



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

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

**Las alcahuetas del teatro español a través del
esquema actancial: propuesta didáctica para
1º de Bachillerato**

Carlota Esteban Cabreros

Tutora: Patricia Marín Cepeda

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura y Literatura
Comparada

Curso: 2023-2024

Resumen

El presente estudio explora el esquema actancial preconizado por la semiótica teatral como herramienta metodológica que implementar en las clases de Lengua Castellana y Literatura de Bachillerato. El primer curso de esta etapa abarca desde la Edad Media hasta el siglo XIX, con obras como *La Celestina*, *El Caballero de Olmedo* o *Don Juan Tenorio* como eje del currículo. Los arquetipos de las alcahuetas, presentes en las tres obras, constituyen paradigmas complejos de abordar, razón por la que se plantea la utilización del modelo actancial como análisis certero de sus funciones con el objetivo de sistematizar los rasgos clave de una obra teatral, delimitar roles dramáticos y establecer vínculos en la tradición literaria.

Palabras clave: alcahuetas, Celestina, semiótica teatral, teoría dramática, semántica, modelo actancial, esquema actancial, actantes

Abstract

The following study evaluates the actantial model notion advocated by theatrical semiotics as a methodological tool to be implemented in Spanish Language and Literature high school classes. The fifth year of this educational level covers from the Middle Ages to the 19th century, with plays such as *La Celestina*, *The knight of Olmedo* or *Don Juan Tenorio* working as the core of the syllabus. The go-between's archetype, present in all three works, constitutes complex paradigms to approach, which is why the use of the actantial model is brought forward as an accurate means of analysis of their function so as to methodize the key features of a theatrical play, marking out dramatic roles and linking elements among literary tradition.

Keywords: go-betweens, Celestina, theatrical semiotics, dramatic theory, semantics, actantial model, actantial diagram, actants

Índice

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	3
2.1 El bloque de Educación Literaria y el currículo de 1º de Bachillerato.....	3
2.2 La enseñanza teatral: el estudio de personajes en los libros de texto.....	7
2.3 Concepto del esquema actancial.....	10
2.4 Pertinencia del análisis actancial en <i>La Celestina</i> , <i>El Caballero de Olmedo</i> y <i>Don Juan Tenorio</i>	15
2. 4. 1 <i>La Celestina</i>	16
2. 4. 2 <i>El Caballero de Olmedo</i>	19
2. 4. 3 <i>Don Juan Tenorio</i>	23
2. 5 Interrelación del modelo actancial con el currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.....	26
3. La enseñanza teatral a partir del modelo del esquema actancial: propuesta didáctica...31	
3.1 Marco curricular y legislativo: contribución a los objetivos y competencias. Metodología.....	36
3.2 Aspectos formales.....	43
3.3 Propuesta didáctica.....	44
3.3.1 <i>Justicia poética</i>	44
3.3.2 <i>Prohibido escribir teatro</i>	50
3.3.3 <i>Papeles temáticos enigmáticos</i>	58
3.3.4 <i>Esquema cantancial</i>	64
3.3.5 <i>TAC (Teatro y Artes en Clase)</i>	71
3.3.6 <i>Aquí comenta hasta el apuntador</i>	79
4. Conclusiones.....	90
5. Bibliografía.....	92

1. INTRODUCCIÓN

El currículo de Literatura de 1º de Bachillerato en la materia de Lengua Castellana y Literatura comprende desde la Edad Media hasta el Romanticismo. En el plano teatral, tres grandes obras con un elemento nuclear en común como es el personaje de la alcahueta ven la luz: *La Celestina*, *El Caballero de Olmedo* y *Don Juan Tenorio*. A pesar de su limitada presencia, las alcahuetas forman parte de nuestro imaginario e identidad cultural, marcando uno de los grandes hitos de nuestra literatura.

Sin embargo, su enseñanza en las aulas de bachillerato trata este tipo de obras de igual manera que otras. Los personajes dramáticos, como tantos otros agentes que conforman el género teatral, no se rigen por los mismos códigos que los personajes de una novela. No conocemos qué piensan, cómo se sienten ni cómo son percibidos por su entorno más allá de aquello que quede reseñado para ser mostrado en el espacio escénico. El punto de partida de este Trabajo Fin de Máster es el de demostrar la utilidad en las aulas de 1º de Bachillerato de un recurso como el esquema actancial, que servirá como herramienta para categorizar los personajes teatrales según su función en la trama. Esta disección permitirá al estudiante, de forma implícita, conocer el entramado de cualquier obra dramática.

El modelo actancial ofrece la oportunidad de aproximarnos a personajes tan complejos como las alcahuetas. Defender un acercamiento psicologista a estos arquetipos supondría perpetuar el recurrente abandono de la formación en teoría teatral como eje indispensable para la formación literaria en las aulas de los centros educativos. Así, el presente trabajo aboga por una forma de análisis de las obras teatrales que condense los rasgos fundamentales de piezas que no pueden ni deben seguir estudiándose como un relato, limitado a la trama.

La pertinencia de este estudio se vincula a la necesidad de buscar nuevas vías para impartir una formación de calidad en lo que respecta al género teatral. La enseñanza teatral es una cuestión compleja, en parte por lo críptico de la terminología que exige, en parte también por la abstracción que en el alumno requiere. Un modelo como el actancial supone la sistematización de funciones dramáticas que abren la puerta a la naturaleza de una obra, ofreciendo una aproximación esquemática y concisa.

Justificación de un acercamiento como el que se ofrece es también la ausencia de trabajos que combinen nociones de Teoría dramática con la Didáctica de la Literatura, quizás por tratarse de una cuestión que exige un dominio de los códigos por los que se rige una obra literaria del que los alumnos de Secundaria y Bachillerato, en principio, no dispondrían. De esta manera, este Trabajo Fin de Máster titulado *Las alcahuetas del teatro español a través del esquema actancial: propuesta didáctica para 1º de Bachillerato* pretende, en última instancia, abogar por una mejora metodológica en la formación teatral en las aulas de Bachillerato. La incorporación del modelo actancial permitiría esquivar la reproducción del eterno bucle que deja el género teatral relegado a un segundo plano, que no profundiza en el esqueleto de las obras teatrales, para brindar a nuestros estudiantes la oportunidad de comprender piezas clave de nuestra Literatura. Enseñar sobre teatro exige ofrecer a los estudiantes los recursos necesarios para la asimilación de los contenidos, como se hace en el caso de la narrativa y la lírica. La propuesta didáctica que en estas páginas se ofrece parte de las nociones de semiótica teatral para establecer la pertinencia, utilidad y versatilidad de una herramienta metodológica como es el esquema actancial.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se abordará la enseñanza teatral en el currículo del primer curso de Bachillerato. El primer apartado repasará las nociones básicas que la actual ley educativa plantea en cuanto al bloque de Educación Literaria en la etapa de Bachillerato a fin de ofrecer un contexto legislativo del que partir. Posteriormente, se ofrecerá una reflexión acerca de la enseñanza teatral, ilustrando las premisas acerca del estudio de personajes en el curso que nos compete a la manera de soporte para el tercer subapartado, en el que se explorará el concepto del esquema actancial.

Una vez asentadas las bases teóricas, el cuarto apartado analizará la pertinencia del modelo actancial en las tres obras que conforman el cuerpo de este trabajo, con el hilo conductor del arquetipo de la alcahueta, desgranando la utilidad del análisis esquemático de los actantes en cada una de las obras. El último de los epígrafes estará dedicado a la versatilidad de la herramienta metodológica, explorando su capacidad de interrelación con los bloques que conforman la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y la similitud en cuanto al planteamiento de la inclusión de la semántica en la enseñanza lingüística.

2.1 EL BLOQUE DE EDUCACIÓN LITERARIA Y EL CURRÍCULO DE 1º DE BACHILLERATO

Tal y como establece el Real Decreto 243/2022, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es materia común a todas las vías de bachillerato en ambos cursos. El anexo II describe las materias de Bachillerato, y en el caso de la asignatura que nos ocupa establece desde un primer momento la importancia de los contenidos que la conforman:

La educación lingüística y literaria debe contribuir a la madurez personal e intelectual de los jóvenes; brindar los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan participar en la vida social y ejercer la ciudadanía democrática de manera ética y responsable, así como capacitarlos para el acceso a la formación superior y al futuro profesional de manera competente. (RD 243/2022, 2022, p. 217)

Debemos abogar por una revisión del estado de la cuestión de la educación literaria, campo tan extenso en el que cabe plantearnos si existe el mismo esmero en cada

una de sus vertientes. Atendiendo, por ejemplo, al tratamiento del género lírico en comparación con el teatral, encontramos que la formación en el género dramático se explora en menor medida y con menor detenimiento. Basta fijarnos en la insistencia en la memorización de tipologías métricas -cuestión relativamente compleja en comparación con el resto de contenidos de educación literaria- desde los primeros cursos de la etapa de secundaria. Es por esta razón por la que el presente estudio plantea un modelo con el objeto de profundizar en las obras teatrales haciendo uso de cuestiones de teoría literaria que no deben mantenerse ajenas a la realidad educativa.

La actual ley educativa divide la información que debemos transmitir a los estudiantes en cuatro saberes básicos, siendo el tercero de ellos el de la educación literaria, que se divide en dos bloques referidos a la lectura: autónoma y guiada. En cuanto a las competencias específicas, dado que este Trabajo Fin de Máster se centra en la educación literaria, debemos detenernos en la séptima y octava por tratarse de las propuestas más claramente dirigidas a la didáctica de la literatura. La séptima competencia específica sugiere:

Seleccionar y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias lectoras para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura. (RD 243/2022, 2022, p. 221)

Esta pauta conecta directamente con el objetivo de este trabajo, puesto que se busca con la propuesta de la utilización del modelo actancial en la enseñanza teatral enriquecer el análisis que los estudiantes puedan ofrecer de las obras estudiadas. La explicación de esta competencia incide sobre la importancia de la indagación en la literatura:

La explicitación de juicios de valor sobre las obras se apoyará en muchos más elementos, incluyendo la identificación de la intertextualidad entre los textos, e incorporará la indagación, lectura y producción de ensayo relacionado con las obras leídas. Esta competencia contribuye a la apropiación por parte del alumnado de un saber literario y cultural que permite establecer relaciones entre las lecturas guiadas y las autónomas, indagar sobre las obras leídas, movilizar la propia experiencia lectora y cultural en la comprensión e interpretación de los textos, ubicar con precisión los textos en su contexto de producción así como en las formas culturales en las que se inscriben, y entender las funciones y los efectos de las distintas convenciones a partir de las cuales se construyen las obras. (RD 243/2022, 2022, p. 222)

Como se apreciará en el apartado que explora la pertinencia de la utilización del esquema actancial al abordar la explicación de las obras que articulan este trabajo, este modelo permite sistematizar de forma concisa los rasgos definitorios de los personajes, facilitando en extremo la vinculación con otras obras de la tradición literaria y fomentando la profundización en el análisis literario.

Por su parte, la octava de las competencias se centra de nuevo en el estudio literario y la lectura, tanto autónoma como guiada:

Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria. (RD 243/2022, 2022, p. 222)

El disfrute de la lectura y la literatura como disciplina educativa solo puede nacer en los estudiantes si los docentes aportamos las herramientas necesarias para comprender adecuadamente los textos que marcan el devenir de la literatura en lengua española. De nuevo, el enunciado de la competencia viene acompañado de una explicación, que en este caso se centra en la importancia de transmitir los fenómenos que envuelven al hecho literario:

Para conseguir una fruición consciente y elaborada de la lectura, será necesario establecer itinerarios formativos de progreso con lecturas guiadas, sobre los que aprehender el funcionamiento del fenómeno literario, profundizar en la noción de historicidad y de jerarquía entre textos, y sustentar el aprendizaje en procesos de indagación y de construcción compartida de la interpretación de las obras. (RD 243/2022, 2022, p. 222)

El uso del esquema actancial, como se ha mencionado, brinda la oportunidad de establecer vínculos con otras formas y obras literarias a partir de rasgos clave de los personajes de las alcahuetas, bien sea dentro del propio paradigma del arquetipo, el género teatral o bien con la realidad histórica del momento en el que son concebidas las obras. Este tema se tratará con detenimiento en el cuarto punto de este apartado.

La legislación en materia educativa tiene distintos ámbitos. Así, mientras que los Reales Decretos, como es el caso del 243 de 2022 que hemos tratado, son aprobados a nivel nacional. No obstante, debemos tener en cuenta a su vez el nivel autonómico, en el que el Decreto viene a dictaminar las pautas en la cuestión educativa a seguir en las diferentes Comunidades Autónomas. El Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, establece

la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Es en este documento en el que encontramos desgranado el currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Trataremos en este punto lo referido a la lectura guiada por tratarse del bloque de educación literaria que en este trabajo se explora. Así, la ley educativa en Castilla y León propone que los contenidos de literatura comprendan lo siguiente:

2. Lectura guiada: Lectura y análisis de fragmentos y obras significativas de clásicos de la literatura española desde la Edad Media hasta el Romanticismo, inscritos en itinerarios temáticos o de género, atendiendo a:

- Estudio de los grandes temas literarios y su evolución en la manera de tratarlos desde la Edad Media hasta el Romanticismo.
- Obras (*La Celestina*, *El Lazarillo*, *El Quijote*...) y autores (Cervantes, Calderón de la Barca, Bécquer...), destacados y su influencia en la literatura posterior.
- Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias.

[...]

- Utilización de los conocimientos sociohistóricos, culturales y artísticos para interpretar y valorar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria.

[...]

- Vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas y culturales en función de temas, tópicos, estructuras, estilos y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
- Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, temáticos, éticos y estéticos. Lectura con perspectiva de género. (Decreto 40/2022, 2022, p. 457)

Es precisamente este documento del Boletín Oficial de Castilla y León el que da forma a las obras que funcionan como hilo argumental de este Trabajo Fin de Máster, puesto que establece que en primero de Bachillerato se trate la Historia de la Literatura partiendo desde la Edad Media hasta el Romanticismo. Se recogen en esta cita los agentes más relevantes que pueden ser potenciados mediante la inclusión del esquema actancial en la explicación de las obras teatrales. Aspectos como los vínculos intertextuales, la influencia de las obras en la literatura posterior, la lectura con perspectiva de género o la observación de elementos de continuidad y ruptura dentro de la tradición se verían

beneficiados de la utilización de la sistematización de características que ofrece el modelo actancial. El tratamiento del estudio de personajes dentro del currículo será estudiado de forma detenida en las siguientes páginas.

La Didáctica de la Literatura plantea en el docente un reto claro en tiempos en los que la inmediatez impuesta por la proliferación de formas de expresión rápida en redes sociales empapa la totalidad del contenido que los estudiantes consumen periódicamente. Enseñar a apreciar obras literarias, inherentemente contrarias a esta concepción del entretenimiento, puede parecer una labor utópica. Sin embargo, la enseñanza de la literatura, lejos de buscar plantear una alternativa de ocio, tal y como hemos visto en lo recogido en la ley, se centra en la formación en cultura y aspectos necesarios para el desarrollo del gusto por la lectura como actividad formativa necesaria para la vida adulta. Solo buscando una mejora de la formación que reciben nuestros estudiantes lograremos cumplir este objetivo, que en definitiva busca descubrir al alumnado la pasión por la literatura. La realidad en los centros educativos es que la labor docente no se refiere únicamente a la transmisión de educativos, puesto que implícitamente asumimos el rol de educador. La Didáctica de la Literatura nos permite aunar este cometido. En palabras de Luis García Montero, “la literatura [...] consigue con la vida que pertenezcamos a dos mundos. Abrir un libro que nos conmueve significa entrar en una dimensión ajena que acaba escapándose de sus páginas para poblar las habitaciones de nuestra existencia” (García Montero, 2008, p. 50). Este Trabajo Fin de Máster tiene el afán de contribuir a la mejora de la formación teatral con el deseo de descubrir a los estudiantes esa dimensión ajena que acaba por ser propia.

2.2 LA ENSEÑANZA TEATRAL: EL ESTUDIO DE PERSONAJES EN LOS LIBROS DE TEXTO

El cometido de este subapartado es el de exponer la exigencia del dominio del estudio de personajes a la que se ven sujetos los alumnos. Antes de tratar este tema, habiendo establecido ya los principios y retos que suscita la didáctica de la literatura, debemos detenernos en considerar el desafío que plantea la enseñanza teatral, actividad en la que se encuadra este trabajo.

El género teatral presenta una dimensión dual, la del texto y la de la representación. Si bien es cierto que estos planos no son inherentemente indisolubles, el estudio del teatro exige la consideración de ambas realidades a fin de lograr una perspectiva amplia y justa para con el texto. La difícil traducción de esta dicotomía a la didáctica de la literatura es un tema que ya Anne Ubersfeld ponía de manifiesto:

No se puede leer teatro. Esto es algo que todos saben o creen saber. Lo saben, por desgracia, esos editores que sólo publican las obras de lectura recomendada en las instituciones docentes. No lo ignoran los profesores, que difícilmente disimulan su angustia a la hora de explicar o de intentar explicar un documento textual cuyas claves escapan al libro (Ubersfeld, 1989, p. 7)

La enseñanza teatral supone un reto desde el primer momento por esta razón, puesto que algunos mecanismos de los textos teatrales se desvelan ante el espectador, no tanto ante el lector. Si aceptamos trabajar únicamente la esfera textual del género teatral en las aulas de bachillerato, debemos abogar por una formación de calidad que logre suplir este desmembramiento en su aplicación didáctica. Así, estudiar las alcahuetas del teatro español, tema que nos compete, no puede caer únicamente en la cuestión argumental tradicionalmente tratada en los centros educativos. Debemos buscar un nuevo enfoque que permita a los estudiantes acceder a conceptos de teoría dramática necesarios para la comprensión de piezas teatrales, como es el caso del esquema actancial, que permite concebir los elementos de una obra teatral como agentes funcionales dentro de la trama. Es esencial considerar la naturaleza esquemática, precisa, concisa, del esquema actancial, en parte por su idoneidad en su aplicación en el aula, pero especialmente porque nos permite alejarnos del aura críptica que envuelve la teoría dramática:

Uno de los grandes problemas de la pedagogía teatral es que está sumergida en un pasado oscuro y lleno de tópicos. Muchos de los métodos, estéticas y poéticas de otros tiempos no nos sirven de mucho en la actualidad desde un punto de vista práctico. Y lo peor es que sus fórmulas y postulados se han ido trasladando de un lugar a otro, de un tiempo a otro, hasta llenar muchas veces el aprendizaje teatral de un lenguaje aparentemente culto y esotérico, que etiqueta los fenómenos pero no los aclara. (Alonso de Santos, 2012, p. 283)

Habiendo establecido la necesidad de la inclusión en la didáctica de la literatura teatral de una herramienta metodológica como la que se defiende en este Trabajo Fin de Máster, debemos detenernos en considerar un rasgo que ya hemos apuntado: el descuido de la formación teatral en la realidad docente. Esta falta de esmero no se debe únicamente al tipo de acercamiento que tradicionalmente se emplea para explicar obras teatrales, tan

similar a la metodología que se usa en narrativa, sino que se refiere también a la falta de cuestiones teóricas en la enseñanza teatral. Podríamos argumentar que, tal y como recoge Alonso de Santos, la terminología y conceptos opacos asociados al género teatral imposibilitan la inclusión de nociones de teoría literaria al explicar obras teatrales. Como se ha comentado, este argumento se tambalea si tenemos en cuenta la omnipresente insistencia en la formación en métrica como cimiento de la didáctica del género lírico, o bien el énfasis en el estudio del plano narratológico con los distintos tipos de diégesis. Así, no consideramos que ignorar la dimensión técnica que se necesita para dominar los códigos de los que bebe el teatro sea una respuesta justa, ni siquiera comprensible.

Podríamos obviar la enseñanza de aspectos aplicados de la teoría dramática si la exigencia que el currículo impone en primero de bachillerato no demandase cuestiones de análisis textual en el caso del teatro, pero la realidad es que los recursos pedagógicos de los libros de texto desvelan lo contrario. Es el caso del estudio de personajes. Los libros de texto plantean actividades que requieren de un conocimiento profundo del personaje teatral, pero no ofrece en ninguna ocasión herramientas para adquirirlo. Para analizar esta cuestión, se tomará como ejemplo el libro de texto *Lengua y Literatura de otra manera. 1º de bachillerato* de la editorial Edebé y las actividades que ilustran esta demanda.

En la unidad introductoria del bloque de educación literaria se presentan textos de distintos géneros acompañados de ejercicios de comentario. En el caso del teatro, tras la lectura de un fragmento de *La dama del alba*, de Alejandro Casona, los estudiantes deben responder a las preguntas “¿Qué recursos emplea el dramaturgo para definir a sus personajes en el texto?” (2022, p. 207) y “Observa detenidamente la siguiente imagen y escribe un texto literario (narrativo, lírico o teatral) inspirado en ella. ¿Dónde lo situarías? ¿Cómo son los personajes? ¿Qué relación existe entre ellos? ¿Hacia dónde se dirigen?” (2022, p. 207). Estas cuestiones no vienen complementadas por apoyo teórico alguno.

En cuanto al estudio de obras, intrínsecamente relacionadas ya con nuestro objeto de estudio, en el caso de *La Celestina* encontramos actividades con enunciados como “¿Qué objetivos tienen Sempronio y Calisto? ¿Por qué decide Sempronio ayudar a Calisto?” (2022, p. 249) o “Utiliza dos adjetivos, como mínimo, para describir a Calisto, Sempronio, Celestina y Melibea” (2022, p. 249). ¿Cómo pueden los alumnos categorizar a los personajes de una obra en la que la única noción que se da de ellos es lo meramente argumental? Mismo planteamiento encontramos con respecto al *Don Juan Tenorio*:

“Reflexiona sobre la figura del héroe que presenta el autor. ¿Es propio del movimiento en el que se inscribe? ¿Pervive en la actualidad?” (2022, p. 374). Los ejemplos son numerosos y desvelan el reclamo de una destreza total a la hora de analizar personajes teatrales, si bien es cierto que, como hemos comentado, no existe ninguna pauta acerca de cómo afrontar este ejercicio. Si atendemos a la última de las actividades citadas, la pertinencia de la inclusión del esquema actancial vuelve a ser manifiesta, puesto que la sistematización que permite establecer de las características de los personajes mediante categorías estancas permite que el estudio de los actantes de forma comparada sea sencillo, objetivo y ameno. Se ejemplificará esta posibilidad de establecer vínculos con la tradición literaria, dentro y fuera del arquetipo de las alcahuetas en el cuarto punto de este apartado, en el espacio dedicado al análisis de la utilización del modelo actancial en la explicación del *Don Juan Tenorio*.

Instruir en literatura teatral sería inconcebible sin tener en cuenta el estudio de los personajes, en muchas ocasiones motor, reclamo e incluso razón de ser de la propia escritura dramática. Las obras que conforman el currículo de primero de bachillerato requieren un estudio consciente y concienzudo, carácter que las nociones de teoría dramática y semiótica teatral como el esquema actancial cubrirían. El análisis de los personajes teatrales desvela frecuentemente aspectos deslumbradores de las obras que los encierran que nuestros estudiantes no se merecen desconocer. Así lo manifestó Federico García Lorca en una entrevista a Felipe Morales a propósito de la naturaleza poética de su teatro cuatro meses antes de su asesinato:

El teatro necesita que los personajes que aparezcan en la escena lleven un traje de poesía y al mismo tiempo que se les vean los huesos, la sangre. Han de ser tan humanos, tan horrorosamente trágicos y ligados a la vida y al día con una fuerza tal, que muestren sus traiciones, que se aprecien sus olores y que salga a sus labios toda la valentía de sus palabras llenas de amor o de ascos. (García Lorca, 1991, p. 673)

2.3 CONCEPTO DEL ESQUEMA ACTANCIAL

Una vez estudiados los preceptos recogidos en la actual ley educativa en cuanto al enfoque ideal de la educación literaria, el currículo del primer curso de bachillerato, la complejidad que encierra la enseñanza teatral y la presencia del estudio de personajes en los libros de texto es evidente que se necesita una herramienta que facilite el estudio de

personajes con el objetivo de lograr una mayor y mejor comprensión de las piezas canónicas de nuestra literatura. La solución que defendemos es precisamente el esquema actancial.

A grandes rasgos, el modelo actancial presenta un sistema de análisis de actantes -personajes teatrales- que permite esclarecer sus rasgos definitorios a través de categorías fijas, que no obstante abren la puerta a un estudio flexible:

El análisis actancial, lejos de ser algo rígido e invariable, se nos muestra -por poco que se lo dialectice- como un instrumento de gran utilidad para la lectura del teatro. Lo esencial consiste en no ver en él una forma preestablecida, una estructura inamovible, un lecho de Procusta para cualquier texto, sino un modo de funcionamiento infinitamente diversificado. Hablando con propiedad, el modelo actancial no es una forma, es una sintaxis, capaz, en consecuencia, de generar un número infinito de posibilidades textuales. (Ubersfeld, 1989, p. 48)

Tal y como apunta Ubersfeld, si bien es cierto que la disposición es fija, el modelo actancial nos ofrece un método de análisis versátil que explora el esqueleto de las obras teatrales.

El esquema actancial nace de los supuestos de Vladimir Propp y su *Morfología del cuento*, publicada en los años 20 del siglo pasado. En esta obra defiende que el cuento popular puede sistematizarse de forma concisa a través de 31 funciones. Las funciones vendrían a ser acciones o hilos argumentales protagonizados por los personajes, quienes son agrupados en su obra en siete esferas. Esta categorización de los tipos de personajes y su función en el desarrollo de la trama surge como rechazo del método de análisis basado en temas -como sería la clasificación Aarne-Thompson-Uther- se acerca mucho a la propuesta por Roland Barthes, cuyos estudios también suponen el germen del modelo actancial que presentamos en estas páginas. Barthes plantea un método de análisis de los relatos que sistematiza, de nuevo, las funciones dentro del texto. Acerca de los personajes y su importancia en su estudio como agentes estructurales, pone de manifiesto lo que venimos apuntando en este trabajo, que no es sino la complejidad que encierran los personajes y su existencia necesaria, vital, para la construcción de la trama:

A partir de Propp, el personaje no deja de plantear al análisis estructural del relato el mismo problema: por una parte, los personajes (cualquiera sea el nombre con que se los designe: *dramatis personae* o actantes) constituyen un plano de descripción necesario, fuera del cual las pequeñas acciones narradas dejan de ser inteligibles, de modo que se puede decir con razón que no existe en el mundo un solo relato sin personajes o, al menos, sin agentes; pero, por otra parte, estos agentes,

que son muy numerosos, no pueden ser ni descriptos ni clasificados en términos de “personas” [...]. El análisis estructural, muy cuidadoso de no definir al personaje en términos de esencia psicológica. se ha esforzado hasta hoy, [...] en definir al personaje no como un “ser”, sino como un “participante”. (Barthes, 1972, p. 29)

Con estas teorías como sustento, Algirdas Julius Greimas publica ya en los años 60 su *Semántica estructural*, obra clave que sienta las bases del esquema actancial tal y como lo entendemos en este Trabajo Fin de Máster. Greimas advierte la influencia, además de la ya comentada de Propp y Barthes, que los postulados de Souriau tuvieron en su investigación en el punto que dedica al análisis de los actantes en el teatro. *Las doscientas mil situaciones dramáticas* viene a traducir el esquema estructuralista del relato al género teatral, punto de partida de la *Semántica estructural* que ahora nos ocupa, combinando los distintos actantes y situaciones que propone y dando con esas doscientas mil posibles fluctuaciones de una trama. Debemos resaltar, si bien es cierto que Greimas no lo hace, la importancia de la teoría en la que Souriau se inspiró: *Las treinta y seis situaciones dramáticas*, de Georges Polti. En ella, Polti plantea treinta y seis situaciones a partir de obras teatrales canónicas, como sería el caso de la situación de ambición, con el ejemplo de *Macbeth*, o la de odio entre parientes, ilustrada por *Hamlet*. Esta reducción y simplificación de los rasgos básicos del género son la motivación inicial de la noción del esquema actancial como hoy en día conocemos.

Sin ánimo de extendernos más en consideraciones de tipo historiográfico, pero con el objeto de ilustrar el carácter de las investigaciones mencionadas, nos remitimos en este punto a la tabla de equivalencias que propone Helena Beristáin, recogida en la Imagen 1, para establecer las semejanzas entre los modelos de Propp, Souriau y Greimas:

PROPP	SOURIAU	GREIMAS
1. Héroe	Fuerza temática orientada	Sujeto
2. Bien amado o deseado	Representante del Bien deseado, del Valor orientante	Objeto
3. Donador o Proveedor	Arbitro atribuidor del Bien	Destinador
4. Mandador	Obtenedor virtual del Bien (Aquél para quien trabaja el Héroe)	Destinatario
5. Ayudante	Auxilio, reduplicación de una de las fuerzas	Adyuvante
6. Villano o agresor	Oponente	Oponente
7. Traidor o falso héroe	_____	_____

Imagen 1: tabla de semejanzas entre modelos (Beristáin, 1995, p. 19)

Como podemos apreciar, el tercero de los análisis supone la sistematización más clara en cuanto a su planteamiento, puesto que no ofrece alternativas terminológicas ni sistematiza conceptos extensos. Greimas propone el esquema actancial que emplearemos en este trabajo como guía. Su modelo parte del análisis lingüístico-semántico, estableciendo desde un primer momento la relación entre este ámbito y el literario: “(el modelo está) construido teniendo en cuenta la estructura sintáctica de las lenguas naturales” (Greimas, 1987, p. 276). Ahondaremos en la relación que el modelo guarda con la lingüística en el último punto del marco teórico.

Esta propuesta, como hemos apuntado, se presenta como una herramienta capaz de sistematizar la naturaleza del personaje teatral, en palabras de Greimas, “un número restringido de términos actanciales basta para dar cuenta de la organización de un microuniverso” (Greimas, 1987, p. 270). Su planteamiento contempla seis agentes: “está por entero centrado sobre el objeto del deseo perseguido por el sujeto, y situado, como objeto de comunicación, entre el destinador y el destinatario, estando el deseo del sujeto, por su parte, modulado en proyecciones de adyuvante y oponente” (Greimas, 1987, p. 276). Pasaremos en este momento a introducir una leve presentación de cada categoría y su pertinencia en este tipo de análisis, que comprende las seis categorías de la Imagen 1, establecidas en la forma que observamos en la Imagen 2:

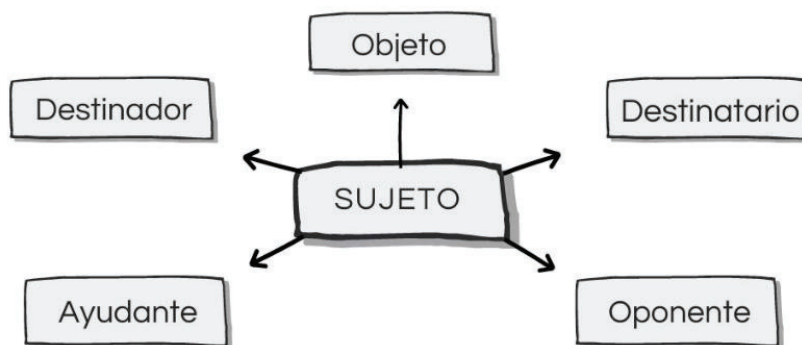


Imagen 2: esquema actancial.

Como aclaración inicial, advertimos que se empleará en este Trabajo Fin de Máster la etiqueta ayudante, en la parte inferior izquierda de la imagen, como análoga a la categoría greimasiana de *adyuvante* por considerarla más clara y, por tanto, más pertinente en su aplicación didáctica.

En primer lugar, debemos aclarar el concepto de actante, que en semiótica es la persona que realiza el acto. Fue adoptado por Greimas a raíz de la utilización que L. Tesnière hace de él en *Elementos de sintaxis estructural*. En el análisis actancial, es cierto que el actante no tiene por qué ser un ser animado, pero en lo que respecta a este estudio aceptamos la definición que se refiere únicamente a los personajes por tratarse de una propuesta para el estudio de personajes. En la *Semántica estructural*, las categorías del esquema actancial se constituyen mediante dos ejes, siendo el de las tres de la parte de arriba de la Imagen 2 el eje de la comunicación, y las tres restantes el eje del deseo, estando objeto y sujeto inherentemente relacionados por una situación de deseo. Así, el sujeto sería el personaje que ansía conseguir el objeto de su deseo, mientras que el objeto sería el deseo del sujeto. Son, por tanto, categorías indisolubles.

En cuanto a las categorías de destinador y destinatario, lo más sencillo es remitirnos de nuevo a la Imagen 1, la tabla de Beristáin, que plantea como análogas a estas etiquetas las de Souriau. Por tanto, el destinador sería el *árbitro atribuidor del bien*, mientras que el destinatario se correspondería con el *obtenedor virtual del bien*. Estas consideraciones, aunque brillantemente esclarecedoras, excederían lo demandado al alumnado de primero de bachillerato, por lo que los papeles de destinador y destinatario podrían ser explicados como la fuerza que mueve al sujeto a buscar su objeto y la persona que se beneficia del objeto, respectivamente.

Ayudante (*adyuvante*) y oponente, por su parte, pueden definirse por sí mismos por tratarse de conceptos más sencillos en su formulación. No tienen por qué corresponderse con un personaje en concreto, pudiendo ser el ayudante, tomando como ejemplo las allcahuetas, una fuerza como la magia. Asimismo, pueden referirse a una colectividad, como sería el caso de la oposición que ejerce la sociedad, en el sentido de las convenciones morales de la época. Estas etiquetas constituyen un cimiento esencial en el modelo y nos permitirían en su aplicación a la docencia de la literatura mostrar de forma esquemática esos “elementos de continuidad y ruptura” que preconiza la ley educativa vigente en el plano de la lectura guiada en el primer curso de bachiller (RD 243/2022, 2022, p. 227). Se profundizará en esta cuestión en las páginas siguientes al analizar la pertinencia de esta herramienta en el análisis de *La Celestina*, *El caballero de Olmedo* y el *Don Juan Tenorio*. Sobre los conceptos de ayudante y oponente, tenemos que resaltar su importancia en el desarrollo de la trama: “en todo conflicto dramático se parte de alguien que es dueño de una situación establecida, y de otro personaje que intenta modificar esa situación” (Alonso de Santos, 2012, p. 71). Este afán por el cambio de las situaciones, además de ser motor habitual del oponente, es precisamente la razón de ser de la creación teatral y la base de todo agrumento dramático. Tal y como observaremos, de nuevo, en el siguiente apartado, la utilización del análisis actancial nos permite mostrar esta información de forma esquemática y concisa, facilitando el estudio comparado de personajes, arquetipos, obras e incluso movimientos literarios.

2.4 PERTINENCIA DEL ANÁLISIS ACTANCIAL EN *LA CELESTINA, EL CABALLERO DE OLMEDO Y DON JUAN TENORIO*

Las obras sobre las que se basa este trabajo tienen un elemento nuclear en común: el personaje de la alcahueta. En el desarrollo de este apartado se desgranarán sus características básicas en relación a la idoneidad del esquema actancial como herramienta metodológica para abordar su explicación, bien por sus características definitorias, bien por la impronta de otros personajes en su construcción o bien por su función en el desarrollo de la obra teatral.

El currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de primero de bachillerato, establecido en el Decreto 40/2022, recoge como uno de los saberes básicos de la lectura guiada, dentro del bloque de educación literaria, el siguiente: “análisis de los elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra” (D 40/2022, 2022, p. 497). Exploraremos en este apartado la utilidad de ese análisis de los componentes fundamentales del género teatral mediante la utilización del modelo actancial.

2. 4. 1 *La Celestina*

El arquetipo de la alcahueta ve en *Celestina* su más conocida y reconocida traducción en la literatura española. Cabe señalar que el antecedente directo del personaje que Fernando de Rojas dibujó en su *Tragicomedia de Calisto y Melibea* es la Trotaconventos del *Libro de Buen Amor*, casi un siglo anterior. La razón por la que en este estudio no tiene cabida la obra de Juan Ruiz responde a una cuestión eminentemente genérica, puesto que el trabajo plantea cuestiones de índole teatral. Sobre la controversia acerca de la categorización de *La Celestina* como obra teatral o como novela dialogada por la complejidad que plantearía su traducción al espacio escénico, asumimos que esta cuestión excede los límites de lo exigido en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, entendiendo la obra como teatral siguiendo el propio currículo, que la incluye en el teatro medieval. Volviendo a la cuestión de la tradición del arquetipo, la influencia de Trotaconventos en *Celestina* es evidente, si bien es cierto que este personaje no fue pionero en la literatura, pues bebe de raíces clásicas. Así lo apunta Miaja de la Peña en su estudio de estos dos personajes:

Trotaconventos y *Celestina* son, sin duda, las dos alcahuetas paradigmáticas de la literatura medieval hispánica. La primera, como modelo de alcahueta en el que se suma la tradición clásica de la lena latina presente en las comedias de Plauto y Terencio, que más adelante, en la segunda, se convertirá en el paradigma absoluto de la medianera. Personajes complejos, plenos de recovecos en los que se asoman o esconden sus habilidades en el oficio, mismos que han sido estudiados desde las más diversas perspectivas y que nos siguen sorprendiendo aun por sus múltiples y ricas facetas. (Miaja de la Peña, 2017)

No en balde, la obra de Fernando de Rojas se conoce comúnmente con el nombre del personaje que nos ocupa, *La Celestina*. La *Tragicomedia de Calisto y Melibea* plantea

en su traslado a la Didáctica una dualidad interpretativa, puesto que podemos entender y explicar la obra bien como la historia de un amor o bien como la historia de un personaje: la de Celestina. Retomando las cuestiones del libro de texto que mencionábamos al hilo del estudio de personajes en el primer curso de Bachillerato, encontramos que el epígrafe dedicado a esta obra se abre con una aclaración sobre las alcahuetas que introduce la explicación de la trama, centrada en suma en este personaje. No se observa, por ejemplo, que el temario se introduzca con nociones sobre el loco amor o el servilismo amoroso. Es por esta razón por la que se comprende que el estudio de esta obra en 1º de Bachillerato gira en torno al personaje de Celestina.

La alcahueta plantea una naturaleza funcional dentro de la obra, argumento que entronca directamente con la pertinencia del esquema actancial como herramienta para su análisis. Como apuntábamos en la justificación teórica del esquema actancial, los personajes en una obra de teatro surgen siempre como recurso para el desarrollo de la trama. En su repaso a los postulados de Vladimir Propp y Roland Barthes y a su interpretación de las ideas aristotélicas en cuanto al género teatral, Alonso de Santos plantea que “los personajes son producto de las tramas, pero añadiendo a esta formulación la idea de que su «ser» solo es funcional” (Alonso de Santos, 2012, p. 137). De esta forma, la presencia de Celestina permite a Fernando de Rojas justificar el enamoramiento de Melibea, subtrama que constituye la base de su “reprehensión de los locos enamorados, que, vencidos en su desordenado apetito, a sus amigas llaman y dicen ser su dios. Assimesmo fecha en aviso de los engaños de las alcahuetas y malos y lisonjeros sirvientes” (Rojas, 1983, p. 97). La relación indisoluble entre la historia amorosa y el personaje de la alcahueta en el desarrollo de la trama es manifestada por su autor como preámbulo a la obra. Es la acción de Celestina, por mandato de Calisto, la que permite que la trama se desarrolle y que el amor del galán sea correspondido.

La utilización del esquema actancial recogido en la Imagen 3 nos permitiría desgranar aspectos clave de la obra:

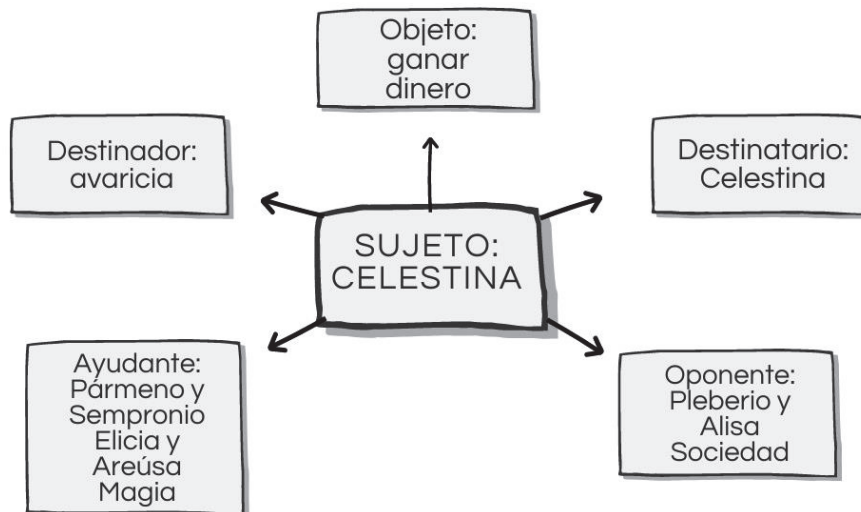


Imagen 3: análisis actancial de Celestina.

Si la explicación de Celestina se limitase a la narración de su presencia en la tragicomedia, el personaje podría parecer a los alumnos una anciana altruista que se esmera en su labor para ayudar a Calisto. El uso del esquema actancial como base, sin embargo, aclararía esta idea: el objetivo de Celestina no es que Melibea se enamore de Calisto, sino que su meta es conseguir la recompensa prometida por Calisto, esto es, enriquecerse. La avaricia, fuerza que se incluye como destinador en la propuesta de esquema, constituye el rasgo básico del personaje de la alcahueta en la literatura española. La codicia es sin duda el rasgo original del arquetipo, presentado como una suerte de oficio desde sus principios. Esta avidez es la que, en última instancia, acaba con su vida, pues es asesinada por no compartir su pago con sus ayudantes (remitiendo, de nuevo, al propio esquema actancial). En este mismo subgrupo de los ayudantes encontramos a su vez la magia, ítem que nos permitirá abordar en clase la presencia de los conjuros en la obra y la condición de bruja de Celestina que posteriormente Lope explorará en Fabia.

El bloque de oponentes al objeto del sujeto nos permitiría ahondar en cuestiones clave del estudio de la obra. Así, en primer lugar encontramos a Pleberio y Alisa como agentes antagonistas del propósito de Celestina. Es evidente que la importancia de Pleberio en la obra es mayor, pongamos por ejemplo su intervención como cierre de la obra, por lo que cabría a este respecto introducir a los estudiantes la importancia de la autoridad masculina –vehiculada en este caso en la figura paterna– en la Edad Media, así como entroncar con el propio “Llanto de Pleberio” como traducción de su oposición al resultado que tuvo la consecución de la meta de Celestina, que no es sino el

enamoramamiento de Melibea, razón de su trágico final. Encontramos un segundo agente que se opone al sujeto: la sociedad. Sería útil en este punto profundizar en la importancia de la religión en la Edad Media, la figura de las brujas y su impacto en la cultura moderna. Esta fuerza se mantendrá en el caso de la comedia lopesca, no así en el *Don Juan*, aspecto que trataremos en su análisis con relación al estudio comparado de la tradición literaria.

2. 4. 2 *El Caballero de Olmedo*

Lope de Vega plasma en *El Caballero de Olmedo* su interpretación de la alcahueta, Fabia, que tanta influencia de Celestina tiene. En este caso, debemos detenernos en realizar algunas consideraciones en cuanto a su pertinencia dentro de este trabajo. El currículo de 1º de Bachillerato, como hemos señalado, comprende desde la Edad Media, abarcando de esta forma los Siglos de Oro. En el plano teatral, los docentes deben abordar el estudio de Lope como dramaturgo, sin existir una única obra clave que estudiar para sentar las bases (en Calderón, *La vida es sueño* es insustituible, por ejemplo). De esta forma, dejando a un lado lo incluido en los libros de texto, el docente se encontraría con una multitud de opciones en cuanto a las obras en las que profundizar al explicar la faceta teatral de Lope de Vega. *El perro del hortelano*, *La dama boba*, *Peribáñez y el comendador de Ocaña*, *Fuenteovejuna*, *El villano en su rincón*. La producción es extensísima, también el número de sus comedias y dramas en el canon.

Abogamos en este estudio por la elección de *El caballero de Olmedo* por una cuestión evidente como es la de la presencia del personaje de la alcahueta que nos permite establecer vínculos en la Historia de la Literatura española a la luz del currículo del primer curso de Bachillerato, pero también defendemos su importancia en las aulas con ánimo de preservar lo local. Nos remitimos en este punto a lo establecido en el Decreto 40/2022 del Boletín Oficial de Castilla y León, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. En el artículo 3, que dictamina la finalidad de la etapa encontramos que:

El bachillerato en la Comunidad de Castilla y León tendrá por finalidad, además de la establecida en el artículo 4 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, la de contribuir a la identificación y establecimiento de vínculos compartidos por parte del alumnado con la historia y tradiciones propias, con el fin de reconocer y valorar su patrimonio artístico, cultural y natural, con una actitud

de interés, respeto y compromiso que contribuya a su conservación y mejora. (Decreto 40/2022, 2022, p. 6)

La historia del Caballero, según Francisco Rico, se remonta a un romance que narra el asesinato de don Juan de Vivero a manos de Miguel Ruiz en el año 1521. La seguidilla que da nombre a la pieza recoge el nombre de Olmedo, municipio de la provincia de Valladolid, en Castilla y León. Don Alonso muere en su camino final hacia Olmedo desde Medina del Campo, también municipio de la provincia de Valladolid. La presencia de esta obra en las localidades castellanas es suma, y la leyenda popular que precedió y pervivió a la obra de Lope es folklore castellano. En el empeño docente debe caber el acato de la ley, que en este respecto defiende la necesidad de inculcar la historia y tradiciones de nuestra tierra.

Mismo afán encontramos en el artículo 6 del mismo documento, que establece los objetivos de la etapa, de entre los que encontramos el de “investigar y valorar los aspectos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León” (Decreto 40/2022, 2022, p. 8). Es por esta razón por la que, más allá del estudio del personaje de Fabia, la pertinencia de la elección de *El Caballero de Olmedo* como obra en la que detenernos al tratar en clase la faceta dramática de Lope de Vega es total.

Debemos mencionar, asimismo, la importancia que esta obra tuvo en la revitalización del teatro barroco a raíz de la labor de La Barraca con Eduardo Ugarte y Federico García Lorca al frente. Sobre este último cabe señalar la enorme influencia que la historia de don Alonso tuvo en su dramaturgia, especialmente en *Bodas de Sangre* y con un acusado reflejo de los augurios y presagios que en la comedia aurisecular personifica Fabia. Si bien es cierto que en primero de bachillerato el currículo no comprende la Edad de Plata, puesto que ni siquiera abarca el realismo y naturalismo, el protagonismo de Federico García Lorca y su obra en nuestra cultura permite crear un nexo de unión conocido para los estudiantes que, en caso de que no estuviesen familiarizados con su obra y figura, han tratado su producción en el curso anterior. Establecer este tipo de vínculos, también con obras ajenas al currículo, es esencial a la hora de introducir a los estudiantes a un estudio literario con madurez.

Volviendo a la cuestión del personaje de la alcahueta, Lope de Vega introduce en *El Caballero de Olmedo* a Fabia, profundamente similar a Celestina. En este punto

debemos remitirnos de nuevo a Francisco Rico, que en el estudio previo que realiza a la obra en su edición en Cátedra explora esta influencia:

Ocioso sería, de puro evidente, resaltar el papel de Fabia como instrumento irónico – en burlas y en veras – de amor, muerte y destino en la tragicomedia. [...] La ironía trágica se cumple también merced a la mera genealogía literaria de la alcahueta. No en balde Fabia está dibujada según el diseño inolvidable de Fernando de Rojas. De hecho, la deuda con *El Caballero de Olmedo* para con *La Celestina* es constitutiva, desde el mismo instante de su concepción dentro de un género. (Rico, 2008, p. 27)

Estas palabras vuelven sobre la cuestión genérica que ejerce como hilo vertebrador de esta propuesta, puesto que la naturaleza teatral es esencial al abordar un análisis como el del modelo actancial. En este caso, el esquema nos permitirá, paralelamente a la explicación del personaje y la trama de la obra, establecer las semejanzas con *Celestina*, estudiada con anterioridad por la naturaleza cronológica del currículo.

En *El Caballero*, la funcionalidad del personaje de Fabia es clave de nuevo en el desarrollo de la trama: “Lope la necesita, a ella y a su magia, para dejar indeciso si son naturales o sobrenaturales la Sombra y El Labrador” (2008, p. 27). También es su presencia la que funciona como catalizador de los augurios que funcionan como mantra, los presagios mortuorios que avisan a don Alonso de su muerte. Advírtase el paralelismo con la relación de la alcahueta y los avisos, como se ha señalado en el caso de *Celestina* en el anterior apartado.

El esquema del actante de Fabia, además de esclarecer sus rasgos básicos y servirnos como base para la explicación del argumento, arroja luz sobre las numerosas semejanzas entre la obra de Fernando de Rojas y la de Lope. De nuevo, Francisco Rico enumera las similitudes que encontramos en las dos obras en cuanto a los personajes – actantes– y sus acciones –objetos-:

“Baste señalar unos cuantos paralelos episódicos: don Alonso (Calisto), por mediación de Tello (Sempronio), busca la ayuda de Fabia (Celestina) para relacionarse con doña Inés (Melibea); la saluda con extraordinarias alabanzas y le ofrece una cadena como premio a su tercera; Fabia atrae a Tello con promesas («cierta morena...») y se presenta en casa de Inés como vendedora de afeites y mejunjes entre mágicos y medicinales, alardeando de viejo conocimiento de la familia; allí entona su atractivo *carpe diem*, evocando pasados esplendores, conjura - muy bachillera - al diablo y obtiene con engaños una aparente prenda de amor y una invitación a acudir a «la reja / del huerto»; el galán recibe una y otra con fervor (y largueza); al acercarse al jardín, tropieza con unos

rivales y los ahuyenta fácilmente; don Pedro (Pleberio-Alisa) piensa en casar a Inés, pero ésta ama ya a don Alonso, y Fabia lo atribuye al buen efecto de «los hechizos y conjuros»; Tello insiste en decir mal de la alcahueta, quien a su vez procura asegurarse al criado; y, en fin, aquél se convence de que el mejor medio para sacar partido de la generosidad de su amo – haciéndose con la cadena – es estar a bien con Fabia” (Rico, 2008, p. 27)

Recogemos en la Imagen 4 el esquema actancial con Fabia como sujeto:

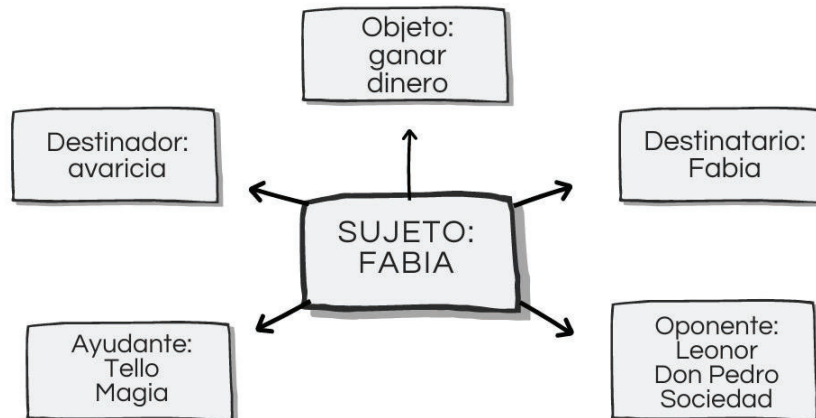


Imagen 4: análisis actancial de Fabia.

Tal y como apunta Rico, los puntos en común son numerosos. Atendiendo a sus esquemas actanciales, su objeto es el mismo, también el destinador y el destinatario, los ayudantes son criados y las artes oscuras y entre los oponentes encontramos a una figura de autoridad en la familia y a la sociedad. Fabia no puede ser explicada como una mera copia de Celestina, puesto que su presencia en la obra es esencial para el desarrollo de la trama. Semejanzas como la oposición de la figura paterna nos ayudarían a abordar en clase el recurso del engaño, puesto que, para evitar ser descubierta por Don Pedro, Fabia, con la ayuda de Tello, idea un ardid para hacerse pasar por otros. Tello pasa a ser, ante el padre de doña Inés, profesor de latín, mientras que Fabia sería la instructora de la joven en cuestiones de religión como preparación para su fingida vocación de novicia. Este artificio constituiría un punto en el que explicar a los estudiantes la importancia del engaño en el teatro español, desde los *Pasos* de Lope de Rueda y los entremeses cervantinos hasta las comedias de enredo barrocas, pasando por su empleo en *El sí de las niñas* – obra que también debe tratarse en este curso – y su reflejo en el siglo XX, con un influjo tan acusado en autores como Miguel Mihura.

En suma, la explicación de *El Caballero de Olmedo* a través del análisis actancial del personaje de Fabia constituiría, además de una herramienta para ahondar en su estudio y simplificar la explicación del argumento, un recurso idóneo para establecer vínculos con la tradición literaria anterior y posterior.

2. 4. 3 *Don Juan Tenorio*

José Zorrilla plasma en su *opus magnum* al tercero de los personajes alrededor de los que se basa este Trabajo Fin de Máster. Es Brígida en este caso la figura que recoge la tradición celestinesca, conformando un personaje que demuestra los puntos en común con los anteriores arquetipos, estableciendo un modelo básico del que partir para comprender la evolución del personaje desde la Edad Media en su camino al Romanticismo español. Nos remitimos a la demanda del estudio de personajes que tratamos páginas atrás en relación a los libros de texto, especialmente en el caso del *Don Juan Tenorio* y las cuestiones que exigían al alumnado el conocimiento de la tradición e influencia de sus personajes.

Es cierto que Brígida recoge la tradición de la que bebía Celestina y que Lope plasmó en Fabia. No obstante, en el estudio de Brígida prevalecería el análisis de las innovaciones que José Zorrilla en ella imprime: a diferencia de Fabia, difiere de ésta y su precedente en su construcción actancial en cuanto a diversos papeles. Partimos de lo establecido en el esquema de la Imagen 5:

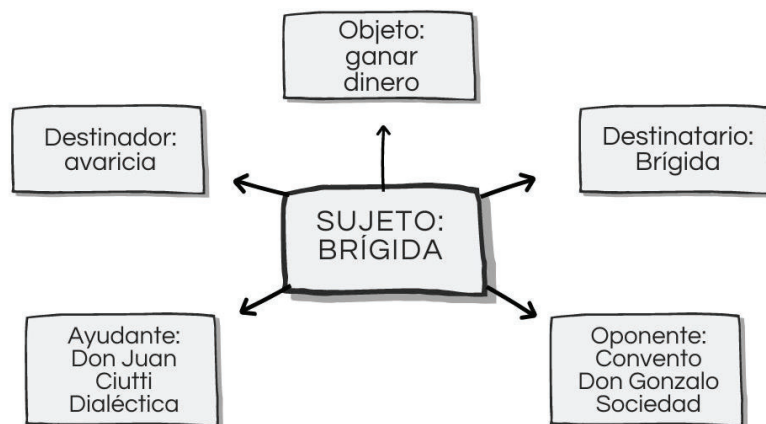


Imagen 5: análisis actancial de Brígida.

Sobre el parecido de Brígida con Celestina – y, en principio, por lo ya expuesto en cuanto a la influencia que la obra tiene en Lope, a Fabia – nos remitimos al estudio de Joseph T. Snow:

Zorrilla acompaña a doña Inés de la dueña Brígida, que está claramente inspirado en la Celestina, personaje que en aquellos años estaba de moda por la publicación de la *Tragicomedia* por primera vez tras casi siglo y medio de haber sido impresa. Aunque Zorrilla dota a Brígida de muchos rasgos de la Celestina (codicia, falsedad, etc.), la hace intencionalmente un personaje sin la fuerte personalidad de su modelo. A diferencia del protagonismo de la Celestina en la *Tragicomedia*, Brígida es claramente un personaje secundario que, además, no está plenamente desarrollado, pues nada sabemos de su vida anterior. (Snow, 2007, p. 137)

Este último rasgo, el desconocimiento acerca del pasado de los personajes, entronca con la necesidad de implementar una herramienta de análisis que exceda los límites de la explicación tradicional del argumento al tratar estos arquetipos. Los puntos del objeto, así como el destinador y el destinatario, vuelven de nuevo sobre los rasgos básicos de las alcahuetas, iguales desde el siglo XV hasta el XIX, lo que nos permite establecer un claro hilo conductor al dibujar su personalidad: se trata de mujeres codiciosas, cuyo móvil principal es el de enriquecerse sin importar la moralidad de sus labores. Sin embargo, es relevante en este punto llamar la atención sobre el intencionado descuido en la construcción del personaje de Brígida:

Brígida se limita a actuar como mera comparsa de Don Juan, a quien es claramente inferior en el uso de la retórica para engañar y seducir a Doña Inés. La diferencia principal es, sin embargo, que Brígida se tiene que enfrentar a Doña Inés, la cual es presentada como una heroína cristiana mucho más fuerte que Melibea a la hora de defender su honor. (Snow, 2007, pág. 137)

Incide Snow sobre el componente religioso en los personajes de la obra de Zorrilla, decisivo en el final de su protagonista, pero sin duda latente en la totalidad de la concepción de la obra (categorizada como drama religioso-fantástico, de hecho). La religión cristiana y la moral que preconiza sobrevuela la trama, y el personaje de Brígida no escapa de esta influencia. Es especialmente esclarecedor fijarnos en este punto en el ayudante de Brígida. Por un lado, como se apunta en la anterior cita, su ayudante ya no es un criado, sino don Juan, quien se muestra mucho más elocuente que el actante que ahora nos ocupa, desvelando la profunda individualidad de otro de los arquetipos de la literatura hispánica por excelencia. El segundo de los ayudantes que encontramos es la dialéctica, rol que en el caso de Celestina y Fabia era ocupado por la magia. José Zorrilla no limita el componente moralizante religioso exclusivamente a la redención de los

pecados de su personaje protagonista, sino que modula a su alcahueta, despojándola del componente mágico que Fernando de Rojas y Lope atribuyen a sus modelos. Sería impensable comprender el enamoramiento de Melibea sin los conjuros de Celestina, pero en este caso encontramos que la fuerza que intercede en favor de Brígida ya no es sobrenatural. Su asistente en la consecución de su objetivo es material, la retórica, y no precisamente con ella como brillante autora. Es el propio don Juan quien queda por encima, pasando Brígida a un segundo plano, hecho que sin duda no encontramos en las anteriores obras, donde el protagonismo de las alcahuetas es crucial. La relación de esta sustitución de la magia por la palabra con la religión cristiana, especialmente al ser vehiculada en la figura del pecador redimido, no es baladí. *In principium erat verbum et verbum erat apud Deum et Deus erat verbum*, reza el Evangelio según San Juan.

En la conquista de doña Inés intercede de nuevo el mecanismo del engaño, tema que tratamos en el análisis del esquema actancial de Fabia en *El Caballero de Olmedo* y que entronca de nuevo con la tradición literaria española.

Sobre la naturaleza de ayudante de Don Juan debemos resaltar la condición activa del enamorado en la labor de la alcahueta a la que se remite. El dejar hacer de Calisto y don Alonso pasa en el *Don Juan Tenorio* a conformar un tándem colaborativo en las acciones ilícitas en lo que a la moral de la época se refiere de la celestina. De esta forma, atendiendo a su condición de ayudante, el esquema actancial de la alcahueta nos permitiría incidir sobre el cambio en los personajes masculinos de las tres obras, que en este caso se torna mucho más complejo. Encontramos, pues, cómo el galán enamorado, idealizador de la amada, de la Edad Media -Calisto- pasaría al motivo del burlador, un hombre sin escrúpulos quien, en su afán por conquistar a una novicia para ganar la apuesta de don Luis, no solo recurre a la ayuda de Brígida, sino que participa activamente del engaño amoroso. En cuanto a su concepción original, la relación que se debe establecer en torno a este Don Juan y al homónimo protagonista de *El burlador de Sevilla* es clara. Al abordar esta cuestión del hombre que burla a las mujeres, tendríamos que tratar la propia línea argumental de la obra, puesto que los pecados de Don Juan son redimidos, convirtiéndose en última instancia en un hombre bueno.

Debemos remitirnos en este punto a lo establecido en el Decreto en cuanto a la octava competencia específica de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 1º

de Bachillerato, que pone de manifiesto la necesidad de vincular las obras con otras de su momento y posteriores, también con la cosmovisión de su época:

Se trata, en fin, de seleccionar para la lectura guiada y compartida en el aula algunas obras relevantes del patrimonio literario [...] para mostrar [...] las relaciones que se establecen con otros textos y con los valores ideológicos y estéticos de su contexto de producción, así como de su capacidad de iluminar y explicar nuestro presente. (D 40/2022, 2022, p. 489)

De esta forma, observamos cómo la utilización del esquema actancial en la explicación del personaje de Brígida del *Don Juan Tenorio*, así como en los respectivos análisis de *La Celestina* y *El Caballero de Olmedo*, nos permitiría introducir en el aula cuestiones que profundizan en aspectos cruciales de la didáctica de la Literatura, estableciendo vínculos con la tradición literaria y estudiando los personajes de las obras teatrales haciendo uso de un modelo que explora su función en la obra dramática, su razón de ser en el plano semiótico. Así, la utilización de un recurso como el esquema actancial, como se ha comprobado, abriría la puerta a un tratamiento de la Literatura que debemos perseguir como docentes: un estudio literario más exhaustivo, más certero, más maduro.

2. 5 INTERRELACIÓN DEL MODELO ACTANCIAL CON EL CURRÍCULO DE LA ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Se han presentado ya los requerimientos legales para Lengua Castellana y Literatura en primero de bachillerato, así como la necesidad de implementar herramientas que faciliten tareas como el estudio de personajes. Una vez expuesto el concepto del esquema actancial y justificada su utilidad para abordar la explicación de las grandes alcahuetas de nuestro teatro, en este apartado nos referiremos al modelo tratado para arrojar luz sobre su versatilidad en cuanto al aprendizaje por transferencia.

La materia que engloba estos contenidos está dividida en cuatro bloques: las lenguas y sus hablantes, comunicación, educación literaria y reflexión sobre la lengua. Pese a confluir en una misma asignatura, la división entre lo lingüístico y lo literario en la didáctica es manifiesta, conformando una separación que dificulta la integración de metodologías similares en ambas áreas. Sin embargo, atendiendo a lo establecido en la ley educativa vigente, encontramos que en la descripción de la contribución que la

asignatura debe tener sobre el desarrollo de las competencias clave se fomenta la integración de los saberes básicos como medio para que los estudiantes adquieran un perfil de salida completo y adecuado para la vida adulta. Así, en la competencia en comunicación lingüística, encontramos que su adquisición debe pasar inherentemente por el desarrollo de habilidades que se refieren más bien a la educación literaria:

La competencia en comunicación lingüística se relaciona con el objetivo principal de esta materia. El desarrollo de este desempeño competencial es esencial para la construcción del conocimiento y el pensamiento crítico. La comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales, la reflexión sobre los mecanismos que los soportan y las reglas a que deben atenerse son la esencia de esta materia. Asimismo, hace posible disfrutar de la dimensión estética del lenguaje. (D40/2022, 2022, p. 480)

Se pone de manifiesto, por tanto, la pertinencia de las destrezas comunicativas como medio para comprender y apreciar las obras literarias. Si las áreas están estrechamente relacionadas, puesto que un ámbito no puede desarrollarse correctamente sin el dominio del otro, debemos explorar herramientas metodológicas que nos permitan mostrar al alumnado esta afinidad, que realmente podríamos definir como dependencia.

No en vano mencionamos al hilo del concepto del esquema actancial que el modelo nace como un método de análisis lingüístico: Greimas desarrolla su propuesta bajo el seno de sus investigaciones semánticas. Si bien es cierto que toma como inspiración el análisis de la estructura del relato y el teatro que otros teóricos plantearon con anterioridad en el siglo pasado, el esquema actancial viene a traducir los preceptos de los participantes semánticos al estudio de los personajes de una obra teatral. En su planteamiento, posterior al greimasiano y sin duda imbuido de su teorización, Ubersfeld ya llama la atención sobre esta influencia estructural: “nos gustaría sentar las bases para una «gramática» elemental de la representación” (Ubersfeld, 1989, pág 8). Trayendo de nuevo la cita que contemplamos en páginas anteriores, es evidente que “(el modelo está) construido teniendo en cuenta la estructura sintáctica de las lenguas naturales” (Greimas, 1987, p. 276). De hecho, como ya mencionamos, el propio concepto de *actante* proviene de los *Elementos de sintaxis estructural* de Tesnière.

Obviando el contexto en el que se encuadran las investigaciones acerca del esquema actancial, encontramos que la relación entre lo lingüístico y lo literario se mantiene constante, puesto que en las explicaciones de los elementos que intervienen en la construcción de un personaje se mencionan constantemente aspectos propios del

análisis gramatical. Es el caso, por ejemplo, de la justificación de la categoría sujeto vs. objeto: “parece posible concebir que la transitividad, o la relación teleológica, como hemos sugerido llamarla, situada en la dimensión mítica de la manifestación, aparezca, como consecuencia de esta combinación sémica, como un semema que realiza el efecto de sentido deseo” (Greimas, 1987, p. 270). El objeto en el esquema actancial vendría a ser el objeto directo, marcado en su planteamiento por su naturaleza transitiva.

La relación con el ámbito lingüístico, sin embargo, no se refiere solo a la terminología empleada ni al origen de su planteamiento. Huelga detenernos en este punto, puesto que la propia ley educativa ya hace énfasis en la interrelación de lengua y literatura, pero, al hilo de lo que mencionamos en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, debemos advertir que

Las palabras definen a los personajes en cada momento del desarrollo de la acción dramática: sus conflictos, sus metas, sus emociones, sus relaciones con el entorno, su posición social, sus logros y fracasos, y su manifestación externa como seres vivos dentro del drama. (Alonso de Santos, 2012, pp. 457-458)

El primer paso en la configuración de un personaje es siempre lingüístico, y precisamente sin esta dimensión sería imposible ya no analizarlo en función de su papel en la trama, sino comprenderlo como agente teatral. Aunque no se ha mencionado, la aplicación del modelo actancial al teatro no es excluyente, puesto que su uso en la explicación de obras narrativas estaría perfectamente justificado y conectaría con lo que los estudiantes ya conocen de explicaciones como las desgranadas en el anterior apartado. Otros géneros permitirían la utilización del análisis actancial: “nada nos impide hacer teatro de todo, ya que esta misma pluralidad de modelos actanciales puede darse en textos novelescos o incluso poéticos” (Ubersfeld, 1989, p. 46).

Dada la estrecha relación entre los dos ámbitos que demuestra el esquema actancial, su utilización en la didáctica de la literatura, cuya utilidad ya hemos explorado, sentaría las bases del uso de una herramienta que también podría sernos útil en la enseñanza de aspectos semánticos. Implementar este recurso en la enseñanza teatral y literaria sería idóneo para brindar a los estudiantes un método de análisis novedoso para ellos. Una vez se hayan familiarizado con él, sería muy interesante integrar este modelo en el ámbito lingüístico, puesto que la capacidad de síntesis que exige en el plano literario es un requerimiento esencial de la destreza sintáctica, por ejemplo.

Tomando el caso de los papeles temáticos o roles semánticos, observamos la profunda similitud con las categorías greimasianas de los actantes en el teatro. Los esquemas que recogen los roles de cada personaje vienen a sistematizar funciones análogas a las de los roles semánticos: véase, por ejemplo, la similitud entre el concepto de sujeto y agente, o bien en el homónimo objeto. La explicación de estos conceptos en la oración permitiría integrar la semántica en la enseñanza de sintaxis, cuestión crucial para fomentar un aprendizaje basado en la deducción, más intuitivo y que permita afianzar la reflexión sobre la lengua que promueve la legislación educativa. Solo abogando por una enseñanza sintáctica que abarque estos aspectos lograremos que los estudiantes desarrollen una destreza óptima en la interacción y comprensión de textos escritos y orales: “para que el trabajo gramatical tenga algún efecto sobre el aprendizaje del uso, no basta con describir formas gramaticales y analizar estructuras, hay que poner en relación las formas con los significados y las intenciones” (Zayas, 2014, p. 17). Esta concepción no solo abarca la comprensión e interacción, ya que “una gramática que tenga en cuenta los aspectos formales, los semánticos y los pragmáticos puede facilitar las herramientas para rendir cuenta del texto desde el punto de vista discursivo” (Camps, 2024, p. 41).

La utilidad del análisis actancial traspasa las barreras de los contenidos del currículo, y es que también sería interesante comprenderlo en el plano de la investigación educativa bajo la óptica que plantea Sánchez Corral, quien explora la versatilidad del modelo y su relación con el propio acto didáctico:

La necesidad de acometer el análisis del acto didáctico desde las expectativas que abre la semiótica de A. J. Greimas surge de la naturaleza misma de la enseñanza y del aprendizaje, en el sentido de que el docente ejerce como enunciador de un proceso (realmente) interactivo mediante el cual intercambia y/o construye significados conjuntamente con los aprendices que ejercen como enunciatarios. (Sánchez Corral, 2003, p. 471)

La mejora en el ejercicio didáctico pasa por el análisis de lo que realmente ocurre en clase, que no deja de ser un acto comunicativo en sí mismo con sus propias fórmulas y códigos:

La orientación comunicativa que estamos adoptando, aplicada desde la semiótica narrativa y discursiva de la escuela francesa greimasiana, nos ofrece la posibilidad de esbozar un análisis sobre los componentes y los roles actanciales que concurren en la práctica cotidiana de las aulas. (Sánchez Corral, 2003, pp. 473-474)

De estas citas deducimos no solo la flexibilidad del esquema actancial que ya apuntaba Ubersfeld, sino otro ámbito en el que el modelo de análisis resultaría compatible: el comunicativo. Su utilización para la exploración de aspectos pragmáticos, del habla en interacción, se sumaría a esa veta semántica que venimos comentando.

Por último, debemos señalar la vinculación del modelo actancial con la adaptación del currículo a las necesidades específicas de aprendizaje. Un método de análisis literario tan esquemático conecta con otras formas de aprendizaje, como sería el visual u observacional, y simplifica las descripciones literarias, cuestión significativa para adaptar las metodologías a aquellos alumnos que puedan tener problemas de lectoescritura. Asimismo, la utilización de la forma esquemática como hilo conductor de las explicaciones construiría una rutina esperada y beneficiosa para los casos de ACNEE.

Sentadas las bases del tema que explora este Trabajo Fin de Máster, el siguiente apartado ilustrará las características expuestas mediante un repertorio de actividades que arrojen luz sobre la versatilidad del esquema actancial en el estudio de las alcahuetas como propuesta ya no solo en tanto que herramienta metodológica para la explicación de obras teatrales, sino como hilo conductor de ejercicios activos que fomenten y cultiven la educación literaria del alumnado.

3. LA ENSEÑANZA TEATRAL A PARTIR DEL MODELO DEL ESQUEMA ACTANCIAL: PROPUESTA DIDÁCTICA

El presente apartado ofrecerá una serie de situaciones de aprendizaje breves con el modelo actancial como cimiento común, pensadas para ser implementadas después de utilizarlo para abordar la explicación de las alcahuetas que se ha recogido en las páginas anteriores. La propuesta se conforma como un todo con el objeto de demostrar la pertinencia de utilizar el modelo actancial no como algo puntual, sino como una suerte de hilo conductor. No se busca aplicar este modelo con actividades que lo empleen, sino que se ofrecerá una batería de dinámicas que ofrecerían al alumnado un aprendizaje útil, significativo, y que se vehiculan gracias a la utilización del esquema actancial, puesto que los estudiantes no podrían llevar a cabo estas actividades sin previamente haberse familiarizado con un estudio teatral adecuado a su etapa educativa, nivel y exigencias individuales.

La inclusión de herramientas metodológicas como recurso novedoso en lo que se centre una situación de aprendizaje no pone el foco en el aprendizaje del alumnado, sino en la propia herramienta, desvirtuando por completo el sentido original de la defensa de la inclusión de conceptos de teoría literaria en el aula. El propósito de este Trabajo Fin de Máster no es el de aportar ideas con las que enseñar qué es y cómo se emplea el esquema actancial a alumnos de primero de bachillerato, puesto que, tal y como lo concebimos, se trata de un medio y nunca un fin. El problema que se acusaba en las primeras páginas del trabajo es claro, y es que la enseñanza teatral demanda una búsqueda de vías que permitan mejorar su calidad. No se trata de enseñar más, sino de enseñar mejor.

Así, en este punto ofreceremos una serie de situaciones de aprendizaje breves, que no abarcarán más de tres sesiones, que podrían implementarse en cualquier momento del curso según el currículo establecido por la ley educativa. Podrían aplicarse todas, tratando esta propuesta como una programación, o bien algunas según las necesidades del temario, siempre con el objetivo de ilustrar la versatilidad de la herramienta como asidero para que los estudiantes profundicen en el estudio de personajes y obras literarias. Lo que se pretende demostrar no es la asequibilidad de los contenidos que provienen de un campo abstracto como es la teoría dramática a las aulas de la etapa de bachillerato. Más bien, en estas páginas se busca explotar el recurso en un plano secundario, nunca como

protagonista de las propias actividades, puesto que la utilización del esquema actancial será la que nos permita ofrecer los contenidos de manera más clara, no el contenido en sí. No es el deseo inherente a la ley educativa el de ofrecer un enfoque centrado únicamente en lo que sería, en el caso de esta propuesta, la herramienta como tal: “las actividades educativas en el Bachillerato favorecerán la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados” (RD 243/2022, 2022, p. 7). Estas dinámicas ofrecerán el apoyo del modelo actancial, se basarán en explicaciones que lo emplearon, pero siempre abogarán por el hecho de brindar los conocimientos teóricos suficientes para que el alumnado acceda al conocimiento de forma independiente y con un tono más maduro, también más individual, que con una clase magistral al uso. Es el caso también de la mención que se hace a los métodos de investigación, que además se recuerda que deben ser adecuados a la etapa y contenidos. Volviendo a las primeras páginas, no podemos enseñar la literatura dramática con los mismos recursos con los que enseñamos la narrativa, del mismo modo que el género lírico sí dispone de otras herramientas que se emplean tradicionalmente al abordar su explicación. De esta forma, el modelo subyacente a las situaciones de aprendizaje es, en primera instancia, teatral, porque es precisamente ese modelo el que requiere el género. No obstante, se demostrará su utilidad para ser empleado con otros géneros y en el ámbito de la lengua, como se apuntó en el quinto epígrafe del apartado anterior.

Volviendo a la ley, específicamente en el plano de las situaciones de aprendizaje por ser el enfoque que se tratará a continuación, fijémonos en lo preconizado en el Real Decreto 243 a este respecto:

Las situaciones de aprendizaje de la materia de Lengua Castellana y Literatura deben entrenar al alumnado en el uso de las herramientas que le permitirán responder a los retos de la sociedad del siglo XXI, que demanda personas cultas, críticas y bien informadas; capaces de hacer un uso eficaz y ético de las palabras; respetuosas hacia las diferencias; competentes para ejercer una ciudadanía digital activa; con capacidad para adquirir información y transformarla en conocimiento, y para aprender por sí mismas, colaborar y trabajar en equipo; creativas y emprendedoras; y comprometidas con el desarrollo sostenible y la salvaguarda del patrimonio artístico y cultural, la defensa de los derechos humanos, y la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática. (RD 243/2022, p. 218)

Este modelo de enfocar las actividades que se llevan a cabo en el aula es desgranado en el preámbulo de la materia de Lengua Castellana y Literatura en el Anexo II, que establece todo lo referente a las materias del bachillerato. En este caso,

encontramos que las situaciones de aprendizaje deben formar a los estudiantes como ciudadanos del siglo XXI, insertos en una sociedad que “demanda personas cultas, críticas y bien informadas”. Afortunada y apropiadamente, la instrucción cultural es cimiento, motor y razón de ser de la enseñanza literaria en todas de sus vertientes y niveles. Formar a personas críticas demanda ya un esfuerzo mayor, y es que, en nuestro plano, tratando estrictamente el literario en esta ocasión, la formación de personas críticas debe pasar por educar en el juicio crítico. En literatura, solo podremos fomentar este enfoque si buscamos un estudio exhaustivo de los textos, que ahonde en sus rasgos definitorios y, preeminentemente, que no se limite a resumir fragmentos y líneas argumentales. La propia palabra lo demanda, y es que cultivar el juicio crítico de nuestros estudiantes en lo que al hecho literario respecta tiene mucho de crítica literaria. Es imposible abogar por esta mejora si la enseñanza literaria no solo no llega a la crítica, ni siquiera bebe de la teoría literaria y se limita a ofrecer listas de autores, obras y rasgos descontextualizados.

El tercero de los puntos de esta enumeración hace referencia a las personas bien informadas. Es evidente que el papel del ámbito lingüístico en este punto es completamente esencial, con el fomento de la comprensión lectora, la identificación de argumentos en los textos o la construcción de opiniones con la creación de textos de distinta índole. Si nos remitimos a la historiografía literaria, debemos plantearnos qué constituiría una buena información sobre literatura. Independientemente de la especificidad que queramos o podamos otorgar a la información que ofrezcamos a nuestro alumnado, la carencia básica que se lleva apuntando en estas páginas nos conduce a una cuestión evidente: ¿cómo informar, inculcar conocimiento y dar una enseñanza de calidad sobre una obra si nos limitamos únicamente al argumento? ¿Acaso contar lo que pasa en *La vida es sueño* es suficiente para que estudiantes de bachillerato comprendan su magnitud? Calderón no solo escribió una historia sobre un príncipe engañado que se plantea su realidad. La enseñanza literaria demanda un enfoque más ambicioso.

La legislación aboga por la formación de una “ciudadanía digital activa”. En las actividades que se ofrecerán a continuación se integrará la utilización de las TIC como lo que son: un refuerzo idóneo para vehicular la enseñanza. La inclusión de las nuevas tecnologías en el aula no puede reducirse a utilizar el proyector para mostrar un PowerPoint, sino que deberíamos abogar por la integración de estas herramientas no solo en el ejercicio docente, también en los trabajos que pedimos al estudiantado.

Por último, debemos resaltar un punto a nuestro juicio crucial de la actual ley educativa: el ser “salvaguarda del patrimonio artístico y cultural”. Los profesores de Lengua Castellana y Literatura enseñamos obras de arte, cimientos de nuestra cultura e insignias de nuestra sociedad, pasada, presente y futura. Debemos proponernos que nuestro ejercicio docente inste a los alumnos a apreciar la literatura y sus mecanismos desde el juicio crítico, no limitando nuestra enseñanza a la recolección de datos. El siglo XXI exige una formación especializada, que conecte con nuestros estudiantes, y es imposible darle forma, por ejemplo, enseñando literatura sin enseñar los códigos por los que se rige. El gusto lector se inculcará si potenciamos un aprendizaje literario que no se limite a la memorización de títulos y fechas.

El Anexo III del Real Decreto se centra en la naturaleza de las situaciones de aprendizaje tal y como las entenderemos en este apartado:

El diseño de estas situaciones debe suponer la transferencia de los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado, posibilitando la articulación coherente y eficaz de los distintos conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta etapa. Las situaciones deben partir del planteamiento de unos objetivos claros y precisos que integren diversos saberes básicos. Además, deben proponer tareas o actividades que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos, desde el trabajo individual al trabajo en grupos, permitiendo que el alumnado asuma responsabilidades personales de manera autónoma y actúe de forma cooperativa en la resolución creativa del reto planteado. Su puesta en práctica debe implicar la producción y la interacción verbal e incluir el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales (RD 243/2022, 2022, p. 324).

Se ofrecerán diversas propuestas que sigan precisamente este esquema: respaldadas por los diferentes aspectos legislativos referentes a competencias, descriptores y criterios, las situaciones se conforman con unos objetivos claros y con variabilidad en cuanto a agrupamientos, exigencias y contenidos.

Pasaremos en este punto a contemplar los objetivos generales de esta propuesta a la luz de lo establecido en la actual ley educativa. Si bien es cierto que cada una de las dinámicas persigue objetivos propios por tratar planos diferentes del currículo del primer curso de bachillerato, la línea general en la que se dibujan las situaciones de aprendizaje que se ofrecerán a continuación. En primer lugar, debemos tener en cuenta que primero de bachillerato marca el paso de la Educación Secundaria Obligatoria y demanda del estudiantado un nivel mayor. Así lo traduce el Real Decreto 243 de 2022:

La profundización respecto a la etapa anterior estriba en una mayor conciencia teórica y metodológica para analizar la realidad, así como en la movilización de un conjunto mayor de conocimientos, articulados a través de instrumentos de análisis que ayuden a construir y a estructurar el conocimiento explícito sobre los fenómenos lingüísticos y literarios tratados. (RD 243/2022, 2022, p. 217)

Tal y como se propone, en el ámbito de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se llama la atención sobre la necesidad de inculcar en los alumnos unos métodos de análisis que permitan que el aprendizaje se vehicule de forma coherente, madura y ordenada. La enseñanza de los fenómenos literarios, objeto de este Trabajo Fin de Máster, comprende una serie de dificultades que hemos pormenorizado en apartados anteriores. El esquema actancial y su traducción a la didáctica vienen a ser una propuesta de cambio apegada al marco legislativo, pues su fin primordial es el de proporcionar al alumnado una herramienta de análisis de obras teatrales y personajes que abra la puerta a un estudio más certero del hecho literario. En su amplia utilidad, observamos en el anterior apartado la pertinencia de su uso al hilo de *La Celestina*, *El caballero de Olmedo* y *Don Juan Tenorio*, recalcando su capacidad para poner de manifiesto vínculos en la tradición literaria española. Volviendo a la ley, así se demanda la inclusión de métodos que exploren esta faceta diacrónica: “se propone también favorecer una aproximación amplia a la cultura, que profundice en esta etapa en la relación continua entre el pasado y el presente” (RD 243/2022, 2022, p. 217).

En cuanto al enfoque de las actividades, de nuevo común a todas ellas, observaremos un marcado componente activo por tratarse de situaciones de aprendizaje. Este nuevo modelo exige un papel protagonista del alumno en su proceso de adquisición de contenidos y trabajo competencial, y es precisamente este enfoque el que da forma a las actividades aquí recogidas. De esta forma lo establece el Decreto 40 del Boletín Oficial de Castilla y León:

En este contexto, el docente asume funciones de guía o acompañante y no solo de mero aportador de contenidos. Su función debe ser la de gestionar, dinamizar y pautar las tareas y dirigir un proceso de aprendizaje en el que el protagonismo se desplace hacia el alumno. El docente debe propiciar una interacción creativa y respetuosa entre el alumnado y facilitar estrategias de aprendizaje que favorezcan su progresiva autonomía. (D 40/2022, 2022, p. 50025)

En este sentido, establecidas ya las exigencias legislativas y el marco en el que se encuadra la propuesta didáctica, pasemos a desgranar la contribución de esta propuesta

didáctica a los distintos ítems recogidos en la ley en cuanto a la formación del alumnado y su Perfil de Salida.

3.1 MARCO CURRICULAR Y LEGISLATIVO: CONTRIBUCIÓN A LOS OBJETIVOS Y COMPETENCIAS. METODOLOGÍA

Nos basaremos en este apartado en lo establecido en el Real Decreto 243 de 2022, que establece la ordenación y enseñanzas mínimas del bachillerato. Recordemos el primero de los principios pedagógicos de la etapa, recogido en el artículo sexto:

Las actividades educativas en el Bachillerato favorecerán la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados. Asimismo, se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado incorporando la perspectiva de género. (RD 243/2022, 2022, p. 7)

De esta forma, la propuesta que se recoge en estas páginas se encuadra en este contexto del aprendizaje activo, que demanda un papel protagonista del estudiante, como ya hemos apuntado. Debemos plantearnos en este punto los objetivos del bachillerato en relación con los objetivos bajo los que se concibe esta propuesta, destinada a potenciar las siguientes capacidades:

- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

1) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural. (RD 243/2022, 2022, pp. 7-8)

A través de diferentes planteamientos, las situaciones de aprendizaje perseguirán los objetivos que hemos citado con el fin de formar estudiantes perfectamente competentes en su lengua, capaces de apreciar el hecho literario en su dimensión artística, de trabajar en su adquisición de forma individual y grupal y de manejar las herramientas de información de las que disponemos en el momento histórico en el que nos encuadramos. Los objetivos específicos de las actividades, si bien es cierto que podrían variar en función del enfoque que se les otorgase, serían los siguientes:

- Reconocer el texto literario como expresión artística y cultural.
- Valorar el papel cultural de las manifestaciones literarias.
- Fomentar la comprensión lectora de textos de diversa índole.
- Cultivar la escritura creativa y de textos académicos.
- Seleccionar información y discernir las fuentes fiables disponibles en Internet.
- Afianzar el gusto por la lectura.
- Respetar las ideas de otros y trabajar en dinámicas grupales.
- Apreciar las representaciones teatrales como manifestación del fenómeno literario indisoluble de su sentido.
- Analizar las obras literarias en cuanto a su construcción.
- Comprender los textos en su contexto histórico y entender la relación que éste tiene con la cosmovisión actual.
- Establecer vínculos entre la lectura personal y otros textos, así como entre las obras y otras de la tradición.
- Emplear el aprendizaje por transferencia para trasladar los contenidos adquiridos a otros ámbitos, como el lingüístico.
- Pensar de forma crítica, argumentar las ideas y construir experiencias de lectura maduras.

La contribución de una propuesta didáctica a las competencias establecidas en la ley educativa es esencial para su justificación y su correlación con el resto de contenidos que los alumnos trabajan. En este sentido, atendiendo en primer lugar a las competencias clave que se recogen en el artículo 16 del Real Decreto 243, a la luz de lo señalado en

cuanto a los objetivos, parece evidente que la idea se dibuja en torno a cuatro de las ocho competencias clave de la etapa de bachillerato:

a) Competencia en comunicación lingüística: las destrezas lingüísticas serán fundamento principal del desarrollo de las actividades, puesto que presuponen el dominio de los códigos lingüísticos de diversos ámbitos, así como de la comprensión lectora y de las habilidades de interacción comunicativa.

d) Competencia digital: la búsqueda de información y la utilización de las herramientas que tenemos a nuestra disposición gracias a las Tecnologías de la Información es esencial para el desarrollo de la propuesta.

e) Competencia personal, social y de aprender a aprender: el respeto por las ideas de los demás, bien sean otros compañeros, el docente o bien sean autoridades académicas debe ser total. A fin de llevar a cabo las distintas actividades, es crucial que el alumnado se respete. Ya que el marco en el que encuadramos este enfoque es el de un aprendizaje activo en el que el estudiante tiene un papel principal en su aprendizaje, es especialmente importante el contexto de la autonomía exigida por el concepto de aprender a aprender.

h) Competencia en conciencia y expresión culturales: la Literatura es cimiento y motor de nuestra cultura, y con esta propuesta se busca inculcar que los estudiantes sean conscientes de ello. La cultura debe ser preservada, apreciada y valorada en sus distintos ámbitos, áreas que los alumnos encontrarán en relación con las manifestaciones literarias.

Una vez establecidas las competencias clave y su pertinencia en el planteamiento de la idea original de este Trabajo Fin de Máster, pasemos a desgranar la contribución a las competencias específicas de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, así como su relación con los descriptores operativos pertinentes en la siguiente tabla:

Competencia específica	Contribución de la propuesta
2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, con especial atención a los textos académicos y de los medios de comunicación, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y	La comprensión lectora es esencial para llevar a cabo el

<p>la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio. [...] Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3. (RD 243/2022, 2022, p. 219).</p>	<p>análisis de textos literarios como el que se plantea en las actividades.</p>
<p>3. Producir textos orales y multimodales, con atención preferente a textos de carácter académico, con rigor, fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales, como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales. [...] Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2. (RD 243/2022, 2022, pp. 219-220).</p>	<p>En el transcurso de la propuesta, los alumnos producirán diferentes tipos de textos que deben adecuarse a lo exigido por su registro y adaptarse al nivel ideal de su etapa educativa.</p>
<p>4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, con especial atención a textos académicos y de los medios de comunicación, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, integrando la información explícita y realizando las inferencias necesarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento. [...] Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3. (RD 243/2022, 2022, p. 220).</p>	<p>Los estudiantes deberán consultar información de diferentes canales y extraer lo necesario para su utilización.</p>
<p>5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, con especial atención</p>	

<p>a los géneros discursivos del ámbito académico, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas. [...] Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2. (RD 243/2022, 2022, pp. 220-221).</p>	<p>El alumnado deberá expresar sus argumentos con coherencia y rigor dependiendo del contexto comunicativo.</p>
<p>6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, con un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual, especialmente en el marco de la realización de trabajos de investigación sobre temas del currículo o vinculados a las obras literarias leídas. [...] Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3. (RD 243/2022, 2022, p. 221)</p>	<p>La búsqueda de información en distintos medios y la capacidad de diferenciar su fiabilidad será uno de los métodos esenciales para llevar a cabo las actividades.</p>
<p>7. Seleccionar y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias lectoras para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1.1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2. (RD 243/2022, 2022, pp. 221-222)</p>	<p>A través de la lectura guiada y de la explicación de aspectos literarios diversos, el docente proporcionará a su alumnado las herramientas para que creen de forma progresiva un gusto por la lectura a partir de su experiencia lectora, instando a manifestar sus opiniones y juicios estéticos.</p>

<p>8. Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2. (RD 243/2022, 2022, p. 222)</p>	<p>Podemos definir esta competencia específica como la primordial en la propuesta. El análisis de los textos literarios será en todo momento el punto de partida para el desarrollo de otras destrezas.</p>
<p>9. Consolidar y profundizar en el conocimiento explícito y sistemático sobre la estructura de la lengua y sus usos, y reflexionar de manera autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica. [...] Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5. (RD 243/2022, 2022, pp. 222-223)</p>	<p>Los estudiantes deberán enfrentarse a actividades que plantean un análisis estructural de distintas manifestaciones, no solo literarias, también lingüísticas. El conocimiento de la estructura de la lengua conlleva un mayor conocimiento sobre sus códigos y contribuye a la mejora de las destrezas lingüísticas.</p>

Tabla 1: contribución de la propuesta a las competencias específicas de la asignatura.

Huelga detenernos en recoger los criterios de evaluación de forma general, puesto que cada una de las actividades tendrá los propios en función de lo trabajado.

En cuanto a las líneas metodológicas, podemos apreciar como fundamentación general el deseo de superar el aprendizaje memorístico preconizado en las aulas de forma tradicional. A este respecto, las orientaciones en cuanto a la metodología han sido extraídas de lo establecido en el Anexo II.A del Decreto 40 de 2022 del Boletín oficial de Castilla y León, que establece la ordenación y el currículo de bachillerato. Sobre el papel que se busca del alumnado con esta propuesta, volvemos sobre el mismo concepto:

Asimismo, la metodología didáctica empleada por el profesorado procurará un rol activo y participativo del alumnado, a través de materiales y recursos variados, mediante las adecuadas organizaciones espaciales y temporales, y que se concretará en el desarrollo y resolución de situaciones de aprendizaje problematizadas. También favorecerá la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. (D 40/2022, 2022, p. 2)

Como hemos apreciado en la descripción pormenorizada recogida en la Tabla 1, otro de los cimientos de la propuesta didáctica es el aprendizaje competencial, amparado y promovido por la actual ley educativa en su nivel autonómico, nacional y europeo. Así lo define el Decreto:

Para el logro de la finalidad y los objetivos de la etapa de bachillerato se requiere una metodología didáctica que deberá estar fundamentada, como en el resto de las etapas educativas, en principios básicos del aprendizaje por competencias. Dicho modelo de educación por competencias tiene como fuentes últimas las Recomendaciones de la Unión Europea y las propias competencias clave, a su vez, se asientan en tres principios comunes para desarrollar en el alumnado: la actuación autónoma, la interacción con grupos heterogéneos y el uso interactivo de herramientas. (D40/2022, 2022, p. 46)

Estos principios están en consonancia no solo con las competencias clave, también con las específicas de la asignatura. En cuanto a los contenidos tratados, que responden a los objetivos específicos de despertar el gusto y hábito lector de los estudiantes y de inculcar la sensibilidad estética, la orientación metodológica parte del siguiente punto por su relación con la motivación de los estudiantes:

Uno de los elementos clave en el modelo de enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación del alumnado, lo que implica un planteamiento del papel del alumnado, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje. La motivación se relaciona directamente con el rendimiento académico del alumnado, por lo que el profesorado deberá plantear actividades y tareas que fomenten esa motivación e implicación. (D 40/2022, 2022, p. 47)

Se cuidará la inclusión de los intereses del alumnado y su relación con los contenidos que dan forma a este Trabajo Fin de Máster. Por último, como hemos tratado con anterioridad con especial atención en el punto referido a la versatilidad del modelo actancial y su traducción al plano lingüístico, el aprendizaje por transferencia y el aprendizaje significativo son, en suma, las líneas principales de esta propuesta. No obstante, recogemos principios de otras técnicas en las diversas actividades según lo recomendado por la legislación:

La transferibilidad y funcionalidad de los aprendizajes se asegura con sistemas de trabajo que potencian la participación activa del alumnado y el desarrollo de competencias, como la búsqueda de información, la planificación previa, la elaboración de hipótesis, la tarea investigadora y la experimentación o, entre otras, la capacidad de síntesis para transmitir conclusiones. Entre la variedad de técnicas susceptibles de ser empleadas por los docentes se encuentran algunas como la técnica de la discusión o el debate, el estudio de casos, la investigación, el descubrimiento, el estudio dirigido, la técnica de laboratorio o la representación de roles. (D 40/2022, 2022, p. 48)

Una vez recogido el marco curricular y legislativo que ampara esta propuesta didáctica, pasaremos a recoger las situaciones de aprendizaje que conforman esta suerte de programación para la mejora de la enseñanza teatral mediante métodos activos que conectan con la realidad e intereses del alumnado del siglo XXI.

3.2 ASPECTOS FORMALES

Las diferentes actividades de las que se compone la propuesta didáctica serán ofrecidas con un mismo formato: en primer lugar, recogeremos la parte destinada a entregar al alumno. Por esta razón, se tratará de un apartado meramente informativo, con afán divulgador, que seccione la descripción de la tarea en apartados breves, numerados, y que recoja los criterios de evaluación con su explicación a fin de dilucidar las ambigüedades subyacentes al registro legislativo. Se incluirán las rúbricas pertinentes si la tarea lo exigiera.

En segundo lugar, incluiremos en forma de tabla la descripción de la situación de aprendizaje que recoja someramente los diversos aspectos legales inherentes a la propia actividad, no comunes de la propuesta, puesto que ya han sido señalados. Si se necesitasen, los materiales se incluirán al final.

3.3 PROPUESTA DIDÁCTICA

3.3.1 *Justicia poética*

Descripción de la tarea

1. Sesión magistral sobre la situación de la mujer en el siglo XVII. Autoridad paterna. Mujeres dramaturgas (Sor Juana Inés de la Cruz, Ana Caro de Mallén, María de Zayas y Sotomayor).
2. La representación de la mujer en el teatro barroco. Explicación del argumento de *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*, de Andrés de Claramonte; *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega y *El alcalde de Zalamea*, de Calderón de la Barca.
3. Elaboración grupal en la pizarra, participativa, del esquema actancial de Don Juan, Don Álvaro y el Comendador¹.
4. Escritura individual de una redacción a ordenador de dos páginas de extensión que responda las siguientes preguntas:
 - a. ¿Por qué en la categoría del oponente aparece siempre la figura paterna, si la afrenta se dirige a una mujer?
 - b. ¿Qué cambia en la oposición en *Fuenteovejuna*?
 - c. ¿Crees que el hecho de que el destinatario de los tres personajes sea el mismo nos permite relacionarlos? ¿Qué tienen en común?

Criterios de evaluación

3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Elaborando de forma grupal los esquemas actanciales de los tres personajes, respetando las ideas de los demás y formulando los argumentos de manera justificada.
- ¿Cómo se va a evaluar? Valorando positivamente la participación activa.

¹ Tres ejemplos disponibles en “Materiales”. La formulación, no obstante, podría cambiar.

5.1 Elaborar textos académicos coherentes, cohesionados y con el registro adecuado sobre temas curriculares o de interés social y cultural, precedidos de un proceso de planificación que atienda a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal y de redacción y revisión de borradores de manera individual o entre iguales, o mediante otros instrumentos de consulta. CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Mediante la redacción que responda a las preguntas sobre los esquemas actanciales.
- ¿Cómo se va a evaluar? Con la rúbrica que se adjunta en el siguiente apartado.

6.1 Elaborar trabajos de investigación de manera autónoma, en diferentes soportes, sobre temas curriculares de interés cultural que impliquen localizar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes; calibrar su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios; y reelaborarla y comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista crítico y respetuoso con la propiedad intelectual. CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3.

- ¿Cómo lo trabajamos? Mediante la redacción que responda a las preguntas sobre los esquemas actanciales.
- ¿Cómo se va a evaluar? Con la rúbrica que se adjunta en el siguiente apartado.

8.2 Desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal, estableciendo vínculos argumentados entre los clásicos de la literatura española objeto de lectura guiada y otros textos y manifestaciones artísticas clásicas o contemporáneas, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, recursos expresivos y valores éticos y estéticos, y explicitando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura. CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Mediante la redacción que responda a las preguntas sobre los esquemas actanciales, que debe demostrar la capacidad de establecer vínculos en la tradición literaria española a partir del estudio de personajes.
- ¿Cómo se va a evaluar? Con la rúbrica que se adjunta en el siguiente apartado.

Rúbrica de evaluación de la tarea

Aspectos que se evalúan	1: insuficiente	2: bien	3: ¡muy bien!
Respuestas	No se da respuesta a las cuestiones planteadas o solo se trata una de ellas.	Se da respuesta a dos de las cuestiones planteadas.	Se da respuesta a las cuestiones planteadas
Pertinencia	Las respuestas no son las indicadas.	Las respuestas son coherentes, pero no atinan con lo que se busca.	Las respuestas son justificadas y se da con las ideas que se buscan.
Presentación	El trabajo se entrega en malas condiciones.	El trabajo se entrega en buen estado, con defectos (papel arrugado o documento dañado, por ejemplo)	El trabajo se entrega en perfectas condiciones.
Ortografía	Hay dos o más faltas de ortografía.	Hay una falta de ortografía.	No hay faltas de ortografía.
Cohesión	La composición no presenta una línea temática definida, sino que incluye argumentos sin relación.	Algunos aspectos no se ajustan a lo exigido, pero existe un tema en la redacción.	La redacción tiene un tema claro y definido.

Tabla de la situación de aprendizaje

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
<i>Justicia poética</i>			
Descripción: los estudiantes elaborarán una redacción que dé respuesta a unas cuestiones planteadas al hilo de la elaboración del esquema actancial de tres personajes del teatro barroco que perpetran la violación de los derechos de la mujer.			
Contexto formal			
Etapa	Curso	Nº de alumnos	Áreas que aborda
Bachillerato	1º	Indiferente	Lengua Castellana y Literatura y contenidos transversales
Justificación: los estudiantes deben trabajar la expresión de argumentos a partir del juicio crítico en soportes académicos, demostrando su capacidad de establecer vínculos en la tradición literaria española.			
Fundamentación curricular			
3. Producir textos orales y multimodales, con atención preferente a textos de carácter académico, con rigor, fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para			

<p>Competencias específicas</p>	<p>construir conocimiento y establecer vínculos personales, como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.</p> <p>5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, con especial atención a los géneros discursivos del ámbito académico, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas. CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.</p> <p>6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, con un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual, especialmente en el marco de la realización de trabajos de investigación sobre temas del currículo o vinculados a las obras literarias leídas. CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3.</p> <p>8. Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria. CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2.</p>
	<p>3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.</p> <p>5.1 Elaborar textos académicos coherentes, cohesionados y con el registro adecuado sobre temas curriculares o de interés social y cultural, precedidos de un proceso de planificación que atienda a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal y de redacción y revisión de borradores de manera individual o entre</p>

<p>Criterios de evaluación</p>	<p>iguales, o mediante otros instrumentos de consulta. CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.</p> <p>6.1 Elaborar trabajos de investigación de manera autónoma, en diferentes soportes, sobre temas curriculares de interés cultural que impliquen localizar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes; calibrar su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios; y reelaborarla y comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista crítico y respetuoso con la propiedad intelectual. CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3.</p> <p>8.2 Desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal, estableciendo vínculos argumentados entre los clásicos de la literatura española objeto de lectura guiada y otros textos y manifestaciones artísticas clásicas o contemporáneas, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, recursos expresivos y valores éticos y estéticos, y explicitando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura. CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2.</p>
<p>Saberes básicos</p>	<p>B. Comunicación</p> <p>3. Procesos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción oral y escrita de carácter formal. Tomar y dejar la palabra. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. - Producción escrita. Proceso de elaboración: planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. <p>C. Educación literaria</p> <p>2. Lectura guiada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias. - Utilización de la información sociohistórica, cultural y artística para interpretar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria. - Vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.

	- Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos. Lectura con perspectiva de género.		
Bloque / destreza	Comunicación y educación literaria		
Instrumento de evaluación	Rúbrica y observación sistemática de la participación		
Agentes evaluadores	Profesor/a de la asignatura		
Fundamentación metodológica			
Estrategias metodológicas y técnicas	Agrupamientos	Espacios	Recursos y materiales
Explicación de la situación de la mujer en el contexto de producción y el argumento de las obras. Trabajo colaborativo en la elaboración de los esquemas. Trabajo individual supervisado de la redacción.	Grupal, colaborativo para la elaboración de los esquemas e individual para la redacción.	Aula	Pizarra. Ordenador/Tablet para la redacción.
Tratamiento de los contenidos transversales y estrategias para desarrollar la educación en valores			
La situación de aprendizaje potencia el conocimiento de la realidad histórica de la mujer, su tratamiento en la literatura y los modelos patriarcales imperantes en siglos pasados, así como su comprensión desde el momento actual. Además, se emplearán las TICs para llevar a cabo el producto final. Conecta con los ODS de la ONU 4 (educación de calidad) y 5 (igualdad de género).			
Número de sesiones: dos (para la explicación y la elaboración de los esquemas. La redacción será trabajo autónomo en casa por parte de cada estudiante).			

Materiales

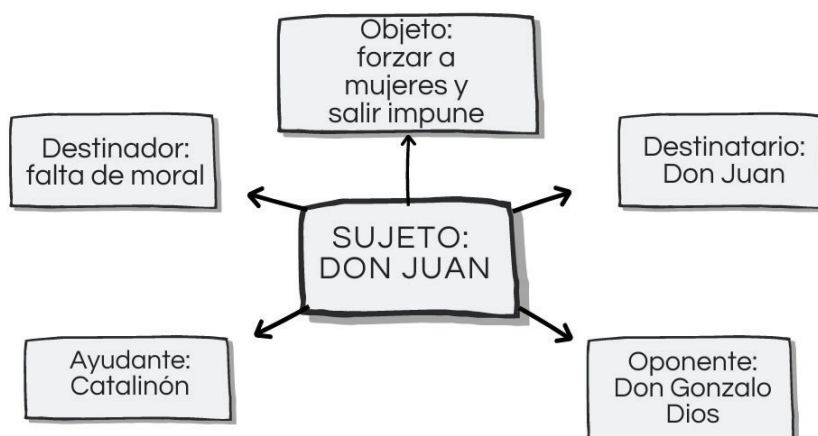


Imagen 6: posible resultado del esquema actancial de Don Juan, de El burlador de Sevilla.

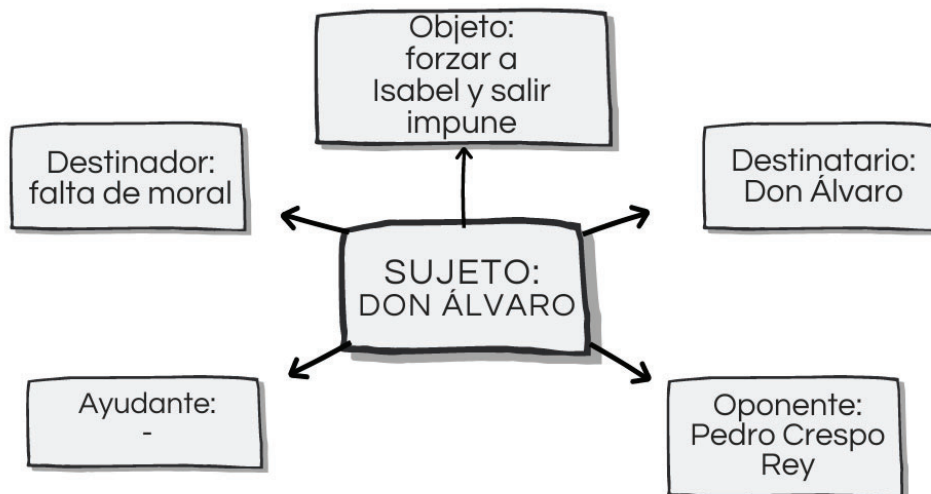


Imagen 7: posible resultado del esquema actancial de Don Álvaro, de El Alcalde de Zalamea.

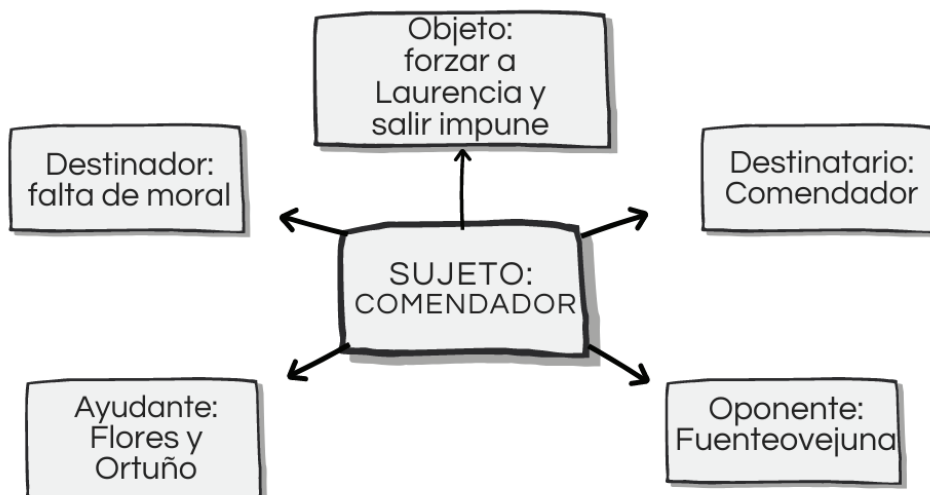


Imagen 8: posible resultado del esquema actancial del Comendador, de Fuenteovejuna.

3.3.2 Prohibido escribir teatro

Descripción de la tarea:

1. Explicación sobre la escritura dramática: la importancia de crear personajes delimitados. ¿Cómo se piensa una obra de teatro? Esquemas iniciales.
2. Lectura y explicación de la propuesta “Cooperación. Diálogo lacónico” que recoge José Sanchis Sinisterra en *Prohibido escribir obras maestras. Taller de*

dramaturgia textual (Sanchis Sinisterra, 2017, p. 90)². Las equivalencias con el modelo actancial (por ejemplo, hacer X sería el objeto).

3. Escritura en parejas de un diálogo teatral que se ajuste a las pautas establecidas en el problema de dramaturgia textual.

Criterios de evaluación³

Lengua Castellana y Literatura

3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Colaborando en la elaboración del diálogo por parejas basándonos en el diálogo y en el respeto por las ideas de los demás.
- ¿Cómo se va a evaluar? El resultado del producto final dependerá directamente de la actitud en el trabajo por parejas.

5.2 Incorporar procedimientos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical. CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Cuidando y revisando el estilo del diálogo.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la lista de cotejo.

8.3 Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios. CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Elaborando el diálogo con voluntad de crear un producto con intención literaria.

² Formulación del problema disponible en “Materiales”.

³ Puesto que la situación de aprendizaje guarda estrecha relación con la asignatura de Artes Escénicas I- impartida como asignatura troncal en la vía de Artes Escénicas del Bachillerato Artístico- incluimos en este punto los criterios de evaluación que también se ajustan a la materia. La dinámica podría llevarse a cabo en una de las asignaturas, o bien en las dos.

- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la lista de cotejo.

9.1 Revisar los propios textos y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y utilizando un metalenguaje específico, e identificar y subsanar problemas de comprensión lectora utilizando los conocimientos explícitos sobre la lengua y su uso. CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5.

- ¿Cómo lo trabajamos? Cuidando y revisando el estilo del diálogo.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la lista de cotejo.

Artes Escénicas

2.1 Participar, con iniciativa, confianza y creatividad, en la exploración de sistemas, medios y códigos de significación escénica, a través de actividades de carácter práctico. CCL1, CD1, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.

- ¿Cómo lo trabajamos? Elaborando el diálogo.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la lista de cotejo.

2.2 Recrear la acción dramática, el diseño de personajes y la configuración de situaciones y escenas, seleccionando las técnicas más adecuadas de entre las que conforman el repertorio personal de recursos. CCL1, CD1, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.

- ¿Cómo lo trabajamos? Elaborando el diálogo.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la lista de cotejo.

4.1 Participar activamente en la realización de proyectos colectivos de creación y difusión escénica, asumiendo diferentes funciones con iniciativa y responsabilidad, y valorando y respetando las aportaciones y experiencias del resto de integrantes del grupo. CCL3, CD2, CPSAA3.1, CPAAA6, CC2, CC3, CE2, CE3, CCEC4.1, CCEC4.2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Elaborando el diálogo.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la lista de cotejo.

Lista de cotejo de evaluación de la tarea

Aspectos que se evalúan	NO	PARCIALMENTE	sí
Hay un personaje A delimitado			
Hay un personaje B delimitado			
Hay una situación X delimitada			
Hay adecuación ortográfica y tipográfica			
La pareja ha tenido una buena actitud en el proceso de creación.			

Tabla de la situación de aprendizaje

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
<i>Prohibido escribir teatro</i>			
Descripción: los estudiantes elaborarán un texto teatral a partir del esquema propuesto por Sanchis Sinisterra con el modelo de los papeles actanciales para trabajar la escritura creativa dramática.			
Contexto formal			
Etapa	Curso	Nº de alumnos	Áreas que aborda
Bachillerato	1º	Indiferente, par. Si no lo fuese, en un grupo serían tres.	Lengua Castellana y Literatura y Artes Escénicas
Justificación: los estudiantes deben trabajar la escritura creativa en el plano teatral para aprender cómo se construye un argumento literario a partir de los supuestos tratados en la explicación del esquema actancial y siguiendo un modelo como el matemático, con forma de “problema”.			
Fundamentación curricular			
		<i>Lengua Castellana y Literatura</i> 3. Producir textos orales y multimodales, con atención preferente a textos de carácter académico, con rigor, fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales	

<p>Competencias específicas</p>	<p>con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales, como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.</p> <p>5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, con especial atención a los géneros discursivos del ámbito académico, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas. CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.</p> <p>8. Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria. CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2.</p> <p>9. Consolidar y profundizar en el conocimiento explícito y sistemático sobre la estructura de la lengua y sus usos, y reflexionar de manera autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica. CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5.</p> <p><i>Artes Escénicas</i></p> <p>2. Explorar las posibilidades expresivas de diferentes sistemas, medios y códigos de significación escénica, a través de actividades de carácter práctico, para incorporar su uso al repertorio personal de recursos y desarrollar el criterio de selección de los más adecuados a la intención comunicativa. CCL1, CD1, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.</p> <p>4. Realizar proyectos de creación y difusión escénica, planificando sus fases, seleccionando y estructurando los elementos de significación y asumiendo diferentes funciones con iniciativa y</p>
---------------------------------	--

	<p>responsabilidad, para expresar una intención comunicativa, enriquecer el entorno cultural e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico o profesional. CCL3, CD2, CPSAA3.1, CPAAA6, CC2, CC3, CE2, CE3, CCEC4.1, CCEC4.2.</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	<p><i>Lengua Castellana y Literatura</i></p> <p>3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.</p> <p>5.2 Incorporar procedimientos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical. CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.</p> <p>8.3 Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios. CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2.</p> <p>9.1 Revisar los propios textos y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y utilizando un metalenguaje específico, e identificar y subsanar problemas de comprensión lectora utilizando los conocimientos explícitos sobre la lengua y su uso. CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5.</p> <p><i>Artes Escénicas</i></p> <p>2.1 Participar, con iniciativa, confianza y creatividad, en la exploración de sistemas, medios y códigos de significación escénica, a través de actividades de carácter práctico. CCL1, CD1, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.</p> <p>2.2 Recrear la acción dramática, el diseño de personajes y la configuración de situaciones y escenas, seleccionando las técnicas más adecuadas de entre las que conforman el repertorio personal de recursos. CCL1, CD1, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.</p> <p>4.1 Participar activamente en la realización de proyectos colectivos de creación y difusión escénica, asumiendo diferentes funciones con</p>

	<p>iniciativa y responsabilidad, y valorando y respetando las aportaciones y experiencias del resto de integrantes del grupo. CCL3, CD2, CPSAA3.1, CPAAA6, CC2, CC3, CE2, CE3, CCEC4.1, CCEC4.2.</p>		
Saberes básicos	<p><i>Lengua Castellana y Literatura</i></p> <p>B. Comunicación</p> <p>3. Procesos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción oral y escrita de carácter formal. Tomar y dejar la palabra. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. <p>Producción escrita. Proceso de elaboración: planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes.C. Educación literaria 2. Lectura guiada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra. Efectos en la recepción de sus recursos expresivos. - Creación de textos de intención literaria a partir de las obras leídas. <p><i>Artes Escénicas</i></p> <p>B. Expresión y comunicación escénica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos literarios y otros materiales. El texto dramático. - El conflicto dramático: personaje, situación y acción dramática. - El personaje dramático: análisis, caracterización y construcción. - Juego dramático, improvisación, dramatización y creación colectiva. 		
Bloque / destreza	<p>Lengua Castellana y Literatura: comunicación y educación literaria.</p> <p>Artes Escénicas: expresión y comunicación escénica.</p>		
Instrumento de evaluación	<p>Lista de cotejo (adjuntada antes)</p>		
Agentes evaluadores	<p>Profesor/a de la asignatura</p>		
<p>Fundamentación metodológica</p>			
Estrategias metodológicas y técnicas	Agrupamientos	Espacios	Recursos y materiales
Explicación del papel del esquema actancial en la construcción de obras y personajes, así como de sus		Aula	

equivalencias en la propuesta de Sanchis Sinisterra. Trabajo en parejas supervisado del texto teatral.	En parejas para la elaboración del diálogo teatral.		Ordenador/Tablet/ Folios para la escritura.
Tratamiento de los contenidos transversales y estrategias para desarrollar la educación en valores			
La situación de aprendizaje fomenta el desarrollo de las destrezas de expresión escrita además de la puesta en valor del trabajo imaginativo y la creación de un producto creativo. Además, se emplearán las TICs para llevar a cabo el producto final. La propuesta conecta con el ODS 4.			
Número de sesiones: cuatro (la explicación no llevará más de media sesión, pero la escritura del texto teatral tendrá lugar en clase a fin de recopilar los datos para la lista de cotejo, supervisar el trabajo de los estudiantes y aportar ideas para facilitar su tarea).			

Materiales

4

COOPERACION

(Diálogo lacónico)

SITUACIÓN

- **A** está ayudando a **B** a hacer **X**.
- **X** es una actividad física que revela (inmediata o gradualmente) su finalidad, decisiva para el futuro de la relación entre **A** y **B**.

CIRCUNSTANCIAS

Opcionales

- **B** desea hacer **X**.
- **A** ayuda a **B** de buen grado.
- **B** no desea hacer **X**.
- **A** ayuda a **B** a pesar suyo.

No opcionales

- La relación entre **A** y **B** es antigua, pero furtiva.
- **A** es jerárquicamente superior a **B**.
- El lugar ostenta su pertenencia a **C**, personaje ausente, muy significativo para **B**.
- Uno de los dos oculta la motivación real de su comportamiento y, llegado el caso, mentiría sobre ella.

DESARROLLO

- Tanto **A** como **B** son parcos en el uso de la palabra, como si ya no quedara mucho por decir.
- La finalidad de **X** no es mencionada nunca explícitamente, pero debe resultar comprensible para el espectador al mediar la escena.
- La razón de la ausencia de **C** es interpretada distintamente por **A** y **B**, y ello suscita discrepancias.
- **B** intenta infructuosamente relatar a **A** un sueño suyo reciente, que considera muy significativo.

FINAL

- Las previsible consecuencias de **X** acaban por provocar el brusco cese de la cooperación... y con ello el final de la escena.

Imagen 9: estructura del diálogo en forma de problema (Sanchis Sinisterra, 2017, p. 90).

3.3.3 Papeles temáticos enigmáticos

Descripción de la tarea

1. Explicación del concepto de los papeles temáticos o roles semánticos.
2. Delimitación de los papeles temáticos en cada una de las frases del ejemplario⁴ de forma grupal y participativa.
3. Debate: ¿Lengua y Literatura son muy diferentes?
4. Elaboración de la ficha comparativa de roles semánticos y actanciales de forma individual⁵.
5. Debate: ¿Las disciplinas son tan diferentes como creías?

Criterios de evaluación

3.1 Realizar exposiciones y argumentaciones orales formales extensas en las que se recojan diferentes puntos de vista, con diferente grado de planificación sobre temas de interés científico y cultural y de relevancia académica y social ajustándose a las convenciones propias de cada género discursivo y hacerlo con fluidez, rigor, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Debatiendo acerca de la relación entre Lengua y Literatura, sus similitudes, sus formas de análisis y sus diferencias en dos momentos diferentes.
- ¿Cómo se va a evaluar? Valorando positivamente la participación activa, respetuosa y adecuada al registro del debate mediante la observación sistemática y la lista de cotejo.

3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Debatiendo acerca de la relación entre Lengua y Literatura, sus similitudes, sus formas de análisis y sus diferencias en dos momentos

⁴ Disponible en “Materiales”.

⁵ En “Materiales”.

diferentes.

- ¿Cómo se va a evaluar? Valorando positivamente la participación activa, respetuosa y adecuada al registro del debate mediante la observación sistemática y la lista de cotejo.

9.2 Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando el conocimiento explícito de la lengua y un metalenguaje específico. CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5.

- ¿Cómo lo trabajamos? Identificando los roles semánticos dentro de las cuatro frases del ejemplario de manera grupal, empleando los términos específicos y comprendiendo su papel en la oración de acuerdo al propósito comunicativo.
- ¿Cómo se va a evaluar? Con la realización de la ficha mediante la lista de cotejo.

9.3 Elaborar y presentar los resultados de pequeños proyectos de investigación sobre aspectos relevantes del funcionamiento de la lengua, formulando hipótesis y estableciendo generalizaciones, utilizando los conceptos y la terminología lingüística adecuada y consultando de manera autónoma diccionarios, manuales y gramáticas. CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5.

- ¿Cómo lo trabajamos? Participando en los debates acerca de la relación entre Lengua y Literatura, demostrando un conocimiento de los métodos de análisis lingüístico.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la participación en los debates, con la observación sistemática, partiendo de información extraída de la realización de la tarea.

Lista de cotejo de evaluación de la tarea

Aspectos que se evalúan	NO	PARCIALMENTE	SÍ
Participa en el debate inicial de forma respetuosa			
Participa en el segundo debate de forma respetuosa			
Realiza la ficha			
Participa en la delimitación de los roles semánticos de forma grupal			
Las ideas que ha comunicado en las dinámicas de grupo son coherentes y relacionadas con el tema			

Tabla de la situación de aprendizaje

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
<i>Papeles temáticos enigmáticos</i>			
Descripción: los estudiantes participarán en dos debates acerca de la interrelación de las disciplinas de Lengua y Literatura, el primero tras la explicación de la noción de los roles semánticos, el segundo con posterioridad a la realización de una ficha comparativa de papeles temáticos y actanciales en cuatro oraciones.			
Contexto formal			
Etapa	Curso	Nº de alumnos	Áreas que aborda
Bachillerato	1º	Indiferente	Lengua Castellana y Literatura
Justificación: los estudiantes deben aplicar los conceptos del esquema actancial al ámbito lingüístico a partir de la comparativa con los roles semánticos, que plantea un método análogo de análisis. A partir de esta dinámica, el alumnado observará la semejanza que encierra el estudio semiótico de la literatura y el análisis semántico de la lengua.			
Fundamentación curricular			
3. Producir textos orales y multimodales, con atención preferente a textos de carácter académico, con rigor, fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los			

<p>Competencias específicas</p>	<p>diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales, como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.</p> <p>9. Consolidar y profundizar en el conocimiento explícito y sistemático sobre la estructura de la lengua y sus usos, y reflexionar de manera autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica. CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5.</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	<p>3.1 Realizar exposiciones y argumentaciones orales formales extensas en las que se recojan diferentes puntos de vista, con diferente grado de planificación sobre temas de interés científico y cultural y de relevancia académica y social ajustándose a las convenciones propias de cada género discursivo y hacerlo con fluidez, rigor, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.</p> <p>3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.</p> <p>9.2 Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando el conocimiento explícito de la lengua y un metalenguaje específico. CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5.</p> <p>9.3 Elaborar y presentar los resultados de pequeños proyectos de investigación sobre aspectos relevantes del funcionamiento de la lengua, formulando hipótesis y estableciendo generalizaciones, utilizando los conceptos y la terminología lingüística adecuada y</p>

	consultando de manera autónoma diccionarios, manuales y gramáticas. CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5.		
Saberes básicos	<p>B. Comunicación</p> <p>3. Procesos</p> <p>Interacción oral y escrita de carácter formal. Tomar y dejar la palabra. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. D. Reflexión sobre la lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> - La lengua como sistema interconectado teniendo en cuenta los diferentes niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. - Relación entre la estructura semántica (significados verbales y argumentos) y sintáctica (sujeto, predicado y complementos) de la oración simple y compuesta en función del propósito comunicativo. 		
Bloque / destreza	Comunicación y reflexión sobre la lengua		
Instrumento de evaluación	Lista de cotejo (adjuntada antes)		
Agentes evaluadores	Profesor/a de la asignatura		
Fundamentación metodológica			
Estrategias metodológicas y técnicas	Agrupamientos	Espacios	Recursos y materiales
Explicación del concepto de los roles semánticos y delimitación participativa en oraciones. Debate grupal sobre la relación interdisciplinar. Realización individual de la ficha y debate concluyente.	Grupal para la delimitación de los papeles temáticos y los debates. Individual para la ficha.	Aula	Pizarra
Tratamiento de los contenidos transversales y estrategias para desarrollar la educación en valores			
La situación de aprendizaje fomenta el desarrollo de la reflexión metalingüística a través del método deductivo y el diálogo cooperativo, conectando con el espíritu emprendedor del alumnado. Se vincula al ODS 4 (educación de calidad).			
Número de sesiones: tres (una para explicar los roles semánticos e identificarlos en las oraciones, otra para el primer debate e iniciar la realización de la ficha, la última para acabarla y llevar a cabo el segundo debate).			

Materiales

¿LENGUA Y LITERATURA SON TAN DIFERENTES?

EJEMPLARIO

1
Laura compró una camiseta para regalársela a Juan por su cumpleaños

2
Mi vecino y su hijo enseñaron a los niños a silbar

3
No es justo que Luis faltase al examen porque necesitase más días de estudio

4
Lucia se fue a la casa de sus abuelos para pasar unos días en la playa descansando

Imagen 10: ejemplario.

PAPELES TEMÁTICOS ENIGMÁTICOS

FRASE 1: PAPELES TEMÁTICOS Agente: Laura Objeto: camiseta Beneficiario: Juan Finalidad: hacer un regalo	FRASE 1: PAPELES ACTANCIALES Sujeto: Laura Objeto: hacer un regalo a Juan Destinador: cumpleaños de Juan Destinatario: Juan
FRASE 2: PAPELES TEMÁTICOS	FRASE 2: PAPELES ACTANCIALES
FRASE 3: PAPELES TEMÁTICOS	FRASE 3: PAPELES ACTANCIALES
FRASE 4: PAPELES TEMÁTICOS	FRASE 3: PAPELES ACTANCIALES

Imagen 11: ficha.

3.3.4 Esquema cantancial

Descripción de la tarea

1. Lectura y escucha de la canción *Milionària*, de Rosalía, para apreciar los rasgos diferenciadores del catalán con respecto al castellano⁶.
2. Lectura de la traducción al castellano de la canción.
3. Delimitación en grupos de 4-5 del esquema actancial de la canción⁷. El sujeto no es Rosalía, sino el *yo* lírico. A partir de ahí:
 - a. ¿Cuál es el objeto? ¿Qué es lo que quiere el *yo* lírico?
 - b. ¿Cuál es el destinador? ¿Qué es lo que conduce al *yo* a perseguir ese objeto?
 - c. ¿Cuál es el destinatario? ¿Quién se beneficia de la consecución del objeto?
 - d. ¿El sujeto tiene algún ayudante?
 - e. ¿El sujeto tiene algún oponente?
4. Presentación oral del resultado del esquema, justificando cada elección con la propia letra, con una duración máxima de diez minutos.

Criterios de evaluación

1.1 Reconocer y valorar las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con especial atención a la del propio territorio, a partir de la explicación de su desarrollo histórico y sociolingüístico y de la situación actual, contrastando de manera explícita y con el metalenguaje apropiado aspectos lingüísticos y discursivos de las distintas lenguas, así como rasgos de los dialectos del español, en manifestaciones orales, escritas y multimodales. CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1.

- ¿Cómo lo trabajamos? Escuchando y leyendo la canción en catalán y comparándola con su traducción al castellano, prestando especial atención a elementos como la presencia de las grafías *ny* y *ç*.
- ¿Cómo se va a evaluar? Valorando la actitud positiva en la sesión magistral de lectura mediante la observación sistemática.

1.2 Cuestionar y refutar prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir de la

⁶ Disponible, así como su traducción al castellano, en “Materiales”.

⁷ El modelo vacío se encuentra en “Materiales”.

exploración y reflexión en torno a los fenómenos del contacto entre lenguas, con especial atención al papel de las redes sociales y los medios de comunicación, y de la investigación sobre los derechos lingüísticos y diversos modelos de convivencia entre lenguas. CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1.

- ¿Cómo lo trabajamos? Escuchando y leyendo la canción en catalán y comparándola con su traducción al castellano.
- ¿Cómo se va a evaluar? Valorando la actitud positiva en la sesión magistral de lectura mediante la observación sistemática.

3.1 Realizar exposiciones y argumentaciones orales formales con diferente grado de planificación sobre temas de interés científico y cultural y de relevancia académica y social, ajustándose a las convenciones propias de cada género discursivo y con fluidez, rigor, coherencia, cohesión y el registro adecuado, en diferentes soportes y utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Realizando la exposición oral del esquema actancial de cada grupo, justificando las decisiones con el texto y adecuándonos al registro formal y la extensión.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la rúbrica adjuntada en el siguiente apartado.

3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Elaborando la exposición oral teniendo en cuenta las ideas del resto del grupo y tratando a los compañeros y sus decisiones con respeto.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la rúbrica adjuntada en el siguiente apartado.

8.2 Desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal, estableciendo vínculos argumentados entre los clásicos de la literatura española objeto de lectura guiada y otros textos y manifestaciones artísticas clásicas o contemporáneas, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, recursos expresivos y valores éticos y estéticos, y explicitando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura. CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2,

CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Mediante la exposición oral, que supone la aplicación del método de análisis que hemos empleado en literatura para trasladarlo a la música como forma poética por el estudio del *yo lírico*.
- ¿Cómo se va a evaluar? A través de la rúbrica adjuntada en el siguiente apartado.

Rúbrica para la evaluación de la tarea

Aspectos que se evalúan	1: insuficiente	2: bien	3: ¡muy bien!
Duración	Se tardan 15 minutos o más, o bien 5 minutos o menos.	Se sobrepasa el límite temporal en cuatro minutos o menos.	Se ajustan a los diez minutos.
Vocabulario	Se utilizan excesivas muletillas y repeticiones. Hay silencios.	No hay silencios, pero sí muletillas puntuales.	El vocabulario es preciso y se transmite de forma fluida.
Entonación	El volumen es inadecuado y el tono, monótono.	Volumen y tono son adecuados, si bien mejorables.	Volumen y tono se ajustan al registro y se mantienen estables en la exposición.
Postura	No se mira al público, no se gesticula y no se señala al apoyo visual.	Sí se establece contacto visual con la audiencia, pero la postura es estática, o al revés.	Se respetan las convenciones.
Tarea	Se identifican papeles actanciales incorrectos en más de tres ocasiones, o bien no se justifican las decisiones.	Se erra en dos o menos papeles actanciales, o alguno queda sin justificar.	Las categorías son adjudicadas correctamente y de forma fundamentada.

Tabla de la situación de aprendizaje de la tarea

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
<i>Esquema cantancial</i>			
Descripción: los estudiantes llevarán a cabo una exposición oral del esquema actancial del <i>yo lírico</i> de <i>Milionària</i> , de Rosalía, a partir de la escucha, lectura y análisis de la canción traducida.			
Contexto formal			
Etapas	Curso	Nº de alumnos	Áreas que aborda
Bachillerato	1º	Indiferente. Los grupos se modificarían según el número de alumnos, entre cuatro y cinco por grupo.	Lengua Castellana y Literatura e Historia de la Música y de la Danza

Justificación: los estudiantes deben elaborar una exposición oral que demuestre que han asimilado el procedimiento del análisis actancial. Con el estudio de la canción, abarcarán la apreciación del catalán y sus rasgos diferenciadores, la noción del *yo* lírico y la comprensión lectora.

Fundamentación curricular

<p>Competencias específicas</p>	<p>1. Explicar y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del conocimiento de la realidad plurilingüe y pluricultural de España y la riqueza dialectal del español, así como de la reflexión sobre los fenómenos del contacto entre lenguas, para favorecer la reflexión interlingüística, para refutar los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar esta diversidad como fuente de patrimonio cultural. CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1.</p> <p>3. Producir textos orales y multimodales, con atención preferente a textos de carácter académico, con rigor, fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales, como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.</p> <p>8. Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria. CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2.</p>
	<p>1.1 Reconocer y valorar las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con especial atención a la del propio territorio, a partir de la explicación de su desarrollo histórico y sociolingüístico y de la situación actual, contrastando de manera explícita y con el metalenguaje apropiado aspectos lingüísticos y discursivos de las distintas lenguas, así como rasgos de los dialectos del español, en manifestaciones orales, escritas y multimodales. CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1.</p> <p>1.2 Cuestionar y refutar prejuicios y estereotipos lingüísticos</p>

<p>Criterios de evaluación</p>	<p>adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir de la exploración y reflexión en torno a los fenómenos del contacto entre lenguas, con especial atención al papel de las redes sociales y los medios de comunicación, y de la investigación sobre los derechos lingüísticos y diversos modelos de convivencia entre lenguas. CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1.</p> <p>3.1 Realizar exposiciones y argumentaciones orales formales con diferente grado de planificación sobre temas de interés científico y cultural y de relevancia académica y social, ajustándose a las convenciones propias de cada género discursivo y con fluidez, rigor, coherencia, cohesión y el registro adecuado, en diferentes soportes y utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.</p> <p>3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.</p> <p>8.2 Desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal, estableciendo vínculos argumentados entre los clásicos de la literatura española objeto de lectura guiada y otros textos y manifestaciones artísticas clásicas o contemporáneas, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, recursos expresivos y valores éticos y estéticos, y explicitando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura. CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2.</p>
<p>Saberes básicos</p>	<p>A. Las lenguas y sus hablantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las lenguas de España y los dialectos del español. - Estrategias avanzadas de la reflexión interlingüística. <p>B. Comunicación</p> <p>3. Procesos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción oral y escrita de carácter formal. Tomar y dejar la palabra. Cooperación conversacional y cortesía lingüística.

	<ul style="list-style-type: none"> - Producción oral formal: Planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal. La deliberación oral argumentada. - Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de los usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto. <p>C. Educación literaria</p> <p>2. Lectura guiada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias. - Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos. Lectura con perspectiva de género. 		
Bloque / destreza	Las lenguas y sus hablantes, comunicación y educación literaria		
Instrumento de evaluación	Rúbrica (adjuntada antes)		
Agentes evaluadores	Profesor/a de la asignatura		
Fundamentación metodológica			
Estrategias metodológicas y técnicas	Agrupamientos	Espacios	Recursos y materiales
Escucha y lectura de la canción. Identificación de lo expresado por el yo lírico y plasmación grupal en el esquema actancial. Exposición oral sobre él.	Grupal para la exposición oral.	Aula	Pizarra, altavoces y proyector
Tratamiento de los contenidos transversales y estrategias para desarrollar la educación en valores			
La situación de aprendizaje trabaja la comprensión lectora y la expresión oral a partir del tratamiento interdisciplinar del texto literario y la música, introduciendo en clase los contenidos mediante los intereses del alumnado. Conecta con el ODS 4 (educación de calidad).			
Número de sesiones: indefinido. La escucha y lectura de la canción, así como la explicación de las exigencias de la exposición se llevarán a cabo. El número de sesiones que abarque la situación de aprendizaje dependerá del número de alumnos, puesto que determinará la cantidad de grupos que deberán exponer su trabajo en diez minutos ante el resto de la clase.			

Materiales

Letra en catalán	Letra traducida al castellano
<p>La Rosalía Que jo sé que he nascut per ser milionària Com si ploqués llençant els bitllets pels aires Un dia per Mumbai i al següent a Malta Sempre ben escoltada a prova de bala (Esa) I el que voldria és tenir un Bentley De color blanc i un de color verd Però tot això sé que no ho puc fer Fins el dia que tingui molts diners I el que voldria és tenir (Fucking money man) Només vull veure bitllets de 100 (Fucking money man) Signe del dòlar dintre la ment (Fucking money man) Només vull veure bitllets de 100 (Fucking money man) Signe del dòlar dintre la ment Que jo sé que he nascut per ser milionària Perquè em tanquin al Louvre així com al MACBA (Fucking Money, la mixtape) Cada dia celebrant el meu cumpleanys I dos lleopards corrent pel jardí de casa I el que voldria és tenir (Fucking money man) Només vull veure bitllets de 100 (Fucking money man) Signe del dòlar dintre la ment (Fucking money man) Només vull veure bitllets de 100 (Fucking money man) Signe del dòlar dintre la ment Porto dos Audemars Fets a mà coberts de diamants I un Hublot Black Caviar Bang bang Que te'l puc regalar Tinc un xaval contractat Perquè m'obri els regals de Nadal Tanco el centre comercial I em menjo jo sola un gelat Cava o champagne Poppin'botelles Bautitzo el iot Compro una estrella Tinc una illa que té el meu nom Però el que voldria és tenir (Fucking money man) Només vull veure bitllets de 100 (Fucking money man) Signe del dòlar dintre la ment (Fucking money man)</p>	<p>La Rosalía Que yo sé que he nacido para ser millonaria Como si lloviera tirando los billetes por los aires Un día por Mumbai y al siguiente en Malta Siempre bien escuchada a prueba de bala (Esa) Y lo que quisiera es tener un Bentley De color blanco y uno de color verde Pero todo esto sé que no puedo hacerlo Hasta el día que tenga mucho dinero Y lo que quisiera es tener (Fucking money man) Sólo quiero ver billetes de 100 (Fucking money man) Signo del dólar dentro de la mente (Fucking money man) Sólo quiero ver billetes de 100 (Fucking money man) Signo del dólar dentro de la mente Que yo sé que he nacido para ser millonaria Para que me cierren en el Louvre y el MACBA (Fucking Money, la mixtape) Cada día celebrando mi cumpleaños Y dos leopardos corriendo por el jardín de casa Y lo que quisiera es tener (Fucking money man) Sólo quiero ver billetes de 100 (Fucking money man) Signo del dólar dentro de la mente (Fucking money man) Sólo quiero ver billetes de 100 (Fucking money man) Signo del dólar dentro de la mente Llevo dos Audemars Hechos a mano cubiertos de diamantes Y un Hublot Black Caviar Bang bang Que te lo puedo regalar Tengo un chaval contratado Porque me abra los regalos de Navidad Cierro el centro comercial Y me como yo sola un helado Cava o champagne Poppin' botellas Bautizo el yate Compro una estrella Tengo una isla que tiene mi nombre Pero lo que quisiera es tener (Fucking money man) Sólo quiero ver billetes de 100 (Fucking money man) Signo del dólar dentro de la mente (Fucking money man)</p>

<p>Només vull veure bitllets de 100 (Fucking money man) Signe del dòlar dintre la ment (Fucking money, la mixtape) (Fucking money man) Només vull veure bitllets de 100 (Fucking money man) (Soñando, soñando, soñando) Signe del dòlar dintre la ment (Fucking money man) Només vull veure bitllets de 100 (Fucking money man) (Gastando, gastando, gastándolo)</p>	<p>Sólo quiero ver billetes de 100 (Fucking money man) Signo del dólar dentro de la mente (Fucking money, la mixtape) (Fucking money man) Sólo quiero ver billetes de 100 (Fucking money man) (Soñando, soñando, soñando) Signo del dólar dentro de la mente (Fucking money man) Sólo quiero ver billetes de 100 (Fucking money man) (Gastando, gastando, gastándolo)</p>
---	--

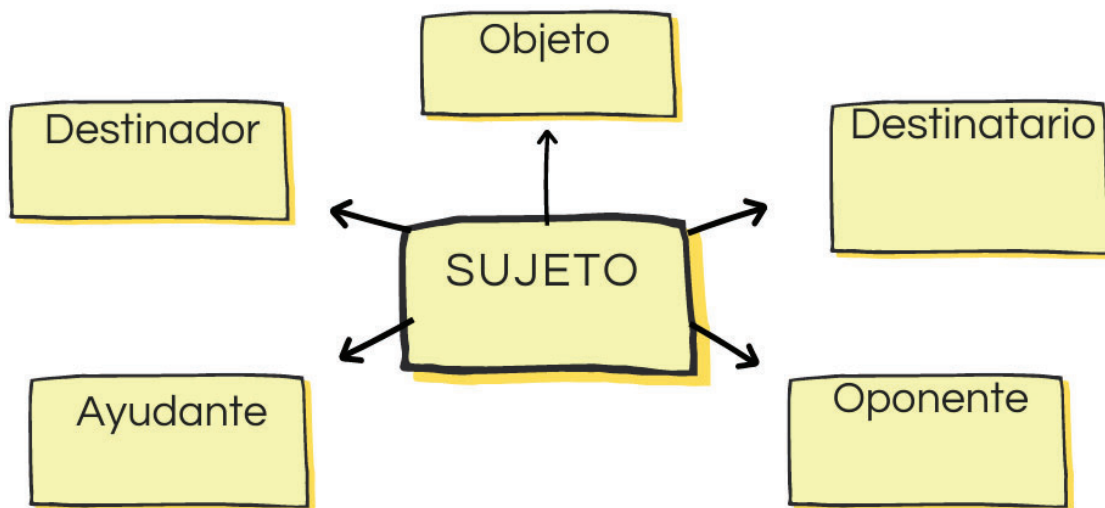


Imagen 12: modelo del esquema actancial para la exposición.

3.3.5 TAC (Teatro y Artes en Clase)

Descripción de la tarea

1. Explicación de la dinámica: división de la clase en cuatro grupos y realización de la sesión en el aula de Educación Física. Explicación de la hoja de coevaluación que cada grupo debe rellenar para evaluar la improvisación de los demás grupos, así como de la necesidad de tomar apuntes para la evaluación del diálogo.

2. Ilustración del funcionamiento: cada integrante del grupo debe interpretar lo que se les dice únicamente mediante la expresión corporal.
3. Por grupos configurados por los estudiantes, cada uno participará en orden en la dinámica. A fin de trabajar el teatro corporal y el aspecto físico de la improvisación, cada conjunto representará las siguientes fases mientras vaga por el espacio. El punto de partida es el esquema actancial. Así, los alumnos se enfrentarán a los siguientes retos:
 - a. Tu personaje tiene como destinatario la avaricia.
 - b. Tu personaje tiene como destinatario el orgullo.
 - c. De dos en dos, sois oponentes.
 - d. De dos en dos, sois ayudantes.
 - e. Tu objeto tiene como destinatario otra persona distinta a ti.
4. Diálogo grupal, en clase, a partir de los apuntes tomados en la participación de los grupos en la dinámica sobre los aspectos corporales que caracterizan a las fases anteriormente expuestas⁸. ¿Qué cambia en la expresión corporal de forma general en cada uno de los desafíos?

Criterios de evaluación⁹

Lengua Castellana y Literatura

3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Interviniendo e implicándonos en el diálogo posterior a la realización de la dinámica de teatro corporal.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la lista de cotejo.

10.2 Utilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos y la búsqueda de

⁸ El diálogo será dirigido por el docente a fin de conducirlo al aspecto físico, decisivo en la configuración de un personaje. De esta forma, si un personaje tiene como destinatario la avaricia, el intérprete tenderá a expresarla encogiéndose sobre sí mismo, probablemente utilizando las manos para ilustrarlo. Si fuese el orgullo, podría darse el efecto contrario, ensanchándose para demostrar sus calidades altivas, y de esta forma se mostrarían los elementos de expresión corporal inherentes a la interpretación.

⁹ De nuevo, puesto que la situación de aprendizaje guarda estrecha relación con la asignatura de Artes Escénicas I-impartida como asignatura troncal en la vía de Artes Escénicas del Bachillerato Artístico-incluimos en este punto los criterios de evaluación que también se ajustan a la materia. La dinámica podría llevarse a cabo en una de las asignaturas, o bien en las dos.

consensos tanto en el ámbito personal como educativo y social. CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3.1, CC1, CC2, CC3.

- ¿Cómo lo trabajamos? Interviniendo e implicándonos en el diálogo posterior a la realización de la dinámica de teatro corporal, así como resolviendo aquellos problemas que puedan surgir en la actividad al hilo de las improvisaciones por parejas.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la lista de cotejo y con la coevaluación.

Artes Escénicas

2.1 Participar, con iniciativa, confianza y creatividad, en la exploración de sistemas, medios y códigos de significación escénica, a través de actividades de carácter práctico. CCL1, CD1, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.

- ¿Cómo lo trabajamos? Participando en la actividad de improvisación con buena actitud.
- ¿Cómo se va a evaluar? Por el resto de compañeros, con la coevaluación.

2.2 Recrear la acción dramática, el diseño de personajes y la configuración de situaciones y escenas, seleccionando las técnicas más adecuadas de entre las que conforman el repertorio personal de recursos. CCL1, CD1, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.

- ¿Cómo lo trabajamos? Participando en la actividad de improvisación con buena actitud.
- ¿Cómo se va a evaluar? Por el resto de compañeros, con la coevaluación.

3.1 Emplear técnicas elementales de interpretación, aplicando estrategias de memorización y valorando los ensayos como espacios de escucha, diálogo y aprendizaje. CCL1, CD2, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE1, CCE3.

- ¿Cómo lo trabajamos? Participando en la actividad de improvisación conectando con los contenidos del esquema actancial trabajados con anterioridad.
- ¿Cómo se va a evaluar? Por el resto de compañeros, con la coevaluación.

3.2 Recrear y representar la acción dramática, demostrando eficacia, siguiendo las indicaciones de la dirección, manteniendo la concentración y gestionando de forma guiada la ansiedad y el miedo escénico. CCL1, CD2, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE1, CCE3.

- ¿Cómo lo trabajamos? Participando en la actividad de improvisación con buena actitud.
- ¿Cómo se va a evaluar? Por el resto de compañeros, con la coevaluación.

Ficha de coevaluación y lista de cotejo para la evaluación de la tarea

TAC. COEVALUACIÓN

Grupo que evalúa: _____ Grupo evaluado: _____

Aspectos que se evalúan	SÍ	NO
Todos los integrantes del grupo han tenido una buena actitud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si no hubiésemos sabido el reto, igualmente se podría apreciar que la avaricia era el destinatador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si no hubiésemos sabido el reto, igualmente se podría apreciar que el orgullo era el destinatador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han sabido recrear la categoría de oponentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han sabido recrear la categoría de ayudantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han sabido recrear que el destinatario sea una segunda persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El grupo ha tenido ideas originales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones:

Imagen 13: ficha de coevaluación por grupos para la fase de improvisación.

Aspectos que se evalúan	NO	PARCIALMENTE	SI
Participa en el diálogo			
Ha apuntado ideas de otros grupos			
Ha aportado argumentos para la delimitación de características de la expresión corporal			
Respeto las ideas de los demás			
Ha aportado ideas originales que podrían suscitar un debate			

Imagen 14: lista de cotejo para la evaluación del diálogo.

Tabla de la situación de aprendizaje de la tarea

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
<i>TAC (Teatro y Artes en Clase)</i>			
Descripción: los estudiantes participarán en una actividad de improvisación centrada en el teatro corporal. Las especificidades de cada reto serán comentadas y compartidas de forma grupal en un diálogo posterior.			
Contexto formal			
Etapa	Curso	Nº de alumnos	Áreas que aborda
Bachillerato	1º	Indiferente. Los grupos se modificarían según el número de alumnos para que se dividiesen en cuatro grupos, con un mínimo de cuatro personas por grupo.	Lengua Castellana y Literatura y Artes Escénicas
Justificación: los estudiantes abordarán la dinámica con el objeto de explorar la importancia de la expresión física en la construcción de los personajes mediante diversos retos a partir de las categorías del esquema actancial. El papel que juegan los roles actanciales en el modo de interpretar			

a un personaje se analizará en un diálogo que recoja cómo cambia la expresión según los ítems variantes del esquema actancial, conectando lo explicado con la experiencia interpretativa real.

Fundamentación curricular

Competencias específicas

*Lengua Castellana y Literatura*3. Producir textos orales y multimodales, con atención preferente a textos de carácter académico, con rigor, fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales, como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.10. Poner las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje. CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3.1, CC1, CC2, CC3.*Artes Escénicas*2. Explorar las posibilidades expresivas de diferentes sistemas, medios y códigos de significación escénica, a través de actividades de carácter práctico, para incorporar su uso al repertorio personal de recursos y desarrollar el criterio de selección de los más adecuados a la intención comunicativa. CCL1, CD1, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.3. Abordar la recreación y representación de la acción dramática, a partir de la construcción colectiva de escenas que muestren todo tipo de personajes y conflictos, para desarrollar habilidades de comunicación y negociación y reforzar el autoconocimiento, la creatividad, la empatía, la imaginación y el espíritu emprendedor en diversas situaciones y contextos. CCL1, CD2, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE1, CCE3.

Lengua Castellana y Literatura

3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística. CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2.

<p>Criterios de evaluación</p>	<p>10.2 Utilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos y la búsqueda de consensos tanto en el ámbito personal como educativo y social. CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3.1, CC1, CC2, CC3.</p> <p><i>Artes Escénicas</i></p> <p>2.1 Participar, con iniciativa, confianza y creatividad, en la exploración de sistemas, medios y códigos de significación escénica, a través de actividades de carácter práctico. CCL1, CD1, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.</p> <p>2.2 Recrear la acción dramática, el diseño de personajes y la configuración de situaciones y escenas, seleccionando las técnicas más adecuadas de entre las que conforman el repertorio personal de recursos. CCL1, CD1, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE3, CCEC3.1.</p> <p>3.1 Emplear técnicas elementales de interpretación, aplicando estrategias de memorización y valorando los ensayos como espacios de escucha, diálogo y aprendizaje. CCL1, CD2, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE1, CCE3.</p> <p>3.2 Recrear y representar la acción dramática, demostrando eficacia, siguiendo las indicaciones de la dirección, manteniendo la concentración y gestionando de forma guiada la ansiedad y el miedo escénico. CCL1, CD2, CPSAA1.1, CPSAA2, CC1, CE1, CCE3.</p>
<p>Saberes básicos</p>	<p><i>Lengua Castellana y Literatura</i></p> <p>B. Comunicación</p> <p>3. Procesos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción oral y escrita de carácter formal. Tomar y dejar la palabra. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. <p>C. Educación literaria 2. Lectura guiada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra. Efectos en la recepción de sus recursos expresivos. - Lectura expresiva, dramatización y recitado atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados. <p><i>Artes Escénicas</i></p> <p>B. Expresión y comunicación escénica</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - El espacio escénico como generador de significado. La convención teatral. - El personaje dramático: análisis, caracterización y construcción. - Juego dramático, improvisación, dramatización y creación colectiva. <p>C. Interpretación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Métodos y técnicas de interpretación. - Los instrumentos del intérprete: expresión corporal, gestual, oral y rítmico-musical. La conciencia emocional. <p>D. Representación y escenificación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de trabajo en equipo. Resolución de conflictos. 		
Bloque / destreza	Lengua Castellana y Literatura: comunicación y educación literaria. Artes Escénicas: expresión y comunicación escénica, interpretación y representación y escenificación.		
Instrumento de evaluación	Ficha de coevaluación y lista de cotejo (adjuntadas antes)		
Agentes evaluadores	Grupo de clase y profesor/a de la asignatura		
Fundamentación metodológica			
Estrategias metodológicas y técnicas	Agrupamientos	Espacios	Recursos y materiales
Explicación de la actividad y las formas de evaluación. División de la clase por los estudiantes y realización de la dinámica guiada por retos interpretativos. Diálogo sobre los elementos diferenciadores en el plano de la expresión corporal.	Cuatro grupos, de un mínimo de cuatro miembros, para la dinámica de expresión corporal. Grupal de clase entera para el diálogo.	Aula de Educación Física / polideportivo / patio para la primera parte, aula para la segunda.	No se necesita ningún recurso especial
Tratamiento de los contenidos transversales y estrategias para desarrollar la educación en valores			
La situación de aprendizaje fomenta el trabajo en equipo, la escucha activa y la puesta en práctica de los contenidos teóricos con la exploración de un lenguaje artístico ajeno al comúnmente trabajado en Lengua Castellana y Literatura. Conecta con el ODS 4 (educación de calidad).			
Número de sesiones: tres. Preferiblemente, dos para la sesión de improvisación, seguidas: o bien juntando la hora de Lengua con tutoría o el recreo por tratarse de una dinámica grupal y activa, o bien empleando la hora de Artes Escénicas si se implementa en la vía de Bachillerato Artístico. El diálogo llevará una sesión completa.			

3.3.6 *Aquí comenta hasta el apuntador*

Descripción de la tarea

1. Recapitulación de los esquemas actanciales de las alcahuetas del teatro español y su explicación¹⁰.
2. Explicación de los elementos que conforman una representación: vestuario, iluminación, maquillaje y escenografía.
3. Elaboración individual de una redacción con un máximo de tres páginas de extensión y un mínimo de dos que reseñe cada una de las imágenes tomadas de diferentes puestas en escena de las tres obras estudiadas¹¹, justificando las decisiones artísticas que se aprecian con lo explicado a raíz del esquema actancial de las alcahuetas y estableciendo vínculos con el contexto histórico o artístico¹².

Criterios de evaluación¹³

Lengua Castellana y Literatura

5.1 Elaborar textos académicos coherentes, cohesionados y con el registro adecuado sobre temas curriculares o de interés social y cultural, precedidos de un proceso de planificación que atienda a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal y de redacción y revisión de borradores de manera individual o entre iguales, o mediante otros instrumentos de consulta. CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Redactando el texto que analiza y comenta los distintos elementos de cada personaje con un registro académico adecuado.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la rúbrica.

5.2 Incorporar procedimientos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical. CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Cuidando el estilo del texto.

¹⁰ Recogidos en el apartado 2.4.

¹¹ Imágenes disponibles en “Materiales”.

¹² Se proporcionarán modelos disponibles en “Materiales”.

¹³ Una vez más, puesto que la situación de aprendizaje guarda estrecha relación con la asignatura de Artes Escénicas I-impartida como asignatura troncal en la vía de Artes Escénicas del Bachillerato Artístico-incluimos en este punto los criterios de evaluación que también se ajustan a la materia. La dinámica podría llevarse a cabo en una de las asignaturas, o bien en las dos.

- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la rúbrica.

6.1 Elaborar trabajos de investigación de manera autónoma, en diferentes soportes, sobre temas curriculares de interés cultural que impliquen localizar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes; calibrar su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios; y reelaborarla y comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista crítico y respetuoso con la propiedad intelectual. CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3.

- ¿Cómo lo trabajamos? Elaborando la redacción incluyendo información adicional que conecte con temas históricos o artísticos.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la rúbrica.

8.2 Desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal, estableciendo vínculos argumentados entre los clásicos de la literatura española objeto de lectura guiada y otros textos y manifestaciones artísticas clásicas o contemporáneas, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, recursos expresivos y valores éticos y estéticos, y explicitando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura. CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Vinculando los análisis de la redacción a los elementos estudiados de las obras leídas y estableciendo nexos entre las imágenes y otras manifestaciones artísticas.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la rúbrica.

Artes escénicas

1.1 Identificar, con un vocabulario adecuado, las principales características de manifestaciones escénicas de diferentes épocas y tradiciones, estableciendo relaciones con su contexto y evidenciando una actitud de apertura, interés y respeto en la recepción activa de las mismas. CCL2, CCL3, CP3, CD1, CD2, CPSAA2, CC1, CCEC1 y CCEC2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Elaborando la redacción incluyendo información adicional que conecte con temas históricos o artísticos y estableciendo nexos entre las imágenes y otros lenguajes artísticos.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la rúbrica.

1.3 Establecer conexiones entre manifestaciones escénicas de diferentes épocas y tradiciones, valorando su influencia sobre las artes escénicas actuales. CCL2, CCL3, CP3, CD1, CD2, CPSAA2, CC1, CCEC1 y CCEC2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Elaborando la redacción incluyendo información adicional que conecte con temas históricos o artísticos y estableciendo nexos entre las imágenes y otros lenguajes artísticos.
- ¿Cómo se va a evaluar? Mediante la rúbrica.

5.2 Comentar manifestaciones escénicas, empleando la terminología adecuada, reelaborando información a partir de fuentes fiables, y reflexionando críticamente sobre sus características y presupuestos artísticos. CCL1, CCL3, CD1, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC1, CCEC2.

- ¿Cómo lo trabajamos? Elaborando la redacción incluyendo información adicional que conecte con temas históricos o artísticos.

¿Cómo se va a evaluar? Mediante la rúbrica.

Rúbrica de evaluación de la tarea

Aspectos que se evalúan	1: insuficiente	2: bien	3: ¡muy bien!
Extensión	Se entregan más de tres páginas o menos de dos.	Se ajusta a la extensión pero sobrepasa lo exigido en menos de media cara.	Se ajusta a la extensión
Vocabulario	Se utilizan excesivas repeticiones y un vocabulario poco preciso.	Se repiten algunas palabras.	El vocabulario es preciso y se transmite de forma fluida.
Relación	No se relacionan las imágenes con ningún cuadro, obra estudiada o se comparan imágenes.	Solo se establecen vínculos en dos o menos imágenes.	Se relacionan más de dos imágenes con otras manifestaciones artísticas.
Pertinencia	Se olvidan aspectos esenciales de la caracterización.	Se mencionan rasgos del personaje, pero se obvian algunos.	Se comentan todos los rasgos de caracterización pertinentes: vestuario, maquillaje, atrezzo si lo hubiera.
Ortografía	Hay más de dos faltas.	Hay dos o menos faltas.	No hay faltas.

Tabla de la situación de aprendizaje de la tarea

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
<i>Aquí comenta hasta el apunador</i>			
Descripción: los estudiantes deberán comentar en una redacción varias imágenes de diferentes puestas en escena analizando su pertinencia en cuanto a la configuración del personaje y estableciendo vínculos con otras manifestaciones artísticas relacionadas.			
Contexto formal			
Etapa	Curso	Nº de alumnos	Áreas que aborda
Bachillerato	1º	Indiferente	Lengua Castellana y Literatura y Artes Escénicas
Justificación: los estudiantes explorarán los elementos escénicos de caracterización como un elemento en el que se apoya la interpretación para mostrar aquellos aspectos estudiados al hilo de las alcahuetas y sus esquemas actanciales. Deberán establecer vínculos con el arte, relacionando las imágenes con cuadros, otros montajes que hayan buscado, otras alcahuetas, obras leídas...			
Fundamentación curricular			
Competencias específicas		<p><i>Lengua Castellana y Literatura</i></p> <p>5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, con especial atención a los géneros discursivos del ámbito académico, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas. CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.</p> <p>6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, con un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual, especialmente en el marco de la realización de trabajos de investigación sobre temas del currículo o vinculados a las obras literarias leídas. CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3.</p> <p>8. Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizand o la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de</p>	

	<p>disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria. CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2.</p> <p><i>Artes Escénicas</i></p> <p>1. Analizar manifestaciones escénicas de diferentes épocas y tradiciones, describiendo sus características, estableciendo relaciones con su contexto e identificando posibles influencias y proyecciones, para valorar el patrimonio y enriquecer el imaginario propio. CCL2, CCL3, CP3, CD1, CD2, CPSAA2, CC1, CCEC1 y CCEC2.</p> <p>5. Valorar críticamente manifestaciones escénicas, identificando el público al que se dirigen y analizando sus características y sus presupuestos artísticos, para desarrollar el criterio estético, difundir el patrimonio y ampliar las posibilidades de disfrute de las artes escénicas. CCL1, CCL3, CD1, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC1, CCEC2.</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	<p><i>Lengua Castellana y Literatura</i></p> <p>5.1 Elaborar textos académicos coherentes, cohesionados y con el registro adecuado sobre temas curriculares o de interés social y cultural, precedidos de un proceso de planificación que atienda a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal y de redacción y revisión de borradores de manera individual o entre iguales, o mediante otros instrumentos de consulta. CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.5.2 Incorporar procedimientos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical. CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.</p> <p>6.1 Elaborar trabajos de investigación de manera autónoma, en diferentes soportes, sobre temas curriculares de interés cultural que impliquen localizar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes; calibrar su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios; y reelaborarla y comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista crítico y respetuoso con la propiedad intelectual. CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3.</p> <p>8.2 Desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal, estableciendo vínculos argumentados entre los clásicos de la literatura española objeto de lectura guiada y otros textos y manifestaciones</p>

	<p>artísticas clásicas o contemporáneas, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, recursos expresivos y valores éticos y estéticos, y explicitando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura. CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2.</p> <p><i>Artes escénicas</i></p> <p>1.1 Identificar, con un vocabulario adecuado, las principales características de manifestaciones escénicas de diferentes épocas y tradiciones, estableciendo relaciones con su contexto y evidenciando una actitud de apertura, interés y respeto en la recepción activa de las mismas. CCL2, CCL3, CP3, CD1, CD2, CPSAA2, CC1, CCEC1 y CCEC2.</p> <p>1.3 Establecer conexiones entre manifestaciones escénicas de diferentes épocas y tradiciones, valorando su influencia sobre las artes escénicas actuales. CCL2, CCL3, CP3, CD1, CD2, CPSAA2, CC1, CCEC1 y CCEC2.</p> <p>5.2 Comentar manifestaciones escénicas, empleando la terminología adecuada, reelaborando información a partir de fuentes fiables, y reflexionando críticamente sobre sus características y presupuestos artísticos. CCL1, CCL3, CD1, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC1, CCEC2.</p>
Saberes básicos	<p><i>Lengua Castellana y Literatura</i></p> <p>B. Comunicación</p> <p>3. Procesos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Producción escrita. Proceso de elaboración: planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. - Alfabetización informacional: Búsqueda autónoma y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de la información reelaborada de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Noticias falsas y verificación de hechos. El ciberanzuelo. <p>C. Educación literaria</p> <p>1. Lectura autónoma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para

	<p>establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad y otras manifestaciones literarias o artísticas.</p> <p>2. Lectura guiada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra. Efectos en la recepción de sus recursos expresivos. - Utilización de la información sociohistórica, cultural y artística para interpretar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria. - Vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura. <p><i>Artes Escénicas</i></p> <p>B. Expresión y comunicación escénica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Códigos de significación escénica: naturaleza, descripción y clasificación. - El espacio escénico como generador de significado. La convención teatral. - Recursos plásticos: escenografía volumétrica y virtual, caracterización, iluminación y espacio sonoro. - El personaje dramático: análisis, caracterización y construcción <p>E. Recepción en las artes escénicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias y técnicas de análisis de manifestaciones escénicas. 		
Bloque / destreza	Lengua Castellana y Literatura: comunicación y educación literaria. Artes Escénicas: expresión y comunicación escénica y recepción en las artes escénicas.		
Instrumento de evaluación	Rúbrica (adjuntada antes)		
Agentes evaluadores	Profesor/a de la asignatura		
Fundamentación metodológica			
Estrategias metodológicas y técnicas	Agrupamientos	Espacios	Recursos y materiales
Repaso de los esquemas actanciales de las alcahuetas. Explicación de los elementos que	Individual	Aula	Ordenador para la redacción.

intervienen en la caracterización. Escritura de la redacción.			
Tratamiento de los contenidos transversales y estrategias para desarrollar la educación en valores			
La situación de aprendizaje fomenta el espíritu crítico y el conocimiento de otros lenguajes artísticos, así como la escritura académica. Conecta con el ODS 4 (educación de calidad).			
Número de sesiones: dos para el repaso, explicaciones y dudas. La redacción será trabajo individual.			

Materiales



Imagen 15: José Luis Gómez en el papel de Celestina en La Celestina de Teatro de la Abadía la CNTC. Imagen de Sergio Parra, recuperada de <https://www.teatroabadia.com/espectaculo/celestina/>



Imagen 16: Anabel Alonso en el papel de Celestina en La Celestina de Secuencia 3, Pentación y Teatre Romea. Imagen de EFE, recuperada de <https://www.rtve.es/television/20240410/anabel-alonso-enamora-con-celestina/16053836.shtml>



Imagen 17: Charo Amador en el papel de Fabia en El Caballero de Olmedo de Noviembre Teatro. Imagen de Gabriel Villamil, recuperada de <https://www.elnortedecastilla.es/ensayo-caballero-olmedo-teatro-calderon-valladolid-20171103082522-ga.html>



Imagen 18: Rosa Manzano en el papel de Fabia en El Caballero de Olmedo de Teatro Corsario. Imagen de la compañía, recuperada de <https://www.teatrocorsario.com/CABALLERO-PERSONAJES.htm>



Imagen 19: Trinidad Iglesia en el papel de Brígida en el Don Juan Tenorio de L'Om Imprebis. Captura de pantalla del documento disponible para préstamo en la Teatroteca, recuperado de <https://teatroteca.teatro.es/opac/#fichaResultados>



Imagen 20: Maja y celestina en el balcón, de Francisco de Goya (1808-12). Imagen recuperada de <https://www.wikiart.org/en/francisco-goya/maja-and-celestina-on-a-balcony-1812>



Imagen 21: Celestina, de Pablo Picasso (1904). Imagen recuperada de <https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/celestina-1904-1>



Imagen 22: Vieja celestina, de Fernando Alberti Barceló (1908). Imagen recuperada de <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/vieja-celestina/a67433f5-eaac-40af-9917-30595c9a7735>

4. CONCLUSIONES

La propuesta didáctica a la que se ha dado forma en las páginas de este Trabajo Fin de Máster surge de la necesidad de buscar nuevas vías que nos permitan llevar a cabo una mejora y actualización de la Didáctica de la Literatura, con especial importancia del género teatral. Como se ha expuesto, el teatro queda relegado a un segundo plano en la realidad de las aulas, si bien su presencia en las directrices legales es completamente justificada. La enseñanza teatral requiere de la adaptación a sus códigos en la lectura, también en su transmisión. Es esta noción el germen del estudio, que ofrece el esquema actancial como hilo conductor de una metodología para la enseñanza de las obras dramáticas que permita un mayor y mejor dominio de los argumentos, los personajes y su vinculación con la tradición literaria y el contexto histórico a través de un modelo sintético, adaptado a las necesidades del alumnado y a las exigencias sobre su proceso de aprendizaje.

La realización de este Trabajo ha desvelado la pertinencia de la indagación como método de mejora de la calidad docente. Dar la espalda a los conceptos de Teoría de la Literatura por tratarse de contenidos más abstractos de lo demandado de un estudiante de Bachillerato no es la solución, puesto que en estas páginas se demuestra su aplicabilidad, versatilidad y productividad. De la redacción del estudio extraemos la flexibilidad del análisis del arquetipo de las alcahuetas, la interrelación de los bloques de Lengua y Literatura que se deduce de los métodos de análisis de actantes, así como la variabilidad y heterogeneidad de aplicaciones didácticas del modelo actancial. Para llevar a cabo esta tarea, estudios como los de Greimas, Ubersfeld o Alonso de Santos han sido en todo punto indispensables como primer paso y aproximación teórica en el diseño de la aplicación didáctica.

Las situaciones de aprendizaje que conforman la propuesta didáctica tienen su raíz en lo preconizado por la actual ley educativa, con un marcado carácter activo. Este cometido subyace a unas actividades que abordan destrezas y bases esenciales de la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura: comprensión lectora, expresión oral, análisis de la veracidad de la información, manejo de las TIC, interrelación entre bloques de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, interdisciplinariedad, apreciación de bienes artísticos, fomento del pensamiento crítico... Metodologías activas, participativas,

son las que dan forma a una propuesta que trata de conectar el hecho artístico con el interés real del alumnado a fin de convertir su aprendizaje en significativo.

Aglutinador indiscutible de esta propuesta didáctica es el teatro, eje vertebrador idóneo para el objetivo de este estudio por el componente humano inherente a él. La docencia de literatura presupone la formación del alumnado en humanidades, formación que solo podrá llevarse a cabo si se trabaja por la mejora y actualización de los métodos, enfoques y contenidos que se transmiten. Lo humano en el teatro conecta con la experiencia real del alumnado. Mantenía Federico García Lorca que “el teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana” (1991, p. 673). Esa es, en última instancia, la meta de este Trabajo Fin de Máster: ser capaz de enseñar aquello que se levanta del libro.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso de Santos, J. L. (2012). *Manual de Teoría y Práctica teatral*. Barcelona: Castalia Ediciones.
- Barthes, R. (1972). “Introducción al análisis estructural de los relatos”. *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Beristáin, H. (1995). “Actante”. *Diccionario de retórica y poética*. México, D.F.: Porrúa.
- Camps, A. (2024). “Escribir y aprender a escribir”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 103, 35-41. <https://www.grao.com/revistas/los-aprendizajes-linguisticos-y-literarios-en-el-aula-30-anos-de-textos-77258?contenido=480686>
- Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de bachillerato en la comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 190, de 30 de septiembre de 2022. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-40-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>
- García Lorca, F. (1991). “Conversaciones literarias. Al habla con Federico García Lorca”. *Federico García Lorca. Obras completas*, tomo III. México D. F.: Aguilar.
- García Montero, L. (2008). “Dos mundos”. *La enseñanza de la literatura. Mercurio*, 28, 50. Sevilla: Fundación José Manuel Lara. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8313413>
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Biblioteca Románica Hispánica, dir. Dámaso Alonso, III. Madrid: Gredos.
- Rico, F. (2008). “Introducción”. *El Caballero de Olmedo*. Madrid: Cátedra.
- Snow, J. T. (2007). “La Brígida de José Zorrilla y su celestinaje”. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 32 (1), 137–148. <http://www.jstor.org/stable/27764180>
- Miaja de la Peña, M. T. (2017). “La animación de la figura de la alcahueta. Trotaconventos y Celestina”. *Dueñas, cortesanas y alcahuetas. "Libro de buen amor", "La Celestina" y "La lozana andaluza"*. Juan Ruiz, Arcipreste de Hita, y el "Libro de buen amor" [Congreso homenaje a Joseph T. Snow]. Jaén: Ayuntamiento de Alcalá la Real. https://cvc.cervantes.es/literatura/arcipreste_hita/05/miaja.htm

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 82, de 7 de abril de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>

Rojas, F. de. (1983). *La Celestina*. Madrid: Selecciones Austral / Espasa Calpe.

Sanchis Sinisterra, J. (2017). *Prohibido escribir obras maestras. Taller de dramaturgia textual*. Barcelona: Ñaque.

Ubersfeld, A. (1989). *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra / Universidad de Murcia.

Zayas, F. de. (2014). “Cómo dar sentido al trabajo con la sintaxis”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 67, 16-25. <https://www.grao.com/revistas/la-ensenanza-de-la-gramatica-en-la-educacion-obligatoria-26404>