Consejo Nacional de Cultura, La Habana.
- Osipov, G. et al. (1988): *Libro de trabajo del sociólogo*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- Palomino Gutiérrez, Teodoro (1997): *Modelo de superación postgraduada para profesores de literatura*. Tesis doctoral defendida para el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.
- Patte, Daniel (1987): "Cuadrado semiótico y sintaxis narrativa", en *Semiosis*. No. 19, jul.-dic., Universidad Veracruzana, México.

- Pavis, Patrice (1988) *Diccionario del teatro*. (2 t.) Editora Revolucionaria, La Habana. (1ra. ed. en Francés, 1985.)
- Pavis, Patrice (1994): *El teatro y su recepción. Semiología, cruce de culturas y postmodernismo*. Col. Criterios. UNEAC-Casa de las Américas-Embajada de Francia en Cuba. La Habana.
- Pestana, Félix (1992). "La dramatización escolar", en *Vitrales*. Suplemento Cultural del Periódico *Escambray*. Año 7, Segundo Trimestre, Sancti Spíritus, Cuba.
- Polti, G. (1963): *Las treinta y seis situaciones dramáticas*. Editora del Consejo Nacional de Cultura, La Habana.
- Portuondo José A. (1972): *Concepto de la poesía*. Instituto Cubano del Libro, La Habana.
- Prada Oropeza, Renato (comp.) (1989): *La narratología hoy*. Editorial de Arte y Literatura, La Habana.
- Pupo, Rigoberto (1990a): "La actividad como relación sujeto-objeto", en *Selección de lecturas sobre filosofía marxista-leninista para los Institutos Superiores Pedagógicos*. Ministerio de Educación, La Habana.
- Pupo, Rigoberto (1990b): *La actividad como categoría filosófica*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- Reyes, Alfonso (1972): "Apolo o De la Literatura", en *Ensayos*. Editorial Casa de las Américas, La Habana.
- Rico, Pilar (1995): "¿Cómo desarrollar en los escolares las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente?", en *Problemas psicopedagógicos del aprendizaje*. Folleto impreso, ICCP, La Habana.
- Rico, Pilar (1996): *Reflexión y aprendizaje en el aula*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Rico, Pilar y Margarita Silvestre (1997): *Proceso de enseñanza-aprendizaje*. Material impreso. ICCP, La Habana.
- Ricoeur, Paul (1984): "La gramática narrativa de Greimas", en *Semiosis*. No. 12-13, ene.-dic., Universidad Veracruzana, México.
- Richards I. A. (1967): *Lectura y crítica*. Editorial Seix Barral, Barcelona, España.
- Rizo, Celia y Campistrous, Luis (2001): "Sobre las hipótesis y las preguntas científicas en los trabajos de investigación", en *Desafío Escolar*. Revista Iberoamericana de Pedagogía. ICCP. Año 3. 2ª Edición Especial. Pp. 3-7.

- Rogers, Carl R. (1982): *Libertad y creatividad en la educación*. Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 2ª. Reimp. en España.
- Rosental, M. Y P. Iudin (1981): *Diccionario filosófico*. Editora Política, La Habana.
- Ruiz, Antonio y Ma. del C. Rumbáu (1981): *Teatro 1 y 2*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. Prim. reimp. (1ra. ed. en Español, 1976.)
- Ruiz Iglesias, Magalys (1996): Un sistema de superación postgraduada para la enseñanza comunicativa del Español y la Literatura. Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.
- Shuare, Marta (1990): *La psicología soviética tal como yo la veo*. Editorial Progreso, Moscú.
- Slawinski, Janusz (1989): "Sobre la categoría de sujeto lírico", en *Textos y contextos II*. Editorial de Arte y Literatura, La Habana.
- Stanislvski, Konstantín (1970): *Cómo se hace un actor*. Colección Teatro y Danza. Instituto del Libro, La Habana.
- Szabolcsi, Miklós (1986): "Los métodos modernos de análisis de la obra", en *Textos y contextos I*. (Selección, trad. y pról. de Desiderio Navarro.) Editorial de Arte y Literatura, La Habana. (1ra. ed. en Húngaro, 1973.)
- Timoféiev, León (1979): *Fundamentos de teoría de la literatura*. Editorial Progreso, Moscú.
- Toro, Fernando de (1987): "Texto, texto dramático, texto espectacular", en *Semiosis*. No. 19, jul.-dic., Universidad Veracruzana, México.
- Ubersfeld, Anne (1988): "La escena y el texto", en *L`ecole du spectateur. Lire le théâtre 2*. (1ra. Ed. en Francés, 1978.) Cap. I. (Material traducido por el Departamento de Teatrología-Dramaturgia, Facultad de Arte Teatral, Instituto Superior de Arte.) La Habana.
- UNESCO/OREALC (1995): *Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*. Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Congreso Internacional Pedagogía 95. La Habana.
- Vieira, Sonia (1996): *Como escrever uma tese*. Livraria Pioneira Editora, São Paulo, Brasil. 3ra. Edição.
- Vigotski, Lev (1981): *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación, 1ª. Reimp. La Habana

Vigotski, Lev (1989a): "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores", en *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. (Recop., prefacio y comentarios de A. Puziréi.) Editorial Progreso, Moscú. (1ra. Ed. en Ruso, 1960.)

Vigotski, Lev (1989b): "El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar", en *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. (Recop., prefacio y comentarios de A. Puziréi.) Editorial Progreso, Moscú. (1ra. Ed. en Ruso, 1935.)

Vigotski, Lev (1989c): "Psicología del arte", en *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. (Recop., prefacio y comentarios de A. Puziréi.) Editorial Progreso, Moscú.

Wright, Edward (1969): *Para comprender el teatro actual*. Instituto Cubano del Libro, La Habana.

Zdravomislov, Andrei (1981): *Metodología y procedimiento de las investigaciones sociológicas*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Zilberstein, José y Margarita Silvestre (2000): *Diagnóstico del aprendizaje escolar, calidad educativa y planeación docente*. Curso Pre-Congreso. III Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación. ICCP, La Habana.



ANEXOS

ANEXO 1  
INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS TEXTOS  
DRAMÁTICOS

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

“Hacia la elevación de la calidad de la enseñanza-aprendizaje de los textos  
dramáticos en la formación de profesionales”.

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_.  
Centro: \_\_\_\_\_.  
Municipio: \_\_\_\_\_.  
Grado: \_\_\_\_\_. Grupo: \_\_\_\_\_. Matr.: \_\_\_\_\_. Presentes: \_\_\_\_\_.

I. Dominio del idioma. (Competencia lingüístico-literaria.)

Sí	Parcialmente	No
Observaciones:		

II. Objetivos de la clase:

III. Métodos empleados:

IV. Procedimientos:

a) de lectura del texto:

b) de análisis del texto:

c) de recreación del texto:

V. Medios:

VI. Dominio del contenido:

- a) De teoría dramática: Sí. \_\_\_\_\_. No. \_\_\_\_\_. Parcialmente. \_\_\_\_\_.  
b) De historia teatral: Sí. \_\_\_\_\_. No. \_\_\_\_\_. Parcialmente. \_\_\_\_\_.  
c) De MEEL Sí. \_\_\_\_\_. No. \_\_\_\_\_. Parcialmente. \_\_\_\_\_.

Observaciones:

VII. Si organiza o no el trabajo en grupos:

Sí. \_\_\_\_\_. No. \_\_\_\_\_. A veces. \_\_\_\_\_.

Observaciones:

VIII. Atención a la formación del sistema de conocimientos:

Sí. \_\_\_\_\_. No. \_\_\_\_\_. Parcialmente. \_\_\_\_\_.

Observaciones:

IX. Atención al desarrollo de habilidades y valores:

Sí. \_\_\_\_\_. No. \_\_\_\_\_. Parcialmente. \_\_\_\_\_.

Observaciones:

X. Cumplimiento de los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos:

Sí. \_\_\_\_\_. No. \_\_\_\_\_. Parcialmente. \_\_\_\_\_.

Observaciones:

ANEXO 2  
INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS TEXTOS  
DRAMÁTICOS

ENCUESTA A ESTUDIANTES (I)

“Hacia la elevación de la calidad de la enseñanza-aprendizaje de los textos  
dramáticos en la formación de profesionales”.

Estimado(a) estudiante:

Le pedimos contestar las preguntas de este cuestionario con la mayor honradez y seriedad posible. Con ello va a realizar una importante contribución a la determinación de las necesidades que presenta hoy la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de profesionales de nivel superior.

Por favor, lea atentamente cada pregunta antes de responder. Su nombre y apellidos no son necesarios. Lo que necesitamos es la veracidad de sus opiniones.

Le damos las gracias anticipadas por su valiosa colaboración.

I. a) Nivel en el que ejerce la docencia:

- \_\_\_\_\_ Secundaria Básica.  
\_\_\_\_\_ Medio Superior.  
\_\_\_\_\_ Superior.

b) Años de experiencia como profesor de Español-Literatura:

\_\_\_\_\_ 0-2      \_\_\_\_\_ 3-5      \_\_\_\_\_ 6-10      \_\_\_\_\_ 11-20      \_\_\_\_\_ + de 20

d) Considera usted que los egresados de su carrera están preparados para enfrentar la lectura, el análisis y la enseñanza de los textos dramáticos.

Muy preparados \_\_\_\_\_

Poco preparados \_\_\_\_\_

Preparados \_\_\_\_\_

e) Suponga que usted se dirige a un recién graduado que debe enseñar un texto dramático. ¿Qué le recomendaría?

II. a) Mencione tres títulos (libros) que pueden auxiliar al profesor en la enseñanza de los textos de teatro.

b) ¿Considera que los textos dramáticos poseen potencialidades cognoscitivas y educativas para la formación de la personalidad del alumno? Explique.

d) ¿Conoce alguna metodología específica para la enseñanza-aprendizaje de los textos de teatro?

Sí. \_\_\_\_\_. No. \_\_\_\_\_. De responder positivamente diga cuál:

e) ¿Qué obras dramáticas enseña usted en el nivel que trabaja?

f) A su juicio, ¿qué dificultades (metodológicas, bibliográficas y todo tipo) prevalecen en la enseñanza-aprendizaje del género dramático?

III. Muchas gracias. ¡Usted nos ha prestado una gran ayuda!

Si desea agregar algo más, escríbalo aquí, por favor:

LECTURA Y ANÁLISIS DEL “ENTREMÉS DEL MANCEBO QUE CASÓ CON  
MUJER BRAVA” DE ALEJANDRO CASONA.

El texto que sigue fue elaborado colectivamente en el “Taller de análisis de textos dramáticos” desarrollado por el autor de la investigación en la Universidad de Verano de Adeje, Islas Canarias, en agosto del 2001, con la participación de quince estudiantes de Filología Hispánica. Su redacción fue posible a partir de los apuntes, los instrumentos elaborados y las discusiones realizadas en clase.

Como se ha dicho, en ese taller se trabajó con el *Entremés del mancebo que casó con mujer brava*, del comediógrafo español Alejandro Casona (1903-1965), autor reconocido por su maestría técnica y por su notable obra teatral, en la que figuran comedias tales como: *Nuestra Natacha*, *La sirena varada*, *Los árboles mueren de pie* y otras. El texto de referencia constituye la adaptación al teatro del ejemplo XXXV de *El conde Lucanor* (1335) del Infante don Juan Manuel (Toledo, 1282-Murcia, 1348.)

El Infante don Juan Manuel ha sido considerado por Menéndez y Pelayo como “el primer prosista de la literatura castellana que tiene estilo”. Este autor resume el ideal de su época, pues pertenecía a la nobleza de sangre (era sobrino de Alfonso X el Sabio) y fue guerrero, político y escritor. Además de *El conde Lucanor* escribió otros libros: *Tratado de las armas*, *El libro de la caza*, *Libro de las cantigas* y *Libro de los sabios*.

*El conde Lucanor* es el primer libro de cuentos de la literatura española y un clásico de nuestras letras. Su difícil sencillez, su humor fino y la transparencia del estilo lo convierten en una obra imperecedera. En ella el conde Lucanor solicita consejos a Patronio, su criado y consejero, cada vez que se encuentra en apuros. Este responde con ejemplos y anécdotas ejemplarizantes (cincuenta en total) que permiten al Conde actuar con moderación y discernimiento. Los temas tratados son de gran universalidad: la avaricia, la vanidad, el matrimonio, la familia, la ingratitud, la amistad, etc.

La adaptación del cuento objeto de estudio por un maestro del género dramático permite que el mismo conserve su originalidad y belleza, recobre teatralidad y ofrezca la posibilidad de analizar un texto breve.

En el ejercicio se trabajó con las dos primeras etapas de la metodología, o sea, las fases de lectura y recepción inicial y el análisis y recepción profunda del texto dramático. La tercera etapa, concerniente a la imitación y recreación de la obra dramática, no puede presentarse aquí por razones obvias.

#### LECTURA Y RECEPCIÓN INICIAL DEL “ENTREMÉS DEL MANCEBO QUE CASÓ CON MUJER BRAVA”, DE ALEJANDRO CASONA.

Como se ha explicado en 2.3.1, los diálogos y las acotaciones constituyen los objetos de estudio en la etapa de lectura y recepción inicial del texto dramático. De ahí que el profesor, al guiar el estudio del texto en esta etapa, concentrara los esfuerzos en que los alumnos recepcionasen el código lingüístico de la obra contenido en los diálogos y el código no lingüístico expresado en las didascalias.

En esta fase se enseñó a los alumnos a operar, simultáneamente, con los procedimientos de lectura vertical y horizontal. La operación horizontal de lectura facilita la comprensión de la anécdota, de la historia que se cuenta, y la operación vertical permite la reconstitución paradigmática de los elementos-signo que componen la representación.

*El léxico.* En la operación de lectura vertical del *Entremés del mancebo que casó con mujer brava*, lo primero que llamó la atención fue el léxico y las formas de expresión que en la obra se utilizan. Un breve inventario hizo notar la abundancia de términos como los siguientes: mancebo, moza, criado, señor, consejero, linaje, honra, fortuna, Dios, humildad, aguamanos, bragazas, tarasca, entre otras, que aunque empleadas en boca de la gente humilde, de labradores en este caso, remiten a un estilo de época (al medioevo español) y a un estado evolutivo de la lengua castellana. Es el momento del nacimiento de la literatura en lengua española, en el que se muestra ya la riqueza del idioma. Así, por ejemplo, el término *bragazas* se empleaba entonces con frecuencia para nombrar al marido débil y fácil de manejar por la mujer; el de *tarasca* se usaba para nombrar a la mujer fea y perversa.

Llamó la atención también que el único personaje que es designado por su nombre es Patronio, el criado y consejero del conde Lucanor. Los demás se nombran El Mancebo, La Moza, El Padre del Mancebo, El Padre de la Moza, La Madre de la Moza, con lo que queda establecido el carácter humilde y la baja condición social de los personajes. Ello hace que sus rostros sean difusos y que se diluyan en la masa del pueblo. Al mismo tiempo, la condición social de los personajes empieza a marcar el tono de comedia de la obra.

Otro aspecto interesante desde el punto de vista lingüístico es el empleo del voseo, que era normativo en la época, pero en la actualidad menos extendido en las regiones de la propia España. Unido a ello se da también el uso continuado del modo imperativo, también característico de la España medieval. El abuso del imperativo es reflejo del carácter autoritario de aquella sociedad:

**Patronio.** Ahora escuchad, señores, si os queréis divertir con un antiguo cuento. Y sabed que yo soy Patronio, criado y consejero del muy ilustre Conde Lucanor, el cual ha por costumbre consultarme en cuantas dudas le acaecen.

Es interesante, además, que el léxico puesto en boca de los personajes les confiere la sabiduría propia de la gente del pueblo. Por eso abundan en la obra los refranes y dichos populares que peculiarizan la condición social de éstos, a la vez que funcionan como un procedimiento de caracterización indirecta de los personajes. Aunque la obra es una adaptación moderna, en ella se realiza una manipulación del código lingüístico por parte del autor para mantener el sabor epocal de la pieza.

**Mancebo.** A eso os respondo, padre, que no hay mula falsa donde hay buen jinete, y que yo sabré tenerle fuerte la rienda desde el principio.

*Los símbolos.* Complementando el análisis vertical del sistema sígnico-lingüístico, vale la pena un breve comentario sobre el carácter simbólico de algunos atributos escénicos que aparecen en esta breve obra. El más interesante de todos es, sin duda, *la espada*. Símbolo de la agresividad, la valentía y el honor del pueblo español y atributo masculino por excelencia. A punta de espada la Corona española conquistó un vasto imperio en América y en África. La espada representa una de las dos carreras que se podían seguir en la época: las armas o



las letras. El Mancebo “limpia su espada en el mantel” y “da de cuchilladas al perro”, con lo cual impone el terror a la tarasca.

Las costumbres y la cultura de la época están simbolizadas en las dulzainas, tamboriles y panderos, así como en el cortejo de bodas y las danzas donde se trenzan cintas y figuras. La propia Moza y su madre representan el tipo de mujer indómita y mal educada que era detestada en la España Medieval, por lo que era necesario “domarlas”, a tono con los preceptos morales de la época.

*Los diálogos.* El análisis de los diálogos permite la reconstrucción horizontal de la fábula, así como la visualización de la forma en que se genera y se desarrolla la acción. Este examen conduce al esclarecimiento de cómo se instaura en la pieza la dramaticidad y la teatralidad, debido a la conexión directa existente entre el diálogo y la acción.

El *Entremés del mancebo que casó con mujer brava* es una obra brevísima, en un acto, que se divide externamente en un Prólogo y seis escenas. Cada escena está constituida por un diálogo, cuyas funciones dramáticas se alternan, como se verá a continuación.

La escena primera está constituida por un diálogo en función caracterizadora de los personajes, en el que participan el Mancebo y su Padre. La misión esencial de este diálogo es mostrar al receptor lector / espectador el vigor del carácter de los protagonistas, y plantear el conflicto de caracteres que la pieza pretende mostrar.

**Padre.** Mucho me maravilla tu intento y osadía. Tanto más cuanto que en todo sois diferentes. Tú eres pobre y ella es rica. Más tierra tiene de la que tú podrías andar a caballo en todo el día, aún yendo al trote.

**Mancebo.** No reparéis en eso; que si ella tiene fortuna, yo se la aumentaré con mi esfuerzo.

**Padre.** Más hay; y es que cuanto tú tienes de buenas maneras, otro tanto las tiene esa moza de malas y enrevesadas.

**Mancebo.** Llamad a es puerta, padre. La moza es brava, pero brava y todo, es de mi gusto. Y si su padre nos la concede, yo sabré como se han de pasar las cosas en mi casa desde el primer día. Llamad sin miedo.

De esta manera, desde el primer diálogo, queda planteado el conflicto esencial de la obra y resultan caracterizados los personajes principales. El Mancebo es caracterizado de manera indirecta, a partir de sus propios enunciados, y la Moza se caracteriza de forma directa por los datos que aporta el Padre.

La escena segunda está compuesta por un diálogo en función dramática, que pone en marcha la acción, al enfrentar a los dos jóvenes asistidos por los padres respectivos. Independientemente de que se aportan nuevos datos de caracterización, la escena es abiertamente conflictiva y aporta teatralidad esencial, ya que el conflicto se representa ante los ojos curiosos de los espectadores.

**Madre.** ¡Suelta digo! ¡Suelta!

**Moza.** ¡Con las uñas y a tiras ha de ser, que es mío, mío y mío!

**Padre rico.** Mas ¿qué es esto señora? ¡Hija indomable! ¿Así os presentáis? ¿No ves qué huéspedes tenemos?

**Moza.** (Desabrida, mirándolos de hito en hito.) ¿Y qué huéspedes son estos, ni por qué han de importarnos?

**Padre rico.** Este mancebo, hija mía, es tu marido.

**Moza.** ¿Mi marido? ¿Esto?... (Hace él una reverencia y ella ríe.) Gracias por el regalo. ¿No me pudiste encontrar cosa mejor en la feria, padre?

La función dramática de este diálogo engendra teatralidad, ya que hace concurrir en un momento dado de la representación los elementos-signo pertenecientes tanto al código lingüístico como al extraverbal: gestos, ruidos, paralingüística, movimientos y otros, para darnos la totalidad del hecho teatral.

En la escena tercera se produce un breve diálogo en función informativa, entre la Madre y el Padre rico, con el único propósito de comunicar que el matrimonio se ha consumado y para ahondar en la contraposición marido-mujer. Se produce aquí un anticlímax.

La escena cuarta presenta un diálogo en función dramática, entre el Mancebo y la Moza, que representa el momento de mayor teatralidad de la obra. Es el enfrentamiento directo entre los dos protagonistas, en que el Mancebo degüella al perro y al gato y mata al caballo de un pistoletazo, por negarse éstos a

obedecerlo. En este diálogo se produce el clímax de la pieza y el cambio de actitud de la Moza.

**Moza.** ¡Dios nos valga, marido! ¡Muerto es el caballo!

**Mancebo.** Pues qué, ¿he de mandar yo una cosa y no se me ha de obedecer en mi casa? (Tira una silla de un puntapié. Vuelve a mirar a todos lados y con furia. Fija los ojos en ella y dice reposadamente:)

Mujer... dame agua a las manos.

**Moza.** ¿Agua? ¡Ahora mismo! ¿Por qué no me la pedisteis antes, marido? (Corre y vuelve con aguamanil y toalla.) El agua. Aquí está el agua. Dejad, no os molestéis; yo misma os lavaré.

La escena quinta contiene un diálogo informativo, cuya esencia es dar a conocer al Padre rico que la Moza ha sido domada, que la tarasca está mansa; y producir un momento de distensión después del clímax.

En la escena última, el diálogo produce un intento de recuperación de la dramaticidad, al enfrentar al Padre rico y a su mujer, pero es sólo para elevar la expectativa del receptor lector / espectador, ante el desenlace inminente de la obra:

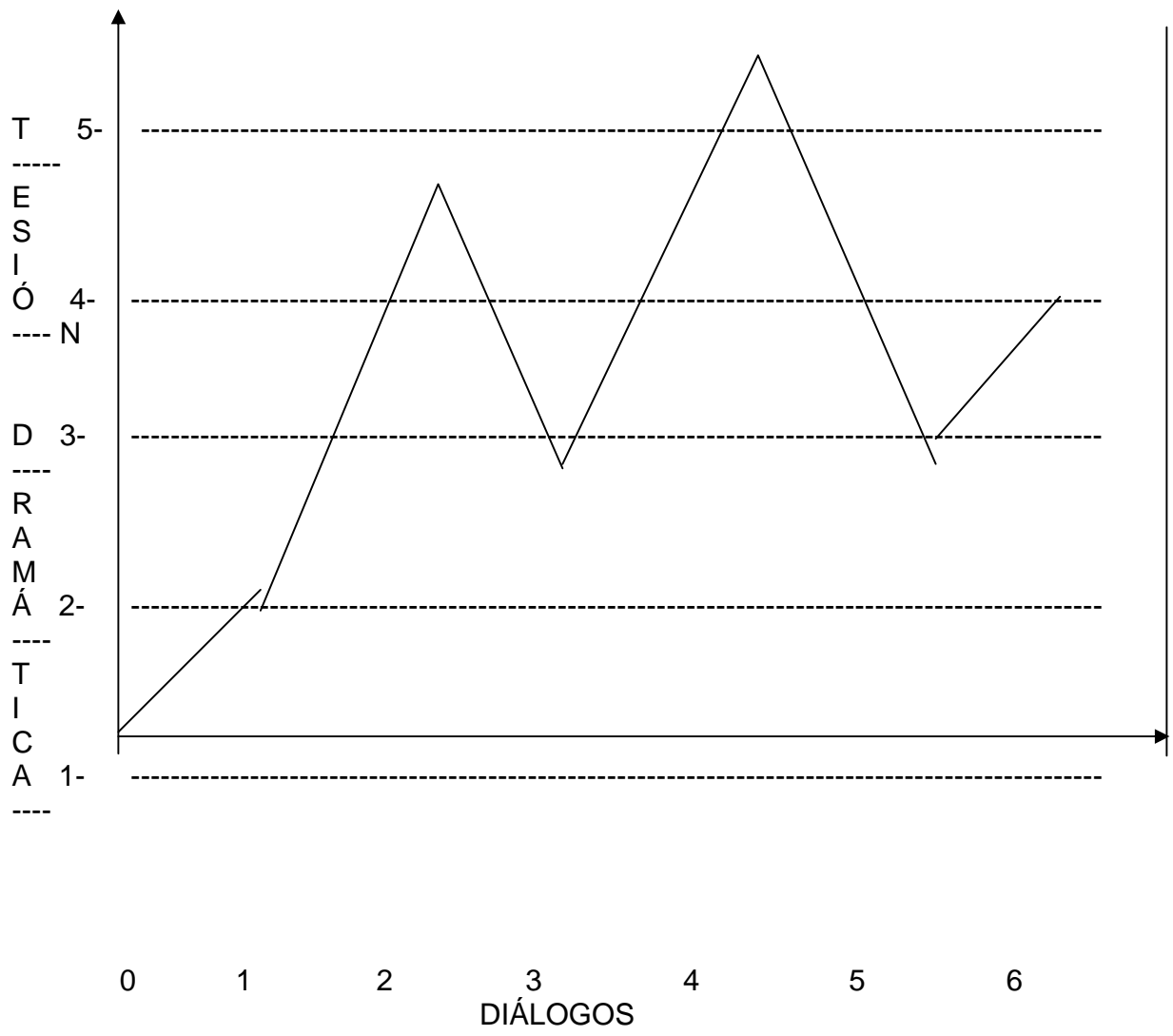
**Padre rico.** ¿Viste lo que fue de este gallo maldito por no obedecerme?

**Madre.** Sí, bien lo entiendo. Pero tarde os acordasteis, marido. Por ahí debieras haber empezado hace treinta años, que ya nos conocemos demasiado, y de nada os valdría conmigo aunque mataseis cien caballos. (Arrebatándole el gallo y golpeándole con él.)

¡Andad adentro, bragazas!

¡Andad, andad!...

El estudio de la funcionalidad de los diálogos en esta pequeña obra muestra la alternancia entre los diálogos en función dramática y en función informativa, después del inicial que tiene función caracterizadora. Este aspecto se corresponde con la trayectoria de la curva de interés dramático que presenta el desarrollo de la acción. Al mismo tiempo, revela que los diálogos en función dramática contienen los momentos de mayor teatralidad y tensión emocional. Gráficamente pudiera representarse así:



Como los diálogos son el soporte de la acción, el gráfico muestra, simultáneamente, la elevación de la tensión a través de ellos y la progresión de la acción o curva de interés dramático con sus clímax y anticlímax. Habría que reconocer, además, la concisión, la calidad de las réplicas y la maestría técnica con que están contruidos los diálogos en esta pieza.

*Los monólogos.* En esta pequeña obra apenas se emplea el monólogo. Aparece sólo dos veces en forma de aparte. En ambas ocasiones el personaje Patronio produce una ruptura de la “cuarta pared” para buscar comunicación directa con el público e informarle sobre los acontecimientos que se producen en escena. La primera presencia del aparte tiene lugar en el Prólogo y es absolutamente necesaria para informar a los espectadores sobre los hechos que se van a representar: “Y es *La historia del mancebo que casó con mujer brava*, y del arte que se dio para dominarla desde el punto y hora en que se casaron. Escuchad la historia, que escrita está en un famoso libro, primero de los libros de cuentos que por estas tierras de España se escribieron. Y vaya el gozo y la reflexión que os cauce, a la mayor gloria de su autor, al Infante Don Juan Manuel, que hace seiscientos años, fue en Castilla cortesano discreto, poeta de cantares y autor de libros de caza y de sabiduría”.

En la escena tercera, justo en el medio de la obra, se produce el segundo pequeño aparte del mismo personaje, también con función informativa e incluye un breve comentario de lo ya acontecido. Llama la atención la proporcionalidad y medida con que se emplea este recurso narrativo, en el contexto de los segmentos dialógicos de la obra.

*Las acotaciones.* La recepción de los sub-códigos no lingüísticos, expresados fundamentalmente a través de las didascalias (acotaciones) permite complementar la recepción del código lingüístico concretado a través de los diálogos y monólogos.

Los estudiantes elaboraron medios e instrumentos de trabajo que sirvieron de soporte a los procedimientos estadísticos de análisis. Una posibilidad fue la elaboración de sendas tablas que recogían la frecuencia de aparición de los sub-

códigos que integran el código no verbal de la obra, para derivar de ellas distintas inferencias. Ejemplos:

*FRECUENCIA DE APARICIÓN DE LOS SUB-CÓDIGOS NO VERBALES  
Entremés del mancebo que casó con mujer brava. Tabla 1*

SUB-CÓDIGOS COMPL. DEL ACTOR	ESCENAS							Totales
	Prólogo	I	II	III	IV	V	VI	
Paralingüística.	-	-	2	-	5	1	1	9
Gestual (Kinésica)	-	-	1	-	10	2	2	15
Movimiento (Próxemica)	2	1	5	9	19	4	3	43
Aspecto Exterior	-	-	-	-	-	-	-	-
Totales	2	1	8	9	34	7	6	67

SUB-CÓDIGOS COMPL. DE LA ACCIÓN	ESCENAS							Totales
	Prólogo	I	II	III	IV	V	VI	
Decorado y objetos teatrales.	-	1	-	9	3	-	1	14
Luz y sonido	-	-	3	3	11	2	2	21
Otros elementos	-	-	-	-	-	-	-	-
Totales	-	1	3	12	14	2	3	35

Tabla 2

El análisis de la Tabla 1 revela que de los sub-códigos no verbales complementarios del actor, el de movimiento y relaciones espaciales (proxémica) tiene la mayor frecuencia de utilización. Se emplea 43 veces en el ámbito de toda la obra, y de ellas en 19 ocasiones se utiliza en la escena cuarta. Esto confirma lo

dicho anteriormente sobre la dramaticidad de esta escena, donde se produce el enfrentamiento entre los protagonistas y tiene lugar el clímax de la obra. De otro lado, la predominancia de la proxémica, secundada por la gestualidad y la paralingüística, evidencian que esta pequeña joya de la literatura española es, básicamente, una obra de personajes y que el conflicto esencial es el antagonismo entre los dos caracteres.

En los sub-códigos complementarios de la acción (Tabla 2), se hace notar el empleo de los sonidos, sobre todo los no melódicos (ruidos), especialmente en la escena cuarta, para reforzar el desarrollo de la acción dramática que allí tiene lugar. Es el momento en que el Mancebo está llevando a cabo la matanza de animales y esas acciones se refuerzan con el empleo de los efectos de sonido. Contrasta con otras obras del teatro español, el escaso uso que se realiza de los recursos del decorado y de los objetos teatrales, concentrando su empleo prácticamente en la escena tercera, en que se produce la boda y ellos son imprescindibles. Esto corrobora la tesis de que el interés dramático no está centrado en la acción, sino en los caracteres.

La comparación entre ambas tablas evidencia, además, que los sub-códigos complementarios del actor se emplean casi un 50% más que los complementarios de la acción.

A partir del código lingüístico contenido en los diálogos y del no verbal expresado en las didascalias, puede emprenderse el análisis y caracterización de los personajes, pero este examen se realiza en la etapa de recepción profunda de la obra, en que el personaje es objeto de estudio, conjuntamente con la acción.

*Resumen de la lectura y recepción inicial de la obra.*

- A pesar de la aparente sencillez de la pieza, y de que el texto leído constituye una versión moderna de uno de los cuentos de *El Conde Lucanor*, el examen del código lingüístico permite ubicar la acción en el siglo XIV, en los orígenes mismos de la literatura española, pero en el que ya existe un desarrollo notable de la lengua castellana. El código lingüístico empleado caracteriza un estilo de época, un ideal, que se corresponde con el espíritu medieval de la España monárquica, donde los ideales de caballería, el cuidado de la honra, el vasallaje y la sumisión de la mujer al marido tienen plena vigencia. Como símbolos de la época aparecen la espada, la dulzaina y las danzas folklóricas, entre otros.

- El estudio de la funcionalidad de los diálogos ha permitido descubrir la relación intrínseca entre estos y la acción y trazar la curva de interés dramático. Es notoria la proporcionalidad y alternancia de las funciones informativa, caracterizadora y dramática de los diálogos, lo que evidencia la pericia del dramaturgo.
- El repaso de los sub-códigos no lingüísticos que componen el texto estudiado ha permitido la reconstitución vertical, paradigmática, de múltiples elementos-signo que complementan el desarrollo horizontal del argumento y la fábula. La conjunción de ambos factores proporciona una visión integral del hecho teatral (del texto y la escena.)
- Lo anterior corrobora, al mismo tiempo, la validez instrumental, metodológica, de los procedimientos de lectura vertical y horizontal para la recepción eficiente del texto dramático.

#### ANÁLISIS Y RECEPCIÓN PROFUNDA DEL “ENTREMÉS DEL MANCEBO QUE CASÓ CON MUJER BRAVA”, DE ALEJANDRO CASONA.

Como se recordará, en la etapa de análisis y recepción profunda del texto dramático se privilegia el análisis de los personajes y de la acción. (Ver epígrafe 2.3.2 y s.s.) Para ello pueden seguirse dos enfoques: el estructural y el semiótico. En este ejercicio se prefirió seguir la orientación semiótica de análisis, ya que de alguna manera este proceder metodológico subsume y tiene incorporada la visión estructuralista. El desarrollo de conocimientos, habilidades y valores por parte de los estudiantes exigió el trabajo en grupos, la colaboración y la ayuda en la confección de los instrumentos y medios de aprendizaje. El papel del profesor se limitó a servir de guía y orientador, a la vez que intercambiaba saberes y reflexiones con los alumnos.

*Los personajes.* En la breve obra utilizada como objeto de estudio, vale la pena detenerse en la caracterización y estudio de los dos personajes protagónicos, pues el resto de ellos son figuras secundarias cuyo papel esencial es acompañar a los jóvenes en su conflicto de caracteres.

*La Moza:* a) Rasgos semánticos. La Moza es un personaje cuya caracterización se realiza fundamentalmente, de forma directa, por boca de los demás personajes. Desde el título de la obra se sabe que el Mancebo “casó con mujer brava”. En el Prólogo se anuncia que la Moza es “muy más rica que él y de más alto linaje”. En el mismo lugar se advierte que el recelo del Mancebo se debe a que la “la tal Moza es la más fuerte y la más brava cosa que hay en el mundo, y tan áspera de genio



que, a buen seguro, no habrá marido que con ella pueda”. El resto de la caracterización de la Moza es completada por lo que opinan el Padre del Mancebo y el de ella misma. El primero dirá: “Mira, Mancebo, nunca su padre la pudo dominar. Y que tal genio tiene la condenada, que no habrá, fuera de ti, hombre en el mundo que quiera casar con semejante diablo”. El padre de ella le dice al novio: “Porque habéis de saber que así es de áspera y brava mi hija igual que una tarasca. Y si el Mancebo llegara a casar con ella, más valdría la muerte que no la vida”. El carácter indómito de la Moza sólo se ofrece de manera indirecta en muy contados bocadillos de inicio de la escena cuarta: “¡Aguamanos! ¿Con esa salís, marido? Comed y callad, que bien acostumbrado estaréis, de vuestra casa, a comer sin lavaros.”

*b) Rasgos escénicos.* La caracterización escénica de la Moza se da en muy baja proporción, si la comparamos con los elementos verbales aportados. A mediados de la obra, sin que todavía haya aparecido el personaje en escena, el sub-código de sonido (ruidos en este caso) y el proxémico complementan admirablemente la caracterización semántica anterior: “Óyese dentro griterío de riña y estrépito de platos que se rompen. (...) Salen Madre y Moza muy airadas disputándose un paño del que tiran ambas”. También aparecen aquí recursos paralingüísticos que refuerzan la caracterización descrita: “Desabrida, mirándolos de hito en hito”. De todo ello, unido al texto proferido por el personaje, se completa la caracterización de este peculiar personaje. En contraste con lo anterior, después del clímax, movida por el terror, la Moza cambia de actitud, lo que viabiliza el final feliz de la comedia. Los sub-códigos de movimiento (proxémico), de luz y sonido y gestual se combinan para subrayar escénicamente dicho cambio de comportamiento: “Lo acompaña con el candelabro hasta el umbral, cediendo el paso con una reverencia. Sale el Mancebo. Fuera se oye nuevamente la canción de bodas. La Moza se vuelve aterrada imponiendo silencio en todas direcciones”.

*El Mancebo: a) Rasgos semánticos.* En contraste con el personaje anterior la caracterización semántica del Mancebo se da casi siempre de forma indirecta: “Cierto es. Pero pensad también, padre, que siendo vos pobre, nada tenéis que darme para vivir a mi honra. Y siendo esto así, si no me concertáis el casamiento



Patronio	x			x				2
Mancebo		x	x	x	x	x		5
Padre pobre		x	x					2
Moza			x	x	x			3
Padre rico			x	x		x	x	4
Madre			x	x			x	3
Músicos y danzantes				x				1
Totales	1	2	5	6	2	2	2	20

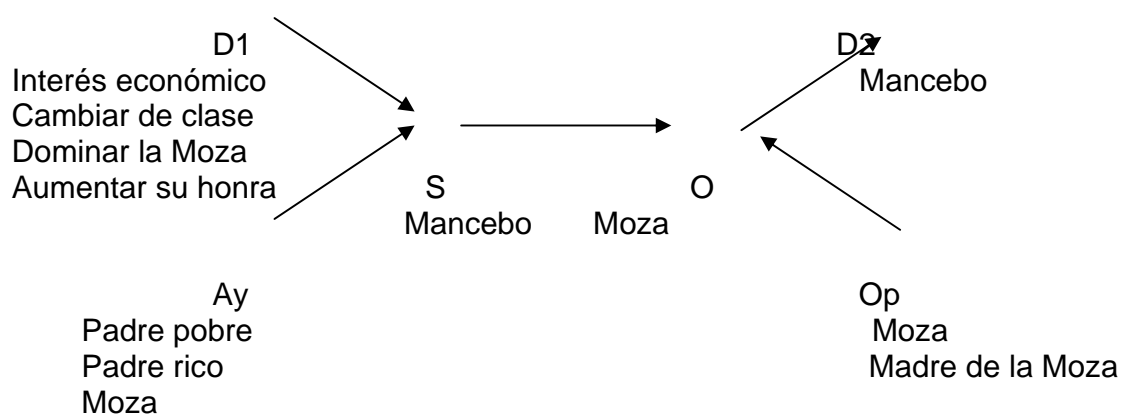
Tabla 3

Un breve análisis de la presencia de los personajes en escena, mostrada en la Tabla 3, nos confirma nuestra tesis de la función protagónica del Mancebo, ya que aparece en cinco de las seis escenas, además de ser el personaje que desarrolla los eventos esenciales de la acción. Es significativo también que en la escena tercera, la más corta de la pieza, concentra la mayor cantidad de personajes (se supone que aparecen muchos más, pues se da un número indeterminado de parejas, músicos y danzantes), lo cual se debe a que en ella se realiza la boda. En la escena cuarta, en que se produce el enfrentamiento de caracteres entre los protagonistas, aparecen ellos solos frente a frente, lo que aumenta el dramatismo y las expectativas de la lucha que libran.

*La acción.* El escenario de la acción es un pueblo de labradores, supuestamente en el interior de España. Campesinos son los personajes de la obra y también el público asistente al espectáculo. Bueno es recordar que, en la tradición teatral española, los entremeses se representaban en medio de cada función. Cada espectáculo incluía dos obras largas, casi siempre un drama y una comedia o una tragedia. Como descanso, en el intermedio, se representaba un entremés, obra corta y de carácter risueño, para animar la función. He ahí el tono de comedia de esta obra.

El modelo actancial, según la variante de Richard Monod (ver anexo 11) puede servir aquí de valioso medio de representación de la acción dramática. Es preciso recordar que en esta etapa se requiere la participación activa de los estudiantes en la modelación de la acción, apoyándose para ello en la interpretación, el comentario textual, el análisis y la reflexión como procedimientos de trabajo. El modelo por sí solo, despojado de la masa textual y del comentario analítico poco aportaría a los propósitos de recepción profunda del texto. Contrariamente, si se le presenta a los alumnos sin elaborar, y son ellos los que participan en su construcción e interpretación, sus ventajas pedagógicas como medio de enseñanza-aprendizaje no se harán esperar. La experiencia docente del investigador así lo ha corroborado.

No debe olvidarse que cuando se trabaja con el modelo actancial se está operando en la estructura profunda de la obra, y que en él las categorías de acción y personaje constituyen una integridad. La brevedad de la obra seleccionada permite trabajar con la macrosecuencia, sin necesidad de segmentar el texto escena por escena, lo cual puede ser muy didáctico en la fase de entrenamiento de los estudiantes. La modelación de la acción escena por escena y acto por acto, permite visualizar mejor la dinámica de la acción y el papel que cada actante desempeña en los diferentes momentos de ésta. Pero en aras de la brevedad, insistimos, trabajamos con la totalidad de la obra (macrosecuencia.)



El comentario textual de esta macrosecuencia permite precisar ideas como las siguientes. El Mancebo es el sujeto que instaura y lleva a cabo la acción principal. Está movido por varias fuerzas que representan sus motivaciones más profundas.

En primer lugar está movido por el afán de lucro, por la avaricia, pues la Moza es mucho más rica que él y de mayor linaje. El matrimonio le permite hacer fortuna fácil y elevarse en la rígida escala social de la época. Por otra parte el afán dominador, tan caro al momento histórico, lo mueve a domeñar a su mujer. La mujer debe sumisión al marido, ella es su vasalla y su señora y un objeto más de la fortuna personal del hombre. En el logro de estos propósitos le va la honra de varón ilustre, aunque sea él un representante del pueblo. Ello muestra que el hombre simple, de a pie, no puede sustraerse al ideal de la época. De ahí que la Moza sea el objeto que él desea para la satisfacción de sus necesidades. Este comentario revela el carácter individualista de la lucha del Mancebo, pues sólo él se beneficiaría con los resultados.

Del lado opuesto está la Moza (el objeto de la posesión), que por mucho que se rebele, por muy brava que sea, al final debe sucumbir al terror impuesto por el marido. Lo contrario le costaría la propia vida. La situación de este personaje simboliza la discriminación social de la mujer en la España medieval. No es ella quien decide casarse, es el hombre quien la elige sin consultarle y es su padre quien determina el casamiento, también sin tener en cuenta su opinión. Por eso, al final de la obra la vemos pasar a la casilla de Ay y cooperar con el marido en el logro de sus propósitos, ¿tenía otra opción?

El enfrentamiento moral entre ambos caracteres revela el conflicto principal que genera la acción y la dramaticidad en este texto. De una parte está el carácter indomable y rebelde de la mujer; de la otra la agresividad y el espíritu dominador del hombre. En el fondo, el tema planteado por la obra es la oposición hombre-mujer en una sociedad clasista, machista y discriminatoria. Esta oposición conserva hoy plena vigencia y constituye uno de los grandes dilemas éticos de la humanidad.

#### *Resumen del análisis y recepción profunda del texto.*

El estudio de la acción y de los personajes del “Entremés del mancebo que casó con mujer brava”, permite, en primer lugar, complementar la lectura semiótica que se ha realizado en la etapa anterior, y en segundo lugar, comprobar la

indiscutible cualidad de la obra examinada. La calidad artístico teatral de la pieza está expresada en:

- La adecuada caracterización de los personajes principales, tanto en lo referido a los aspectos semánticos como a los escénicos. Los rasgos semánticos y los escénicos se conjugan admirablemente para entregarnos personajes dramáticos, que aun representado a las clases populares de la España Medieval, transmiten y recrean en sus caracteres y acciones el espíritu de la época.
- La acción se presenta particularmente trabada y concisa; sólidamente construida con arreglo a las dimensiones de la obra. Su examen profundo, que supone también el de los personajes y los diálogos, revela los conflictos esenciales, la ideología propugnada y los valores artístico-teatrales de esta breve pieza.
- Lo anterior pone de manifiesto las habilidades de Alejandro Casona como autor dramático de reconocida calidad, y hace patente también las potencialidades analíticas de la metodología elaborada para el examen docente de los textos teatrales.

## ANEXO 4

### LECTURA Y ANÁLISIS DE “EL CONDE ALARCOS”, DE JOSÉ JACINTO MILANÉS.

#### I. Introducción.

La evaluación en la práctica escolar de la metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de profesores, se realizó con un grupo de 4to. Año de la carrera, en el ISP de Sancti Spiritus, durante el primer semestre del curso 2001-2002. Para ello se empleó la obra “El conde Alarcos” (1838), de José Jacinto Milanés (1815-1890.) La selección obedeció al hecho de que esta obra forma parte del programa de Literatura Cubana I y a que posee la riqueza y potencialidades necesarias para la aplicación de dicha metodología. La redacción de este anexo ha sido posible a partir de los medios preparados para la lectura y análisis de la obra y de los apuntes

tomados durante las discusiones docentes. El mismo resulta una elaboración colectiva del estudio realizado, con el auxilio de la metodología propuesta.

“El conde Alarcos” es considerado el drama inaugural del romanticismo cubano. Sus indudables méritos le permiten permanecer en el repertorio de la escena cubana actual. Su autor, el también poeta José Jacinto Milanés, formó parte del grupo delmontino y encarnó los ideales estéticos e ideológicos de la intelectualidad cubana de la primera mitad del siglo XIX. El dramaturgo se inspiró en un romance anónimo del siglo XV, que ya había sido arreglado para el teatro por dramaturgos de la talla de Lope de Vega y Mira de Amescua, pero Milanés le introduce cambios argumentales, adaptándolo a las condiciones de la escena cubana y a las necesidades ideológicas del autor.



Se ha afirmado que “El conde Alarcos, de Milanés, es nuestra batalla de *Hernani*, y el entusiasmo que siguió a su representación puso en claro el sentido de la obra: se trata de la representación de un monarca cruel y asesino, una confrontación entre la pureza individual y la maldad reinante, que expone la ideología del grupo literario que se reunía en torno a Del Monte, al mismo tiempo que aporta a la escena cubana un tono, un ambiente, una atmósfera. Al descargar la culpa trágica en el Rey, el drama se transforma en la tragedia del hombre contra la sinrazón del poder absoluto, mostrando al ser humano devorado por las fuerzas mayores en un choque áspero de situaciones que arrastran a la catástrofe en un mundo cerrado, donde el héroe es el motor de la acción y al mismo tiempo su víctima fatal”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Instituto de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de Cuba (1984): *Diccionario de la*

## II. Desarrollo.

### LECTURA VERTICAL Y HORIZONTAL DEL TEXTO.

#### *El código lingüístico.*

Un análisis del código lingüístico de esta obra ha de tomar en cuenta que aunque el texto fue escrito a principios del siglo XIX, en él se representa la nobleza feudal europea del XV. El examen del texto a pronunciar del acto primero revela los siguientes resultados:

1. En el mismo se usan diecinueve verbos en modo imperativo. Ellos son los siguientes: *mirad, hablad, decid, notad, engañadla, esperad, llevadla, haz, dejad, templa, ved, consuélame, callad, venid, ponme, decidme, dila, deja, sella*. El empleo preferente del imperativo por parte de la nobleza feudal evidencia la actitud voluntarista e impositiva de esta clase social, lo cual se corresponde, como se verá más adelante, con la posición asumida por sus representantes en el drama, especialmente por el Rey y por la princesa Blanca.
2. Otro uso epocal del lenguaje es el voseo, o sea, la utilización de las formas *vos y vosotros*, tanto para el pronombre como para el verbo, en la segunda persona. En el acto 1 se emplean las siguientes formas: *lleguéis, vinisteis, vuestra(s), ponéis, os, creeréis, veréis, formáis, pintáis, decís, decidme, parecéis, ponéis, alabéis, sois, vos, llegasteis, haréis, vais, huisteis, vuestro*. Como se conoce, el uso de esta forma para la segunda persona era normativo en la época, prácticamente para todas las clases sociales.
3. La formación de un campo semántico alrededor del concepto *ideal de caballería* queda conformado como sigue: *Dios, Rey, Dama, honor, armas, prenda, pelea, héroe, adarga, espada, campestre, leal, beldad, esclavizan, ángel, amor, acatamiento, venablo, juramento, ley (de caballería), fama, hazañas, deshonor, lid, adalid, batalla, malla, gabán, garbo*. Este aspecto

- caracteriza los ideales de la clase dominante representada en la obra y simboliza toda una cultura de época relacionada con el medioevo europeo.
4. Un campo semántico a partir del concepto *clases sociales*, queda conformado como sigue: *Rey, Soberano, Princesa, Alteza, señor, señora, caballero, doncella, doncel, trovador, galán, guerreros, hidalgo, conde, heredero, caballero, linaje, montero, paje, mancebo, sangre (real), cetro, corte, corona, trono, lacayo, servidor, escudero, esclavo, siervo, campesino, villanesco, deudos, reo*. Este análisis muestra la representación clasista de la sociedad feudal que se hace en la pieza, lo cual se corresponde plenamente con los ideales de caballería y con el uso voluntarista del idioma mostrados en los párrafos anteriores.
  5. Una curiosidad lingüística derivada de este estudio son los adjetivos empleados para peculiarizar los ideales morales y físicos de los personajes de la época. Ellos se aplican fundamentalmente a los personajes protagónicos: *fiel, tierno, leal, augusto, cuerdo, discreto, noble, afable, valeroso, cortés, armado, honrado, honroso, halagüeño; hermosa, inocente, bizarra, cautivadores (labios)*. Estos adjetivos revelan los ideales de belleza y la espiritualidad de la nobleza dominante en la Europa medieval.
  6. Las *artes y distracciones* preferidas de la mencionada clase social están reflejadas en el siguiente campo semántico: *música, versos, fiestas, cazas, torneos, placeres, laúd, trovas (provenzales), cántico, cantilena, romería, romero, himeneo*.
  7. La obra está salpicada de otros usos epocales del léxico que no necesariamente forman campos semánticos. Ejemplos de ello son: *tiento, aposento, priesa, pluguiera, aquesta, morar, etc.*

## *Los diálogos. Sus funciones. Curva de interés dramático. (Acto primero.)*

Escena I. Se produce un diálogo en función informativa entre Matilde, Florisa y el Trovador. Tiene el propósito de informar al lector / espectador del “mal de amores” que sufre la princesa Blanca por el conde Alarcos. También los participantes informan sobre Alarcos y Leonor, su esposa sevillana. Trovador: “No creeréis cuanto me pese / ver que en su edad juvenil, / y amándola reyes mil, / sufra Blanca del martirio”.

Escena II: En esta situación entra Blanca y se suma al diálogo de los personajes de la escena anterior. La función del mismo es

esencialmente caracterizadora de la princesa, donde se exponen con claridad la firmeza de carácter y las intenciones del personaje. Se prefigura el conflicto central de la obra. (A Matilde): “Pero veré por lo menos / a esa Leonor, que tan bella / me la pinta el pensamiento”.

Escena III. Aquí tiene lugar un extenso diálogo entre Blanca y Matilde, su criada, en el que se informa retrospectivamente sobre cómo ocurrieron los hechos de la “deshonra” de la princesa por parte de Alarcos. Con esto se hace avanzar la fábula y se profundiza en la génesis del conflicto. “Me pintaste / fácil y hermoso el sendero / del deshonor: me dijiste / que era el conde fiel y cuerdo. / (...) Yo, necia de mí, te creo. / ¡Y en un abismo caí!...” Por otra parte, el diálogo profundiza en la caracterización indirecta de Blanca, presentando su consistencia de personaje dramático. Blanca se dispone a ir al encuentro de Alarcos y de su esposa y se produce un aumento de la tensión en la escena: (A Matilde): “Todos tus advertimientos / son inútiles. ¡Estoy / perdida y morir pretendo!”. Al mismo tiempo, la princesa amplía la caracterización de Alarcos y de Leonor.

Escena IV: Este diálogo tiene lugar entre Pelayo y Alarcos con doble función, informativa y caracterizadora. Desde el punto de vista narrativo se hace avanzar la fábula ofreciendo la visión de Alarcos sobre el suceso de la “deshonra” y el aborrecimiento que ahora siente por la princesa. “¡Sella / el labio, por compasión! / Porque ya mi corazón, / ¿qué tiene que ver con ella?” El Conde va a ir a Palacio, al encuentro con el rey, y contribuye a complementar la visión que sobre él ha ofrecido Blanca en la escena anterior: “A quien sus culpas oprimen / no le desesperes más, / Basta la dura aflicción / de ponérmele delante / con vergüenza en el semblante / y miedo en el

corazón”. El conflicto entre los protagonistas queda abiertamente planteado, así como la caracterización de los mismos. Se produce un ligero descenso de la tensión dramática, pero aumentan las expectativas del lector / espectador.

Escena V: Alarcos se dispone a partir a París. Pelayo dice un pequeño monólogo en función narrativa y se sostiene la tensión dramática de la escena anterior.

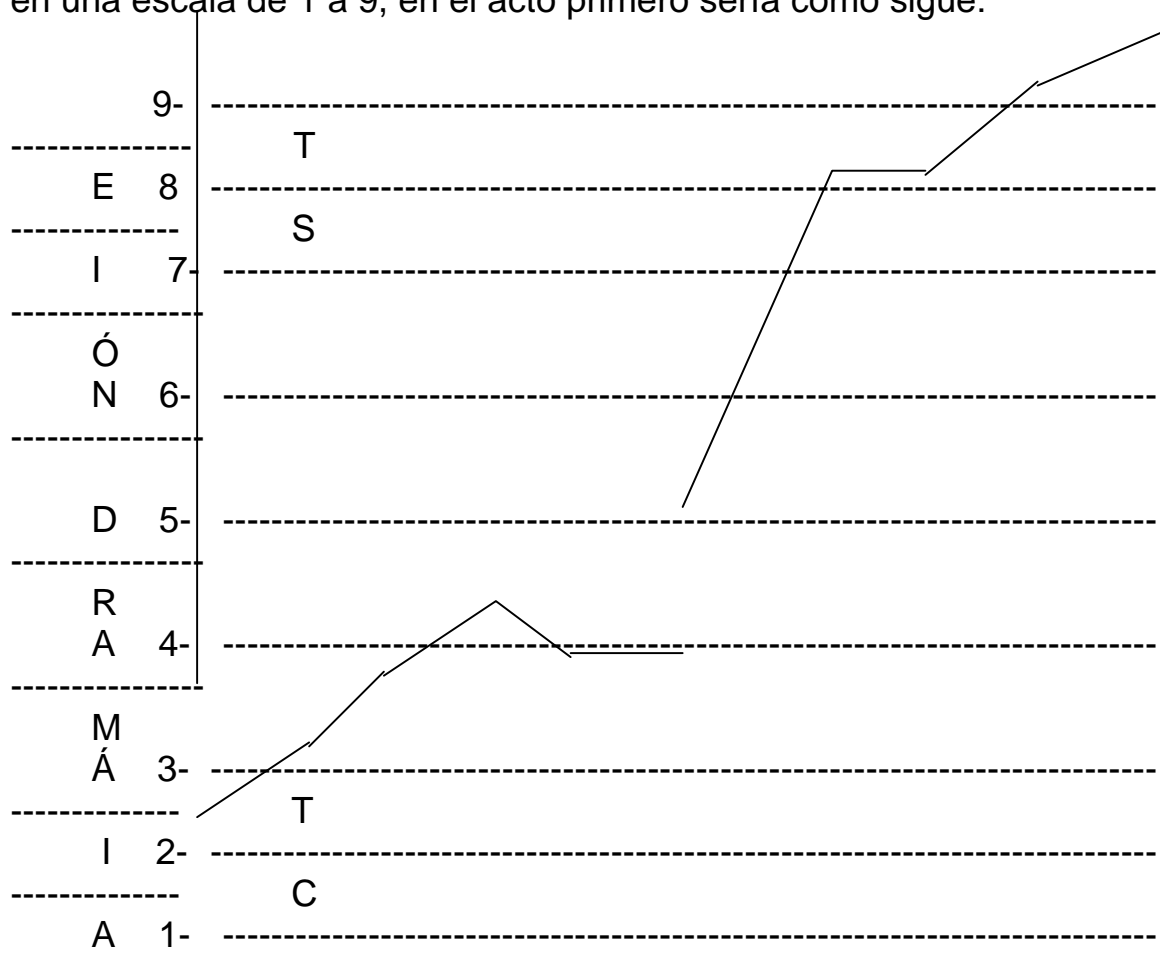
Escena VI: Se produce un diálogo entre Leonor y Alarcos en función dramática. Los esposos confiesan sus temores y presagios. Se ahonda en el sufrimiento que les causaría la separación y expresan el mutuo deseo de volver a Sevilla al día siguiente, sin pérdida de tiempo, “porque una flor de España / mal crece en tierra francesa”. Se hace evidente la crueldad de los nobles, sus oponentes. Se eleva ligeramente la tensión dramática.

Escena VII: Está compuesta por un monólogo de Alarcos en función informativa, donde reitera sus presagios de fatalidad: “...llevo / la terrible convicción / del que al patíbulo va, / que sin esperanza ya / echa menos su prisión”. Se sostiene la tensión dramática.

Escena VIII: Diálogo en función dramática entre Blanca y Alarcos. Se produce el choque frontal entre los dos protagonistas y se profundiza en el conflicto central de la pieza: el honor y la obediencia contra la venganza de Blanca y su padre. Se escenifica la oposición de carácter entre Blanca y Alarcos. “¡Enmudeces!... ¡Qué traidor / eres y qué fementido!... / ¿Sabes, conde, a qué he venido? / ¿Pero cómo tu Leonor / se oculta cuando te hablo?”. Tiene lugar un aumento creciente de la curva de interés dramático.

Escena IX: Es un diálogo brevísimo en función dramática entre Blanca, Leonor y Alarcos; o sea, se enfrentan por primera vez los tres personajes que integran el triángulo amoroso y el receptor lector / espectador ha tenido ante sí un despliegue de la situación dramática que desencadenará la tragedia, así como la caracterización casi completa de los personajes principales de la pieza. Termina en el punto más alto de la tensión dramática en el acto. Blanca (A Leonor): “Española, este hombre fue / mi esposo: si se casó / contigo y le encuentro, yo / con razón te lo quité”.

La representación gráfica de la curva de interés o tensión dramática, en una escala de 1 a 9, en el acto primero sería como sigue:



---

VIII      IX      0      I      II      III      IV      V      VI      VII  
DIALOGOS (ESCENAS)

*Los sub-códigos no lingüísticos.*

La comprensión de los subsistemas sígnicos no lingüísticos se logra mejor con la utilización de tablas como las siguientes.

FRECUENCIA DE APARICION DE LOS SUB-CÓDIGOS NO VERBALES

Acto Primero de "El conde Alarcos"

SUB-CÓDIGOS COMPL. DE LA ACCIÓN	ESCENAS									TOT A-LES
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Decorad o y	1	-	-	7	-	-	-	-	-	8

objetos teatrales										
Luz y sonido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Otros elementos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totales	1	-	-	7	-	-	-	-	-	8

Tabla 1

SUB-CÓDIGOS COMPL. DEL ACTOR	ESCENAS									TOTALES
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Paralinüística	1	3	-	-	1	-	-	2	-	7
Gestual (Kinésica)	1	-	-	-	1	-	-	-	-	2
Movimiento (Proxémica)	2	3	1	-	1	3	-	3	5	18
Aspecto Exterior	-	-	-	1	-	-	-	2	-	3
Totales	4	6	1	1	3	3	-	7	5	30

Tabla 2

Como muestra la Tabla 1, los sub-códigos complementarios de la acción son escasamente empleados en el acto estudiado. Sólo en la escena IV tienen un peso significativo, dada la necesidad de describir la villa en que vive Alarcos con su esposa Leonor.

La Tabla 2 ofrece el predominio de la utilización de los movimientos dentro de los sub-códigos complementarios del actor. Estos recursos proxémicos subrayan la intensidad de la acción de la tragedia estudiada y le aportan dinamismo a la representación. Su empleo se



concentra, como puede verse comparando esta tabla con el gráfico de la curva de interés dramático, en las escenas II, VI, VIII y IX en que se producen pequeños clímax en la escena. En la II, en que aparece la princesa por primera vez, los recursos paralingüísticos vienen en auxilio de los anteriores para completar escénicamente la caracterización de este importante personaje. Nótese que en la escena VIII, en que se produce el choque de caracteres entre Blanca y Alarcos, además de los sub-códigos paralingüístico y proxémico concurre también el de aspecto exterior de la princesa, generando todo este conjunto una auténtica teatralidad.

#### EL ANÁLISIS O RECEPCIÓN PROFUNDA DE LA OBRA.

En esta etapa, como se ha explicado en la metodología, se centra el interés en el estudio de los personajes y de la acción de la pieza.

#### *Los personajes.*

*Blanca. a) Rasgos semánticos.* La caracterización de la princesa comienza desde la escena I del acto primero, a través de los bocaballos del Trovador y de sus criadas. Por ellos sabemos que Blanca sufre de amor por el conde Alarcos; que su habitual “color rosado” se ha trocado en “semblante amarillo” y que “ella se va como un lirio / en lo mejor del abril”. Su fortaleza de carácter es mostrada por ella misma

en la escena II de ese acto. (Al Trovador): “Ved que si vuestra entereza / con mis súplicas no obligo, / haréis digna de un castigo, / mancebo, vuestra cabeza”. En la escena III de ese acto el personaje profundiza su propia caracterización: “Mi corazón está ardiendo. / El rey envió este doncel / a que su laúd, sus versos / me alivien, y este doncel / con lo que calla me ha muerto”.

Una y otra vez este personaje ahonda en su caracterización psicológica y en el conflicto en que se encuentra atrapado: “Y no, me digas / que a mí me pierdo el respeto, / que mi acción te hace salir / colores, todo lo veo, / y es cosa vil; pero ponme / esa mano en este pecho”. / (...)

“¿No sientes en él, Matilde, / un volcán?... ¡Pues son mis celos!” La rebeldía y los caracteres románticos de este personaje son transmitidos al lector / espectador por ella misma: “Yo no nací para el trono: / nací para vivir lejos / de esta corte

abrumadora / donde todo es fingimiento: / donde  
el corazón amante / llora odiado y gime enfermo:  
/ donde los ojos que halagan / escarnecen al  
momento. / ¡Deja que respire el aire / campestre,  
que mire el cielo, / que oiga el ruiseñor de noche,  
/ no el canto del palaciego: / que coja la flor del  
valle, / y examine desde un cerro / cómo dora el  
sol la punta / de un lejano cataviento”. La escena  
III del acto primero cierra con el completamiento  
de la caracterización indirecta del personaje y el  
planteamiento de su carácter enérgico y  
conflictivo. ( A Matilde): “Todos tus  
advertimientos / son inútiles. ¡Estoy / perdida y  
morir pretendo! / (...) Y si por allí tal vez / llega el  
traidor, si le veo / (...) ¡Mi mirada y mi venablo / le  
atravesarán a un tiempo!...” En la escena VIII  
Blanca muestra sin tapujos sus intenciones  
homicidas: “¡Hazla al instante venir; / que en su  
sangre he de teñir / la punta de mi venablo”! / (...)

“Yo he de dar muerte a tu esposa... / mas no.  
Templaré la ira, / porque si a tu vista expira / se  
sentirá venturosa”. Alarcos dice de ella: “¡Es un  
demonio, ángel mío, / que hoy me separa de  
ti!...” A medida en que avanza la historia, Blanca  
despliega su crueldad. Así por ejemplo, en la  
escena VII del segundo acto, le dice a Alarcos:  
“Ya no hay perdón, / conde Alarcos: esto es  
hecho. / Ahí tienes tu esposa”. Y al final de esta  
escena: “Adiós, conde: ¡y tú, Leonor, / puedes  
despedirte de él”.

b) *Rasgos escénicos.* La presentación escénica de Blanca se realiza de forma violenta, a inicios de la escena II del acto primero, a través de los signos proxémicos o de movimiento: “Saliendo apresurada de su aposento” e interrogando con prisa al Trovador. Más adelante en esta escena “le toma la mano a Matilde” y se la pone en el pecho para que la criada sienta los latidos del volcán de sus celos. A inicios de la escena VIII del acto primero aparece Blanca vestida de cazadora y con un venablo. Estos elementos acentúan escénicamente el carácter agresivo del personaje, pues la cazadora se empleaba en la época para las actividades violentas como la caza y los deportes; del mismo modo, el venablo es un dardo arrojadizo que se usaba en las batallas. Aquí el personaje los exhibe como atributos externos de su personalidad. Unido a los signos de aspecto exterior, los proxémicos o de movimiento completan la caracterización escénica de Blanca. Al respecto las acotaciones ofrecen indicaciones como éstas:

“Diríjese a entrar en la quinta, pero Alarcos se le pone al paso”; “le toma de la mano”; “Blanca arrastra al Conde y lo lleva hacia el bosque”. También se vale recursos paralingüísticos como hablar en alta voz.

*Alarcos. a) Rasgos semánticos.* La presentación de Alarcos comienza de manera directa en la escena I del acto primero por boca del Trovador. Al decir de Matilde, este personaje hace un retrato cortés del hidalgo. El Trovador dice: No recuerdo / su apellido sevillano: / sé que a nuestro soberano / sirvió valeroso y cuerdo. / Después con prudente acuerdo / suspendió la cortadora / espada, y tranquilo mora / en su casa de placer / con una bella mujer / y tiernamente le adora”. En la escena IV del acto primero comienza Alarcos su propia caracterización: “¿Y de mí / qué dijera el rey de Francia? / Hoy hace un lustro completo / que le prometí volver / a París, y él ha de ver / que cumplo lo que prometo. / Juréle que volvería / armado, y armado voy, / ¡qué así me esclavizan hoy / leyes de caballería!”. Su condición de vasallo y fiel servidor del rey de Francia se ratifica en la escena VI, acto segundo: “... ¡Ay de mí, / que antes que me uniera a ti / he pertenecido a un hombre! / (...) A su brazo noble y fuerte / soy de mi vida deudor, / y le he jurado, Leonor, / ser su esclavo en vida y muerte. / Juré por Dios y mi ley / ir en mi traje guerrero / a verle voy”. Alarcos representa como ningún otro personaje los ideales de caballería, por eso el honor lo esclaviza ante el rey y ante su dama: “El honor me esclavizó / a un hombre, y bárbaro yo / conmigo te esclavicé”. Y más adelante: “... nosotros / los hombres adoramos el honor, / y a donde su voz nos grite / volamos sin dilación, / aunque nuestro corazón / violentamente palpite”. En la escena I del segundo acto el Rey amplía la caracterización de Alarcos: “... yo sé que el conde Alarcos / es incapaz de perfidia. / Su padre y él militaron / conmigo en la Palestina, / y cuando la horrible peste / amenazaba mi vida, / Alarcos fue mi enfermero”. Ante el recibimiento del rey y los afectos que este le prodiga, Alarcos se muestra discreto en la escena III del acto segundo: “El excesivo honor que me concedes / avergüenza y conturba mi semblante”. Una vez que avanza la trama, en la escena VI, después que el Conde conoce la decisión del rey de asesinar a Leonor, el personaje muestra su debilidad de carácter y le pide perdón a Blanca: “ya que el cielo y la tierra me abandona, / no

me abandones tú, señora mía: / sé reina, Blanca, y sé mujer: ¡perdona!”. En la escena II del acto tercero se profundiza en la indecisión y la falta de voluntad del Conde para enfrentar el conflicto dramático y salvar a su Leonor: “... ¡Oh, mi pena / es tal que no tiene nombre! / ¿Qué hicieras tú en tal momento, / Pelayo, mi buen criado...? / Pues ya adviertes lo turbado / que tengo mi entendimiento. / Todo se ha perdido”. Además, en esta parte de la obra Alarcos recurre al soborno, como solución del problema, en lugar de enfrentarlo con la espada. (A Pelayo, su criado): “¡El soborno! / Ve disimuladamente, / y usando, como usan todos, / bárbaros y torpes modos / y un lenguaje irreverente / para introducirte, diles / que les abro mi tesoro, / que no ignoras tú que el oro / es el honor de los viles”. En la escena IV de este acto la infelicidad de Alarcos tiene una pequeña recuperación. En esta parte se atreve a decirle al Embozado: “... Oye, por piedad. / ¿Piensas tú que yo consienta / que toques esa beldad, / tú con tu mano sangrienta? / ¿Piensas que soy de la grey / miserable, cuya ley / es servir? ¿Me juzgas hombre / que no me ría del nombre / sonoro que emboza a un rey?”. Y a Leonor: “Un rey poderoso y fuerte / y una mujer indignada / te acosan, pero mi espada / sabrá, Leonor, defenderte”. La pasajera disposición de ánimo que asiste a Alarcos en las escenas IV a la VI sufre una recaída en la número VII: “yo que lloro mi pasado, / soy el que debe morir”. Y se dispone a darle muerte a la esposa. Pero termina convencido de que su falta de voluntad trágica no le permite dar término a sus propósitos: “Oh, mi Leonor! Yo no sé / darte la muerte... ¿qué quieres? / Muerta tú, que mi amor eres, / ¿dónde sin amor iré?”. La caracterización semántica de Alarcos concluye en la escena VIII, maldiciendo el honor caballeresco y su condición de vasallo, poco antes de que le asesinen a Leonor en sus propias narices: “¡Maldiga Dios ese honor / fanático y miserable / que en las lágrimas se baña / y que se ceba con sangre!”. Como se puede notar, este pasaje es alegórico a la situación sociopolítica de Cuba.

b) *Rasgos escénicos*. En la acotación inicial de la escena IV del acto primero, aparece Alarcos “vestido con armadura completa de guerrero”, junto a Pelayo; o sea, se emplean los elementos de aspecto exterior, el vestuario en este caso, para complementar la caracterización semántica que de manera directa se ha

venido ofreciendo del Conde. La debilidad de carácter que muestra Alarcos al escuchar la decisión real de asesinar a su esposa, se reitera escénicamente en la acotación final del segundo acto: “El Conde, aterrado, se separa del embozado, toma de la mano a Leonor y sale violentamente...” En la escena II del acto tercero el personaje le da las llaves de su tesoro a Pelayo para que este soborne al Embozado y demás asesinos que le acompañan. Con este gesto escénico se complementan las expresiones de debilidad que el Conde ha proferido en esta parte de la obra. En la siguiente escena “el Conde, del otro lado de la mesa, echado sobre ella, llora” frente al lector / espectador, situación en la que se hace evidente su debilidad de carácter.

**En la escena IV del tercer acto, Alarcos intenta defender a Leonor, no con mucha disposición, de los lacayos del rey. Estos signos proxémicos o de movimiento son representados para corresponder a la caracterización semántica del personaje: “Va el Conde a descolgar su espada que pende con otras armas en un rincón de la sala, pero Leonor y el Embozado le detienen”.**

Alarcos intenta asesinar a Leonor con sus propias manos, en la escena VII del tercer acto, y estos hechos son secundados por signos escénicos de movimiento: “El Conde toma la toca y la mira”; “le echa la toca y va como a ahogarla”. No obstante termina abrazándola, con lo que se completa su caracterización de personaje indeciso y falto de voluntad. En el acto siguiente “Alarcos y Pelayo salen por la puerta

secreta”, dejando a Leonor a merced de sus asesinos, lo que completa escénicamente la actitud indolente del Conde.

*Leonor.* A) *Rasgos semánticos.* Es también el trovador quien ofrece la caracterización inicial de la esposa del Conde. “El nombre de ella es Leonor: / esto sólo diré yo. / Y que es tan dulce la luz de su mirada sencilla, / que así juzgo yo que brilla / señora del sol andaluz”. La propia Blanca la califica de “una gallarda Leonor”, al tiempo que profundiza en sus rasgos físicos, los que justifican sus celos perturbadores. Ella quiere: “Ver sus ojos hechiceros, / sus labios cautivadores, / su garbo andaluz, y luego / volverme”. Alarcos ofrece las características de su esposa Leonor, donde está la idealización de la mujer, propia del romanticismo: “Partí de Francia, y Sevilla / me guardaba por consuelo / un alma como un cielo, / bella, amorosa, sencilla. / Cuatro años hay que poseo / a mi Leonor, y dos hijos / aumentan los regocijos / de mi feliz himeneo”. El estado de placidez y de felicidad inicial de la esposa de Alarcos es comunicado por ella misma: “... Contigo / soy más que una emperatriz, / porque me haz hecho feliz / con tu amor... ¡ y te bendigo!”. La imagen de la mujer ángel que representa Leonor es ofrecida por Alarcos en todo su esplendor: “¡Oh, qué bizarros colores / te da el cansancio, bien mío! / Bañada estás del rocío / y el perfume de las flores. / ¿Qué tienes? Lánguidamente / brilla tu mirar risueño, / y como falta de sueño / doblas sin querer la frente”. En esta misma dirección ideológica, Leonor representa el ideal de sumisión de la mujer a Dios y al esposo; ideal que se mantenía vivo en el pensamiento burgués de la sacarcocracia cubana de inicios del siglo XIX: “¡Desconfianza entre dos / esposos! ¡Qué devaneo!... / Bien sabes tú que en ti creo / tan de veras como en Dios. / ¡Ah! Nosotras las mujeres / tenemos un corazón / todo amor, todo pasión: somos tan débiles seres / que muchas veces por nada / padecemos y lloramos, / mas luego nos serenamos / sólo con una mirada”.

A pesar de su anunciada debilidad, en contraste con la actitud del Conde, en la escena VII del segundo acto, Leonor muestra su disposición de ánimo y valentía en la defensa de su amor, en oposición a la decisión del Rey y la saña de Blanca: “Sabed que no lograréis / separarnos a los dos”.



No obstante, en la escena IV del acto tercero, Leonor muestra su inocencia, su falta de valor para enfrentar la muerte: “Yo no tengo ánimo fuerte / para morir: soy mujer / y me horroriza la muerte. / (...) Yo a vuestro rey no comprendo: / yo soy joven: yo no entiendo / más que de vivir y amar”. Ante la inminencia de la muerte, Leonor cobra sus bríos en la escena VII de este acto y prefiere morir de manos de su esposo, en lugar de las del Embozado: “Conde, ahogadme si me amáis, / y si de mi mal os pesa”. Ya en la escena VIII de este acto, a las puertas de la muerte, Leonor tiene tiempo de perdonar al rey y a sus asesinos, redondeando así la imagen inmaculada que se ha querido dar del personaje. (Al Embozado): “¡Infeliz!... yo te perdono / con alma sincera y franca: / y a vos, capitán, y a Blanca: / al rey en su excelso trono.”

b) *Rasgos escénicos*. En la escena VI del acto primero, se inician los rasgos de caracterización escénica de Leonor. Se realiza a través de signos proxémicos o de movimiento: “Se sienta en el banco del césped, y Alarcos junto a ella”. La ausencia de separación entre los esposos denota la comunicación íntima y amorosa que existe entre ambos. Esto es subrayado más adelante en esta misma escena cuando “se reclina lánguidamente en el hombro de Alarcos”. La oposición de carácter existente entre Blanca y Leonor se subraya al final de la escena IX del acto mencionado, cuando la segunda, utilizando sub-códigos como el gestual y el proxémico “estrecha en sus brazos al niño y cae como desmayada en el banco del césped”, ante la agresión de Blanca.

En la escena IV del tercer acto “Leonor queda desmayada” ante la noticia de que ha sido condenada a muerte por parte del rey; este signo de movimiento denota la debilidad de carácter de la mujer, de acuerdo con la ideología de la época.

La decisión de Leonor de morir ahogada por el esposo, en lugar de por el Embozado, que se produce en la escena VII del tercer acto, es subrayada escénicamente por el personaje, aumentando su credibilidad: “Quítase las tocas y se las da”. Al final de la escena VIII, Leonor se dispone a morir y “el Embozado entra con ella en el vecino aposento...”, sin que el personaje ofrezca resistencia, aspecto que acentúa la indefensión de la condesa.

*El Rey. a) Rasgos semánticos.* Este personaje aparece en escena en a inicios del acto segundo e inicia su caracterización de manera indirecta: “... cuando entro aquí / en busca de mi familia, / tengo que volver de nuevo / a ese trono que me hastía, / y sentarme pesaroso / a hacer de un mundo la dicha, / sin que ese mundo recuerde / que necesito la mía”. En la escena V de dicho acto el Rey conoce la deshonra de Blanca por parte de Alarcos y reacciona mostrando toda su saña y crueldad: “... Ella tiene / esta noche de morir. / Vete a tu quinta veloz / y se cauto y obediente. / Di que un accidente atroz la ha muerto, y haz que esta voz / se divulgue entre la gente. / (...) si no haces lo que he prescrito, / yo la buscaré un delito, / y la decapitaré”.

En la escena IV del tercer acto, Alarcos realiza una caracterización alegórica del Rey; o sea, que alude indirectamente al rey de España que oprime y maltrata al pueblo de Cuba: “¿El real anillo / es ese? El pueblo le adora / y con razón, cuando corre / al patíbulo esa joya / para dar perdón al reo / a quien un cordel ahoga /; mas cuando un rey se lo arranca / del dedo, y cuando lo arroja / en señal de que condena, / si el pueblo enmudece y llora / allá en su interior lo escupe, / y lo pisa, y lo destroza”. No hay dudas de que este es uno de los pasajes más alegóricos de “El conde Alarcos”.

*b) Rasgos escénicos.* El primer rasgo escénico que caracteriza al Rey se produce en la Escena III del acto segundo, al abrazar a su hija Blanca y al conde Alarcos. Ese signo proxémico o de movimiento muestra la relación íntima y el afecto que une al Rey con los mencionados personajes. En la escena V de ese acto, el rey conoce de la afrenta que ha sufrido Blanca por parte del Conde y le da la orden de asesinar a Leonor, al tiempo que subraya su actitud desdeñosa con movimientos escénicos de irse y volver al sitio donde está Alarcos, quien escucha aterrado las decisiones del monarca. El análisis cuantitativo de los personajes en al obra puede verse mejor a través de las siguientes tablas.

PRESENCIA DE LOS PERSONAJES EN ESCENA

“El conde Alarcos” de José J. Milanés. Tabla 3.

PERSONAJES	ESCENAS/ ACTO PRIMERO									TOTALES
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Alarcos				x	x	x	x	x	x	6
Leonor					x	x			x	3
El Rey										
Blanca		x	x					x	x	4
Matilde	x	x	x					x		4
Florisa	x	x								2
Trovador	x	x								2
Pelayo				x	x					2
Elvira					x					1
El Capitán										
El Embozado										
Teodoro										
Enrique									x	1
Damas, caballeros y pajes										
TOTALES	3	4	2	2	4	2	1	3	4	25

PERSONAJES	ESCENAS/ ACTO SEGUNDO									TOTALES
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Alarcos			x		x	x	x	x	x	6
Leonor							x	x	x	3
El Rey	x	x	x	x	x					5
Blanca			x	x		x	x			4
Matilde			x							1
Florisa	x									1
Trovador		x	x							2
Pelayo										
Elvira										
El Capitán										
El Embozado									x	1
Teodoro										
Enrique										
Damas, caballeros y pajes			x						x	2

TOTALES	2	2	6	2	2	2	3	2	4	25
---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Tabla 4

PERSONAJES	ESCENAS/ ACTO TERCERO										TOTALES
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Ultima	
Alarcos		x	x	x	x	x	x	x		x	8
Leonor			x	x	x	x	x	x	x		7
El Rey											
Blanca											
Matilde											
Florisa											
Trovador	x										1
Pelayo	x	x						x		x	4
Elvira			x	x							2
El Capitán						x			x	x	3
El Embozado				x							1
Teodoro			x								1
Enrique											
Damas, caballeros y pajes											
TOTALES	2	2	4	4	2	3	2	3	2	3	27

Tabla 5

El comentario de estas tablas es sumamente interesante para comprender la importancia cuantitativa de los personajes en “El conde Alarcos”. La Tabla 3 muestra que Alarcos es el personaje de mayor presencia en escena, pues aparece en 6 de las 9 que tiene el acto. Le siguen Blanca y Matilde con cuatro apariciones. Resulta obvio que la presencia de Matilde en escena no es significativa por su condición de personaje secundario.

La Tabla 4 ofrece la siguiente visión: Alarcos se mantiene con la mayor presencia en escena, ya que aparece nuevamente en 6 de las 9 con que cuenta el acto segundo. Le sigue en orden la presencia del Rey en 5 escenas, y luego Blanca en 4. Es significativo que el Rey sólo aparece en este acto, que es el central de la pieza y donde se toman las decisiones más importantes de la obra. Es este poderoso monarca el que toma la determinación de asesinar a Leonor, si Alarcos no se casa con su hija, la princesa Blanca. Su voluntad se cumplirá de

manera inexorable, aunque el personaje no aparezca, ya que por su mandato actúan los lacayos que le sirven (el Capitán, el Embozado.)

En el acto tercero (Tabla 5) Alarcos aparece 8 veces, de un total de 10 escenas y su esposa Leonor 7. Sus oponentes, El Rey y Blanca no están presentes en esta secuencia, pero sí sus representantes que son los que cometen el crimen y desatan la tragedia.

Este análisis, unido a la caracterización de los personajes principales, evidencia lo que a simple vista pudiera considerarse una contradicción:

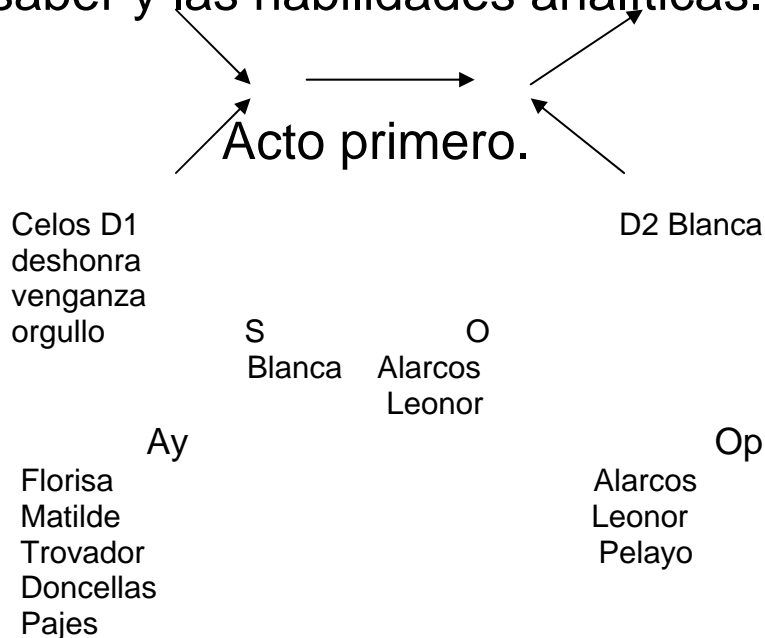
Alarcos es el personaje de mayor presencia escénica, pero no es el protagonista de la obra. El verdadero protagonista es el Monarca-verdugo con toda su crueldad y falta de escrúpulos, a pesar de que sólo está presente en el segundo acto. Su ausencia del escenario, unida al cumplimiento de sus decisiones homicidas y arbitrarias son solo una muestra más de su absolutismo e inmenso poder.

*La acción.*

La modelación de la acción en cada uno de los actos que integran la tragedia estudiada resulta un espacio fértil para el análisis y la discusión

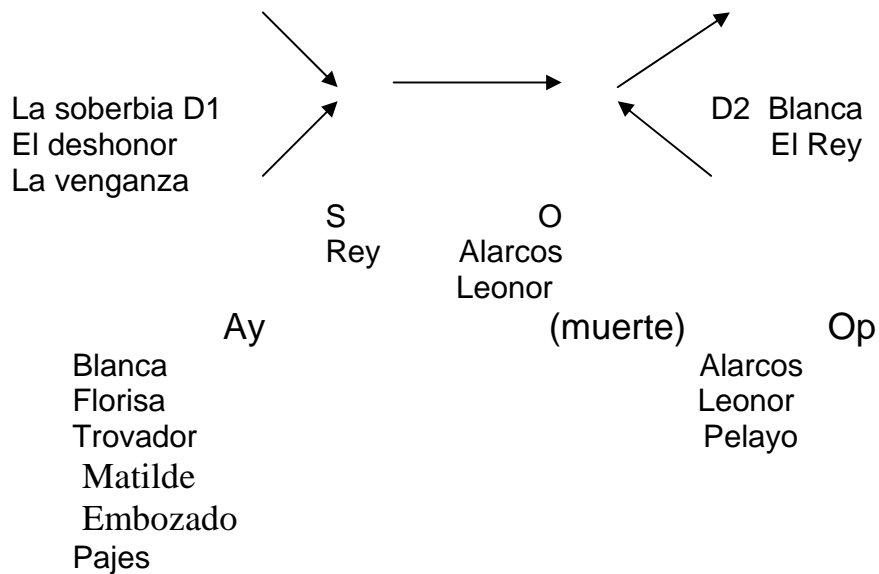
colectiva. Se parte del establecimiento y tipificación de los conflictos y sus relaciones con los personajes. El profesor presenta las casillas del modelo vacías, y se completan en el aula mediante la reflexión, la relectura y el ejercicio del criterio, cuidando siempre que cada juicio esté refrendado por el texto. Como las etapas anteriores preparan de modo especial a los alumnos, éste resulta un momento de profundización y verdadero enriquecimiento del

saber y las habilidades analíticas.



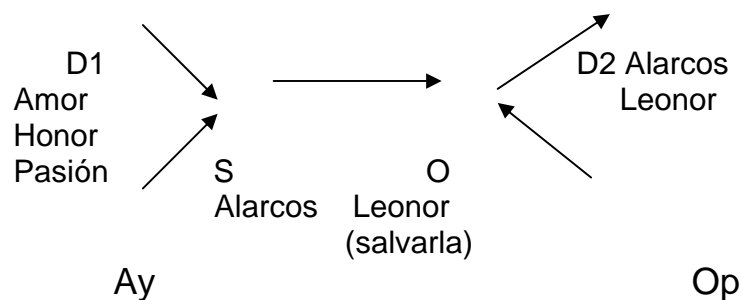
La sintaxis de la acción del acto primero muestra que Blanca es el sujeto de la misma; el personaje lucha por la posesión de Alarcos, más por capricho y amor propio que por una pasión verdadera. Cuando se siente desplazada por Leonor, trata de apoderarse de ella para dañarla. Es significativo que este personaje está movido por sentimientos tan negativos como los celos, la venganza y la deshonor y que el objeto de su lucha es satisfacer su ego personal. El conflicto de intereses entre la poderosa princesa y Alarcos y su bella esposa, que simbolizan el bien y el amor verdadero, queda planteado desde las primeras escenas de la obra. Esta oposición será el móvil central de la acción de la pieza a lo largo de su desarrollo. El carácter apasionado y violento de la protagonista del acto se comprueba una vez más en el análisis de la secuencia.

Acto segundo.



El análisis de la acción del acto segundo presenta al Rey como protagonista y principal sujeto de la acción. Es quizás el acto de mayor consistencia dramática, pues el conflicto alcanza su máxima tensión y el soberano decide el homicidio de Leonor, la encantadora esposa sevillana de Alarcos, en la que Milanés trata de representar la perfección de la mujer cubana de la época. La modificación del esquema actancial de un acto a otro sitúa a Alarcos frente a un oponente cada vez más cruel y poderoso. El Conde gozó antes de la más alta consideración y favores del monarca, pero en cuanto éste deja de ser su siervo, por un motivo intenso: el amor, el Rey manifiesta toda su crueldad y dureza. Se establece una lucha desigual. De una parte está el poder omnímodo de un Rey despiadado y de la otra la candidez y el amor entre Alarcos y Leonor. El desamparo de los amantes ante tamaña adversidad acentúa la gravedad del conflicto. Las fuerzas que mueven al monarca en esta lucha son la venganza, la soberbia y el orgullo para lograr objetivos demasiado personales, lo que origina la repulsa del receptor lector / espectador.

Acto tercero.



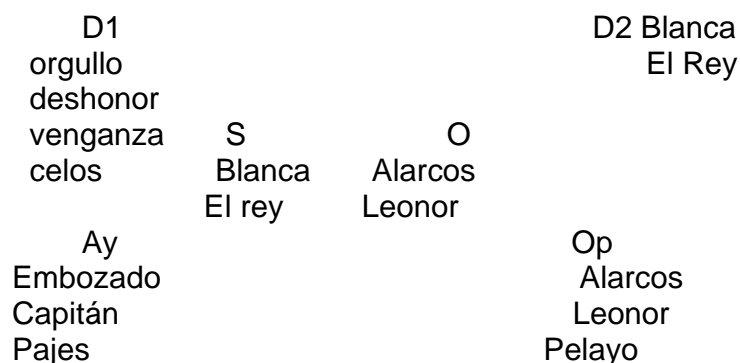


Pelayo  
Leonor

Embozado  
Capitán  
Pajes

Resulta interesante descubrir que sólo en el acto tercero Alarcos aparece como protagonista de la obra, pero actuando a la defensiva, para tratar de salvar a la esposa de las garras de los lacayos del Rey; esfuerzo por demás infructuoso, pues su falta de decisión y coraje no podrá impedir que se cumplan los designios del monarca. Los sentimientos de amor, honor, pasión y bondad que mueven al protagonista en este acto provocan la repulsa del espectador hacia el régimen monárquico que oprimía entonces a la Isla y el drama cumple sus objetivos sociales. El examen actancial de este acto saca a flote algunos defectos de la obra, entre los que pueden mencionarse la existencia de personajes de más, innecesarios, como el Trovador, que no ocupa un lugar definido en el esquema de la acción y nada aporta a su desarrollo. Ya la crítica ha señalado que Milanés añade este personaje para representarse a sí mismo. La propia debilidad de Alarcos como personaje trágico condiciona que este acto presente cierto desbalance en cuanto a consistencia dramática, si lo comparamos con los dos anteriores.

Resumen de la obra:



La interpretación de este modelo resumen de la obra muestra definitivamente el triunfo de las fuerzas del mal, representadas en por el Rey y la princesa Blanca sobre el bien y el amor, simbolizados por Alarcos y Leonor. Una lectura alegórica total saca a flote las intenciones profundas de la obra: mostrar la injusticia y el oprobio que sufría el pueblo de Cuba, a causa del absolutismo brutal que lo oprimía. En este momento puede construirse la llamada 'frase mínima', que resume el argumento de la tragedia: "El Rey y su hija Blanca, movidos por la venganza, los celos, el orgullo y el deshonor asesinan a la esposa de Alarcos y destruyen la felicidad de los amantes, ayudados por los siervos del poder, para la satisfacción del ego y la prepotencia de los poderosos".

### III. Conclusiones.

- La lectura vertical y horizontal que se ha realizado de "El conde Alarcos" ha permitido descubrir el hábil manejo del lenguaje llevado a cabo por el autor; ya que no puede afirmarse que en la obra se emplee la lengua del siglo XV, pero sí se logra transmitir la atmósfera de ese momento histórico a través de un léxico que responde al espíritu y las costumbres de aquella época. Del mismo modo, los medios y procedimientos analíticos empleados han permitido descubrir la complementariedad existente entre el código lingüístico y los sub-códigos no verbales para completar la caracterización de los personajes y de la acción.
- La recepción profunda del texto estudiado corrobora por diferentes vías la eficacia de los diálogos que componen la obra, y la profunda caracterización psicológica de los personajes lograda por el dramaturgo. Al mismo tiempo, la modelación actancial de la acción y los comentarios que le han acompañado han permitido la visualización de las fuerzas que actúan en la profundidad del drama, así como las forma en que estas interactúan en los diferentes momentos de su desarrollo.
- Cada procedimiento analítico y cada medio empleado ha profundizado y completado el anterior, lo que ha facilitado conformar una visión integral del texto y de su posible representación. Esto ha permitido descubrir sus

personajes, su acción, su ideología y sus valores humanos, artísticos e históricos.

- La profundidad del análisis realizado ha puesto de manifiesto no sólo los valores del texto y las condiciones de Milanés como autor dramático, sino también los defectos y puntos débiles de la tragedia, lo que permite una valoración más integral y objetiva.
- Del mismo modo, la elaboración colectiva del presente texto analítico ha permitido comprobar las potencialidades teóricas e instrumentales de la metodología elaborada para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de profesores.

ANEXO 5  
INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS TEXTOS  
DRAMÁTICOS

ENCUESTA A ESTUDIANTES (II)

“Hacia la elevación de la calidad de la enseñanza-aprendizaje de los textos  
dramáticos en la formación de profesionales”.

Estimado(a) estudiante:

Le pedimos contestar las preguntas de este cuestionario con la mayor honradez y seriedad posible. Con ello va a realizar una importante contribución al conocimiento de los resultados de la aplicación de la “Metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de profesionales”.

Por favor, lea atentamente cada pregunta antes de responder. Su nombre y apellidos no son necesarios. Lo que necesitamos es la veracidad de sus opiniones.

Le damos las gracias anticipadas por su valiosa colaboración.

I. a) Año de la carrera que cursa:

\_\_\_\_\_ 1ro.      \_\_\_\_\_ 2do.      \_\_\_\_\_ 3ro.      \_\_\_\_\_ 4to.      \_\_\_\_\_ 5to.

b) Tiene alguna experiencia anterior en la enseñanza de textos dramáticos.

Sí. \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_.

c) ¿Había empleado con anterioridad alguna metodología específica para la lectura y análisis de textos dramáticos?

Sí. \_\_\_\_\_. No. \_\_\_\_\_. De responder positivamente diga cuál:

II. a) Después de haber trabajado con la metodología para la enseñanza-aprendizaje de las obras dramáticas, en qué medida se siente preparado para leer, analizar y enseñar este tipo de texto.

Poco preparado. \_\_\_\_\_.

Preparado. \_\_\_\_\_.

Muy preparado. \_\_\_\_\_.

- Si ha marcado en la primera, responda: ¿Qué resulta insuficiente en esta metodología para la formación de los profesionales?

b) Realice una comparación entre la forma tradicional de estudiar los textos dramáticos y las posibilidades que le brinda la nueva metodología.

c) Diga en qué medida la metodología empleada le ofrece posibilidades para:

1. Adquirir conocimientos de teoría dramática, historia literaria, semiótica, comunicación:

\_\_\_\_\_

Altas posibilidades	Pocas posibilidades	Nulas posibilidades
---------------------	---------------------	---------------------

2. Desarrollar habilidades de lectura y análisis del texto dramático:

\_\_\_\_\_

Altas posibilidades	Nulas posibilidades	Pocas posibilidades
---------------------	---------------------	---------------------

3. Fomentar valores estéticos, humanos, ideológicos y otros en los estudiantes:

\_\_\_\_\_

Nulas posibilidades	Pocas posibilidades	Altas posibilidades
---------------------	---------------------	---------------------

4. Aprender a dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos:

\_\_\_\_\_

Pocas posibilidades	Altas posibilidades	Nulas posibilidades
---------------------	---------------------	---------------------

5. Evaluar la calidad, belleza y trascendencia del texto dramático:

\_\_\_\_\_

Altas posibilidades	Pocas posibilidades	Nulas posibilidades
---------------------	---------------------	---------------------

d) Diga cómo se siente después de haber trabajado con la metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos:

\_\_\_\_\_

Satisfecho(a)	Muy satisfecho(a)	Poco satisfecho(a)
---------------	-------------------	--------------------

*III. Estimado(a) estudiante, su colaboración ha sido muy valiosa. Si desea añadir algo más, por favor, escríbalo aquí:*

## ANEXO 6

### GLOSARIO DE TÉRMINOS RELACIONADOS CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

**ACCIONES DOCENTES.** Son las habilidades desplegadas y desarrolladas por el alumno en las diferentes etapas que componen la actividad docente. Estas se ponen en funcionamiento cuando el sujeto enfrenta la solución de tareas y problemas, en las que necesita orientarse, analizar las condiciones y exigencias, ejecutarlas, controlarlas, así como valorar el cumplimiento de los objetivos, introducir correcciones y autorregular su actividad. "Por medio de las acciones docentes los escolares reproducen y asimilan los procedimientos generales, para la solución de los problemas y para determinar las condiciones de su aplicación". (López, 1995:13.) Las acciones se realizan en el plano externo, material y en el mental o interno en dependencia del contenido y las habilidades a desarrollar. Una acción puede convertirse en actividad cuando el objetivo y el motivo coinciden. En el caso de la actividad de aprendizaje se produce cuando el motivo por el que se estudia coincide con el objetivo: desarrollar habilidades y capacidades, adquirir conocimientos en determinada área. Las acciones de autocontrol y autovaloración, materializadas en los procesos de regulación de la actividad, son sumamente importantes porque constituyen características de un pensamiento desarrollado.

**ACTIVIDAD DOCENTE.** Se ha definido la actividad docente como la actividad cognoscitiva que realizan los alumnos, en el contexto escolar, dirigida a través del proceso de enseñanza-aprendizaje (López, 1995:11.) En ella se pone de manifiesto el papel protagónico del alumno bajo la dirección del profesor y se combinan las funciones cognitiva, educativa y afectiva. La adquisición de conocimientos y la formación de habilidades y capacidades son resultado directo de la actividad del alumno. "El objetivo y resultado fundamental consisten en los cambios que se producen en el propio sujeto que realiza la actividad y están determinados por la propia actividad del sujeto a diferencia de otros tipos de tareas en las cuales los cambios se originan, fundamentalmente, en el objeto sobre el cual se actúa". (López, 1995:11). De forma semejante a los demás tipos de actividad (laboral, lúdica, cognoscitiva, axiológica, etc.) la actividad docente se

caracteriza porque posee determinada estructura (motivo, objetivo, condiciones, medios) y se realiza en tres momentos esenciales: orientación, ejecución y control. El examen de las particularidades de la actividad docente ha permitido explicar sus componentes estructurales específicos: acciones, tareas, situaciones, operaciones docentes.

**APRENDIZAJE.** El aprendizaje es una actividad social conjunta de producción y reproducción de los fundamentos del conocimiento científico y la asimilación de experiencias, modos diferentes de actividad, capacidades, valores, habilidades y formas diversas de la cultura material y espiritual, en condiciones de orientación e interacción social.

**APROPIACIÓN.** Este concepto expresa las relaciones esenciales entre el individuo y la experiencia histórico-social. El desarrollo psíquico del sujeto "tiene lugar en el proceso por el cual él se apropia de las formas de la cultura históricamente elaboradas para orientarse en el mundo objetual y los medios para transformarlo, los que paulatinamente se convierten en formas de su propia actividad". (Davidov, 1988:73.) La característica fundamental de la apropiación de las capacidades y formas heredadas de la cultura es que esta se realiza por el sujeto sólo en la vida conjunta con las demás personas, en proceso continuo de comunicación e interacción social.

**BASE ORIENTADORA DE LA ACTIVIDAD.** Es la imagen o representación de la acción y el resultado a lograr, así como de las condiciones en que debe realizarse. En la medida en que esta representación y orientación de la actividad sea completa y generalizada, mayores serán las posibilidades de una acción exitosa con el menor número de errores. De ahí la gran importancia que se le concede a este componente en la teoría de la actividad.

**CONDICIONES DE LA ACTIVIDAD.** Es el conjunto de situaciones en que esta se realiza. Se refieren al ambiente físico (condiciones de espacio, iluminación, ventilación); al clima psicológico en que tiene lugar la actividad y a las condiciones sociales (individual o en grupo) en que se efectúa.

**MEDIOS DE LA ACTIVIDAD.** Los medios son todos aquellos instrumentos, conceptos y objetos que se interponen entre el sujeto y el objeto de la actividad.

Los medios son utilizados para su realización más efectiva. Pueden ser materiales (objetos, instrumentos) y de naturaleza informativa (conceptos, signos, teorías), aunque ambos tipos son necesarios para efectuarla.

**MODELACIÓN – MODELO.** Tanto en la ciencia como en la enseñanza, la modelación es una forma especial de idealización simbólico-semiótica. Los símbolos y los signos son los medios de construcción de esa objetivación idealizada. Se afirma que V. Shtoff ha aportado uno de los conceptos más acabados de modelo. "Por modelo se comprende un sistema representado mentalmente o realizado materialmente, el cual reflejando o reproduciendo el objeto de investigación es capaz de sustituirlo de manera que su estudio nos dé una nueva información sobre este objeto". (Citado por Davidov, 1988:133.) Existen dos tipos fundamentales de modelos: los materiales y los mentales. Los primeros permiten una transformación objetual, los segundos una transformación mental. Dentro de los modelos mentales son de interés particular para nosotros los semióticos, caracterizados porque requieren de una explicación especial, sin lo cual pierden el carácter de modelos. Los componentes de los modelos semióticos no tienen parecido externo con el objeto que representan, no obstante en su estructura reproducen la composición del objeto sin llegar a ser una copia de la realidad. Como cualquier otro tipo de modelo, los semióticos son una reproducción simplificadora del objeto real, que refleja las conexiones y relaciones de los objetos reales. Las relaciones y conexiones entre los signos y símbolos que lo componen pueden considerarse expresión visual del original. "Los modelos son una forma peculiar de abstracción, en la que las relaciones esenciales del objeto están fijadas en enlaces y relaciones visualmente perceptibles y representadas de elementos materiales o semióticos. Se trata de una peculiar unidad de lo singular y lo general, en la que en primer plano se presenta lo general, lo esencial". (Davidov, 1988:134.) La representación del objeto de estudio a través de modelos implica una compleja actividad cognoscitiva que reproduce las relaciones esenciales, depura los momentos casuales y elabora mentalmente el material sensorial. Los modelos son medios de realización y resultado de esa actividad.



**MOTIVO.** El concepto de motivo se relaciona con el de acción. El motivo contiene el aspecto dinámico, de impulso para realizar la acción; o sea, las propiedades estimulantes, el aspecto del objetivo que interesa al sujeto. Los motivos tienen siempre que existir, ya que si no hay motivos, no habrá acción. En el caso de la actividad docente el éxito depende de que los motivos estén relacionados con el objetivo de la actividad: asimilación de conocimientos y desarrollo de habilidades y capacidades.

**OBJETIVO:** Es la representación ideal de los resultados posibles a lograr con la realización de una acción concreta. Una acción se convierte en actividad cuando el objetivo y el motivo coinciden, por ejemplo, cuando en el caso del estudio el motivo por el que se realiza coincide con el objetivo: adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y capacidades en una especialidad determinada.

**OBJETO.** Es la parte de la realidad sobre la cual recae la acción del sujeto. El objeto puede tener carácter físico, material o carácter ideal, de representación psíquica. Es el material con el que se comienza a interactuar hasta obtener un resultado o producto. En la actividad docente es el nivel de conocimientos, capacidades, habilidades y cualidades de la personalidad que tiene el alumno al iniciar un proceso específico de aprendizaje.

**OPERACIONES O PROCEDIMIENTOS.** Son las microacciones que le dan carácter de proceso continuo a la acción. En los momentos iniciales de formación de la habilidad se realizan todas las operaciones con la consecutividad requerida por la lógica de la acción. En etapas avanzadas este sistema se contrae o reduce (abreviación) realizándose sólo los procedimientos fundamentales. El carácter de las operaciones se manifiesta en función de las peculiaridades del sujeto y de los medios, así como de las características del objeto y de las condiciones en que se realiza la actividad. En el caso del aprendizaje existe una serie de procedimientos específicos al objeto de asimilación (métodos y técnicas propios de cada disciplina.)

**PERSONALIDAD.** De acuerdo con el enfoque que hemos seguido, es posible afirmar que la esencia humana es el conjunto de las relaciones sociales y que la personalidad es el resultado del devenir histórico-social y ontogenético del

hombre. E. Ilienkov ha aportado una de las definiciones marxistas de la personalidad que mejor se adaptan a nuestra concepción: "conjunto dinámico de seres humanos vinculados por lazos mutuos que tienen siempre y donde quiera un carácter socio-histórico". (Citado por González, 1986:93.) Este concepto define lo esencial y universal de la personalidad, ya que cada individuo puede ser único e irrepetible sólo en el contexto de las relaciones e interacciones con el resto de sus semejantes. A partir de la especificidad de las relaciones sociales de cada individuo y de las funciones biológicas heredadas al nacer es que se forma su personalidad. O. González afirma que "la personalidad es la síntesis superior del cuerpo orgánico del hombre, su peculiar relación social consigo mismo mediatizada a través de la relación con otros cuerpos (otros hombres) con la ayuda de los objetos exteriores, naturales o productos de la cultura. Sólo en el interior de este sistema es posible la aparición de la capacidad humana de relacionarse consigo mismo como con otros, es decir, el surgimiento de la individualidad específicamente humana". (González, 1989:93.) De lo anterior se deriva que sólo a través del conocimiento del otro, de sus formas de comportamiento social, es posible lograr el conocimiento de sí propio y desarrollar nuestras potencialidades en las formas culturalmente establecidas.

**PRODUCTO O RESULTADO.** Son las transformaciones logradas en el objeto en tanto materia prima de la actividad. El producto o resultado de la actividad debe coincidir con el objetivo previamente trazado. En el caso de la actividad docente el resultado son las transformaciones cualitativas logradas en distintos aspectos de la personalidad del alumno (nivel de conocimientos, desarrollo de capacidades, habilidades y valores.) La calidad de la enseñanza puede medirse cotejando las transformaciones logradas y la medida en que ellas coinciden con los objetivos establecidos con anterioridad.

**SITUACIÓN DOCENTE.** Este concepto está asociado a la etapa de orientación de la actividad y a la noción de tarea. "En el aula, cuando el alumno comprende que existe algo que no sabe o bien no tiene respuesta para ello, la situación se transforma de problema práctico en situación docente, la cual se convierte así en tarea de aprendizaje". (López, 1995:12.) El profesor crea situaciones que obligan

al alumno a lograr una orientación adecuada, a la búsqueda de procedimientos de solución de problemas diversos para que actúe de manera activa y consciente. El estudiante debiera trabajar "dentro de un sistema de situaciones docentes en las que se plantea la necesidad de realizar la tarea (motivación) y se da el modelo general de solución de la tareas y otras del mismo tipo (orientación), antes de iniciar su ejecución". (López, 1995:13.)

**SUJETO.** Es la persona que realiza el conjunto de acciones y operaciones que integran la actividad. En la actividad docente el sujeto es el alumno, en el que se producen transformaciones como resultado de su actividad.

**TAREA DOCENTE.** Se ha planteado que "la tarea docente es la unidad básica (célula) de la actividad docente(...) La diferencia fundamental entre la tarea docente y todas las demás tareas, radica en que su objetivo y resultado consisten en modificar al propio sujeto actuante, es decir, en dominar determinados procedimientos de acción y no en variar los objetos con los que actúa el sujeto". (Elkonin, 1981:100.) En la realización de la tarea docente el proceso de transformación y de desarrollo del sujeto es su resultado más valioso. La tarea docente está compuesta de dos elementos íntimamente relacionados: los objetivos y las acciones docentes. En la tarea docente es donde se concretan las acciones y operaciones que realiza el alumno. Toda actividad que realiza el estudiante, ya sea en clase o fuera de ella, encaminada a la búsqueda y apropiación de conocimientos y al desarrollo de habilidades y capacidades, es una tarea docente.

**ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP.)** El concepto de ZDP expresa la relación interna entre la enseñanza y el desarrollo y tiene importancia fundamental para su estudio. L. Vigotski, quien introdujo el concepto en la psicología del aprendizaje, afirma: "lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo. Por lo tanto, el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce; debe ser dirigido más a las funciones de maduración que a lo ya maduro". (Vigotski, 1981:118.) La ZDP de cada sujeto se estructura en dos niveles: el primero corresponde al nivel de desarrollo actual o real, que se refiere al nivel de desarrollo de las funciones psíquicas ya logrado

como resultado de los ciclos de desarrollo precedentes. El segundo es el nivel de desarrollo potencial o prospectivo del sujeto, marcado por lo que el alumno es capaz de realizar con la ayuda de sus compañeros o del profesor. "La divergencia entre el nivel de solución de las tareas que son accesibles al pequeño con la ayuda de los adultos y el nivel de solución de las tareas que le son accesibles en la actividad autónoma define la zona de desarrollo próximo". (Vigotski, 1989:217.) O sea, que el indicador fundamental de la ZDP es lo que el alumno es capaz de realizar con la ayuda de los demás. La ZDP ayuda determinar el estado dinámico del desarrollo del sujeto e incluye no sólo lo ya logrado, sino también lo que está en proceso de obtención. La teoría sobre la ZDP permite afirmar que la enseñanza es efectiva cuando se adelanta al desarrollo.

## ANEXO 7

### GLOSARIO DE TÉRMINOS DE TEORÍA DRAMÁTICA

**ACCIÓN.** La acción tiene su móvil desencadenante en los conflictos. Se define como “el conjunto de los procesos de transformaciones visibles en escena, y, en el plano de los personajes, lo que caracteriza sus modificaciones psicológicas o morales”. La acción “es el elemento transformador y dinámico que permite pasar lógicamente y temporalmente de una situación a otra. Es la relación lógico-temporal de diferentes situaciones”. (Pavis, 1988:5.) En otras palabras, el concepto de acción está asociado a la noción de movimiento dramático, de transformación, que puede operarse no sólo en el plano visible de la escena y los acontecimientos, sino también en el plano interno de la psicología y actitudes de los personajes.

**ACTANTE.** Los *actantes* se definen como las fuerzas amorfas, no individualizadas, no antropomórficas (no tienen figura humana), no figurativas, ya que se les considera una abstracción. Por ejemplo, el amor, la libertad, la pasión, la justicia, el honor y otros.

**ACTO.** El concepto de acto tiene que ver con cada una de las partes, más o menos iguales en que se segmenta la obra, en función del tiempo y del desarrollo de la acción. “El acto se define como una unidad temporal y narrativa, en función de sus límites más que por sus contenidos: termina cuando salen todos los personajes y cuando hay un cambio notable en la continuidad espacio-temporal”. (Pavis, 1988:19.) La división en actos segmenta la fábula en grandes trozos y permite que los personajes se reencuentren bajo nuevas circunstancias.

**ACTUACIÓN.** Se refiere a la labor del actor y está subordinada al trabajo del director. Con el apoyo del realizador, el actor debe estudiar a fondo los personajes que interpreta, sus motivaciones internas; debe tratar de encontrar los medios expresivos más idóneos para incorporar al personaje que el texto revela, valiéndose de la modulación de la voz, del gesto, la mímica del rostro, el fraseo del texto, el movimiento escénico, el vestuario, etc. El actor debe ser capaz de aprehender el papel y la fuerza actancial que su personaje representa en cada situación dramática, en cada acto, al nivel de toda la obra y de ejecutarlo con fuerza y ductilidad. “El comediante es un productor autónomo de signos: unos

emitidos voluntariamente, y otros simplemente producidos por su personalidad y gestualidad habitual". (Ubersfeld, 1988.)

CLASIFICACIÓN SEMIÓTICA DE LOS PERSONAJES. En esta clasificación la categoría de personaje se ve en dos grandes grupos:

*Primer grupo.* Al nivel de la obra (en la sincronía.) A este nivel existen dos sub-grupos.

I) *Los autónomos.* Son los personajes que emiten enunciados en calidad de hablantes y tienen que cumplir acciones a partir de su capacidad individual de decisión. Los personajes autónomos se clasifican doblemente, en la sincronía y en la diacronía. Estos pueden ser individuos o carácter.

a. *Individuo* es el personaje en el cual predomina la elaboración de peculiaridades singulares en una estructura tan irrepetible y específica en acciones, inteligencia y emoción como el propio individuo humano. Por ejemplo, Hamlet.

b. El *carácter* es un personaje cuya identidad psicomoral está bien definida. Los caracteres se presentan como un conjunto de rasgos característicos (específicos) de un temperamento, de un vicio o de una cualidad. El carácter conserva, más allá de su caracterización general, rasgos individuales que sobrepasan la descripción "sintética" de un simple carácter. El carácter es una descripción y un ahondamiento de propiedades de un medio ambiente o una época; por ejemplo, los grandes caracteres de Moliere: el Avaro, el Tartufo, el Misántropo. El carácter se transforma en un ser ficticio y "real" con el cual no podemos sino identificarnos.

II) *Los dependientes.* Son los personajes que no deciden nada, y por tanto, no traen expectativas para el lector. Los dependientes sólo se clasifican en el ámbito de la obra. Se dividen en cuatro sub-tipos.

a. El *estereotipo*: que depende, en esencia, del narrador. Habla y actúa según un esquema social y literario conocido con anterioridad por el lector. Es un personaje repetitivo, no tiene libertad de acción; son toscos en su elaboración y constituyen un mero instrumento del narrador para el apoyo de las acciones de otros personajes. Es el personaje de fondo menos

elaborado, por ejemplo: el Mengo de “Fuenteovejuna” de Lope de Vega; el Negrito del teatro bufo cubano.

- b. El *semipersonaje*: (término de Ricardo Repilado.) El *semipersonaje* es un personaje referido, que no habla nunca, que no aparece en escena, pues es sólo invocado en el discurso de otros personajes, por ejemplo: Pepe el Romano, en “La casa de Bernarda Alba”. Puede ser muy importante en determinadas obras, como es el caso de Dulcinea en el Quijote y en la pieza de Lorca antes mencionada. Pueden dividirse en tres sub-tipos: 1) semipersonajes conscientemente inventados por otros personajes. En el Quijote, Sancho inventa que ha visto a Dulcinea, cuando en realidad no ha logrado encontrarla; 2) semipersonajes derivados de una cierta patología mental o de una intensidad de fantasía de otro personaje (Dulcinea); 3) semipersonajes aceptados o no aceptados por los demás. En no pocas ocasiones los demás personajes de la novela le exigen a Don Quijote que muestre las pruebas de la existencia de Dulcinea, pues ellos no están convencidos de su existencia.
- c. El *rol*: es un personaje dependiente de la acción. El rol está vinculado a una situación o a una conducta general. Por eso no posee ninguna característica individual sino que reúne, en cambio, varias propiedades tradicionales y típicas de un comportamiento o de una clase social (el rol del traidor, del malo, etc.) El rol se sitúa en un nivel intermedio entre el actante, fuerza general no individualizada de la acción, y el actor, instancia antropomórfica figurativa. Según Greimas, el rol es una “entidad figurativa animada, pero anónima y social”, por ejemplo, los niños de Nora Helmer, la viejita que busca a su hijo en *Bertillón 166*, de José Soler Puig. El rol es un personaje de fondo.
- d. La *alegoría*: es un personaje dependiente del tema. Encarna, simbólicamente, en el conjunto de sus acciones, un significado especial, que no es humano-concreto, sino abstracto y parcial. Este personaje representa una abstracción, un concepto, por ejemplo, la astucia, la

inteligencia. Un buen ejemplo es el gato del cuento "El silencio de Lady Anne" de H. H. Munro.

*Segundo grupo.* Al nivel de la historia de la literatura (en la diacronía.) A este nivel existen dos clases de personajes.

- a. El *arquetipo*: es un modelo arcaico universal, en el sentido de haber sido el primero por su fuerza y difusión. Remite a complejos o comportamientos universales. El arquetipo sería, por lo tanto, un tipo de personaje particularmente general y recurrente en una obra, una época, en todas las literaturas y mitologías, por ejemplo, Fausto, Don Quijote, Fedra, Edipo.
- b. El *tipo*: es un personaje derivado del molde anterior, pero se distingue de él. También difiere del estereotipo porque no posee ni la banalidad, ni la superficialidad, ni el carácter repetitivo de éste. Es un personaje convencional que posee características psicológicas o morales conocidas de antemano por el público y establecidas por la tradición literaria. Por ejemplo, el bandido de gran corazón, la prostituta buena. El tipo representa si no un individuo, al menos un grupo de personas bastante restringido (el tipo del avaro, del traidor). El tipo posee rasgos humanos históricamente manifestados; puede identificarse a partir de: 1) un rasgo psicológico estándar (el amor paternal, la avaricia); 2) un medio social (el burgués, el proletario); una actividad social (el médico, el artista.)

CLASIFICACIÓN TRADICIONAL DE LOS PERSONAJES. Esta clasificación divide los personajes en *principales* y *secundarios*. Los *personajes principales* son los que toman las grandes decisiones y llevan a cabo el conjunto de las acciones fundamentales. Ellos pueden ser *protagonistas* (el primero en la lucha), *antagonistas* (el oponente del protagonista), *deuteragonistas* (el segundo en la lucha), y puede haber hasta un *tritagonista* (el tercero en la lucha.) Los *personajes secundarios* no toman decisiones por sí mismos, no realizan las hazañas, sino son meros acompañantes de los principales. Ellos son importantes porque aportan el fondo humano y sociológico en que se mueven los personajes principales.

COMEDIA. A la comedia se le ha definido a partir de tres criterios opuestos a la tragedia: los personajes son de baja condición social, gente de pueblo; el



desenlace es feliz, generalmente termina en matrimonio, reconciliación, reconocimiento; su finalidad consiste en provocar la risa del espectador. La risa del espectador es a veces de complicidad y otras de superioridad. El público se siente superior y protegido ante los mecanismos ridículos, burdos y de exageración que se representan en la escena. La comedia trabaja con el humor fino, con la inteligencia, contrariamente a la farsa que se basa en el humor grueso. La comedia provoca la sonrisa, la farsa hace reír a carcajadas. Se considera a Molière como el mejor escritor de comedias que ha existido.

CLÍMAX. Ver *Punto culminante o paroxismo*.

CONFLICTO. El conflicto ha llegado a convertirse en la categoría fundamental de la dramaturgia clásica; es lo característico de la acción y de las fuerzas antagónicas que se enfrentan en el drama. Es la fuerza generadora y desencadenante de la acción. El conflicto enfrenta a dos o más personajes, concepciones del mundo o actitudes ante una misma situación. "Hay conflicto cuando a un sujeto (cualquiera que sea su naturaleza exacta) que persigue cierto objeto (amor, ideal), se le opone en su empresa otro sujeto (un personaje, un obstáculo psicológico.) Esta oposición se traduce entonces en un combate individual o filosófico. Su resultado será cómico y conciliatorio, o trágico cuando ninguna de las partes presentes puede ceder sin desacreditarse". (Pavis, 1988:92.)

CUADROS. La división de las obras en cuadros no se integra al sistema *acto / escena*. La noción de cuadro produce una asociación con la pintura que la diferencia del acto: "el cuadro es una unidad espacial ambiental que sirve para caracterizar un ambiente o una 'época'; es una unidad temática y no actancial. Mientras que el acto es función de una segmentación narratológica estricta y es sólo un eslabón en la cadena actancial, el cuadro es una superficie mucho más vasta y de contornos imprecisos. Abarca un universo épico de personajes que mantienen relaciones bastante estables y dan la ilusión de formar un fresco, un cuerpo de ballet o un cuadro viviente". (Pavis, 1988:108.) De lo anterior se infiere que el cuadro es una unidad de la obra que está relacionado con los grandes cambios de espacio, ambiente o época. A cada cuadro le corresponde un

decorado particular. Modernamente existe un uso más flexible del cuadro y los dramaturgos lo suelen combinar con los actos, no obstante mantener la esencia de la noción de cuadro que se ha ofrecido.

DESENLACE O PERIPECIA. Es el pedazo de texto que se extiende desde el *clímax* hasta el último parlamento y dentro del cual tiene lugar la reorganización de las fuerzas y el *punto de integración*.

DIÁLOGO. En el teatro, el diálogo constituye una forma específica de la acción. El discurso de los personajes dramáticos, ya sea en forma de diálogo o de monólogo, supone actividad lingüística, y basta para que el lector-espectador imagine la transformación del universo dramático y la modificación del esquema actancial. “El acto de hablar, de enunciar frases, constituye una acción performativa, es el caso de textos dramáticos donde los juegos del lenguaje están en el centro mismo de la acción y donde el texto dramático es teatro de una acción performativa”. (Pavis, 1988:129.) El diálogo es considerado como la forma fundamental y ejemplar del drama. Se basa en el intercambio verbal y la reversibilidad de la comunicación entre los personajes, en que alternativamente un yo-locutor y un tú-oyente intercambian sus funciones. Espectacularmente el diálogo alcanza, a veces, la forma de duelo verbal. El diálogo se caracteriza por no estar acabado nunca, ya que provoca necesariamente la respuesta del oyente. Así, cada réplica aprisiona a la que se acaba de proferir, obligando a los locutores a responder de acuerdo con el contexto expuesto. A través de los diálogos el dramaturgo despliega el esplendor verbal, caracteriza a los personajes y cohesiona la acción.

DRAMA. A partir del siglo XVIII comenzó a delinearse una forma particular de obra de teatro, que constituye una síntesis o intermedio entre la tragedia y la comedia, caracterizándose precisamente por admitir la mezcla de elementos pertenecientes a diferentes formas genéricas. “El drama funde en un mismo aliento lo grotesco y lo sublime, lo terrible y lo bufonesco, la tragedia y la comedia, el drama es la característica propia de la tercera época de la poesía, de la línea actual”. (Hugo.) (Citado por Pavis, 1988:150.) “Casa de muñecas”, de Ibsen, es un acabado ejemplo de drama.

**DRAMATURGIA.** Se ha definido a la dramaturgia como “la técnica o ciencia del arte dramático que busca establecer los principios de construcción de la obra, ya sea inductivamente, a partir de ejemplos concretos, o deductivamente, a partir de un sistema de principios abstractos. Esta noción presupone la existencia de un conjunto de reglas específicamente teatrales cuyo conocimiento es indispensable para escribir una obra y analizarla correctamente”. (Pavis, 1988:155-156.) Hasta el siglo XVII fueron los propios dramaturgos los que se ocuparon de teorizar sobre el arte de estructurar las piezas. Algunos ejemplos son: la *Poética*, de Aristóteles (384-322 a.n.e.); los *Discursos*, de Corneille (1606-1684), la *Dramaturgia de Hamburgo*, de Lessing (1729-1781) y *El arte nuevo de hacer comedias*, de Lope de Vega (1562-1635.) Sin embargo, no es posible pensar en la existencia de una sola dramaturgia. En el mundo contemporáneo ha habido una dispersión y proliferación de dramaturgias; no obstante, la crítica sigue considerando a Aristóteles y a Brecht como los dos grandes polos dramaturgicos.

**ESCENA.** A la escena se le define como el segmento temporal del acto, que está marcado generalmente por la entrada o salida de algunos de los personajes. La vinculación de varias escenas conforma el acto. Algunos autores no consignan la división en escenas, pero el lector puede ubicarlas perfectamente, debido a la entrada / salida de los personajes.

**ESTRUCTURA DRAMÁTICA.** “Estructura indica que las partes constituyentes del sistema se organizan según un orden que produce el sentido de totalidad. Pero es necesario distinguir varios sistemas en toda representación teatral: la fábula o la acción, los personajes, las relaciones espacio-temporales, la configuración de la escena, e incluso, en un sentido amplio, el lenguaje dramático”. (Pavis, 1988:200.) A este concepto lo identificamos con la noción de *dramaturgia*, en tanto estudio de la estructura del texto literario teatral. Según esta lógica es posible estudiar el conjunto de principios, normas y rasgos pertinentes que distinguen a la dramaturgia clásica o aristotélica, cuya más antigua teorización proviene de la *Poética*, de Aristóteles. “Es pues fácil caracterizar esta estructura por medio de varios rasgos pertinentes: el acontecimiento sucede en el presente ante el espectador, el “suspense” y la incertidumbre de su conclusión son adquiridos

teóricamente; el texto se distribuye según los locutores, cada actor asume su papel y es el resultado de los discursos y de los roles lo que funda el sentido; la presentación de la acción es, pues, “objetiva”: el poeta no habla en nombre propio, sino que da la palabra a sus personajes. El drama es siempre una imitación de cierta amplitud (Aristóteles, *Poética*, 1449b), para que pueda recordarse fácilmente (1450b.) La materia de los acontecimientos será pues concentrada, unificada y organizada teleológicamente en función de una crisis, de una evolución, de un desenlace o de una catástrofe”. (Pavis, 1988:201.)

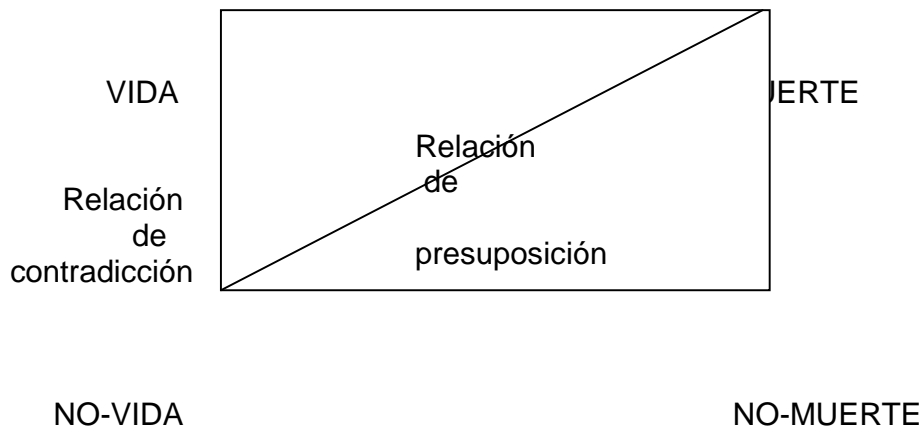
ESTRUCTURA SUPERFICIAL Y ESTRUCTURA PROFUNDA. El texto posee dos niveles: uno manifiesto o discursivo (superficial) y otro inmanente, profundo. Es como si fuese un mar que tiene un fondo y una superficie. Cada uno de esos niveles está estructurado en dos sub-niveles; el manifiesto tiene una estructura superficial (nivel IV) y una textual (nivel III.) Asimismo, el nivel inmanente, tiene una estructura profunda actancial (nivel II) y una lógico-abstracta (nivel I.) El siguiente esquema ilustra lo que deseamos explicar. El cuadro debe leerse de abajo hacia arriba, de la profundidad hacia la superficie.

ESTRUCTURACIÓN DEL TEXTO EN NIVELES			
NIVELES	ESTRUCTURA	PERSONAJES	NIVELES DE EXISTENCIA
Manifiesto	Superficial (Nivel IV)	Intérpretes concretos (singulares)	Personajes perceptibles en acción
	Textual (Nivel III)	Personajes discursivos.	Estructura discursiva: par_ parlamentos, acciones, motivos, temas.
Inmanente	Profunda (Nivel II)	Actantes.	Sintaxis de la acción.
	Lógica	Operadores	Estructuras elemen-

	(abstracta) (Nivel I)	lógicos.	tales de la significación.
--	--------------------------	----------	----------------------------

*Explicación:*

*Nivel I.* En la estructura lógica profunda el pensamiento funciona con nociones abstractas, a las que se les denomina operadores lógicos. Los operadores lógicos son nociones esenciales de la significación que tienen lugar por asociaciones de contrariedad. Así, por ejemplo, son operadores lógicos vida / muerte, ser / parecer, hombre / mujer, varón / hembra, blanco / negro y otros. En toda lengua pudiera realizarse un inventario cerrado de operadores lógicos. Ahora bien, el sema vida no significa algo porque intuyamos que tiene tal o más cual significación. Significa porque articula tres relaciones: 1) relación de contradicción: vida no-vida; 2) relación de contrariedad: vida-muerte; 3) relación de presuposición: no vida-muerte. Estamos en posesión del cuadrado semiótico.



Esta estructura elemental de la significación es un modelo semiótico apropiado para dar cuenta de la articulación del sentido en un micro universo semántico al entrar un sema determinado (vida en el ejemplo) en la triple relación que mencionamos. Este modelo es cerrado, clasificatorio, taxonómico, en la medida en que la “ínter definición de los cuatro polos (del cuadrado semiótico) compone una red absolutamente estática”. (Ricoeur, 1984:7.) Aunque de esa relación se puede dar una representación dinámica, ello rebasa los propósitos introductorios de estas páginas.

*Nivel II.* Este nivel corresponde al de la estructura actancial. Los *actantes* son las fuerzas que componen la sintaxis de la acción; es decir, ellas se relacionan, luchan, coexisten en el universo de las fuerzas del drama o del relato. En este nivel el operador lógico aparece transformado en actante.

*Nivel III.* Corresponde a la estructura superficial, discursiva, en que el personaje existe según la concepción tradicional del personaje literario, es decir, el “personaje de papel”, que habla, toma decisiones, y lleva a cabo los eventos y acontecimientos que componen la fábula. El personaje de la narrativa sólo llega hasta el nivel III. Ejemplo: Papá Goriot, Ti Noel, Don Quijote.

*Nivel IV.* Este nivel sólo existe en la dramática; el personaje literario aparece incorporado, representado en el actor. El actor imita, mima, representa al personaje. El nivel IV es un momento de encuentro, de conjunción, de empalme de actantes, personajes y actores. Por ello es posible designar a los actantes con los nombres de los personajes que los representan.

*Observación 1.* La narrativa sólo tiene hasta el nivel III; el teatro tiene nivel IV cuando se le representa. Ahora bien, en la novela y en el teatro se pasa de la estructura superficial o discursiva a la profunda descendiendo del actor al personaje y de éste al actante. Pero, ¿qué sucede en la lírica que no tiene personajes ni actantes? En la lírica se pasa, sin intermedios, del discurso a la estructura lógica abstracta. Cuando se lee eficientemente un texto se llega al nivel I. El paso de un nivel a otro supone una transcodificación, un cambio de código.

*Observación 2.* Un actante puede ser representado por uno o varios personajes y viceversa, un personaje puede representar a varios actantes. Por ejemplo:

	a (Romeo)		A (amor)
A (Amor)		a (Romeo)	B (honor)
	b (Julieta)		C (fidelidad)

*Observación 3.* Uno de los errores más comunes que se cometen en el estudio y comentario de las obras es que el analista no tiene siempre claro el nivel en que está trabajando, por lo que esto deberá ser precisado con antelación.

**EXPOSICIÓN.** Esta es la parte de la obra en que se presentan los conflictos, se ofrece la atmósfera en la que se desarrolla la acción, se presentan los personajes, etc.

**GENO-TEXTO.** Todo texto de teatro se inscribe y presupone la existencia de una teatralidad anterior que informa al dramaturgo sobre los principios y reglas de la construcción dramática en una época determinada. "Se escribe para, o contra un código teatral preexistente". (Ubersfeld, 1988.) A todo dramaturgo le es familiar la forma de la escena para la cual escribe, el estilo de los actores, su dicción, las formas del vestuario, los gustos del público, etc. El *geno-texto* desempeña el papel de matriz textual que informa al dramaturgo y al texto y preexiste a él y a la primera representación teatral. Un elemento es común al dramaturgo, al texto, a la representación y al público: el código cultural de la época.

**LECTURA HORIZONTAL.** Esta lectura se sitúa en el centro de la ficción literaria, trata de seguir el curso de la fábula, de la intriga, de los acontecimientos; se preocupa por el encadenamiento de los episodios y reconstruye el esquema argumental de la pieza. En ella el lector renuncia momentáneamente a hacer uso del juicio crítico, porque es una lectura de identificación. (Pavis, 1988.) Se apoya esencialmente en el texto a pronunciar, siguiendo el curso de los diálogos entre los personajes.

**LECTURA VERTICAL.** Este tipo de lectura interrumpe el flujo episódico para hacer intervenir el juicio crítico del lector, para hacer valer la lógica y la razón; en ella el lector trata de captar los signos escénicos -vestuario, maquillaje, gestos, decorados- que le producen asociaciones paradigmáticas con su experiencia anterior y su cultura. Esta lectura reconstituye verticalmente, "plásticamente", lo que se capta linealmente a través de la fábula. La operación de lectura vertical mantiene todos los sentidos alerta, en ella se asume una actitud distanciada y mesurada. (Pavis, 1988.) Se puede apoyar alternativamente en el texto didascálico y en el texto a pronunciar.

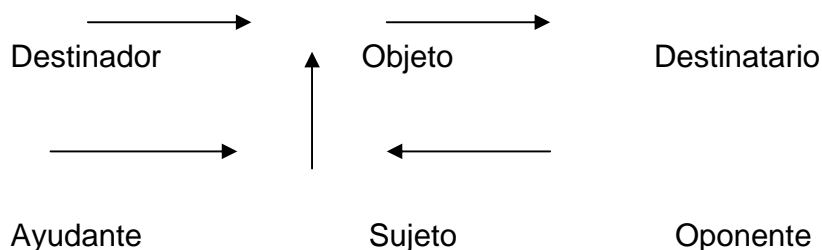
**MODELO ACTANCIAL.** El formalista ruso Vladimir Propp fue el primero en teorizar sobre una visión dialéctica del personaje activo. En su *Morfología del cuento*

(1926), establece una formalización del cuento popular y define el relato típico como una estructura de siete *actantes* que responden a siete esferas de la acción.

1. El malo o agresor: comete la mala acción.
2. El donador: atribuye el objeto mágico y los valores. Aporta valores como el amor, la hospitalidad, la sinceridad y el anillo como objeto mágico.
3. El ayudante: socorre al héroe en sus peripecias.
4. La princesa: exige una o varias hazañas y promete matrimonio. El mandatario: envía al héroe en una misión, casi siempre el rey o el padre del héroe.
5. El héroe: actúa y se somete a diversas peripecias.
6. El falso héroe: usurpa por un instante el rol del héroe verdadero.

No necesariamente en todos los relatos de hadas deben aparecer los siete actantes.

Algirdas Greimas (1966, 1970) apoyándose en las aportaciones de Propp, elabora un modelo sintáctico estructurado en tres ejes y seis funciones, cuya configuración es la que sigue:

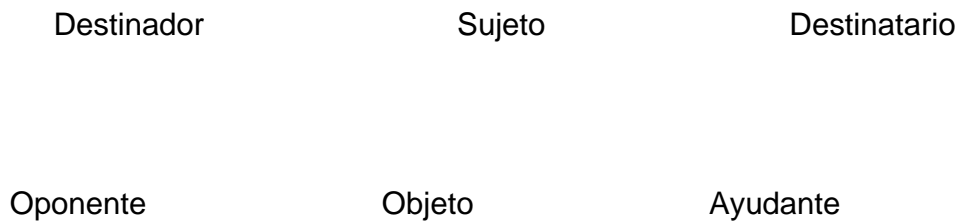


- El eje sujeto / objeto es el del desear. Traza la trayectoria de la acción y la búsqueda del héroe, por lo tanto es la pareja principal. El sujeto tiende al objeto: por ejemplo S (Fedra) O (Hipólito.) Las casillas de sujeto y objeto son homologables al sujeto y al complemento directo de la oración.
- El eje destinador / destinatario es el del saber o el del poder o ambos a la vez. Controla los valores y por lo tanto la ideología. Se trata de para quién o para qué el S desea el O. El destinador es homologable al complemento de atribución de la gramática tradicional y el destinatario al complemento indirecto. La casilla más difusa es la del destinador; para Greimas es aquel (aquello) de quien depende la obtención de O. Por ejemplo, Romeo desea el amor de Julieta, pero ello depende de los padres (Capuletos). En fin, desempeña una función similar a la del árbitro (Ar) en el sistema de Souriau.



- El eje ayudante / oponente puede ser alternativamente el del poder o el del saber. Determina las modalidades y circunstancias de la acción. Esta pareja favorece o ~~contrarresta~~ la intención de S sobre O. Es la pareja más móvil y cambiante. Ayudante y oponente no siempre aparecen en todas las situaciones. Son homologables con los complementos circunstanciales.

Anne Ubersfeld (1978) reordena el modelo de Greimas de la siguiente forma:



Esto implica una profunda modificación del modelo greimasiano, ya que el invertir el eje sujeto / objeto supone que debe determinarse apriorísticamente el sujeto de la acción y después explorar su trayectoria hacia el objeto. En el de Greimas se sigue la peripecia de la acción y el sujeto se determina al final con más precisión. Por otra parte, para A. Ubersfeld el Destinador no es la fuerza de quien depende que S obtenga a O. Para esta autora, Destinador es la fuerza que impulsa al S en dirección del O. Por ejemplo: la pasión (D1) impulsa a S(Romeo) O (Julieta). Anne Ubersfeld prevé la posibilidad de que el oponente se oponga indistintamente

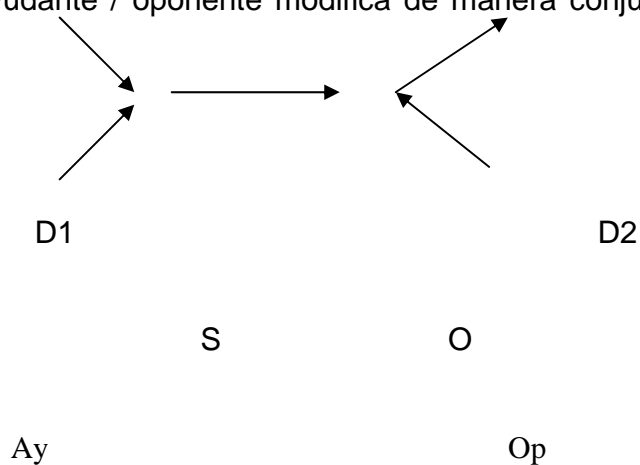
a O y S, y lo representa con estos triángulos:



El primer caso se da cuando Op se opone a la obtención de O por parte de S, pero no está interesado en su agresión o en su desaparición física. En el segundo, Op no se opone a O, pero sí está interesado en lesionar su integridad física.

Richard Monod, en *Los textos de teatro* (1977), considera la imposibilidad de separar los extremos del eje S O, ya que ellos constituyen un proceso, una acción, y propone un nuevo esquema actancial donde todas las flechas están

orientadas de izquierda a derecha en el sentido de la lectura, salvo la del opositor, y en que el eje ayudante / oponente modifica de manera conjunta al sujeto y al objeto.



*Condiciones para la aplicación del modelo.*

Para la aplicación de cualquiera de estas variantes del modelo actancial es necesario observar algunas condiciones:

*Condición 1.* Cualquiera de las casillas del modelo puede estar representada por una abstracción: odio, amor, libertad, etc., excepto el sujeto que siempre debe estar personificado.

*Condición 2.* El sujeto no puede existir solo en un texto. Existe más bien un eje sujeto-objeto. El sujeto siempre está pragmáticamente orientado hacia un objeto, de lo contrario no es tal. Hablamos, desde luego, del sujeto instaurado, del que está en posesión de la acción. Es posible que exista un sujeto virtual, que posea la competencia necesaria para desarrollar determinados hechos y acontecimientos, pero no es sujeto de la acción hasta que no busca, no lucha, procura un objeto.

*Condición 3.* El objeto buscado por el sujeto es más bien una representación metonímica, un tropismo. En el teatro, estas representaciones se realizan a través de signos codificados culturalmente: el cetro, el báculo, etc.

*Condición 4.* Las casillas Ay/Op pueden aparecer vacías, pero las de S/O y D1/D2, deben estar cubiertas. Al mismo tiempo un actante puede aparecer simultáneamente en varias casillas, incluso las de Ay/Op. Es común que un joven desee a la mujer amada para sí: Romeo (S) Julieta (O), para Romeo (D2).

*Condición 5.* Como el modelo es sintáctico, permite reducir la acción de la obra a la llamada "frase mínima". Así, por ejemplo, la acción de "Contigo pan y cebolla"

puede resumirse de esta forma: Lala, movida por el amor filial, lucha para la obtención de bienes como el refrigerador y el estudio de los hijos, a lo que se oponen Anselmo y la sociedad neocolonial”.

**MONÓLOGO.** Por oposición al diálogo, el monólogo se define como el discurso de un solo personaje que no está dirigido a un interlocutor para obtener una respuesta. “El monólogo se distingue del diálogo por la ausencia de intercambio verbal y por la importante extensión de un parlamento separable del contexto conflictual y dialógico”. (Pavis, 1988:319.) Al monólogo se le ha acusado de antidramático por considerársele inverosímil, aburrido y estático. No obstante, algunos elementos dialógicos sobreviven en el monólogo, ya sea que se le considera un diálogo interiorizado entre un yo locutor y un yo receptor. Benveniste lo define así: “El yo locutor es a menudo el único que habla; sin embargo, el yo receptor permanece presente; su presencia es necesaria y suficiente para dar significancia a la enunciación del yo locutor. A veces también el yo receptor interviene con una objeción, una pregunta, una duda, un insulto”. (Citado por Pavis, 1988:319.) Esta explicación demuestra que sería impropio oponer sistemáticamente al diálogo y al monólogo como formas del texto dramático, si bien es útil distinguirlos funcional y estructuralmente en tanto maneras concretas del discurso y la acción dramática.

**NUDO.** Constituye la parte central del argumento y de la acción, y comúnmente se extiende desde el punto de ataque hasta el clímax. En obras de tramas muy complejas el nudo es una verdadera madeja de intrigas, avances, retrocesos, tensiones y distensiones.

**PERSONAJE.** Ver *Clasificación semiótica* y *Clasificación tradicional* de los personajes.

**PROGRESIÓN DRAMÁTICA.** Es una cualidad funcional de la acción que lleva los acontecimientos hasta un clímax. La progresión dramática o curva de interés estalla a lo largo de una serie de peripecias y acontecimientos ejecutados por los personajes que producen un juego creciente de tensiones y distensiones hasta desembocar en un *clímax* o *punto culminante*. La acción que no sea capaz de conducir a un clímax, no es acción dramática. Así, la acción transcurre en un

juego de tensiones y distensiones, donde cada nueva tensión es más alta que el punto de tensión anterior. Algunos teóricos (Howard Lawson) llaman a este proceso equilibrio-desequilibrio. Según este autor "el clímax de la obra es la máxima alteración en el equilibrio que puede tener lugar bajo las condiciones dadas. (Howard, 1976:279.)

**PUESTA EN ESCENA.** La noción de *puesta en escena* es relativamente reciente, ya que data de la segunda mitad del siglo XIX, y es responsabilidad del director de escena, también llamado realizador. En el teatro griego esta función la desempeñaba el propio dramaturgo, lo que explica el hecho de que los textos griegos carecen de acotaciones. Durante mucho tiempo el actor principal fue el encargado de montar el espectáculo. "La puesta en escena consiste en transponer la escritura dramática del texto (texto escrito y/o indicaciones escénicas) en escritura escénica". (Pavis, 1988:385.) La puesta en escena proyecta en el espacio lo que el dramaturgo ha concebido sólo en el tiempo, y logra la transformación del texto a través del actor y del espacio escénico. Para lograrlo, el director debe armonizar y coordinar el trabajo de artistas y técnicos diversos que cooperan en la escenificación de la pieza: músicos, pintores, vestuaristas, luminotécnicos, peluqueros, actores. Veinstein la define así: "Por puesta en escena entendemos: el diseño de una acción dramática. Es el conjunto de movimientos, gestos y actitudes, la armonía entre fisonomías, voces y silencios; es la totalidad del espectáculo escénico, que surge de un pensamiento único que la concibe, la ordena y la armoniza. El director inventa e instaura entre los personajes este nexo secreto y visible, esta sensibilidad recíproca, esta misteriosa correspondencia de relaciones, sin las cuales el drama, aunque sea interpretado por excelentes actores, pierde la mayor parte de su expresión". (Citado por Pavis, 1988:385-386.)

**PUNTO CULMINANTE O PAROXISMO.** Se conoce también como *clímax*. Es el momento en que la intensidad dramática alcanza la máxima tensión, y por tanto se soluciona el conflicto central de la pieza. El *punto culminante* es el mayor *punto de giro* de la obra; después de él es imposible que la *acción* continúe en la misma

dirección en que venía avanzando y por tanto se produce un reordenamiento de las fuerzas del drama.

**PUNTO DE ATAQUE.** Se sitúa en el momento en que se produce la primera colisión entre las fuerzas en pugna, y que consecuentemente desencadena la acción y la puesta en movimiento de la historia. A menudo el punto de ataque se sitúa hacia el final del primer acto, después que se han esbozado los conflictos y se ha presentado la atmósfera y los personajes. El punto de ataque marca la transición entre la exposición y el nudo.

**PUNTO DE INTEGRACIÓN.** Es la nueva configuración que toman las fuerzas actuantes después que se ha producido el clímax. "Momento en que las diversas líneas de la acción –los diferentes destinos de los personajes y de las intrigas secundarias- convergen en una misma escena al final de la obra". (Pavis, 1988:390.) Las obras sin peripecia o desenlace, es decir, que concluyen en el *clímax*, no presentan punto de integración.

**PUNTO DECISIVO O DE GIRO.** Son los momentos en que la acción dramática se dirige en una dirección determinada, y por causas inesperadas debe girar hacia otra dirección. El mayor punto de giro y de tensión de una obra es el *clímax*.

**TEXTO A PRONUNCIAR (O PROPIAMENTE DICHO.)** Es el proferido por los actores en la escena y que conforma los diálogos, las réplicas, los monólogos. "Llamamos texto a pronunciar el de las entradas, es decir, lo que es producido por la voz de los actores y percibido por el oído del espectador". (Monod, 1989:9.)

**TEXTO DIDASCÁLICO.** Se llama *texto didascálico*, o simplemente *didascalias*, a todas las indicaciones escénicas (acotaciones) realizadas por el dramaturgo, también los nombres de los personajes en cada entrada y su listado al inicio de la pieza, así como todas las indicaciones de división externa del texto. En general, las didascalias están constituidas por "todo lo que en el texto escrito se supone que no es dicho por los personajes". (Ubersfeld, 1988.)

**TRAGEDIA.** Está considerada la forma más antigua del teatro escrito. Es de carácter serio y se le cataloga entre las obras artísticas de mayor envergadura que ha dado el hombre civilizado. Aristóteles dio de ella una definición que conserva toda su actualidad: "La tragedia es la imitación de una acción elevada y compleja,

de cierta magnitud, en un lenguaje distintamente matizado según las distintas partes, efectuada por los personajes en acción y no por medio de un relato, y que suscitando compasión y temor lleva a cabo la purgación de tales emociones”. (Citado por Pavis, 1988:516.) El argumento de la tragedia presenta el conflicto de un hombre de elevada posición social, un noble, un rey, etc., que se debate ante obstáculos insuperables y superiores a sus fuerzas, por lo que el héroe será vencido irremediablemente, y a menudo paga con la muerte. La tragedia despierta dos emociones características en el auditorio: la compasión por el héroe que sufre, y el miedo de vernos en sus mismas circunstancias; pero el factor esencial de la tragedia es la catarsis, purgación o purificación emocional que sufre el héroe, que puede perder la batalla e incluso perder la vida, pero muere siendo un hombre mejor y más feliz; a la vez el público se purifica a través del reconocimiento de esos errores humanos. Otras nociones asociadas a la tragedia son la *hamartia* o acción del héroe que lo conducirá a su perdición; la *hybris*, que es el orgullo y obstinación del héroe que persevera a pesar de las advertencias y que se niega a claudicar (Edipo es el mejor ejemplo); y el *pathos* o sufrimiento del héroe que la tragedia comunica al público. Aristóteles consideraba a “Edipo, Rey” de Sófocles, la tragedia más perfecta.

**TEATRALIZACIÓN.** Este término se emplea aquí en el sentido de la representación. “Teatralizar un acontecimiento o un texto, es interpretarlo escénicamente utilizando escenarios y actores para instalar la situación. El elemento visual de la escena y la puesta en situación de los discursos son las marcas de la teatralización”. (Pavis, 1988:471.) Esta aclaración es necesaria, pues en las artes escénicas también se maneja el concepto de *teatralidad* para hacer referencia a todo aquello que en el texto o en la escena es específicamente teatral.

**ZONA DE CRISIS.** El juego de tensiones y distensiones lleva la *acción* a la *zona de crisis*. Esta es un segmento del texto dramático, en que la acción, mediante el aumento creciente de la tensión, se dirige directamente hacia el *clímax*. En ese trayecto la acción no admite retrocesos, ni *puntos de giro*, ya que se dirige inevitablemente hacia el *paroxismo*. La *zona de crisis* precede al *clímax* y él es su

momento de cierre. La demarcación de esta zona es variable de acuerdo con la apreciación del lector o el espectador. Este proceso culmina con el *desenlace* de la pieza.

## ANEXO 8

### CRITERIO DE ESPECIALISTA

Rosario Mañalich Suárez

Profesora Titular

Especialista en Metodología de la Enseñanza del Español-Literatura

Autora de libros y ensayos sobre enseñanza de la literatura

Ex-Metodóloga Nacional de Español-Literatura de los ISP

CRITERIOS SOBRE LA TESIS PRESENTADA POR EL PROFESOR AUXILIAR ORLANDO FERNÁNDEZ AQUINO EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS.

Título: “Metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en el nivel superior”.

El problema científico planteado en la tesis reviste actualidad y revela su necesidad de perfeccionamiento en la enseñanza del Español y la Literatura que se recibe en pre-grado y post-grado en los Institutos Superiores Pedagógicos del país. De acuerdo con mi experiencia internacional en América Latina, la investigación es un aporte también para la formación de profesionales en otros países, pues integra coherentemente los aportes de los estudios literarios con la didáctica particular y es susceptible de aplicación con ajustes en la educación media superior, por ejemplo en las escuelas de instructores de arte y en los preuniversitarios. Se constata rigurosidad en el manejo de las fuentes e instrumentos aplicados.

En todo momento el investigador revela dominio de la metodología de la investigación pedagógica y literaria; los elementos del diseño están bien concebidos y articulados, queda bien preciso el problema, el objetivo, el objeto y el campo, así como las tareas y la pregunta científica. Los aportes teórico-prácticos que se realizan son de indiscutible valor científico.

Respecto a los métodos y técnicas, la estructuración es lógica, se seleccionan los fundamentales y se adecuan al objeto de estudio. En otra parte de la tesis se alude a los métodos de investigación literaria de gran fuerza en esta tesis. Su reordenamiento o no lo dejo a criterio del investigador, pues no es esencial en una tesis de corte pedagógico.

Considero que la fundamentación científica de la investigación es de calidad, perfectamente estructurada y fundamentada. Sistematiza aspectos no tratados en otras tesis sobre la historia de la didáctica de la literatura en el período y se observa la consulta de fuentes actualizadas, tanto cubanas como extranjeras. El trabajo enriquece los contenidos de teoría dramática y metodología, ya apuntados en su excelente ensayo sobre el tema publicado en la selección de lecturas *Taller de la palabra* (1999). Las citas están señaladas con pulcritud y de modo oportuno.

Sobre el tema desarrollado en la tesis, puedo señalar la calidad y actualidad de éste, abordado por el investigador de forma minuciosa y con lenguaje científico. En la bibliografía que conozco no ha sido planteado de esta forma, pues incorpora la teoría de la actividad, la literaria y la didáctica de forma efectiva y personal con gran claridad expositiva y abundantes demostraciones en los ejemplos y anexos.



Se revela, asimismo, la cultura del autor, que es un excelente profesor de Teoría literaria y de Literatura en general.

La validación práctica de la metodología que propone para la enseñanza de los textos dramáticos en la formación de profesores es confiable en todo momento y los datos cuantitativos y cualitativos son suficientes para mostrar su validez científica.

Las conclusiones son aportadoras y resumen lo expresado desde el diseño en cuanto a la calidad de esta tesis. Creo que las recomendaciones deben incluir la valoración del texto por el MINED, pues urge su publicación y ampliar su grado de aplicación en el cuarto nivel al diplomado y a la maestría, así como un curso optativo en el curso regular diurno.

Un éxito de la tesis está en la difícilísima sencillez lograda, al decir de Azorín, en la excelente redacción, claridad en las ideas y efectividad comunicacional, pues convence al lector con su base teórica, nivel de aplicabilidad y resultados científicos. Deseo expresar mis más sinceras felicitaciones al investigador y a su calificado tutor.

Prof. Titular Rosario Mañalich Suárez.

#### ANEXO 9

#### CRITERIO DE ESPECIALISTA

Guillermo Díaz Rodríguez.

Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Profesor Auxiliar.

Investigador en Metodología de la Enseñanza del Español-literatura.

Profesor Principal de Metodología de la Enseñanza del Español-Literatura en el ISP de Sancti Spiritus.

#### CRITERIOS SOBRE LA TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS POR EL PROFESOR AUXILIAR ORLANDO FERNÁNDEZ AQUINO.

Título: "Metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en el nivel superior".

El perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Literatura en Cuba, constituye una necesidad y una prioridad, a partir del empeño de conseguir un profesional cualitativamente superior. Desde esta perspectiva, el trabajo del profesor Fernández Aquino representa una contribución importante en la medida que aporta una metodología específica, científicamente sustentada, para la enseñanza del texto dramático, tal vez el menos favorecido hasta hoy por la didáctica, entre los demás géneros que se estudian.

El aporte fundamental de esta tesis se expresa, quizás, en su capacidad para integrar en un todo armónico y flexible, las exigencias de la metodología de la enseñanza de la Literatura y de la teoría dramática. Tengamos presente que los objetivos del trabajo docente con los textos dramáticos convergen y divergen

simultáneamente del que se realiza para la puesta en escena. Ante este problema, la investigación realizada aporta una solución desde una óptica teórico-metodológica de indiscutible cientificidad.

Este problema se articula coherentemente con las demás categorías del diseño teórico, lo que hace evidente un adecuado desarrollo de las habilidades investigativas inherentes al proceso de formación para obtener un grado científico. Hay rigor, objetividad y medida en el discurso: cualidades propias de la excelencia en este campo.

Aunque en investigaciones de esta naturaleza es difícil evaluar la suficiencia de los métodos y procedimientos utilizados, pues su selección está condicionada por variables diversas, resulta obvio que la manera en que se procedió hizo posible el logro del objetivo y alcanzar la respuesta a las interrogantes científicas planteadas. Es evidente que sucesivas validaciones de la metodología propuesta, contribuirán a su enriquecimiento y su adecuación a las particularidades de obras específicas, niveles de desarrollo de los alumnos, preparación de los profesores, etc. Ninguna metodología resulta autosuficiente ni es expresión de una única forma de proceder. La conciencia de este presupuesto por el autor, otorgan a la propuesta que se hace una reproductividad y una transferencia imprescindibles en términos de su utilización.

Resaltamos la conveniencia del uso de técnicas cualitativas atendiendo a la naturaleza del fenómeno investigado y a las soluciones que se aportan y el uso de pruebas no paramétricas para el procesamiento de la información que se obtuvo a través de las encuestas. Aunque medir la eficiencia de un proceso pedagógico y la calidad de sus resultados es siempre un desafío a la subjetividad, tales procedimientos contribuyen a precisar tendencias, verificar la dirección de las diferencias entre las variables, constatar probabilidades, etc.

Leído el informe en su totalidad, uno de los aspectos que resalta positivamente es la fundamentación filosófica, psicológica y pedagógica del proyecto investigativo. Es evidente la amplitud y actualidad de las fuentes consultadas, la capacidad del investigador para sistematizar la información obtenida, el nivel de síntesis que se alcanza, la profundidad de las valoraciones

que se hacen y la suficiencia teórica que se obtiene como resultado final y que sustenta todo el trabajo que se hizo. Se expresan con claridad los vasos comunicantes entre los tres pilares teóricos a partir de los cuales se construye la posición asumida por el autor: la teoría de la actividad, la teoría dramática y la metodología de la enseñanza de la Literatura.

La metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en la formación de profesionales, constituye indiscutiblemente el principal aporte de la investigación. Su concepción en dos partes fundamentales hace posible exponer la concepción teórico metodológica que la sustenta, para después definir el cuerpo instrumental que puede utilizarse para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje del género dramático en las clases.

Coincidimos con el autor, en la definición del método como categoría rectora de la propuesta y destacamos la consistencia teórica para explicar las relaciones que establece con los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El sistema instrumental que se construye mediante la articulación dialéctica de etapas y momentos, nos parece de un valor práctico indiscutible y con infinitas posibilidades de usarse flexible y creadoramente de acuerdo con las características de los textos y las demás variables que intervienen en el complejo proceso de enseñar y aprender. El aporte teórico-práctico fundamental se complementa con otros resultados que elevan la efectividad de la investigación realizada. Destacaremos principalmente el libro de texto *Análisis de la obra dramática* que se elaboró y los dos glosarios de términos que se incluyen como anexos. Todos estos materiales en manos de los profesores y estudiantes, podrían garantizar la introducción y generalización de los resultados obtenidos y convertir esta tesis en una respuesta efectiva a una problemática de la educación cubana contemporánea.

El informe resume el proceso de validación que se hizo de la metodología elaborada y los datos aportados expresan el nivel de calidad que fue posible alcanzar en esa etapa del proceso investigativo. Las opiniones de los alumnos, sus análisis colectivos, sus valoraciones individuales, su grado de satisfacción,

etc., son expresión de las transformaciones logradas y marcan un punto de partida para continuar profundizando en este sentido.

Las conclusiones resultan generalizadoras y pertinentes, y patentizan el logro de los objetivos propuestos. Esperamos que las atinadas recomendaciones que se hacen sean tomadas en cuenta por quien corresponda, para hacer posible la multiplicación de un empeño que ya tiene resultados loables en el radio de acción del autor de la tesis.

El informe cumple las normas de presentación establecidas y se caracteriza por una atención cuidadosa de las exigencias de la lengua española. El material se expone con excelencia comunicativa y reúne los requisitos necesarios para su publicación.

DrC. Guillermo Díaz Rodríguez.

ANEXO 10

#### CRITERIO DE ESPECIALISTA

Mirta Z. Estupiñán González.

Máster en Filología Española

Investigadora y Crítica de la Literatura

Profesora Principal de Redacción y Composición del ISP de Sancti Spiritus

### **CRITERIO SOBRE LA TESIS PRESENTADA POR EL PROFESOR AUXILIAR ORLANDO FERNÁNDEZ AQUINO, EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS.**

El problema científico de esta tesis goza de plena vigencia, pues optimizar la formación de profesores de Español-Literatura en el pregrado y en el postgrado es una tarea de primer orden al ser esta una de las asignaturas priorizadas en los diferentes niveles educacionales. Su actualidad está dada también por el abordaje de un género histórico de la literatura que ha sido tradicionalmente preterido por las didácticas de la especialidad y por los propios docentes que al sentirse menos capaces para la tarea pedagógica de su enseñanza le pasan literalmente “por

encima”, o desaprovechan sus potencialidades cognoscitivas, actitudinales y procedimentales, incluidas las habilidades de la competencia lingüístico-literaria.

Hay una indudable coherencia interna entre las categorías del diseño teórico, que están bien determinadas y revelan un dominio profundo de las metodologías de la investigación pedagógica y de la enseñanza de la lengua y de la literatura, así como de la ciencia de la literatura. Avalado todo por la amplia consulta de fuentes bibliográficas actuales, tanto extranjeras como nacionales que han sido sistematizadas. Los métodos y técnicas son idóneos.

El informe cumple con la superestructura textual exigida y se caracteriza por la claridad metodológica, la corrección en el uso del léxico y la científicidad en la terminología empleada. Estas condiciones lo hacen un material de consulta de indudable valor para los estudiantes de los ISP y los profesores en ejercicio que tienen en el libro *Análisis de la obra dramática*, que se adjunta a esta tesis, en los dos glosarios de los anexos 6 y 7 y en la propia metodología, un excelente material para una efectiva acción docente en los centros de nivel superior y en los preuniversitarios, pues he comprobado en la práctica la pertinencia de los aportes bibliográficos y de la metodología propuesta por el profesor Fernández Aquino en al proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos, tanto en mi condición de profesora de Literatura Española o Cubana, como en mis funciones de profesora principal de Redacción y Composición, en el ISP de Sancti Spiritus, centro donde se aplican dichos materiales desde inicio de la década de 1990.

La metodología que se ofrece como principal aporte teórico práctico, es producto de la investigación y del ejercicio docente durante más de una década y ha ido creciendo y clarificándose, hasta presentarse hoy como un producto novedoso y original en el cual, de manera racional y apoyado en las fuentes precedentes, el método asume el papel rector en concatenación con los demás componentes; la evaluación se centra en el proceso de aprendizaje y no solo en sus resultados y se amplía el concepto de medio, por ejemplo. El cuerpo instrumental es coherente con el teórico y está listo para usarse de modo creador y en correspondencia con situaciones docentes particulares, ya que el profesional en formación tiene en su haber una forma de trabajo con respaldo teórico –

metodológico que le da seguridad para su accionar y le permite a su vez la lectura y el análisis eficaz de los textos de teatro. Esto prueba su valor instrumental.

Se recoge en el capítulo 3 el análisis de los resultados que se hace con técnicas apropiadas: pruebas no paramétricas, encuesta a estudiantes, los textos colectivos de los análisis realizados y las muestras de las valoraciones redactadas por los alumnos. Todas ellas demuestran el cumplimiento del objetivo y la validez científica de esta tesis, como lo prueban las conclusiones.

Las recomendaciones son pertinentes, pero deben dirigirse también a una implementación inmediata de la metodología en la enseñanza de pregrado y de postgrado y no dejarlo como opción del profesor de estos cursos. Es una exigencia, por supuesto, que se publique la tesis para el logro de una verdadera generalización en todos los centros del país.

MsC. Mirta Z. Estupinán González.