



**Escuela de Doctorado
y Estudios de Posgrado**
Universidad de La Laguna

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN
CURSO 2020-2021**

*De la novela al teatro: aplicaciones didácticas de la adaptación
intergenérica*

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN E.S.O.,
BACHILLERATO, F.P. Y E.II.

Tutor: Carlos Brito Díaz

Alumna: Michelle Rodríguez Gómez

RESUMEN

El presente trabajo se encuentra dividido en una primera parte, en la que se presenta el marco teórico, y una segunda, en la que se detalla la aplicación práctica de la propuesta educativa planteada en la parte teórica.

En el marco teórico, se discute en primer lugar en qué consiste la adaptación interliteraria, cuáles son las características de los géneros narrativos, cuáles son las propias de los teatrales y consideramos casos concretos en los que la adaptación de texto dramático a texto teatral ha resultado exitosa.

En segundo lugar, dedicamos un apartado a abordar el concepto de narrativas transmedia o transmediáticas, en qué consiste este fenómeno y cómo lo podemos aplicar al campo educativo. Esto aparecerá posteriormente vinculado a los beneficios que conlleva trabajar desde la dramatización o desde el teatro los contenidos teóricos en el aula.

Finalmente, concluimos con una propuesta de Situación de Aprendizaje, es decir, la aplicación desde el punto de vista más práctico de los aspectos discutidos en el marco teórico: cómo podemos trabajar los diferentes tipos de texto en el aula, de qué manera es posible plantear una adaptación (a pequeña escala) con el alumnado y qué beneficios hemos comprobado que se pueden extraer de la mejora de la competencia comunicativa y la gestión emocional a través de la dramatización en el campo educativo, potenciando la creatividad del alumnado y su capacidad cooperativa.

Palabras clave: adaptación, narrativa, teatro, dramatización, gestión emocional, creatividad, educación secundaria, interpretación.

ABSTRACT

The study is divided in two parts. Firstly, it introduces the theoretical framework. Afterwards, we discuss the application of our discussion as regards the development of communication skills and emotional intelligence with our students, considering *drama* and the improvement of creativity and dramatical skills as a tool in which we can connect with our emotions, and therefore, reaching out and understanding viewpoints that are not of our own.

In the theoretical framework, and after having outlined the current state of the matter, we devote a chapter to the consideration of the ways in which adaptation works as regards literature, specially, when we must deal with narrative and dramatic texts.

In the following chapter, we study some of the adaptations that have proved to be a success due to the process that have been followed. We have continued the discussion considering a new concept as regards to *user-generated contents* and how to deal with news ways of working using the Internet and social media to produce new types of texts, as well as how we can draw the attention of our students managing social media and new technologies in a balanced way.

In the following part we advocate for Education in an integral sense because it encompasses all types of intelligence of a person, whilst at the same time stressing the importance of creativity.

Finally, in the last part, we have applied in a concrete scenario and context what we have discussed earlier: how can we use drama and theatre to develop emotional intelligence with our students, how can literature and language help in this way, as well as how is it possible to create a good clime, promoting good relationships, creativity, the capacity to collaborate with each other, and the ability to communicate in front of an audience.

Keywords: adaptation, narrative, theatre, play-acting, emotional management, creativity, secondary education, performance, acting.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
ANTECEDENTES	7
OBJETIVOS	9
MÉTODO Y PROCEDIMIENTO	10
Características de los textos narrativos y contraposición con los elementos propios de los textos dramáticos	11
El texto dramático: tipología	15
Adaptación y dramaturgia	17
Mecanismos de adaptación entre géneros	21
El proceso de adaptación en Benito Pérez Galdós y <i>Cinco horas con Mario</i> , de Miguel Delibes	26
Narrativas transmedia: una galaxia semántica	33
La narrativa transmedia en la educación: de los <i>user generated contents</i> a los <i>student generated contents</i>	35
La educación por competencias y el teatro	37
Dramatización y creatividad	43
El juego de máscaras: propuesta de Situación de Aprendizaje	47
Grupo de estudio	48
Situación de Aprendizaje: “Vieja, bruja y hechicera”	49
CONCLUSIONES	61
BIBLIOGRAFÍA	63

INTRODUCCIÓN

Para Platón, las artes conducían a la inmortalidad.

J.J. Rousseau declaró asimismo que el arte era la forma más natural, creativa y libre de desarrollar la personalidad, el cuerpo y las emociones. Hanna Arendt, por su parte, afirmó que nuestras acciones y palabras son capaces de construir mundos, objetos y relaciones de forma intencionada, diferenciándonos y haciéndonos cada vez más humanos.

La escritura es una de las formas en las que se envuelve el arte y se vierte a través de la narrativa y del teatro. Ambos géneros, con independencia de los elementos que les son propios y les caracterizan, no se encuentran tan distanciados entre sí. Existen numerosos puntos de anclaje que los conectan y permiten crear vasos comunicantes.

En este trabajo consideraremos cuáles son esos puntos en común y de qué formas se puede, eventualmente, realizar un trasvase de contenidos de un lenguaje a otro, dado que cada género se estructura a través de unos códigos concretos en los que sin embargo, no se da un distanciamiento tal que impida la confluencia.

Es común, en este sentido, encontrar obras teatrales que han sido adaptadas al lenguaje de la narrativa. El camino inverso no es tan frecuente y es en este último punto en el que intentaremos ahondar. Por otra parte, el género teatral presenta numerosos beneficios de cara a trabajar, desde el ámbito pedagógico, en las aulas de enseñanza secundaria, la competencia comunicativa y la creatividad y, sin embargo, es el género al que probablemente se presta menos consideración y se enfoca peor, muchas veces como consecuencia de una pobre preparación docente en este ámbito. Para García-García *et al.* (2017: 841), «la dramatización ofrece un medio natural para el aprendizaje con su espacio para explorar, reproducir y transformar lo observado, para experimentar *como si* y además para construir desde una visión personal la realidad, persiguiendo alcanzar consensos al producir experiencias imaginadas que cohabitan con las reales».

A continuación se abordarán éstas y otras cuestiones relacionadas tanto con la adaptación inter-literaria, como con la manera en la que podemos trabajar la gestión emocional y la competencia comunicativa en las aulas a través de un correcto enfoque de la herramienta de la dramatización y explotando de la mejor manera posible los beneficios que ofrece el género teatral.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La finalidad de este trabajo consiste en realizar un estudio comparativo entre las similitudes y diferencias existentes entre el género narrativo y el género teatral, considerando ejemplos de obras concretas para abordar los diferentes mecanismos que pueden aplicarse a la hora de realizar una posible adaptación de un lenguaje a otro.

Como se mencionó anteriormente, las diferencias que los separan no son tan abundantes como para que se impida la conexión, y, sin embargo, debemos tener en cuenta que se trata de sistemas de codificación distintos.

De esta forma, una primera parte del trabajo afectará a la forma en la que se produce la conversión del texto narrativo a un texto teatral, es decir, cómo se realiza la adaptación. En este sentido, José R. Valles Calatrava (2004: 485) afirma que

La adaptación, junto a otros procedimientos de reelaboración o reescritura textual que transforman un texto «original» o «de partida» en otro «resultante» o «final» (como, principalmente, la traducción o la hipertextualidad), forma parte, como es sabido, de los complejos procesos de retextualización de cualquier tipo que se conocen con el nombre de transducción o de transmodalización...La dramatización de la novela constituye, pues, en primera instancia, una transmutación genérica, una transducción architextual, que afecta a la relación narrativa/drama, de obligado tratamiento.

Si consideramos este proceso en el sentido inverso, la conversión de los textos teatrales a narrativa es mucho más frecuente y no tan «extraña» a la condición del género. Aun así, es más abundante esta «transducción architextual» con respecto al cine, a la televisión o al cómic, tal y como matiza Calatrava (2017: 487).

Por otra parte, los términos de «adaptación» y «versión» se han presentado tradicionalmente como sinónimos de un procedimiento que hace referencia a diferentes niveles de lectura y de intervención que el receptor realiza en el texto y los grados de dependencia que se van generando en este proceso. Existen, por lo tanto, contrastes entre los términos en función del nivel de lectura al que aludan y al grado en el que se haya intervenido sobre los mismos.

ANTECEDENTES

Sobre los estudios de «transducción architextual», «retextualización» o «transmodelización» existen numerosos antecedentes. El propio Calatrava, al que citamos anteriormente, constituye un punto de referencia que contemplamos en este trabajo, ya que realizó una interesante comparativa sobre los mecanismos que fueron aplicados a la hora de realizar la puesta en escena de *Cinco horas con Mario*, de Miguel Delibes, si bien es cierto que el proceso de adaptación se vio en gran parte favorecido por las potencialidades dramáticas que ofrece la obra, considerada por muchos como una novela dialogada.

No obstante, el número de obras que completan el proceso de adaptación y terminan materializando su representación en los escenarios no es tan numeroso.

García Barrientos (2004: 510) afirma que el teatro siempre ha bebido de la materia narrativa, en mayor o menor medida:

El teatro siempre se ha nutrido de materiales narrativos. Todas las formas de relato -el mito, las crónicas, las leyendas, la historia, sagrada y profana, la Biblia-, así como la literatura narrativa *stricto sensu* (...), han proporcionado la materia prima, la sustancia argumental, la fábula, a la creación dramática, de la tragedia o los autos y misterios medievales, pasando por nuestro teatro del Siglo de Oro, Shakespeare, el drama romántico o Galdós, hasta Brecht, Buero, Miller, Anouilh, Sanchís Sinisterra o Mayorga. Sin embargo, en el teatro contemporáneo, o en buena parte de él, es fácil advertir a la vez una renuncia, o mejor, un rechazo al material narrativo, es decir, a «contar» historias o argumentos, a los que llaman algunos dramaturgos en América «el cuentito»...

Cuando centramos por el contrario el foco en el material narrativo, afirma el autor que también volvemos a encontrar y de forma paradójica, el mismo rechazo:

En cuanto a lo que vagamente podemos llamar las formas narrativas, también puede notarse esa relación paradójica de asimilación y rechazo, de identidad y oposición, por parte del teatro. También desde esta perspectiva cabe encontrar lo narrativo en el origen del teatro mismo (...) Se trataría, en definitiva, del proceso por el que una voz, en principio única, se va multiplicando o repartiendo entre distintas voces, cada vez más independientes y enfrentadas; del paso del monólogo al diálogo, en este sentido no etimológico de coloquio. Cuanto más nos remontamos al monólogo primigenio, más cerca nos encontramos seguramente de la narratividad. Cuanto más avanzamos en la polifonía, en el intercambio entre voces cada vez más autónomas, más patente se hace la genuina dramaticidad (...) Tal proceso de diferenciación pone de manifiesto la oposición, muy nítida a mi modo de ver, que se establece entre las dos modalidades de la ficción, narrativa y dramática...(p. 510).

Vemos cómo originalmente en ambos géneros se ha hecho un esfuerzo por marcar un claro contraste, hasta tal punto que una mala integración del discurso narrativo en obras que son *genuinamente dramáticas* provoca en el receptor una «impresión de malestar» que se siente como un «estorbo, en menoscabo de la *puesta en acción* de los acontecimientos, que es lo que esperamos del teatro...lo que revela lo hondamente sedimentada que se encuentra la oposición que estudiamos en nuestra cultura» (2004: 510).

Sin embargo y a pesar de los intentos de marcar claros límites genéricos, este camino no resulta irreversible. Por ejemplo, es frecuente que en teatro se produzca un predominio de la parte monologada, que si bien sirve para dar mayor énfasis o protagonismo a determinados personajes, no deja de ser un reflejo del intento de posicionar esta técnica como prioritaria frente al diálogo. Algunos estudiosos han considerado que esta tendencia en la actualidad manifiesta una vuelta a los orígenes, «a Séneca y Esquilo, a una hegemonía del monólogo, a la contaminación con todas las formas de narratividad, extrema o moderada, adaptada o no» (Barrientos, 2004: 511).

Los límites que antes aparecían como claramente definidos e inquebrantables, ahora tienden a disolverse y las formas, los códigos, maneras y procedimientos terminan convergiendo, para crear un lenguaje intermedio. Se trata de confluencias que forman parte de la esencia del arte mismo: todas las tendencias beben unas de otras, se retroalimentan y terminan formando un todo holístico, que bajo nuestro punto de vista, lo único que hace como resultado es enriquecer nuestros horizontes y objeto de estudio.

Teniendo esto en cuenta, abordaremos a lo largo de esta disertación las diferentes etapas por las que pasa este proceso de interconexión, tal y como se detalla a continuación en los objetivos de este trabajo.

OBJETIVOS

Como objetivo general, nos proponemos abordar un marco teórico y general, en el que se detallen las características de cada género, y cómo se produce el proceso de adaptación. Para ello, se han introducido ejemplos de obras concretas en las que este proceso ha probado ser exitoso. Por otra parte, también mencionaremos qué obstáculos plantea el mecanismo de *retextualización*.

Asimismo y con el propósito de vincular el objeto de estudio con el enfoque pedagógico, al que está orientado el Máster en Formación del Profesorado, se considerarán los beneficios que aporta el teatro en el ámbito educativo, especialmente desde el punto de vista del trabajo y desarrollo de la inteligencia emocional y la educación en valores, por qué muchas veces queda relegado a un segundo plano, aun formando parte de un todo aun mayor que es la literatura en su conjunto, y cómo podemos educar desde la dramatización sin perder de vista el enfoque competencial y la transversalidad: enseñar la lengua a través de la literatura y viceversa.

En el ámbito de la educación, la competencia comunicativa debería impartirse desde una perspectiva global y totalizadora, integrando el lenguaje en el proceso completo de la comunicación, causa en la que, por otra parte, intervienen, como es bien sabido, muchos elementos que tienden a quedarse fuera o desatendidos durante la enseñanza, esto es: el lenguaje no verbal, los silencios, la importancia de la respiración, la proyección de la voz, la escucha, el papel del receptor, la importancia del contexto, etc.

Por ello, consideramos que es muy relevante atender a la competencia comunicativa desde un enfoque global y práctico y para ello la dramatización se convierte en una herramienta idónea si se aplica de la correcta manera, además de ofrecer una buena oportunidad para el trabajo cooperativo en pequeño y gran grupo.

A continuación se detalla la metodología que hemos seguido para llevar a cabo este estudio.

MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

Dado que buena parte de nuestro objeto de estudio es materia teórica, para realizar el contraste entre ambos géneros (narrativa y teatro) se han consultado diferentes fuentes bibliográficas (detalladas en el apartado correspondiente).

Para realizar el marco práctico del trabajo, se ha diseñado una Situación de Aprendizaje teniendo en cuenta los supuestos teóricos planteados a lo largo de este estudio, y adaptándola al contexto del centro educativo en el que se ha cursado el módulo de prácticas del Máster en Formación del Profesorado¹.

Los detalles propios de la Situación de Aprendizaje, del contexto y clima de aula desde el que partimos y los resultados de esta experiencia se detallan en los epígrafes siguientes.

¹ El módulo de prácticas se desarrolló en el Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria de El Sobradillo, en el municipio de Santa Cruz de Tenerife.

Características de los textos narrativos y contraposición con los elementos propios de los textos dramáticos

¿Qué elementos integran los textos narrativos y en qué medida divergen de los elementos propios de los textos dramáticos?

Para Hegel, la narrativa es la «*totalidad de los objetos*» pues refleja «una esfera de la vida real, como los aspectos, las direcciones, los acontecimientos, los deberes, etc., que ella comporta» (Aguiar & Silva, 1972:187).

Representa la creación de un mundo objetivo o no con respecto al novelista, poblado de personajes (principales, protagonistas, secundarios...), que ejercen su acción a lo largo de una trama: «los personajes objetivados en una novela se sitúan siempre en acontecimientos, en hechos que se suceden o se interpenetran, en una historia, en fin, y de aquí surge el *carácter dinámico de la novela*: el mundo novelesco es el mundo del devenir» (Aguiar & Silva, 1972:187).

De lo expuesto se deduce que la trama se desarrolla a través de una temporalidad concreta, más o menos amplia en función de la decisión del autor (aspecto sobre el que volveremos posteriormente). Todos estos elementos se encuentran también en los textos dramáticos. Ahora bien, el narrador, no parece ser un elemento integrante de las piezas teatrales. Podemos encontrar un personaje que actúe como narrador (ajeno a la historia central), pero además de no ser una pieza habitual en los textos teatrales, tampoco actuaría en el sentido plenamente narrativo del término: el personaje de una obra de teatro que ejerce su papel como narrador está actuando, por lo tanto accionando (principio del movimiento, dinamismo), mientras que el narrador de una obra literaria cuenta los sucesos desde una perspectiva cronológica concreta, no requiere de presencia física (el personaje de los textos teatrales sí)². El foco se centra en el proceso de contar, mientras que en el caso del personaje como narrador de una pieza teatral se centraría en el personaje en tanto que figura humana: en el quién y no en el qué. En este sentido, José Luis García Barrientos, en su ensayo *Teatro y narratividad* (2004), comenta lo

² Para W. Kayser, «el mundo así constituido [de manera dramática] debe ser directamente vivido como tal, lo dramático tiende al drama, en el cual no existe ya ningún pretérito ni ningún narrador intermediario» (1992: 491).

siguiente sobre el proceso de la narración y lo contrapone a lo que define como *dramaturgia discursiva*³:

Aunque no resulte fácil generalizar, el procedimiento fundamental consiste en extraer la teatralidad del plano de la enunciación narrativa, analizando (o inventando) el plano de la «narración», según la terminología de Genette, plano que en el relato literario suele quedar significativamente «en suspenso», lo que lleva a repartir las voces del monólogo primordial entre varios locutores/personajes (p. 521).

Teniendo esto en cuenta, podemos extraer una de las diferencias fundamentales entre género narrativo y género dramático: mientras que el primero se focaliza en el objeto en sí mismo, el teatro se centra en el movimiento⁴. Para algunos autores⁵, esta noción de dinamismo propia de los textos dramáticos exige la presencia de un «conflicto». Sin embargo, disentimos en este aspecto, especialmente si tenemos en cuenta la evolución de obras teatrales que justamente buscan abolir la presencia del conflicto que se deriva de una constante sinergia, y en las que, como resultado, el conflicto emana de la ausencia de este. Valga como ejemplo la obra *Esperando a Godot*, de Samuel Beckett, en la que se rompe el horizonte de expectativas del público cuando se produce el discurrir temporal de manera ilimitada, prolongada *ad infinitum*, y en la que el conflicto cognitivo surge cuando paradójicamente lo que sucede es la «nada», y es el espectador y no los personajes quienes se sumergen en el caos (este sí) de la incertidumbre.

³ José Sanchis Sinisterra en su obra *Dramaturgia de textos narrativos* (2003) desgrana mucho más las diferencias entre lo que él denomina «dramaturgia historial» o «fabular» de una «dramaturgia discursiva», además de otra «mixta» y señala que existen tres niveles que oscilan entre la epicidad «pura» y la dramaticidad «plena»: por «epicidad pura», comprende que es el texto narrado directamente al público por un único actor (pp. 28-29); «narradores múltiples» son aquellos que se hacen cargo de la transmisión del relato en la propia escena, puesto que los actores/ narradores pueden asumir o repartirse ocasionalmente el papel de personajes: «ahí comienza a aparecer una polifonía de la voz narrativa que va aproximando a la dramaticidad» (pp. 29-30). Por último, hace referencia a la «narración dentro de la cuarta pared» es decir, «en la que, en lugar de narrar al público, los actores-narradores se narran entre sí», de manera que se construye «un ámbito dramático asombrosamente complejo y rico, una teatralidad *fronteriza* que está prácticamente por explorar» (p. 30).

⁴ Lukács en *Le roman historique* (1965) explica la distinción hegeliana de narrativa como *totalidad de los objetos* y drama como *totalidad del movimiento* de la siguiente manera: «la totalidad de los objetos [...], en cuanto fin de la gran literatura épica [...], debe ser entendida en un sentido muy amplio; es decir, este conjunto no incluye solo los objetos inanimados, mediante los cuales se manifiesta la vida social de los hombres, sino también todas las costumbres, intuiciones, hábitos, todos los usos, etcétera, característicos de cierta fase de la sociedad humana y de la dirección que ésta emprende» (p.154).

⁵ «De este modo, la profusión de figuras, de incidentes y de cosas que caracteriza a la novela, no existe en el drama, donde todo se subordina a las exigencias de la dinámica del conflicto: la atmósfera del drama está enrarecida, las figuras superfluas son eliminadas, los episodios laterales abolidos; enfréntense los personajes necesarios y se desarrolla entre ellos una acción que, sin desvíos, conduce hasta el conflicto» (Aguilar & Silva, 1972:192).

Lo que sí es cierto es que el texto dramático exige la presencia de unos personajes (actores) que inician la trama ante un público determinado. Podríamos decir en este sentido, que sin personajes no hay obra, hecho que no sucede con la narrativa. Para Henri Gouhier, «en la representación hay presencia y presente» (1943: 2), es decir, se plantean una serie de hechos ante el espectador siempre en tiempo presente⁶, porque la obra dramática se configura en relación con la actualidad de quien la contempla: «la primacía del acontecimiento responde de suyo a lo dramático, así como al mundo *privado* de la novela corresponde la primacía del personaje» (Kayser: 1992: 491). No sucede lo mismo con la narrativa, en la que la temporalidad abarca dimensiones mucho más amplias. Por eso, hay autores que definen el teatro como un conjunto de gestos, mientras que la narrativa se define a partir de una serie de opiniones:

El novelista puede pintar al personaje penetrando en su intimidad más recóndita, poniendo al descubierto sus reacciones secretas y sus razones inconfesables; el dramaturgo no domina así a sus personajes, y, para manifestarlos, solo puede recurrir a la voz, al gesto, al silencio y a la escenificación. Las descripciones y análisis finos, lentos y minuciosos, posibles en una novela, no lo son en una obra dramática, donde la *evolución* de la vida y de los personajes es sustituida por la *crisis*, que pone a los personajes ante conflictos y situaciones de tensión extrema (Aguiar & Silva, 1972:193,194).

Otro aspecto que consideramos relevante y que marca un distanciamiento entre ambos géneros es el público al que va dirigido⁷. Mientras que la temporalidad que abarca la narrativa es prácticamente indefinida (incluso podríamos hablar de atemporalidad puesto que es irrelevante el cuándo y el cómo el lector se acerca a la obra), los textos teatrales se representan ante un público concreto en un momento concreto. Como mencionamos anteriormente, la obra adquiere significado a través de la perspectiva de actualidad del espectador. Esto genera que cobre mayor relevancia la manera en la que se condensa la historia que va a ser representada: se trata de realizar una muy cuidada selección porque «el lector de una novela, si no entiende bien algún detalle, puede volver atrás y releer la página mal comprendida; pero el espectador no

⁶ Para la investigadora Bobes-Naves, el texto dramático «(...) presenta las acciones de un modelo inmediato y sin instancias intermedias (como sería un narrador, o una visión desde una persona gramatical, etc.) y en un tiempo y espacios limitados al *aquí* y *ahora*; la narración admite espacios más amplios y un tratamiento más dinámico del tiempo alternando el pasado y el presente, y además puede analizar las circunstancias y motivos de los actos, puede describir a los personajes y a los objetos desde ángulos diversos, buscando contrastes o relaciones determinadas, puede reflexionar interrumpiendo el relato de acciones y, en resumen, puede conseguir más matices y mayor complejidad textual» (1985: 307).

⁷ Tratamos siempre en este caso de obras teatrales escritas para ser representadas, o en último término, de teatro elaborado para ser leído en voz alta.

puede volver atrás y asistir a la repetición de una escena» (Aguiar & Silva, 1972: 196).

En palabras de Bobes-Naves (1985: 308):

La recepción del texto dramático y del texto narrativo se realiza en forma muy diferente y esto da lugar a que se fijen determinadas formas en los dos géneros, a pesar de su posible acercamiento a la intención del autor. El lector de la novela debe acumular en su imaginación las informaciones y sugerencias para formar el cuadro completo que el texto describe por partes y en forma sucesiva; el espectador de un drama recibe de un modo simultáneo los signos no-lingüísticos (acústicos y visuales) que están en el escenario, y no tiene, por tanto, una labor de «composición», sino de «observación».

Tanto la narrativa como el drama están conformados de partes comunes: unos personajes, unos acontecimientos o historia que son presentados en un espacio y en un tiempo determinados. Por eso, existen obras narrativas que son susceptibles de ser adaptadas, como veremos posteriormente, al teatro. Sin embargo, no son lo mismo. Para Keyser, «tenemos ante nosotros un drama cuando, en un espacio determinado, unos *actores* representan un acontecimiento» (1992: 489). El autor introduce aquí un factor añadido al género dramático que es la necesidad de representación, fin último de dichos textos. Entonces, ¿a qué obedece esta necesidad de escenificación? El teatro es la forma más cercana de subjetivar y reducir el distanciamiento existente entre lector-texto literario y realidad en tanto que el receptor puede vivenciarla de forma directa: «aquí el sentido final de la palabra no es la manifestación de una fusión o la representación de otro ser, sino que la palabra se desencadena, provoca algo que no existía hasta ahora; aquí el yo se siente permanentemente interpelado, exhortado, atacado; todo tiende con fuerza hacia lo que ha de venir» (Keyser, 1992: 490,491).

Lo anterior no significa que para «dramatizar» una obra narrativa sea suficiente con reducir, simplificar o seleccionar qué partes de la historia van a ser contadas. Se trata de un proceso de reconversión del lenguaje. En este sentido, Paul Ginestier matiza que «en el plano literario, una obra teatral dista mucho de ser una novela en estilo directo» (1961: 20). En esta dinámica de «traspaso» de conceptos de un lenguaje a otro,

el dramaturgo no se limita a suprimir muchas escenas y muchos elementos de la novela, sino que, además, expresa de otro modo los elementos comunes ... el estilo del drama es reiterativo, insistente, y sirve a una acción que avanza sin desviaciones; el de la novela es más variado, de ritmo más vivo, y sirve a una acción que avanza compleja y demoradamente (Aguiar & Silva, 1972: 196).

A continuación veremos de qué forma se puede conseguir este trasvase de lenguajes y formas comunes entre género narrativo y dramático.

El texto dramático: tipología

Teniendo en cuenta los aspectos que comparte con la narrativa, ¿cómo concebimos el texto dramático? O ¿qué elementos concretos hacen que se distancie del género anterior?

Ya Bobes-Naves, mencionada anteriormente, planteaba un elemento que parece ser una pieza clave: como texto dramático entendemos aquel que ha sido escrito para ser representado o desarrollado escénicamente.

Si nos adentramos en esta propuesta, podemos desgranar elementos que no aparecen en textos narrativos y que, por ende, son exclusivos del mundo del teatro. Así, Fernando de Toro (1987) habla de dos partes claramente diferenciadas: el texto principal, que sería el cuerpo central, dialogado; y un texto que podemos llamar secundario o colateral que integra las indicaciones para la propuesta escénica (acotaciones)⁸. El texto dramático se concibe desde la esencia más teatral, con la intención de ser mostrado públicamente y, por ello, se piensa desde su escritura, en todos aquellos elementos que rodean el acto de la escenificación (ritmo, tempo, ambiente).

Siguiendo esta misma línea, Jorge Dubatti (2007: 156) hace hincapié en las diversas posibilidades que nos presentan este tipo de textos:

Si definimos el teatro como acontecimiento viviente, aurático, en los cuerpos de los actores, en el espacio y el convivio, el texto dramático solo es en sí mismo teatro en su dimensión escénica (texto dramático escénico), pero en tanto pre-escénico (de primero o segundo grado) o post-escénico, no es teatro en sí sino literatura dramática, objeto literario (dotado de diverso grado de autonomía literaria), que guarda una relación compleja con el acto teatral⁹.

⁸ Distinción que hace referencia al funcionamiento del texto y que sigue la línea de lo planteado por Roman Ingarden: «Una de las concepciones más comparativas y extendidas sobre el texto dramático es la de Roman Ingarden, quien afirma que dicho texto se compone (a) de un texto principal constituido por el dialogar de los personajes y (b) de un texto secundario, didascálico e indicaciones escénicas» (De Toro, 1987: 107).

⁹ El autor entiende por texto dramático *pre-escénico*, aquella «clase de texto literario dotado de virtualidad escénica, escrito *a priori*, antes o independientemente de la escena, que guarda un vínculo transitivo con la *puesta en escena*» y por lo tanto, que ha sido escrito para ser representado. Por «texto dramático escénico» entiende aquellos textos que se producen en el mismo momento de la representación y que por lo tanto, son «texto efímero de cada función, registrable solo auditivamente». El texto dramático post-escénico surge de la notación y transformación del texto escénico, mientras que el texto pre-escénico o de segundo grado, está conformado por las reescrituras literarias (2007: 154-155).

Para este autor, el texto dramático es indisociable de los elementos verbales y no verbales que permiten el acontecimiento de la representación y, por ello, el análisis de este tipo de escritos no puede realizarse exclusivamente a partir de un estudio semiótico de la palabra, sino a partir del análisis de la poética que lo incluye, de la misma forma que lo plantea De Toro en *Texto, Texto Dramático, Texto Espectacular* (1987: 102):

Durante décadas, se ha debatido acerca de si el teatro, o más bien, el texto dramático, es o no es un género literario, o si se trata de una práctica escénica ... pensamos que la problemática ... reside en una confusión con respecto al objeto teatral y a la práctica de ese objeto asumida por dos formas diferentes de abordar el objeto ... Para nosotros el texto dramático es una realidad fundamental, ineludible y material. Ante aquél caben dos actitudes: o bien tratarlo como texto dramático olvidando que la realidad de ese texto ha sido siempre doble (literaria/espectacular) o bien como un componente más del fenómeno teatral, pero integrado a la práctica escénica...

Es decir, analizarlo en relación con el propio acontecimiento teatral. De esta forma, a través de lo que definimos como *poética teatral*, podemos estudiar las obras de cada dramaturgo realizando una lectura hacia otras propuestas y sus vinculaciones a poéticas abstractas (realismo, naturalismo, impresionismo, vanguardias históricas, etc.)¹⁰. Concluimos, por lo tanto, que se trata de un género que guarda elementos comunes con la narrativa, pero que también cuenta con componentes diferenciadores y que lo constituyen como un ámbito propio e indisociable de la representación escénica.

¹⁰ En *Texto dramático y dramaturgia*. (s.f.). *Investigación en Artes Escénicas*, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Adaptación y dramaturgia

Para llevar a escena un texto clásico o contemporáneo, existen diversos planteamientos que suponen, a su vez, distintos grados de intervención desde el texto de partida (texto A), hasta el texto final (B).

En el caso de la traslación de un texto narrativo a uno teatral, que es el tema que nos ocupa, debemos contemplar el trabajo de **adaptación**, que exige en el caso del traspaso de un género mucho más amplio, la selección de determinados elementos y de contenido: decidir qué se mantiene y qué se elimina del texto de partida.

Fulgencio M. Lax (2014: 144) habla del proceso por el que pasa una obra narrativa y una teatral hasta llegar al receptor:

una novela parte del autor y llega al receptor de forma directa, solo intermediada por el proceso editorial que no afecta a su estructura formal y funcional. Una obra de teatro ... responde a distintos estadios de lectura que van sumando contenidos e interpretaciones hasta la consumación final del proceso textual o textualización y conformación de un sentido ... Las palabras del autor de una novela llegan directamente al lector, mientras que en un texto dramático están mediatizadas, ampliadas y enriquecidas por un director y unos actores antes de llegar al espectador. El universo dramático es un espacio inestable en continua generación signíca en el momento en el que arranca su proceso comunicativo...

Entendemos, por tanto, que texto narrativo y texto dramático se encuentran conformados por elementos similares, pero en el proceso de llegar hasta el receptor siguen caminos distintos, por lo que la función que cumple cada texto y sus respectivos formatos también son divergentes (Lax, 2014: 145).

De esta forma, dentro de un proceso de adaptación textual, debemos considerar cuál es el nivel de dependencia que se mantiene entre el texto A y el texto B, ya que en función de esto se determinarán las relaciones textuales entre ambos.

Julia Kristeva (1974: 59-60) denominó esta relación de *dependencia textual* como «transposición» y la define como «el paso de un sistema signifiante a otro [que] exige una nueva articulación de lo tético –de la posicionalidad enunciativa y denotativa». En la misma línea, Patrice Pavis (1980: 23) habla de la adaptación como la «transformación de una obra o un género en otro ... Este tipo de adaptación es generalmente una simple traslación de contenidos narrativos en contenidos dramáticos».

Todas estas aportaciones hacen hincapié en el cambio de naturaleza de la obra de partida que a su vez resulta de la intervención sobre el texto A. Por ello, Fulgencio M. Lax (2014:147-148) destaca que:

De acuerdo con Ruiz Ramón [1991], el dramaturgo no concibe la obra y el espectáculo en un espacio vacío de tiempo, sino que está sometido a un tiempo histórico concreto que, además, se caracteriza por una determinada forma de abordar el espectáculo. Estos aspectos obligan a una conciliación dialéctica del texto literario y el espectáculo. De ahí la necesidad de adaptar el hecho artístico, con todos sus componentes y consecuencias, al nuevo formato de la Historia.

De lo anterior señalamos en especial la última parte: adaptar la totalidad del hecho artístico, teniendo en cuenta los cambios históricos y culturales que afectan a la concepción y recepción del texto. El mismo autor en trabajos precedentes¹¹ destaca además la necesidad de no perder de vista la finalidad del texto dramático que tiene que ver precisamente con la teatralidad: el texto tiene sentido en tanto que va a ser presentado y recibido como espectáculo, por eso, matiza la necesidad de «sopesar la literariedad por un lado, en el sentido formalista del término, y la teatralidad por otro» (2014: 150)¹². Es evidente entonces, que en el paso de un texto narrativo a uno teatral, habrá que tener en cuenta todos los componentes que rodean el acto de la dramaturgia y que determinan la semántica del texto final. Por ello, M. Lax (2014) concluye que

Una adaptación no existe en estado puro y no puede separarse de la ideología y estética del intermediario (autor o traductor), por lo que en todo trabajo de adaptación hay un principio de versión aunque ... en un estado mínimo de intervención buscando no romper la línea de dependencia del texto con el universo para el que sirve de vehículo de transmisión (p.155).

El paso de un género a otro supone un trasvase lingüístico, cultural y de contenidos, así como una intervención sobre el texto de partida necesaria para que la escenificación posterior sea posible. Jorge Braga Riera señala que «es un hecho

¹¹ Para más información sobre el trabajo de traducción que afecta a los textos de teatro clásico, nos remitimos al trabajo de Fulgencio Martínez Lax (1995), «Shakespeare. Entre la Literatura y el teatro», *Teatro clásico en traducción: texto, representación y recepción*. Actas del Congreso Internacional. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 247-252.

¹² No nos referimos en este trabajo al proceso de traducción que se da entre textos teatrales, para el cual es necesario, primero, la intervención de un traductor que realice una traducción *literal* del texto de partida para luego dar paso al adaptador que «sin tan siquiera conocer la lengua original, prepara un texto meta», como sucede con la traducción del *El alcalde de Zalamea* de Adrián Mitchell, «a la que se dio el título de *The Mayor of Zalamea; or the Best Garroting Ever Done*» y para la que «el propio Mitchell reconoce que cuando aceptó el encargo de preparar la versión inglesa no sabía casi nada de lengua española, por lo que basó su trabajo en una versión previa realizada por alguien que sí dominaba el idioma» (Riera, 2011:63)

constatado que apenas sí existen producciones que representen un texto traducido sin que este haya pasado por un proceso de adaptación que acarrea enmiendas, cortes, sustituciones o añadiduras» e incluye en su texto las controvertidas palabras del traductor Ben Gunter, «quien apostilla que *la fidelidad filológica adultera la dramaturgia* [la cursiva es nuestra]» (2011: 63).

Como podemos observar, la definición del proceso de adaptación incluye una gran diversidad de matices, como diversas son las opiniones de los teóricos que las formulan. Así, Enrique Llovet lo entiende como un proceso de reelaboración del texto original¹³, que se sitúa, según Riera, como un término intermedio entre la producción literaria y la representación teatral (2011: 66).

Santoyo (1989), por su parte, concibe dos tipos posibles de «trasvases» en función de la finalidad que adquiera el texto resultante. Así, entiende que si ponemos el foco en el texto dramático pero con una finalidad literaria, estaremos haciendo una *traducción*, empleando el término tradicional, «para designar el estricto trasvase intertextual de una pieza dramática. En él comienza y termina el acto de transferencia y por lo mismo carece de proyección escénica inmediata» y como consecuencia de lo anterior, «el traductor tan sólo cuida la fidelidad y adecuación literaria ... sus cuidados no se extienden a la *puesta en escena* del texto que traduce» (p. 97). Sin embargo, reserva el término de *versión*, para «la traducción dramática con miras exclusivamente escénicas»:

El sistema semiológico de la escena es sin duda bastante más complejo que el de la letra impresa, con el hándicap añadido de la completa dependencia oral y de la transitoriedad en la transmisión de la palabra. El espectador de una obra de teatro no puede volver la página para releer lo que no se ha comprendido: si algo se pierde, si algo se malinterpreta, queda al momento solapado por la ininterrumpida marea verbal. Los canales comunicativos han de estar mucho más abiertos en la versión dramática que en la traducción. El traductor de una obra «para el escenario» se enfrenta así con problemas que poco tienen que ver ... con otras formas del proceso traductor... (p. 102).

¹³ Para Enrique Llovet, la adaptación acarrea «ciertas transformaciones de fondo y forma en una obra determinada, normalmente con el propósito de hacerla inteligible -si procede de otro género [como es el caso que tratamos: trasvase de la narrativa hacia el teatro]-, aceptable -si una presión cualquiera entorpece la representación integral- o, sencillamente, mejorada y ajustada a los conceptos y a las normas sociales de un país y una audiencia específicas» (Llovet 1988: 3)

Por su parte, habla de *adaptación* para hacer referencia a los cambios «necesarios» y *convenientemente medidos* que se producen en el texto de partida para llegar al texto final (p.104)¹⁴.

Así, mientras que en los procesos de adaptación textual, tienden a mantener prácticamente intactas las características esenciales del texto original, en el caso de las versiones, contemplaríamos una relación intertextual más compleja, donde se habrá dado con mayor probabilidad variaciones del texto A para generar el nuevo texto B. Sin embargo y con independencia de la terminología que se emplee para aludir a un proceso u otro, concluimos como afirma Jorge Dubatti (2003: 44) que un texto teatral se genera como resultado de un proceso en el que interviene una colectividad:

En el teatro, ¿solo escribe el autor? Por supuesto que no. En el camino de búsqueda de una respuesta a este problema, hoy sostenemos que un texto dramático no es solo aquella pieza teatral que posee autonomía literaria y que fue compuesta por un autor, sino todo texto dotado de virtualidad escénica o que, en un proceso de escenificación, ha sido atravesado por las matrices constitutivas de la teatralidad (considerando esta última como resultado de la imbricación de los tres acontecimientos: el convivial, el lingüístico poético y el expectatorial).

¹⁴ Mariano Zucchi (2016) hace hincapié en los problemas que pueden derivarse de la importación de modelos de análisis literarios y su aplicación a los textos teatrales, lo que puede acarrear, si no se aplica una interpretación adecuada, «la desventaja de que no fueron concebidos teniendo en cuenta la especificidad del texto teatral y, en consecuencia, su grado de efectividad se encuentra limitado». Por ello, habla de la necesidad de realizar un «análisis minucioso de la materialidad lingüística», dada la complejidad que conlleva dar sentido a un texto teatral. Por eso es partidario de adoptar una perspectiva «multidisciplinaria» (p. 3).

Mecanismos de adaptación entre géneros

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, podemos afirmar, que la diferencia fundamental entre géneros literarios, y más concretamente, entre el género narrativo y el teatral, reside en la forma en la que crean su mundo ficcional.

En *Estructura del texto artístico* (1970), Yuri Lotman ya estableció que toda obra literaria reproduce un esquema de mundo finito a partir de otro mayor, un modelo infinito: «ahora bien, cada género literario crea ese modelo de manera diferente en función de los elementos que haga intervenir para que el esqueleto de la acción principal y de las acciones secundarias adquiera entidad y solidez» (Olmos, 1985: 448). De esta forma, la oposición entre novela y teatro ha sido concebida a partir de la tensión existente entre estos dos principios aparentemente contradictorios: extensión o síntesis, ampliación o brevedad. Para Tzvetan Todorov (1988: 36), los géneros literarios son

unidades que pueden describirse desde dos puntos de vista diferentes, el de la observación empírica y el del análisis abstracto. En una sociedad se institucionaliza la recurrencia de ciertas propiedades discursivas, y los textos individuales son producidos y percibidos en relación con la norma que constituye esa codificación. Un género, literario o no, no es otra cosa que esa codificación de propiedades discursivas.

Otro de los aspectos decisivos y que ya se han comentado es la gestión del tiempo. En la narrativa, aparentemente no existe límite temporal, la acción discurre abiertamente en función de la decisión que el autor de la obra tome al respecto. No sucede lo mismo en el teatro, ya que por sus propias características, se trata de obras concebidas bien para ser leídas, bien para ser representadas: «¿Pero qué diferencia un texto dramático de los demás? ... el hecho de que se trate de un discurso en soporte escrito pensado para ser dicho. Ubicado en una suerte de interfaz entre la oralidad y la escritura...» (Zucchi, 2016: 2).

En cualquiera de los casos, han sido estructurados para ser recibidos por un público (espectadores), tienen sentido en tanto que existen unos quiénes que lo van a descodificar. Por lo tanto, la pieza, con independencia del modelo de representación al que se ajuste en cuanto a la gestión del tiempo (exigencia de la unidad de tiempo en el teatro de orientación clásico-aristotélica o ruptura de este modelo), debe configurarse en torno a una síntesis del contenido, lo que muchas veces también puede implicar un aumento de la intensidad de la acción.

Visto desde esta perspectiva, la novela ofrece un mundo narrativo mucho más amplio, «lleno», que aspira a la totalidad. Evidentemente, la descripción de este mundo ficcional dependerá del enfoque que el autor quiera adoptar, pero siempre se nos presentará la posibilidad de dibujar personajes cuya vida pueda ser puesta en relación desde una temporalidad que mira tanto a pasado como a presente y a futuro. No sucede lo mismo con las obras teatrales, que suelen mirar siempre hacia el avance de la acción narrativa. Por ello, la gestión del tiempo en uno y otro género es distinta. Encontramos la posibilidad de introducir muchos más elementos regresivos en la novela, mientras que el teatro debe funcionar a base de elipsis, dado que no es posible describir en su totalidad, con minuciosidad de detalles el presente, el pasado y el futuro de la historia. El teatro tiende a estar integrado de elementos progresivos, «hacia el avance ritmado y calculado de la acción» (Olmos, 1985: 450). En las novelas sin embargo, el narrador cuenta con libertad absoluta en este aspecto. No significa esto que en las obras teatrales la gestión del tiempo suponga un límite a la creatividad u originalidad, pero sí que se corre el riesgo de caer en la inverosimilitud o incoherencia narrativa, si no se posicionan con pericia todos estos elementos (a no ser que la intención del dramaturgo sea la de crear una obra que parta precisamente de la incoherencia, del *non sense*).

Asimismo, debemos considerar si existen elementos que nos permitan establecer un enmarque de la estructura de la obra. Estos elementos en algunas novelas están representados por el epílogo (marca de final), el cual está ausente en las obras teatrales porque lo que sucede ante los ojos del espectador no precisa de otra interpretación o matices externos, como sí que sucede en la novela, donde se presenta una historia concreta a través de la subjetividad de la mirada del narrador (el narratario a su vez asume que lo que describe el narrador es cierto, por muy inverosímil que parezca). En el teatro desaparece cualquier tipo de intermediario entre autor y público y son éstos quienes reciben la historia sin ningún tipo de filtro, en «bruto».

Tomemos un caso de la literatura española que ejemplifica muy bien lo dicho anteriormente. Las novelas dialogadas y las no dialogadas de Galdós son un caso de «mundo ficticio ecuménico, universal; están sometidas a la ley de ampliación ... el autor crea un espacio amplio, sin tener que someterse a ninguna de las restricciones espaciales a que se somete en las versiones teatrales» (Olmos, 1985: 449). Como consecuencia, el mundo ficcional de sus novelas aparece simplificado en la escena teatral. Muchas veces la acción se reduce al cuarto de estar, y los *dramatis personae* es simbólica de toda la diversidad de caracteres que aparece en las novelas. Nos

encontramos ante una síntesis de la obra de partida, que obedece a las propias condiciones que rodean el acto de representación dramática.

Además de estas piezas centrales, que se observan en la configuración de la propia obra (personajes, selección de escenas, tiempo, espacio, etc.), debemos considerar también cómo se estructura el sentido del texto teatral, una vez es presentado al espectador, escenificado, ya que, en función de la forma de proyección, el significado cobrará matices diversos, especialmente si tenemos en cuenta las adaptaciones o trasvases desde un texto narrativo hacia uno teatral. Estamos hablando de sentidos textuales distintos.

Tradicionalmente se han aplicado moldes literarios para realizar este trasvase, hecho que ha suscitado controversias entre dramaturgos y filólogos, originando dos formas de concebir el texto: según una concepción más literaria o según un planteamiento «espectacular» (ligado a la escenificación, al espectáculo). De esta forma, para algunos autores el teatro no es reducible al texto dramático mientras que para otros es el texto literario el que determina la obra dramática y se convierte por lo tanto en un elemento primordial. En este sentido, García Barrientos (1991: 34-36) señala que «el carácter literario del texto dramático, esto es, su carácter exclusivamente verbal y escrito, de libro, impiden que pueda (así) formar parte del texto espectacular concebido como espectáculo teatral efectivo, de naturaleza audiovisual y cuyo componente lingüístico es oral». Por ello, posteriormente señala que dada la variedad que alberga el texto literario, este será «escrito o fijado como transcripción, reproducción o descripción del espectáculo. Texto pues, como texto escrito en principio, mediante cualquier tipo de ‘escritura’, no solo ni necesariamente lingüística» (1991: 93-94).

Barrientos señala un matiz fundamental vinculado con la interpretación de las piezas textuales que van a ser representadas y es el componente oral del texto dramático, que lo distancia a su vez del narrativo. Este factor debe ser tenido en cuenta a la hora de realizar las adaptaciones. Así lo explica Mariano Zucchi (2016), citado anteriormente:

Una de las dificultades principales con las que se enfrentan tanto directores como actores de teatro...está vinculada con la interpretación (en términos de acceso y comprensión del sentido) de las piezas textuales que deben representar. Si bien esta problemática no es nueva, los intentos que surgieron para solucionarla no generaron modelos del todo acabados que brinden herramientas eficientes que se atengan a la especificidad del texto teatral ... las teorías que abordan la actuación suelen ceñirse tanto al estudio de todos los aspectos formales que intervienen a la hora de construir un determinado personaje ... como a cuestiones de índole motivacional o psicológica que son esenciales para

volver verosímil aquel que se está representando ... En la mayoría de los casos se trabaja a partir del supuesto de que el acceso al sentido del texto es una actividad que no presenta problemas y, por lo tanto, no necesita ser estudiada con detenimiento: toda construcción teórica que realizan acepta, sin ningún juicio crítico, que tanto el director como el actor comprenden perfectamente no solo el sentido del texto en términos de totalidad, sino también cómo éste circula y va construyéndose a lo largo de la pieza. En consecuencia, estas teorías quedan encerradas dentro del campo de la ejecución escénica a la hora de proponer sus abordajes al hecho teatral (p.2).

Por ello el autor propone una vinculación entre análisis «literario» y análisis «espectacular» ya que no se puede incorporar de forma rígida el modelo tradicional extraído del campo de la literatura pues se daría pie a la ineffectividad del ámbito dramático: se perdería la esencia de la teatralidad. Por ello, Zucchi habla de tener en cuenta a la hora de realizar estos trasvases, la dimensión más «performativa del lenguaje»:

las palabras [portan] determinadas instrucciones que les [permiten] a los actores-directores reponer cuáles son las acciones subyacentes a cada uno de los textos. En efecto, si bien el lenguaje forma parte de un conjunto vasto de elementos que entran en juego en la construcción de la situación dramática, poder volver explícitas estas indicaciones es fundamental, ya que la totalidad de la escena se desarrollará teniendo como base esta dimensión performativa del lenguaje (p.3).

Juan Mancilla habla sobre estos cambios de sentido entre lenguajes desde el estudio de las relaciones entre cine y literatura. Sin embargo, podemos aplicar sus observaciones al tema que nos ocupa, ya que muchas veces se produce una transposición o un «traslado» de elementos que proporcionan un enfoque u otro: «actuaría como una instancia de transformación del hipotexto literario, de revisión o interpretación de una escritura o traducción de la misma ... la transposición de una obra literaria implicaría una multiplicidad de procedimientos de integración o desintegración, de subordinación o insubordinación al hipotexto» (Troncoso, 2013: 34). Gérard Genette (1989: 14) lo define como «toda relación que une un texto B (que llamaré *hipertexto*). Para decirlo de otro modo, tomemos una noción general de texto en segundo grado o texto derivado de otro texto preexistente». Se trata entonces de considerar qué se cambia o qué pérdidas se producen en relación con el hipertexto, para llegar al texto final o hipotexto, en nuestro caso, la obra teatral. Es por esto por lo que Fulgencio M. Lax (2014) aclara que:

El espacio de análisis viene marcado por la vinculación textual y el cruce de líneas de significación entre el texto intervenido y el texto resultante. La intertextualidad marca la dependencia general del texto de forma vertical y transversal con otros textos que lo anteceden y abre el camino a los que vendrán en el futuro, generando así una compleja red de relaciones textuales (p. 141).

Otro aspecto que interviene en esta dialéctica entre géneros es la recepción del texto final: ¿qué elementos hay que adaptar para que tenga una buena acogida por parte del público? M. Lax señala como principal amoldar los aspectos contextuales de la obra de partida o hipertexto a la obra final: «no solo son las palabras y las frases. No solo es la expresión lingüística lo que se traduce, sino que es una cultura y una Historia lo que se vuelca hacia otra. Y aquí es donde radica el verdadero reto...». En este sentido, sigue la línea planteada por Bertold Brecht, quien hablaba de convertir los textos «en algo de hoy, para el hombre de hoy» (2014: 150-152).

Muchas veces, texto A y texto B se encuentran distanciados por la Historia, y una reconstrucción absolutamente fiel al original, estaría calificada como «arqueología teatral», más que como adaptación. Por ello, el autor matiza la necesidad de buscar en el texto de partida aquellos elementos que hicieron funcionar en su contexto a la obra, y actualizarlos en nuestro contexto, en relación con la Historia contemporánea.

Sin embargo y con independencia del objetivo al que se ajuste el texto final, sea el de adaptación (con mayor fidelidad al texto de partida) o el de versión (donde la historia resultante se distorsiona con respecto a la original), cualquier intervención sobre el hipertexto generará una nueva apertura de espacios reinterpretaivos de semiosis textual. En ellos, la huella del adaptador o modificador será más o menos evidente pero, como explica Fulgencio M. Lax,

la determinación del contexto y la relación sincrónico-diacrónica de la Historia que ha conformado la obra como punto focalizador de atención, son fundamentales para que el significado y sentido que guarda la esencia del texto se mantenga a lo largo del proceso, con mayor o menor dependencia de la obra original (2014: 162).

El proceso de adaptación en Benito Pérez Galdós y *Cinco horas con Mario*, de Miguel Delibes

Como hemos visto, el proceso de escenificación de una obra narrativa pasa por un primer estado de conversión textual, en el que el texto se convierte en el «pre-texto». El proceso de «transmutación genérica» o «transducción architextual» es de «obligado tratamiento» (Calatrava, 2004: 485).

Vamos a analizar a continuación el proceso de adaptación que han experimentado obras como *Cinco horas con Mario*, de Miguel Delibes, y algunas novelas dialogadas de Benito Pérez Galdós como *Realidad*, *El abuelo* o *Cassandra*.¹⁵

En el primer caso, Valles Calatrava señala (2004) como factor facilitador de la conversión, las potencialidades dramáticas de la novela. Se trata de una obra cuya característica principal es el carácter dialogado (monólogo interior). Por lo tanto, se reduce considerablemente el peso del narrador, aspecto que por otra parte, es aprovechado para su posterior representación teatral. Calatrava matiza que esto es un componente de por sí extraño en las obras narrativas: «en general, la “adaptabilidad” teatral de los textos narrativos, con no ser absolutamente extraña a la condición del género ... es mucho más común sin embargo, con respecto al cine, a las series televisivas o al cómic, esto es, con respecto a los medios primordialmente narrativos e icónicos a la vez» (p. 486).

El peso que se otorga al carácter dialógico en la novela coincide con la naturaleza del drama y juega de manera estratégica y a favor de la futura actriz que encarna al personaje de Carmen, ya que sobre ella recae la gestión del ritmo de la historia: «la dramatización exige, respecto a la novela de base, el mantenimiento de la historia, pero también presentar miméticamente a los personajes en acción y hacer desaparecer el esquema comunicativo primario narrador-narratario» (2004: 494). Esto genera como resultado que en el escenario, la mediación del narrador haya sido sustituida por la actoral, que se convierte en un intermediario:

sobre las tablas la historia nos es contada, no por un narrador heterodiegético y omnisciente que deja que fluya libre y directamente el pensamiento de Carmen Sotillo ... sino a través de una intermediaria ...

¹⁵ En este trabajo haremos referencia a los rasgos generales y comunes a estas novelas dialogadas sin entrar en detalle. Para un análisis en mayor profundidad, remitimos al lector al artículo de Bienvenido Palomo Olmos, «De la novela al teatro: modificaciones en la estructura interna», publicado en 1985 para *Congresos Internacionales de Estudios Galdosianos* (Vol. 2, No. 3), pp. 445-457.

de una actuante escénica que media entre personaje y receptor y asume ante el segundo la personalidad, actuación y voz del primero (Calatrava, 2004: 496).

Por otra parte, desde el punto de vista espacial, la novela se estructura en torno a lugares concretos, cerrados y limitados, aspecto que facilita la escenificación. Se produce una condensación relativa al espacio, al tiempo (cinco horas que dura el velatorio) e incluso a los personajes que intervienen, pues aparecen claramente clasificados en principales, secundarios o meros figurantes. Asimismo, la organización formal y la gestión de la intensidad de la historia, se presenta mediante lo que Calatrava denomina como «organización formal trimembre del discurso ... una estructura de intensidad narrativa en el que la ordenación de la acción en ascenso y en descenso, con su clímax intermedio, se relaciona ... con la propia lógica secuencial del relato» (2004: 488).

Estos componentes que vienen ya integrados en la novela facilitan su transducción genérica. Sin embargo, ha sido necesaria la inclusión de ciertas modificaciones, las cuales se pueden extrapolar a otros procesos de adaptación.

Una de ellas y que suele afectar a la gran mayoría de los textos es la condensación de la acción narrativa, que debe ajustarse a un tiempo concreto (el que dure la representación). Esto repercute directamente en la selección de escenas, personajes e incluso espacios. Se produce una gran elipsis que no debe modificar de manera radical el planteamiento inicial: se genera entonces un proceso de esencialización.

En el caso concreto de *Cinco horas con Mario* podemos matizar además las siguientes divergencias entre novela y adaptación teatral: en primer lugar, se produce una mediación actoral en la que Carmen Sotillo (Lola Herrera), adquiere el protagonismo y se convierte en personaje y narrador de manera simultánea, «una actuante escénica que media entre personaje y receptor y asume ante el segundo la personalidad, actuación y voz del primero» (Calatrava, 2004: 496). Hablamos entonces de dos formas de representación: una que podemos denominar *in-mediata*, la propia representación teatral, y otra *mediata* (la narración). Se trata de la dicotomía existente entre *contar* y *hablar* (Barrientos, 2004: 513). Esto último lo extrapolamos, evidentemente, a cualquier proceso de adaptación puesto que no es exclusivo de la obra que comentamos:

Las únicas voces que admite el drama son las de los personajes, que hablan pero no cuentan, o que, ocasionalmente, pueden sólo contar

hablando. El genuino narrador literario, en cambio, cuenta casi siempre sin hablar, es decir, como si no tuviera la menor importancia el hecho de que deba estar hablando (o escribiendo) mientras cuenta. En suma, en el teatro el contar está siempre subordinado al contar de la voz narrativa y englobado en ese contar... (Barrientos, 2004: 522).

Por otra parte, la historia se transmite a través del gesto, es decir, de la actuación, por lo tanto es una manifestación activa del lenguaje en la que el papel del receptor juega un componente fundamental que enlaza con la tercera diferencia: el público debe decodificar la historia que está viendo representada de manera directa, por lo que ya no se activa la capacidad imaginativa que podríamos tener como lectores. La «captación sensorial» (2004: 496) adquiere en este sentido una relevancia mucho mayor. Es en este último punto donde radica la mayor diferencia entre géneros pues a pesar de compartirse la misma historia, ésta se proyecta a través de estructuras, soportes o medios diferentes, que generan cambios fundamentales tanto en la transmisión como en la recepción de esta. García Barrientos lo explica de la siguiente manera:

Por «teatro» entiendo, (...) un tipo de espectáculo de actuación-no de escritura- que desarrolla una peculiar operación representativa. Se trata, como espectáculo, de un acontecimiento comunicativo cuyos productos son comunicados en el espacio y en el tiempo, es decir, en movimiento; que tiene lugar, en cuanto actuación, en una situación definida por la presencia efectiva en un mismo espacio y durante un mismo tiempo de actores y espectadores, sujetos del intercambio comunicativo; y que se basa en una convención representativa, específicamente teatral, que consiste en la «suposición de alteridad» que deben compartir los actores (por simulación) y el público (por denegación) y que dobla cada elemento representante en «otro» representado (2004: 512).

Todos los procesos apuntan a lo mismo: se trata de realizar un proceso de simplificación, selección y condensación en el que eliminamos u obviamos lo que consideremos accesorio. Es interesante, en este sentido, cómo se ajusta la perspectiva temporal de la obra a la escena. Además de las alusiones explícitas al paso del tiempo que se realizan al comienzo y al final del discurso de Carmen Sotillo, el juego de luces se convierte en una herramienta clave pues ejerce una función «sintáctico y/o enfatizador de la intimidad o relevancia de determinados pasajes ... la iluminación actúa como verdadero señalizador cronológico» así como los «elementos musicales y sonoros [que] contribuyen a señalar temporalidad» (Calatrava, 2004: 497-498).

Obra narrativa y obra dramática presentan, como hemos visto en este breve recorrido, numerosas coincidencias pero también se distancian en aquellos aspectos que son necesarios modificar para llevar a cabo de una manera efectiva el proceso de la transgeneración.

Un caso semejante lo encontramos en algunas obras de Benito Pérez Galdós, a las que incorpora rasgos propios del género teatro y que, efectivamente, llevaría a escena. Se trata de un autor que vinculó de manera clara lo dramático-teatral en su novelística y lo novelístico en su dramaturgia, intentando así difuminar los límites fronterizos entre ambos géneros. Para ello, partimos del análisis realizado por Bienvenido Palomo Olmos (1985), *De la novela al teatro: modificaciones en la estructura interna*, en el que considera, como se mencionó al inicio de este apartado, las novelas dialogadas de *Realidad* (1889), *El abuelo* (1904), y *Casandra* (1905), una novela de la primera época, *Doña Perfecta* (1876) y dos *Episodios Nacionales: Gerona* (1874) y *Zaragoza* (1874).

Tras un análisis de las características observadas en el estudio citado, podemos constatar la repetición de una serie de mecanismos en los procesos de adaptación genérica que vuelven a aplicarse con independencia de la obra y contexto histórico en el que se sitúa. Se trata, pues, de procedimientos generales que enumeramos a continuación (exceptuando aquellas particularidades características del autor).

En primer lugar, se vuelve a dar una condensación en cuanto a tiempo, espacios y personajes. Este proceso de selección, o esencialización como mencionábamos antes, afecta a la cadencia de la trama, que en la obra de teatro se presenta de forma más ritmada o marcada. Como consecuencia de este proceso, la ley del contraste en la que se basa Benito Pérez Galdós para contraponer situaciones y personajes se representa de una forma más acentuada en las dramatizaciones:

en las adaptaciones teatrales se mantiene la mayoría de estas oposiciones; pero algunas desaparecen al desaparecer un personaje; otras se modifican en cuanto al tratamiento que reciben del autor; y se crean otras nuevas por cambios en los personajes. Las diferencias, pues, corresponden al modo de manifestarse los contrastes y no a la esencia; están más ritmados, más marcados, más esquematizados en las versiones teatrales que en las novelísticas como consecuencia del sometimiento al tiempo real de representación y a la condición de espectáculo público y colectivo (Olmos, 1985: 447).

Debemos tener en cuenta en todo este proceso que la selección de los elementos que se extraerán de la materia narrativa en su conjunto afecta de manera directa a las características de la corriente literaria a la que se adscribe el autor. Esto es, la finalidad de plasmar de forma fiel la realidad de la sociedad del momento pasa a un segundo plano y se coloca al servicio de la gestión dramática. Esto genera un cambio no tanto cuantitativo como cualitativo pues es «una diferencia que afecta a la esencia de los géneros en cuanto a su manera de reproducir o de crear modelos del mundo exterior»

(1985: 447). Galdós actúa como novelista en un caso y como dramaturgo en el otro. De esta forma, los *dramatis personae* aparecen simplificados, las acciones tienden a escenificarse en uno o dos espacios concretos, en la mayoría de los casos la representación se realiza en el cuarto de estar, lo que contrasta claramente con la ampliación cinética a la que está sujeta la novela, en la que los límites espacio-temporales, la introducción de personajes y la gestión del tiempo es prácticamente ilimitada:

Las novelas dialogadas y las no dialogadas de Galdós son ejemplo de un mundo ficticio ecuménico, universal; están sometidas a la ley de ampliación ... El autor crea un espacio amplio, sin tener que someterse a ninguna de las restricciones espaciales a que se somete en las versiones teatrales ... se constata que al novelista nadie le cuenta el número de personajes, pero al dramaturgo sí ... Todo esto viene a confirmar una afirmación de Hernandi: Toda obra de tensión ecuménica contiene lo que parece suficiente 'materia prima' para varias obras cinéticas (p. 138) lo cual explica muy bien la facilidad con que las novelas pueden recibir adaptaciones teatrales mientras el caso inverso, que obras teatrales pasen a convertirse en novelas, es desconocido (Olmos, 1985: 447).

Estamos por lo tanto ante la misma tensión que ya observábamos en *Cinco horas con Mario*, entre extensión (narrativa) y condensación (teatro) determinada a su vez, por el modo de recepción de cada género.

¿Qué sucede con los tiempos muertos o elididos? En este caso, el teatro le lleva cierta ventaja a la novela y Galdós nos ilustra el porqué de esta circunstancia. A diferencia del novelista, que no puede dejar de contar aquellos sucesos importantes que han acaecido, el dramaturgo puede decidir si a los personajes les ha sucedido algo relevante fuera de escena y cómo introducir estos sucesos a *posteriori*. Normalmente, los hechos relevantes se recuperan a través de otro personaje o el mismo, que relata todo lo sucedido fuera de las tablas, es decir, se hace una referencia indirecta de manera narrativa. Aquí las novelas dialogadas se configuran como una bisagra entre lo puramente narrativo y lo puramente teatral, pues como indica Olmos (1985):

En este aspecto hay una clara oposición entre las novelas con narrador, en las que todo el tiempo elidido es tiempo muerto, nada ha ocurrido en él, y del que sólo se informa acerca de su transcurso; y las novelas dialogadas, con tratamiento teatral en las que sí puede haber ocurrido algo importante en ese tiempo elidido, que debe ser recuperado narrativamente (p. 451).

Las fronteras entre ambos géneros continúan entrelazándose.

Por último, debemos considerar la estructura interna y los elementos que intervienen en cada género. Hacemos referencia fundamentalmente a la introducción de

elementos climáticos en las obras teatrales al final de cada acto o jornada galdosiana, y que no están presentes en las novelas. De hecho, los finales climáticos se fijaron como elementos estructurales hasta tal grado que se convirtieron en marca convencional del teatro de la segunda mitad del siglo XIX. Desde este enfoque, unos finales anticlimáticos, que no dejasen en suspenso o en un grado de tensión alto la materia narrativa, eran considerados como finales novelescos y no teatrales. Por otro lado, cumplen la función de contribuir al avance de la obra y de anticipar al espectador lo que va a suceder a continuación (prolepsis).

No incidimos en la ya mencionada presencia de narrador en las novelas y su ausencia en el teatro, rasgo que por otra parte es evidente. El dramaturgo representa *en directo* para un público concreto, condicionado a su vez por las características de un contexto socio-cultural dado, mientras que el novelista escribe una obra para un lector que la recibe en diferido. Estamos hablando de niveles de recepción diferentes, como ya se comentó en apartados anteriores.

Creemos que llegados a este punto, las características y fronteras entre ambos géneros han quedado claramente reflejadas así como los mecanismos de adaptación necesarios para que tenga lugar la conversión de uno a otro (conversión que, por otra parte, es mucho más frecuente desde la narrativa al teatro que en sentido inverso, quizá porque en el primer caso se trate simplemente de llevar a cabo un proceso de reducción, mientras que en el otro hay que rellenar y completar un marco narrativo mucho mayor. En este sentido la abundancia de información y detalles que proporciona la narrativa facilita el proceso de trasposición).

Ahora bien, la tendencia actual parece girar en torno a acercar cada vez más los límites genéricos de manera que la información queda situada en un ámbito intermedio o híbrido en el que el usuario se ve obligado a seleccionar: en la era de la globalización la información está cada vez más compartida y los universos narrativos se construyen de manera colaborativa. ¿Cómo afecta este hecho a la construcción de los mundos narrativos? y ¿cómo integran los niños la información que reciben y que proceden de medios tan diversos? Un análisis de estas cuestiones resulta fundamental de cara a considerar la realidad del aula y la enseñanza y el aprendizaje de la literatura, pues si bien los contenidos muchas veces se mantienen con pocos cambios a lo largo del tiempo, no debería suceder lo mismo con el enfoque que le proporcionamos, ya que las nuevas realidades requieren de nuevos procedimientos y formas de actuar si nuestro objetivo es educar de una forma efectiva. Por ello, en el siguiente apartado

consideraremos qué cambios han afectado a una cultura que, para Henry Jenkins (2013), ha sido «producida para la generación que creció mirando *Pokémon*, *Star Wars* y *He-Man*».

Narrativas transmedia: una galaxia semántica

Antes de una conversación, aclaremos los términos

Voltaire

¿Qué son?

Las narrativas transmedia son actualmente un objeto de estudio que se encuentra en el «punto de mira» investigador. Están de moda. Sin embargo, no se trata más que de la actualización de la capacidad de ficcionalizar y de contar historias de manera tradicional que ahora se expresa a través de diferentes medios y soportes. Carlos Scolari, que ha dedicado buena parte de su trayectoria docente e investigadora al análisis de este fenómeno, menciona lo siguiente (2013: 17):

Los humanos siempre contamos historias. Las contamos durante milenios de forma oral, después a través de las imágenes en las paredes de roca, más adelante por medio de la escritura y hoy mediante todo tipo de pantallas. Más que Homo sapiens somos Homo fabulators. A los humanos nos encanta escuchar, ver o vivir buenos relatos.

Tanto es así, que esta capacidad intrínseca al ser humano de narrar o de fabular, ha dado lugar, según especialistas en las ciencias cognitivas, a dos maneras de concebir o interpretar el mundo:

Jerome Bruner sostiene que hay dos formas de dar sentido al mundo que nos rodea: una manera lógico-formal, basada en argumentos, y otra narrativa, fundada en los relatos. Estamos hablando de dos modalidades diferentes de funcionamiento cognitivo, dos formas de pensar y entender lo que pasa a nuestro alrededor: si en la mitología griega Helios era la personificación del Sol, un dios que atravesaba cada día el cielo con su carro de fuego, Copérnico se encargó de encontrar una explicación lógica al movimiento de la Tierra alrededor de su estrella. Un buen relato y un buen argumento son diferentes, pero ambos pueden usarse como un medio para convencer a otro. En el caso de la narrativa, no importa tanto que sea verdad sino que sea verosímil. Un relato creíble. Las narrativas nos rodean, pero también deambulan por los recovecos de nuestra mente (Scolari, 2013: 17).

El término de *Narrativa Transmedia* lo introdujo Henry Jenkins en un artículo publicado en *Technology Review* en el año 2003. Posteriormente ha aludido a este concepto en numerosas ocasiones, y lo define como un principio operante o un proceso (Jenkins, 2010: 944):

Transmedia storytelling represents a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience. Ideally, each medium makes its own unique contribution to the unfolding of the story («La narrativa transmedia o

transmediática representa un proceso en el que los elementos fundamentales de una ficción se ven distribuidos de forma dispersa y sistemática a través de diferentes canales con el propósito de crear una experiencia coordinada y unificada de entretenimiento. Idealmente, cada medio realizará su propia contribución para el desarrollo de la historia»)

En este sentido, para el autor ningún medio se privilegia sobre el otro a la hora de difundir el contenido. Son, en otras palabras, formas narrativas que se expanden a través de diferentes sistemas de significación (audiovisual, gráfico, interactivo, etc.) y medios (libros, performance, videojuegos, televisión, etc.). Sin embargo, Scolari (2013: 25) matiza que no se trata de reproducir la misma historia en soportes diferentes, sino de añadir un componente extra, de manera que el argumento de base se vaya expandiendo y enriqueciendo cada vez más:

Cuando se hace referencia a las NT no estamos hablando de una adaptación de un lenguaje a otro (por ejemplo del libro al cine), sino de una estrategia que va mucho más allá y desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes medios y lenguajes. De esta manera el relato se expande, aparecen nuevos personajes o situaciones que traspasan el universo de ficción. Esta dispersión textual que encuentra en lo narrativo su hilo conductor -aunque sería más adecuado hablar de una red de personajes y situaciones que conforman un mundo- es una de las más importantes fuentes de complejidad de la cultura de masas contemporánea.

De lo anterior se extrae que la multimodalidad, la participación de las audiencias y la intertextualidad radical son componentes fundamentales para la creación de una cultura que cada vez más se asienta en las redes.

Retomamos, en este sentido, la característica que quizás nos resulta más interesante y que ampliaremos en apartados sucesivos puesto que plantea un enfoque de trabajo integrador y colaborativo que podemos aplicar en el aula: la participación de las audiencias en la creación de contenido.

Jeff Gómez, uno de los profesionales más reconocidos en el sector transmedia¹⁶, considera fundamental que el público interactúe con la historia. Por ello, se proponen espacios en la web para difundir y albergar los contenidos que vayan siendo generados por los usuarios. Este hecho repercute directamente en los equipos de trabajo que se forman para cada proyecto o producción. La transversalidad es la dinámica dominante, ya que la escritura de un guion, por ejemplo, pasará de ser la responsabilidad de una sola persona a ser una actividad compartida por grupos interdisciplinarios.

¹⁶ Jeff Gómez es el CEO de Starlight Runner Entertainment, una productora que ha participado en la creación de proyectos como *Piratas del Caribe*, *Avatar* o *Transformers*.

De esta forma, podemos establecer un pequeño conglomerado de ideas básicas en lo relativo a las narrativas transmedia, a través de «dos coordenadas» que propone Scolari (2013: 45): «1) Expansión del relato a través de varios medios, y 2) colaboración de los usuarios en ese proceso expansivo...».

A continuación veremos cómo podemos aplicar esta dinámica de trabajo al aula teniendo en cuenta nuevos enfoques y la realidad «mediática» en la que se encuentran sumergidos nuestros alumnos.

La narrativa transmedia en la educación: de los user-generated contents a los student-generated contents

Desde hace no muchos años y especialmente gracias a la función expansiva de internet y de las redes sociales, el adjetivo *transmedia* ha pasado a acompañar también el concepto de aprendizaje. Henry Jenkins, tras estudiar cómo las culturas colaborativas se expresan en entornos juveniles y cómo pueden ser aplicadas a un ámbito educativo, explica lo siguiente:

En tanto educadores, tenemos que modelar el uso efectivo de las diferentes plataformas mediáticas en el aula, una práctica que respaldaría lo que Howard Gardner nos ha dicho acerca de las inteligencias múltiples. En este caso, me refiero a la idea de que cada estudiante aprende mejor a través de diferentes modelos de comunicación y, por lo tanto, la lección es más efectiva cuando se transmite a través de más de un modo de expresión. Podemos reforzar lo que comunicamos a través de palabras o textos escritos con soportes visuales o actividades. Hacerlo de manera efectiva nos lleva a pensar en cómo múltiples plataformas de comunicación podrían reforzar lo que hacemos en nuestras aulas¹⁷ (Scolari *et al.*, 2019: 118).

Siguiendo este modelo, Jenkins y otros investigadores como Scolari proponen un modelo de aprendizaje que se fundamente en el trabajo del contenido teórico (materia narrativa de cualquier ámbito) a través de diferentes soportes y contenidos mediáticos y

¹⁷ Para ampliar información remitimos al siguiente artículo: H Jenkins (2010). Transmedia Education: the 7 Principles Revisited. *Confessions of an Aca-Fan*, vol. 21. Recuperado de: http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html.

basándonos en un proceso que dé protagonismo a los estudiantes no como objetos pasivos-receptores del aprendizaje, sino como sujetos activos-productores del contenido que a la vez generan y consumen. De esta forma, se replicaría la estructura que se está modelando en redes sociales desde hace años (en el que los adolescentes en su gran mayoría se desenvuelven con soltura), pasando de los «*user-generated contents*» a los «*students-generated contents*» (Scolari *et al.*, 2019: 118).

Así, la alfabetización mediática se entiende como tanto como «conjunto de habilidades y competencias que el sujeto debería poseer para poder hacer frente al entorno mediático de la mejor manera posible (...) o como programa de formación en medios que los sujetos pueden desarrollar dentro, por ejemplo, de la institución escolar» (Scolari, 2019: 119). La escuela como institución educadora no solo debe proporcionar los medios y herramientas necesarias para hacer frente a este tipo de entornos. También debe facilitar adiestramiento en comprensión y análisis crítico, mediante la participación activa que genere que los estudiantes sean capaces de convertirse tanto en productores de contenido, como en hacer un uso instrumental correcto del material que consumen.

En este sentido, Scolari (2019) recomienda huir de la tradicional visión de los adolescentes como víctimas de los medios, y por el contrario, considerarlos como

sujetos activos que están “haciendo cosas” con los medios a su manera, de forma a veces salvaje, pero con mucha pasión y poniendo en práctica un denso conjunto de competencias que no aprendieron en el sistema educativo formal. Esto no significa que se obvie la necesidad de una educación mediática formal que dote a los jóvenes de las herramientas necesarias para entender y comprender el complejo entorno mediático, sino implica dar valor a las prácticas y conocimientos que ellos ya están adquiriendo por fuera del sistema formal de educación (p. 120).

Este enfoque implica fomentar y tener en cuenta aquellas competencias que los estudiantes hayan podido adquirir en contextos informales¹⁸ (en red), como por ejemplo, comunidades de videojuegos, *Youtube*, redes sociales, etc. Como educadores, tenemos que plantearnos ¿qué tipo de conocimientos ponen en práctica nuestro alumnado a la hora de producir contenido, desde el más simple como fotografías para Instagram, al más complejo como videos para *Youtube* u otras plataformas?, ¿cómo podemos aplicar y explotar estas competencias en el aula?, ¿cómo aprendieron a hacer todas estas cosas,

¹⁸ En este sentido, debemos añadir que el concepto de aprendizaje informal no es nuevo. La definición tradicional de este proceso la proporcionaron Coombs y Ahmed (1974:8) como el «proceso de duración vital a través del cual cada persona adquiere y acumula conocimiento, competencias, aptitudes y nociones profundas a partir de su experiencia cotidiana y de su simple participación en un entorno dado» (Scolari, 2018: 84).

si tenemos en cuenta que estos saberes se desarrollan en contextos no formales y muchas veces de manera autónoma?

Las investigaciones en este campo concluyen sobre el empleo de las TIC que «el uso y la interacción que la gente joven hace (...) más allá de la educación formal constituyen una experiencia “educacional” compleja» (Sefton-Green, 2006: 30). Sin embargo, autores como Castro y Lin (2015: 2) hablan de un vacío o *disonancia digital* que se da como consecuencia de la brecha entre el uso que los adolescentes hacen de internet y las redes y su vida diaria y «las formas estructuradas, controladas y, a menudo, forzadas que se emplean en el ámbito escolar». Teniendo esto en cuenta, las instituciones académicas deben hacer un esfuerzo por analizar el panorama actual y crear un puente comunicativo y educativo que permita reducir esta brecha, tal y como explican Clark *et al.* (2009: 68):

Tensions occur around perceptions of which activities are considered appropriate and pedagogically useful in learners' formal learning worlds. If Web 2.0 activities and mobile learning devices are to be developed usefully across formal and informal learning, teachers, learners and institutions need to develop shared strategies and understandings around a participatory approach to technology use in schools. They need to be able to consider and explore the benefits of technology-mediated collaborative practice rather than school-mediated regulation of technology use («Las tensiones aparecen cuando se trata de decidir sobre qué uso es el más pedagógico y apropiado en el mundo formal y en beneficio de los estudiantes. Si las posibilidades que ofrece el entorno Web 2.0 y los dispositivos móviles son beneficiosos tanto en el entorno formal como en el informal, profesores, estudiantes e instituciones deben desarrollar estrategias transversales y un entendimiento mutuo, de cara a introducir las nuevas tecnologías en el entorno educativo. Necesitan considerar y explorar los beneficios de una práctica tecnológica colaborativa, en lugar de un uso regulado y mediado por las escuelas»).

La educación por competencias y el teatro

Sobre el lugar que ocupa la enseñanza del teatro en el ámbito educativo se ha discutido mucho a lo largo de los últimos años y contamos por ello con bibliografía abundante. En primer lugar, recuperamos el hecho evidente de que el género teatral ocupa un lugar tradicionalmente menor en comparación con la narrativa y la poesía. A este hecho debemos sumarle la siguiente reflexión: ¿qué entendemos por el estudio del

teatro? ¿Hablamos solo del tratamiento del texto dramático, excluido de su escenificación?

En apartados anteriores ya quedó evidenciado que una obra de teatro no es sin su representación en las tablas. Por lo tanto, mientras que la novela y el poema son consideradas una entidad única y completa cuando accedemos al texto (producto final que llega a las manos del lector), en el teatro, texto y obra no siempre pueden identificarse. En este sentido, Juan Cervera (1993: 103) señala lo siguiente:

El texto no es más que un apunte de la obra que encuentra su plenitud en la puesta en escena. El estudiante puede contentarse con la lectura de la novela y del poema, pero no queda igualmente informado de la obra de teatro con su simple lectura, tiene que ver la obra realizada, es decir, puesta en escena. Del mismo modo que cuando compramos un apartamento, no compramos su plano, su apunte, sino su realidad, la obra construida.

Sin embargo y a pesar de que texto y escenificación resultan indisociables, en niveles educativos de secundaria y muchas veces universitarios, solo se considera el producto escrito: «La práctica y realización del teatro se sitúan fuera de la Universidad y de los cursos propedéuticos para ella. Quedan para las Escuelas de Arte Dramático, que, como es sabido, no tienen carácter universitario, sino profesional. Descubrimos que el estudio del teatro como arte está recluido en un gueto» (Cervera, 1993: 103).

En algunas ocasiones se acompaña el estudio del texto del visionado de algunas escenas o partes de la obra teatral (videos o teatro filmado). Sin embargo, coincidimos con Cervera en que estos productos si bien complementan el aprendizaje y su utilización siempre enriquece el proceso de enseñanza, sigue existiendo un espacio de carencia ya que queda excluido de esta dinámica toda la información y aprendizaje que se puede extraer del «directo»:

Todos sabemos que existen discos, incluso puede llegarse al video y al teatro filmado. Pero el punto de partida es diferente. Si las gentes de teatro sostienen que “el ensayo general con todo” no es teatro, porque faltan las reacciones del público, el riesgo del espectáculo directo, el calor del aplauso o el frío de la indiferencia habrá que pensar que discos y vídeos, en el mejor de los casos, serán sucedáneos del teatro. Y, bien venidos serían los sucedáneos, si, realmente, en cantidad, calidad y disponibilidad, llegaran a cubrir el panorama de las necesidades didácticas, como lo cubren las bibliotecas y las editoriales para el resto de la literatura (Cervera, 1993: 104).

Con esto no queremos decir que tengamos que llevar a los alumnos a cada una de las representaciones teatrales (en directo) de las obras que sean consideradas en clase, pero sí acercarlos a la representación del texto en la medida de lo posible, de manera que trabajemos este género con la mayor cercanía posible a su esencia.

Esto, a su vez, nos ofrece una muy buena oportunidad para integrar el aprendizaje creativo y participativo en el aula, especialmente si son los propios estudiantes los que escenifican de alguna manera los textos que se consideren. De esta forma, la dramatización se convierte en una oportunidad de integrar el aprendizaje competencial. Se equilibra así la balanza entre la integración de contenido teórico y su aplicación práctica: priman las competencias frente a los contenidos a diferencia de lo que proponía la pedagogía tradicional más teoricista y estructuralista.

Conviene recuperar, llegados a este punto, la definición del concepto de *competencias*. La OCDE¹⁹ en su estudio *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio* (2010, p. 4), lo entiende del siguiente modo:

Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Por su parte la LOMCE²⁰ las define como «capacidades para aplicar de forma integrada contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos».

En ambos casos se insiste en el carácter integrador y en el sentido práctico (en el saber hacer) de la enseñanza: aprender a resolver problemas concretos (Velasco, 2016: 25). Teniendo esto en cuenta, ¿qué competencias estamos trabajando cuando integramos el proceso de dramatización en el aprendizaje?

Para Juan Cervera (1993: 106), teatro y dramatización no son lo mismo y marca una clara distinción entre «teatralizar al niño» (estudiante de secundaria en nuestro caso), y aprovechar la tendencia innata del ser humano hacia la dramatización, decantándose por esta última al tratarse de una capacidad intrínseca:

Por poco que reflexionemos, descubriremos que el niño es un ser que juega. Juega con todo y a todas horas. Y entre sus juegos favoritos están los de simulación, los juegos de roles, los juegos dramáticos y paradramáticos. “Yo era la maestra, y castigaba a las que no sabían”. “El cochecito, leré”. Y el niño acepta -exige a menudo- la convención dramática, cuando le pide a su padre que haga de burrito para poder cabalgar él; cuando le requiere que provoque su risa con muecas de miedo en el que no cree ... El planteamiento es otro: aprovechar y potenciar la tendencia dramática del niño. El efecto será el justo y el mayor posible...

¹⁹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

²⁰ Artículo 6 del capítulo III del preámbulo de la LOE, BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006, p. 17166.

Como sabemos, las siete competencias básicas que promueve el Consejo Europeo y que deben incorporar todas las materias son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística (lengua materna y lengua extranjera)
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital
4. Aprender a aprender
5. Competencias sociales y cívicas
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
7. Conciencia y expresiones culturales

La que nos incumbe de forma directa en este proceso es la de la *comunicación lingüística* relacionada con el ámbito comunicativo de nuestra materia. Sin embargo, nuestro objetivo es crear un método de trabajo integrador, por lo que en la dinámica de grupo que planteemos sería conveniente aplicar la competencia de *aprender a aprender* de manera tal que el alumno despliegue un aprendizaje autónomo y responsable, tal y como señala Sánchez Velasco (2016): «el sujeto construye sus conocimientos y sus capacidades adaptando sus conocimientos previos a los nuevos, de manera significativa, personal y orgánica» (p. 27). Las *competencias sociales y cívicas* quedarían integradas a través del trabajo en pequeños grupos-gran grupo, de la misma manera que el *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*, vinculado siempre que potenciemos la parte más creativa de nuestro alumnado.

Esta es la perspectiva teórica que, por desgracia, dista mucho de la realidad de las aulas. Cuando se impone el enfoque comunicativo en el currículo de *Lengua y Literatura* se da prioridad al desarrollo de las competencias comunicativas, esto es, la expresión y la comprensión oral y escrita. Sin embargo, en la praxis, la mayor parte de los temas que se relacionan con la comunicación se plantean desde un enfoque primordialmente teórico. Tampoco se recoge en los libros de textos actividades concretas que trabajen el ámbito comunicativo desde un enfoque competencial y funcional. Según Sánchez Velasco (2016: 47, 51):

Los profesores se quejan con razón y, como solución, actúan al son de la ley y de sus libros de texto, donde la tradición del enfoque educativo anterior sigue pesando. El trabajo de la expresión interpersonal en la asignatura queda por tanto reducido a la lectura y a las intervenciones voluntarias en clase ... la expresión en un sentido global sigue

trabajándose de un modo muy pobre ... El modelo del aula ejército, en el que los alumnos reproducen un trabajo útil siguiendo un modelo de comportamiento rígido, limita el aprendizaje lingüístico casi exclusivamente a escuchar y a expresarse por escrito. Si queremos ciudadanos activos y participativos en la sociedad –responsables más allá de que sean capaces de escribir una instancia (expresión escrita) o atender a un telediario (escucha)- necesitamos también alumnado que interiorice este espíritu emprendedor y creativo en las aulas.

En líneas generales, existe consenso entre el profesorado al afirmar que el alumnado recibe una educación pobre, basada en un enfoque comunicativo ajustado a la lingüística más tradicional, en el que priman los conocimientos gramaticales y las habilidades de escritura y lectura “correctas”. Sin embargo, no podemos excluir el componente de la comunicación no verbal (que también se enseña y se aprende) y todos los demás elementos que se vinculan al contexto en el que se desarrolle la comunicación. Trabajarla de manera aislada podrá producir un aprendizaje memorístico con mejores o peores resultados académicos, pero poco efectivo, ya que lo que se aprende de memoria, rápido se olvida, pues no se integra en el conjunto de experiencias vitales del individuo. Se trata de una información descontextualizada y muchas veces inconexa.

Lo anterior se encuentra ligado a las técnicas de aprendizaje que apliquemos. Ahora bien, ¿cuáles emplear y qué porcentaje de efectividad tienen cada una de ellas?

En el año 2008, Cody Blair desarrolló la «Pirámide del Aprendizaje». Sus conclusiones ponen de manifiesto la escasa

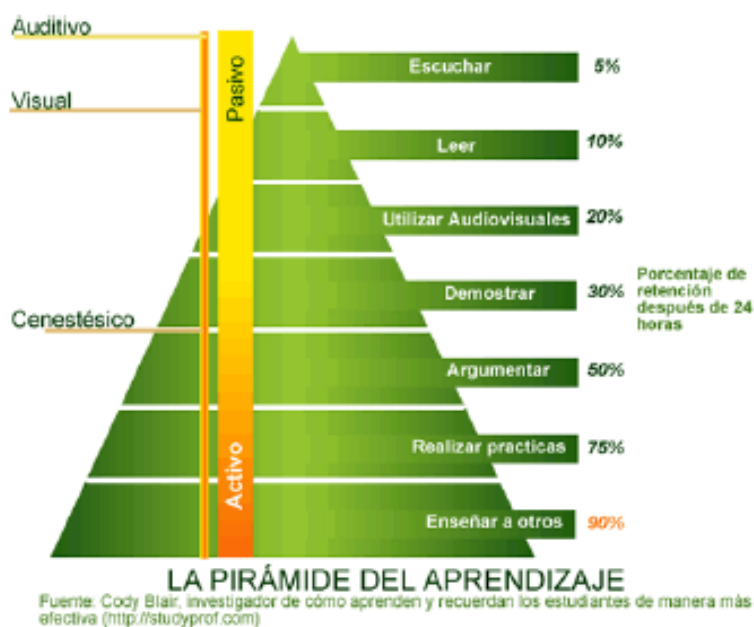


Figura 1. «La pirámide del aprendizaje», Cody Blair (2008)

efectividad que podría tener fundamentar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en un conjunto de clases magistrales, ya que el nivel de retención de la información una vez pasadas 24 horas se reduce a un 5%, que se deriva a su vez de la escucha aunque atenta,

pasiva. Esto pone de manifiesto la escasa utilidad, al menos en la Educación Secundaria Obligatoria, del modelo más tradicional de transmisión de la información que, sin embargo, se sigue manteniendo en la actualidad.

Por el contrario, cuando integramos el componente «cenestésico» (es decir, trabajamos con las dimensiones intelectual, afectivo y corporal), el porcentaje asciende radicalmente, de manera que cuanto más práctico y activo sea el proceso de enseñanza mejores resultados obtendremos. Llama la atención, en este sentido, que cuando los alumnos se convierten en *protagonistas* de este proceso y son ellos los que «enseñan a otros», el porcentaje se eleva a un 90%. De esta manera, recuperamos la idea que propone C. A. Scolari (2013), de que sea nuestro alumnado no solo el objeto activo y protagonista sino los *generadores del contenido* didáctico. Como señala Velasco (2016):

Finalmente, enseñando a otros, el alumno da el último paso en la integración del aprendizaje: la comunicación de lo aprendido. En la comunicación, el ser humano trasciende socialmente su propia conciencia, y para conseguir una comunicación real, además de dominar la materia de modo activo, desarrolla la creatividad y la empatía, en cuanto a inteligencia emocional se refiere, para conectar con otros. El aprendizaje, por tanto, resulta eficaz cuando es activo, social y creativo, del mismo modo que señalan las competencias básicas ... El aula se convierte en un verdadero espacio de aprendizaje cuando emula un *taller o a un laboratorio de experiencias con una dimensión social*²¹... (p.30).

La dramatización se convierte así en una buena herramienta pues permite vincular el elemento creativo y «liberar la comunicación en el sentido más personal» (Velasco, 2016: 48):

El teatro es una de las formas de expresión más adecuadas y completas para el desarrollo pleno del niño, puesto que se fundamenta en las dos posibilidades básicas de expresión que no son otras que movimiento y palabra, y sustentada plena y constantemente por la creatividad y la espontaneidad (Cañas, 1992: 18).

²¹ Apela la autora al trabajo sobre todas las dimensiones del ser humano: no solo la capacidad intelectual, sino también el trabajo en valores que muchas veces se pasa por alto (las cursivas son nuestras).

Dramatización y creatividad

A pesar de que se puede observar en la práctica una tendencia hacia el mantenimiento del modelo memorístico tradicional, la corriente pedagógica que se propone desde el ámbito académico defiende todo lo contrario. Es frecuente escuchar términos como «pensamiento divergente», «pensamiento lateral e intuitivo» o «aprendizaje lúdico». Lo que estas etiquetas tienen en común, más allá de las supuestas reformulaciones metodológicas «innovadoras», es explotar el componente creativo que el ser humano tiene implícito y que se opone a la robotización académica tradicional. Así, el profesorado actuaría a modo de activadores de este componente que ha permanecido silenciado en muchos casos, desde una escolarización temprana. No es casualidad que materias como Artes Escénicas comiencen a proponerse como optativas para integrarlas en los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (asignaturas que muchas veces son impartidas por el profesorado de Lengua y Literatura, lo que requiere de una preparación previa en este ámbito).

Desde esta perspectiva, se asume que todos somos artistas o que todos tenemos un potencial sumamente creativo. Johnstone en su obra *Impro for story tellers* (1999), plantea que el arte no solo es una necesidad humana, sino que cualquier persona que no se exprese «artísticamente» o que no desarrolle este componente será un ser incompleto. De esta forma, se trata de hacer un ejercicio de despliegue de la propia intimidad, destruyendo el miedo al fracaso e incorporando el error como un componente (fundamental e inevitable) del aprendizaje. Esto supone desestructurar muchas bases asentadas como consecuencia de la repetición en el tiempo. Parece que hablamos de una técnica rupturista y novedosa. Sin embargo, el teatro ya había incorporado este sistema de trabajo-aprendizaje desde sus inicios. De hecho, la figura del *clown* representa para Lecoq, «la persona puesta al desnudo» (1997, p. 153) a través de un juego de improvisación teatral que integra la espontaneidad y la deconstrucción psicológica. Para el autor, cada persona debe bucear en sí misma, hasta encontrar «su propio *clown*»: se dramatiza el error, se aprende sin riesgos puesto que en el desenvolvimiento de esta figura, se «deja ver su profunda naturaleza humana, en la que el público se reconoce y se ríe» (1997: 55). Como resultado de este proceso, se abre la posibilidad para aprender sin temor a las consecuencias negativas, perdiendo el miedo al equívoco.

Para Sánchez Velasco, «en el juego dramático los individuos se vuelven más ágiles para adaptarse de un modo más personal a los cambios, en definitiva, desarrollan su inteligencia de un modo integrado» (2016: 54).

Proporciona este enfoque una perspectiva educativa holística, que permite trabajar con la dimensión más espiritual del individuo, la inteligencia emocional y la intuición, porque una persona que se conoce a sí misma es capaz de relacionarse con su entorno de una forma armoniosa y en coherencia con su dimensión afectiva y racional.

Se incorpora así el trabajo con las denominadas «inteligencias múltiples» que definió Howard Gardner (1983), de las cuales resultan esenciales la inteligencia interpersonal²² y la inteligencia intrapersonal²³, pues consideramos que se trata de los ámbitos menos trabajados en el aula. García-García *et al.* (2017: 843), afirman que trabajar los contenidos utilizando el «drama creativo» como herramienta, «más que formar actores, promueve el crecimiento de la personalidad»:

Según Catterall (2002), esto se logra al permitir asumir personajes, e interactuar en las escenas, dando oportunidades para ser personas diferentes, así el preadolescente al revelar sus emociones y actitudes va descubriendo quién no es, y quién es. De otra parte ... el drama creativo contribuye a la autoidentificación del sujeto, al tiempo que mejora su autopercepción, al permitirle usar su voz y su cuerpo para expresarse en lenguajes que integran espacio, tiempo y relaciones...

Incorporar los métodos de trabajo que se proponen en el teatro, nos permite abarcar de manera simultánea varios focos de atención claves. Por un lado, el trabajo en valores, puesto que se parte desde el primer momento del desarrollo emocional del individuo: solo a través de la empatía podemos adoptar diferentes puntos de vista, entenderlos y acercarnos al otro, en un proceso que parte desde adentro.

²² Con «inteligencia interpersonal» nos referimos a aquella capacidad «de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder ... La tienen los alumnos que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con pares y mayores, que entienden al compañero ... consiste en relacionarse y entender a otras personas ... Se refiere a la posibilidad de identificar y establecer distinciones entre los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de las personas que se encuentran alrededor ... Actuar correctamente según las normas establecidas; esto implica el respeto por los demás y la aceptación de los otros, lo cual hace posible la integración de la sociedad por parte de los individuos» (Gardner, H., 1987: 10)

²³ La «inteligencia intrapersonal es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida ... consiste en la habilidad para entenderse uno mismo. La persona está consciente de sus puntos fuertes y de sus debilidades para alcanzar las metas de la vida. Ayuda a reflexionar y controlar nuestros pensamientos y sentimientos efectivamente ... Se refiere a la posibilidad de acceder a la propia vida interior ... incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima. La evidencian los niños que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares» (Gardner, H., 1987: 10)

Cuando asumimos roles que no nos son propios, aprendemos a aceptar que el mundo no se concibe desde una perspectiva única, sino a través de muchas aristas, todas ellas válidas y plausibles. Se trata de superar la barrera de la subjetividad y reconocer e integrar como propia la otredad. Mejoramos, de esta forma, la capacidad de relacionarnos con los demás, construyendo nuevas habilidades sociales y comunicativas:

así, los niños y jóvenes al actuar “como si” fuesen otros, ganan perspectiva sobre la percepción del sí, enfocan su atención sobre los pensamientos, y emociones propias y ajenas, y, sobre los estímulos y momentos emocionales, para autorregularse y controlarse. Es decir, el drama creativo favorece la formación interpersonal, y por ende las habilidades sociales... (García-García *et al.*, 2017: 844).

Por otra parte, la representación del producto final también supone una oportunidad para la desinhibición, el trabajo en equipo y el desarrollo del espíritu crítico y autocrítico.

Por este motivo, autores como Cervera (1993: 107-110) hablan de la necesidad de especializar al profesorado de lengua y literatura en formación dramática: «¿Qué hacer? Seguir especializando gente para que no se siga confundiendo la dramatización con la expresión corporal, con el mimo, con la psicomotricidad, con la música ... porque la dramatización la vía lenta, pero la única vía, para conseguir la presencia efectiva del teatro en la educación». Posteriormente aclara el concepto de *drama*, tradicionalmente mal interpretado (p. 190):

Drama es acción convencionalmente repetida; dramatización es la creación del drama; el resultado de la dramatización como proceso recibe en español el nombre de dramatización, también, o el de juego dramático. Teatro es la puesta en escena de la dramatización o juego dramático ante el público. La dramatización pone en juego un doble proceso de creación y de expresión. Para la expresión recurre a los cuatro tipos básicos de expresión que son la expresión lingüística, la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical...

El drama, por lo tanto, y la dramatización es la acción y el proceso, las cuales no pueden quedar reducidas a la simple expresividad corporal, aunque esta se encuentra incluida en el proceso. Se trata de un mecanismo complejo desde el punto de vista cognitivo, que requiere de varias etapas de trabajo y con el que se puede abordar de manera simultánea múltiples competencias y capacidades como veremos a continuación. Por ello, al igual que Cervera, citado anteriormente (1993: 110), concluimos que

la complejidad expresiva de la dramatización y del teatro ... debe encajarse dentro de la literatura, pero sin perder de vista que con la palabra coadyuvan recursos expresivos no verbales. La dramatización -luego el teatro- es la única actividad escolar capaz de potenciar y coordinar los cuatro tipos de expresión conjuntamente, con la ventaja de que además se consigue funcionalmente mediante el juego, lo que supone una motivación decisiva para el niño [o adolescente]. El niño es un ser que juega. Y los aspectos lúdicos, creativos y expresivos prevalecen sobre la perfección formal, en el modo de actuar el niño.

Veremos a continuación cómo se puede llevar a la realidad del aula lo planteado anteriormente.

El juego de máscaras: propuesta de Situación de Aprendizaje

Con la siguiente propuesta de Situación de Aprendizaje, se ha intentado aplicar el marco teórico expuesto anteriormente a la realidad concreta del aula, de manera que no se trata de plantear una serie de actividades irrealizables o utópicas, sino de integrar una perspectiva innovadora y educativa, adaptada a un contexto y conjunto de alumnos y alumnas concreto, de manera que quede demostrado que es posible integrar de manera competencial y transversal el estudio del lenguaje y de la literatura a través del teatro y de la dramatización.

De esta manera, los objetivos que se han propuesto materializar son los siguientes:

Objetivo general: Investigar la adquisición de la competencia comunicativa en sus diferentes vertientes (física, oral, intra e interpersonal) en un grupo de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (tercer curso), desde un enfoque global, a través del estudio de la literatura desde el propio texto como punto de partida, pasando por la adaptación literaria (de narrativa a teatro) y poniendo en práctica el juego dramático mediante la representación del producto literario que ellos y ellas mismas crearon.

Objetivos específicos:

1. Potenciar el trabajo en equipo y mejorar el clima del aula a través del trabajo colaborativo y del juego de roles.
2. Mejorar la capacidad comunicativa del alumnado a través de la creatividad y el «juego» de la dramatización.
3. Abordar el estudio del lenguaje a través de la literatura y eliminar la tradicional concepción de dichos campos como ámbitos estancos y poco interconectados entre sí.
4. Eliminar la tradicional propuesta de clase magistral y la concepción del profesor/a como el protagonista del aula. En su lugar, proponemos cambiar el foco de atención y situarlo sobre el propio alumnado de manera que ellos/as sean protagonistas de su propio aprendizaje, trabajando de manera

autónoma y cooperativa, considerando la figura del docente como ayuda y guía y no como única responsable del proceso educativo. Se trata de fomentar la responsabilidad y la participación sobre su propio proceso educativo.

5. Que el alumnado perciba el estudio de la literatura, y concretamente, de una obra clásica y clave en nuestra historia como es *La Celestina*, de Fernando de Rojas, como una enseñanza útil y actual, de manera que despierte en el estudiantado el interés por la lectura.

Grupo de estudio

El grupo de estudio definido en este trabajo comprende al alumnado de tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria de la localidad de El Sobradillo, perteneciente al municipio de Santa Cruz de Tenerife. Se ha elegido este grupo por presentar unos rangos de edades (14 a 16 años) y características que se creyeron convenientes puesto que podrían generar buenos resultados a corto plazo. Además, se aprovechó el periodo de prácticas del Máster para aplicar este planteamiento ya que supuso una oportunidad para completar la formación del alumnado, inmerso ya en el Tercer Trimestre, y evaluar una serie de criterios y competencias obligatorias, tal y como se especifican a continuación en la SA.

El Instituto El Sobradillo presenta un porcentaje alto de alumnado que se caracteriza por presentar un bajo nivel de expectativas, con problemas de adaptación y con dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, el poder adquisitivo de las familias es limitado, dificultades socioeconómicas que muchas veces se asocian a problemas de conducta. Aunque existe alumnado que sí que muestra interés por aprender y continuar con estudios superiores, la tendencia general es hacia la apatía y el mínimo esfuerzo. Por ello, la media de calificaciones es baja.

El grupo de estudiantes con el que trabajamos es, por lo tanto, una muestra bastante representativa. Sigue un itinerario de Humanidades y muestra iniciativa por el proyecto, ya que algunos manifiestan interés por continuar con estudios superiores de Arte Dramático.

La intervención se desarrolló durante el curso académico 2020/2021, durante los meses de abril y mayo.

Situación de Aprendizaje: “Vieja, bruja y hechicera”

Sinopsis

Después de estudiar los tipos de textos (el texto dialogado, el debate, la descripción, etc...), comenzamos a considerar los textos literarios, concretamente el texto narrativo y el teatral. Para ello, proponemos el trabajo de manera transversal a través de una de las obras más emblemáticas de la literatura española: *La Celestina*, de Fernando de Rojas. De esta forma podremos abordar de manera práctica y simultánea las características de ambos tipos de textos, realizando una propuesta de adaptación narrativo- teatral y acercando al alumnado a los principios básicos de la dramatización.

Datos técnicos

Autoría: Michelle Rodríguez Gómez

Centro educativo: IES El Sobradillo

Tipo de Situación de Aprendizaje: Tareas

Estudio: 3º Educación Secundaria Obligatoria (grupo B)

Materias: Lengua Castellana y Literatura

Identificación

Justificación: Esta Situación de Aprendizaje se plantea con el objetivo de implicar al alumnado a través de una propuesta de actividades más participativa y dinámica que la tradicional clase magistral y la exposición de contenidos teóricos. Se pretende combinar el trabajo teórico con el buen uso de las TICs así como la mejora del clima grupal a través del enfoque cooperativo en pequeño y gran grupo. Por otra parte, creemos que es posible trabajar varios contenidos teóricos de manera simultánea, ya que muchos principios se encuentran relacionados. De esta manera, intentaremos que el alumnado perciba la asignatura como un todo, mediante una perspectiva holística de que pretende integrar asimismo, el enfoque competencial y en valores.

En este sentido, proponemos que se aborde la lengua a través de la literatura y para ello, nos serviremos de *La Celestina*, una obra clave en la literatura española, tanto por el retrato de caracteres y situaciones que marcaron un cambio de paradigma en el desarrollo de nuestra historia, como por la variedad de personajes, temas y costumbres que presenta. Nos permite, por otra parte, adentrarnos en el mundo del teatro y la dramatización, ofreciendo al alumnado la oportunidad de “probar” un campo poco trabajado en las aulas y que, creemos, ofrece múltiples beneficios tanto a nivel académico como personal.

Fundamentación curricular

Código	Descripción
SLCL03C01	<p>Comprender, interpretar y valorar textos orales en relación con los ámbitos de uso y con la finalidad que persiguen, identificando la intención comunicativa y el sentido global del texto, así como la coherencia del mensaje a partir del análisis de los elementos y las relaciones gramaticales y léxicas, de la estructura de los contenidos, y de los diferentes recursos de modalización que dan subjetividad al texto; distinguir las normas que regulan el intercambio de la comunicación oral con la reflexión y valoración del sentido global y de la intención comunicativa de producciones orales planificadas o no planificadas. Todo ello para emitir un juicio crítico y reconocer la importancia de la comunicación oral como un acto social que le posibilita participar plenamente en diversidad de contextos de la vida y seguir aprendiendo.</p> <p>Con este criterio se pretende verificar que el alumnado identifica, comprende y valora textos orales propios de los ámbitos personal (avisos, conversaciones telefónicas, videoconferencias, canciones), académico (exposiciones, conferencias, instrucciones jerárquicas) y social (reportajes, noticias, documentales, intervenciones públicas, discursos, textos publicitarios, noticias, reportajes, publicidad); así como textos de intención narrativa, descriptiva, instructiva, expositiva, argumentativa y dialogada; de manera que pueda identificar el tema y el sentido global, los recursos de modalización que dan subjetividad al texto y los elementos que aportan cohesión y coherencia al discurso, atendiendo a la intención comunicativa del hablante y a la estructura de los contenidos. Para ello deberá articular acciones que le permitan anticipar ideas e inferir datos del emisor y del contenido del texto, analizando fuentes de procedencia verbal y no verbal (demandando ayuda, buscando en diccionarios, apoyándose en el contexto); retener información relevante y extraer informaciones concretas, distinguiendo la información de la persuasión en la publicidad y la información de la opinión en noticias, reportajes, etc.; y resumirlo de forma oral, recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente. Se constatará, además, que explica las diferencias de forma y de contenido que regulan los intercambios comunicativos planificados y no planificados (debates, coloquios, conversaciones espontáneas), atendiendo a las reglas de interacción, intervención y cortesía (tono, lenguaje, contenido, respeto hacia las opiniones ajenas), y a los elementos no verbales del discurso (gestos, postura y proxemia). Deberá asimismo demostrar que reconoce en los textos la expresión de la objetividad y de la subjetividad, las diversas modalidades oracionales según la actitud del emisor y las formas lingüísticas que hacen referencia al propio emisor, al receptor y a la audiencia (la persona gramatical, el uso de pronombres, el sujeto agente o paciente, las oraciones impersonales, etc.); y que explica la diferencia significativa que, con respecto a la temporalidad y a la intención del mensaje, implican los diversos usos de los tiempos y formas verbales. Estas acciones le permitirán comprender estos textos y construir juicios personales y razonados mostrando una actitud de respeto hacia las opiniones ajenas.</p>
Competencias del criterio SLCL03C01	Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas.

SLCL03C02	<p>Producir, interpretar y evaluar textos orales propios y ajenos, atendiendo a los aspectos prosódicos y a los elementos no verbales, a partir del uso progresivamente autónomo de estrategias que le permitan hablar en público, de manera individual o en grupo, en situaciones formales e informales, así como autoevaluar estas producciones; participar y valorar prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación con especial atención a los canarios, teniendo en cuenta las normas de cortesía; y dramatizar situaciones reales o imaginarias de comunicación, potenciando la expresión verbal y no verbal, la representación de realidades, sentimientos y emociones, y el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, con la finalidad de valorar la importancia de la comunicación oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos, y como herramienta para regular la conducta.</p> <p>El criterio permite evaluar si el alumnado, individualmente o en grupo, es capaz de producir y analizar textos orales de forma adecuada, y de resumir oralmente exposiciones, argumentaciones, intervenciones públicas, recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente. Se constata si respeta las pautas de la ortofonía y dicción de la norma culta canaria, si pronuncia con corrección y claridad, si incorpora progresivamente palabras propias del registro formal de la lengua, y si modula y adapta su mensaje a la finalidad de la práctica oral tanto en situaciones comunicativas orales planificadas como no planificadas, analizando similitudes y diferencias entre ambas: presentaciones formales (narraciones, exposiciones, descripciones, argumentaciones); intervenciones espontáneas en el aula (expresar emociones, aclarar o preguntar dudas, movilizar y detectar conocimientos previos); participaciones activas en actos de habla (debates, mesas redondas, simposios, disertaciones), respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan (turno de palabra, respeto al espacio, gesticulación adecuada, escucha activa, uso de fórmulas de saludo y despedida), y el uso no discriminatorio del lenguaje; y dramatizaciones de situaciones reales o imaginarias de comunicación. Asimismo se constatará que el alumnado es capaz de organizar el contenido de sus intervenciones y de elaborar guiones previos a estas, en los que planifica el discurso y gestiona los tiempos, así como de consultar fuentes de información diversas para su construcción. Se verificará también si puede reconocer y evaluar progresivamente, tanto en sus producciones como en las ajenas, la trascendencia de una adecuada planificación del discurso y de la gestión de los tiempos, así como la importancia de la claridad expositiva, de la adecuación, la coherencia y la cohesión del texto oral, de los aspectos prosódicos (entonación, pausas, tono, timbre, volumen) y de los elementos no verbales (mirada, posicionamiento, lenguaje corporal, etc.), así como del apoyo del discurso en las TIC (videos, grabaciones u otros soportes digitales), de manera que puede detectar las dificultades expresivas de la producción propia o ajena (incoherencias, repeticiones, ambigüedades, impropiedades léxicas, pobreza y repetición de conectores, validez de los argumentos, forma y contenido de debates y tertulias procedentes de los medios de comunicación) a partir de la práctica habitual de la evaluación y evaluación, proponiendo soluciones para mejorarlas y valorando la lengua como un medio para adquirir, procesar y transmitir nuevos conocimientos, para expresar ideas y sentimientos, y para regular la conducta.</p>
Competencias del criterio SLCL03C02	Comunicación lingüística, Competencia digital, Aprender a aprender, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

SLCL03C03	<p>Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos en relación con los ámbitos de uso y con la finalidad que persiguen, aplicando estrategias de lectura comprensiva y crítica durante las fases del proceso lector que le permitan realizar una lectura reflexiva y manifestar una actitud crítica ante estos textos, así como identificar los conectores textuales y la función que realizan, los diferentes recursos de modalización, las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y receptor, la coherencia del discurso y la intención comunicativa del hablante, a partir de los elementos lingüísticos y relaciones gramaticales y léxicas, y la estructura, seleccionando para ello nuevos conocimientos de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital, e integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo que les permita interpretar el sentido del texto e identificar posturas de acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento las opiniones ajenas.</p> <p>El alumnado podrá alcanzar este criterio si lee, comprende, interpreta y valora, individualmente o en grupo, en diferentes fases del proceso lector (antes, durante y después de la lectura), textos escritos en diferentes soportes, propios del ámbito personal (cartas, notas, entradas en blogs), académico (resúmenes, mapas conceptuales, esquemas, reseñas, instrucciones de cierta complejidad) y social (noticias, reportajes, cartas al director, textos publicitarios); así como textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados, identificando la tipología textual, la estructura y el formato utilizado; y explicando además los mecanismos lingüísticos que los diferencian. Para ello, se constatará que selecciona y aplica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y del tipo de texto, que le permitan construir el significado global del texto; reconocer y expresar el tema y la intención comunicativa; deducir las ideas principales y las secundarias, comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas; identificar información explícita e implícita, relacionándola entre sí y con el contexto, deducir informaciones o valoraciones implícitas; hacer inferencias; integrar la información que pueda acompañar al texto (diagramas, gráficas, fotografías, mapas conceptuales, esquemas); e incorporar nuevas palabras a su repertorio léxico. Además, se constatará que reconoce los conectores textuales (de adición, contraste y explicación) y los principales mecanismos de referencia interna, gramaticales (sustituciones pronominales) y léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos), explicando y valorando su contribución a la organización del contenido del texto, su coherencia y cohesión. Deberá además mostrar que reconoce la expresión de la objetividad y la subjetividad, identificando las diversas modalidades oracionales según la actitud del emisor, las formas lingüísticas que hacen referencia al propio emisor, al receptor y a la audiencia; y que explica la diferencia significativa que, con respecto a la temporalidad y a la intención del mensaje, implican los diversos usos de los tiempos y formas verbales. Se evaluará asimismo que construye una opinión crítica y reflexiva sobre los textos, evaluando su propio proceso de comprensión lectora a través del uso de herramientas de autoevaluación y coevaluación, respetando las opiniones ajenas. De igual forma se valorará la utilización progresiva y autónoma de diversas fuentes de información (diccionarios impresos o digitales, bibliotecas escolares, locales o digitales, y TIC) para integrar los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de sus propios textos.</p>
Competencias del criterio SLCL03C03	Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Competencia digital.
SLCL03C04	Producir textos escritos adecuados, coherentes y cohesionados, en relación con los

	<p>ámbitos de uso y con la finalidad que persiguen, aplicando progresivamente las técnicas y estrategias necesarias que le permitan afrontar la escritura como un proceso (planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto), integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y uso de la escritura, con la adecuada atención a las particularidades del español de Canarias, y valorando la importancia de esta como fuente de información y adquisición de los aprendizajes y como vehículo para comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.</p> <p>Con este criterio pretendemos constatar que el alumnado redacta, en diferentes soportes y usando el registro apropiado, textos adecuados, coherentes y cohesionados, propios del ámbito personal (diarios, participaciones en foros, correos electrónicos), académico (resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, informes...), y social (solicitudes, impresos, noticias), así como textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y dialogados, además de sencillos discursos argumentativos, respetando los rasgos propios de la tipología textual seleccionada y utilizando las tecnologías de la información y la comunicación. Se comprobará, de esta manera, que organiza las ideas con claridad; que enlaza enunciados en secuencias lineales cohesionadas, utilizando para ello diversos organizadores textuales; que respeta las normas gramaticales y ortográficas; y que utiliza palabras propias del registro formal. Se verificará que, para ello, aplica técnicas que le permitan planificar sus escritos (esquemas, árboles, mapas conceptuales), redactando borradores de escritura y revisando el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido o la forma; y que evalúa su propia producción escrita y la de sus compañeros y compañeras, mediante guías, de manera que aplica propuestas de mejora y reescribe textos propios y ajenos hasta llegar al producto final. Se valorará que el alumnado utilice las TIC tanto para la obtención y tratamiento de información para sus producciones escritas, como para su el intercambio de opiniones, comentarios o valoraciones sobre textos ajenos (blogs, webs). De igual forma deberá demostrar que resume textos escritos, recogiendo las ideas principales con coherencia, cohesión y estilo propio, realizando esquemas y mapas conceptuales para estructurar el contenido y explicando el significado de los elementos visuales que puedan aparecer (graficas, imágenes). Asimismo, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de valorar la escritura como herramienta con la que organizar su pensamiento, construir su propio aprendizaje y como medio para la expresión de sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones, reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse con exactitud y precisión, e incorporando una actitud crítica y creativa ante sus propias producciones y las ajenas.</p>
<p>Competencias del criterio SLCL03C04</p>	<p>Comunicación lingüística, Competencia digital, Aprender a aprender, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.</p>
<p>SLCL03C09</p>	<p>Leer y comprender obras o fragmentos literarios apropiados para la edad, representativos de la literatura española y universal de todos los tiempos, y en especial del Siglo de Oro, con la adecuada atención a las muestras creadas por las escritoras representativas de las distintas épocas, a los autores canarios y a la literatura juvenil. Identificar el tema, relacionar su contenido y forma con el contexto sociocultural y literario de cada período, con especial atención al contexto en el que se desarrolla el Siglo de Oro. Reconocer, identificar y comentar la intención del autor, la pervivencia o evolución de personajes-tipo, así como de algunos tópicos y formas literarias; y reflexionar sobre la vinculación existente entre la literatura y el resto de las</p>

	<p>manifestaciones artísticas, expresando estas relaciones a través de juicios críticos razonados que respetan y valoran la diversidad de opiniones. Todo ello con la intención última de fomentar el gusto y el hábito lector en todas sus vertientes y en diversidad de soportes, como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión, lo que le permitirá explorar mundos reales o imaginarios, contribuyendo a la construcción de la personalidad literaria.</p> <p>Con este criterio se comprobará si el alumnado es capaz de comprender, valorar y compartir el hecho literario como una actividad comunicativa que se desarrolla en un contexto sociocultural, histórico y literario concreto que lo determina, a partir de la lectura de una selección de textos o fragmentos, originales o adaptados, representativos de la literatura española y universal de distintas épocas y de muestras relevantes de la literatura canaria, de literatura escrita por mujeres y de literatura juvenil. Se prestará especial atención a la literatura del Siglo de Oro, así como a los autores más representativos de esta época, constatándose que relaciona el panorama literario de este momento con el contexto histórico, social y cultural en el que surge. Se evaluará si identifica el tema, si resume el contenido, si explica aquellos aspectos que más le han llamado la atención. Asimismo, se constatará que reconoce y comenta la intención del autor, la relación entre el contenido de los textos y el periodo, la pervivencia o evolución de personajes-tipo, de los tópicos y de las formas; que interpreta el lenguaje literario; y que reflexiona, analiza y explica la conexión existente entre los textos literarios y las distintas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine, arquitectura) así como con los medios de comunicación, siempre que respondan a un mismo tema, emitiendo a lo largo del proceso juicios de valor personales y razonados en los que se valorara el respeto por las opiniones ajenas.</p> <p>Para ello el alumnado participara en situaciones comunicativas, propias del ámbito escolar, personal y social (debates, mesas redondas, tertulias, clubes de lectura o libro-fórum) que favorezcan el intercambio de opiniones para retroalimentar las propias, realizara trabajos, individuales o en grupo, de identificación, investigación, síntesis (reseñas, noticias, artículos periodísticos, trabajos monográficos, <i>lapbooks</i>), presentados en soporte papel o digital, y dramatizaciones (lectura en voz alta, improvisaciones, representaciones teatrales, conversaciones ficticias con el autor, con los personajes o con el propio lector, cortos cinematográficos) apoyándose en los elementos propios de la comunicación no verbal y potenciando la expresión de los sentimientos y de las emociones. Todo ello con la clara intención de que el alumnado diseñe progresivamente su biografía lectora.</p>
SLCL03C10	<p>Elaborar producciones personales con intención literaria, en distintos soportes y con ayuda, en ocasiones, de diversos lenguajes artísticos y medios audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos de la literatura universal, española y canaria, con especial atención a las producciones del Siglo de Oro, así como a obras de literatura juvenil, en los que se apliquen las características y las convenciones formales de los diversos géneros, y en los que se preste atención al tratamiento de los tópicos y las formas, con el propósito de que se entienda la escritura como una forma de creación y de comunicación de sentimientos, y se desarrolle la propia sensibilidad, creatividad y sentido estético.</p> <p>Con este criterio se comprobará si el alumnado es capaz de crear, individual, grupal o colaborativamente, producciones personales con propósito literario y artístico (poemas, relatos breves, sainetes, biografías), presentados en soporte papel o digital, con la posibilidad de utilizar diversos medios de expresión y representación (cómic, videos, animación, interpretación teatral), en los que aplicara, de manera creativa y con sentido estético, los conocimientos literarios adquiridos a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos</p>

	de la literatura española y universal comentados y analizados en clase, con la adecuada atención a los autores y autoras canarios y a la literatura juvenil, así como a las producciones del Siglo de Oro, aplicando las convenciones de los diversos géneros, y prestando atención al tratamiento de los tópicos y a los aspectos formales. Se valorará la utilización ocasional de diversos lenguajes artísticos y medios audiovisuales en las propias producciones. Todo ello con la finalidad de desarrollar el gusto por la creación literaria así como la propia sensibilidad y sentido estético, entendiendo la expresión literaria como vehículo de comunicación que permite analizar y expresar los pensamientos y las propias emociones.
Competencias del criterio SLCL03C10	Conciencia y expresión culturales, Competencia lingüística, Competencia digital, Aprender a aprender

Fundamentación metodológica/ concreción

Modelo de Enseñanza: Enseñanza no directiva

Fundamentos metodológicos:

Se empleará una metodología activa, participativa, basada en una enseñanza no directiva en el que el alumnado es el protagonista del proceso de aprendizaje y el/la docente pasan a ser guías o un apoyo a lo largo de este proceso pero no se convierten en el centro principal de atención. Dado que se pretende trabajar el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la dramatización, consideramos este método como idóneo para la puesta en práctica de la SA. Por otra parte, se una dinámica basada en el trabajo cooperativo a través de pequeños grupos y gran grupo, de la misma manera que sucede en una compañía de teatro, donde se produce el reparto de roles concretos. De esta forma, se integran valores como la cooperación, la solidaridad, el respeto y la empatía hacia los demás.

[1]- Una Celestina moderna

Trabajamos el argumento de la obra a través del visionado de un video en la plataforma *Youtube* (*LA CELESTINA / RESUMEN COMPLETO*/ Javier Ruescas, 20:34 min).

Se discuten los roles de los personajes, identificamos cuáles son los protagonistas, cuáles los personajes secundarios. Resolvemos dudas e identificamos las relaciones o conexiones claves en la trama.

Posteriormente, se propone al alumnado que piensen de manera individual cómo podríamos adaptar el argumento de la obra a la actualidad: ¿qué personajes cambiaríamos?, ¿cuáles mantenemos?, ¿en qué medida se altera la relación entre Calisto y Melibea?, ¿cómo definen ellos el vínculo entre ambos? Se trata de que reflexionen sobre la obra, los temas y los personajes e intenten adaptarlos al contexto actual.

Los resultados de esta reflexión se pondrán en común a través de una lluvia de ideas de la cual se extraerá la línea argumental principal para reelaborar la historia y redactarla bajo una perspectiva “moderna”. De esta forma, tendremos dos

productos (que trabajaremos en sesiones posteriores): una propuesta narrativa y sobre ésta, una propuesta teatral. Se realiza una selección de aquellas escenas de la obra original que serán adaptadas ya que, por cuestiones de tiempo, no es posible llevar a cabo la adaptación de toda la obra. Para ello, se leerán en clase aquellos fragmentos de la obra que serán adaptados. El/la docente los proyectará en clase y subirá los fragmentos al aula virtual/ *classroom*, de manera que el alumnado tenga acceso a los mismos y se realice un trabajo desde el texto. Se comienza a realizar el reparto de “roles” (tanto en lo que a la producción del texto se refiere como a los papeles principales): un alumno será el redactor, otro el corrector y otro el adaptador de la propuesta narrativa al teatro.

Crterios Ev.	Productos	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SLCL03C01	Reflexión individual	Trabajo individual Gran grupo	2	Ordenador: <i>Youtube</i> , aula virtual.	Aula	Las sesiones de clase se reducen a 45 minutos cada una dada la situación actual de pandemia y según las medidas adoptadas por el centro.
SLCL03C02	Lluvia de ideas			Fragmentos extraídos de <i>La Celestina</i>		
SLCL03C03				Pizarra para realizar la lluvia de ideas		

[2]- De la narrativa al teatro

Explicación de los elementos que constituyen un texto narrativo y un texto teatral. Para ello, se realiza la lectura de los dos primeros capítulos de *El efecto Frankenstein* (obra que ya ha sido trabajada en trimestres anteriores) y se extraen las características principales de los textos narrativos a partir de los fragmentos.

Realizamos el mismo procedimiento con los textos dramático-teatrales pero en este caso, a través de fragmentos extraídos de *La Celestina*. Se trata de que los alumnos lleguen a las conclusiones pertinentes a través de las obras citadas, reduciendo el intervencionismo del docente en la medida de lo posible.

Posteriormente, se realiza una reflexión (primero individual y posteriormente grupal) sobre cómo se construye el proceso de adaptación: qué elementos deben aparecer en el texto narrativo que ellos redacten y cuáles deben aparecer en la propuesta teatral. Deberán decir el tipo de narrador, estilo, género, etc.

Crterios Ev.	Productos	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SLCL03C03	Reflexión individual	Trabajo individual	1: textos narrativos.	Obras literarias en pdf: <i>El efecto Frankenstein</i> (capítulos 1 y 2), <i>La Celestina</i> (fragmentos escaneados)	Aula	
SLCL03C09	Reflexión grupal: conclusiones que se escriben en la pizarra y en el cuaderno de clase	Gran grupo	1: textos teatrales. 1: el proceso de adaptación. Total: 3 sesiones			

[3]- Escritores

Se divide a la clase en grupos pequeños de trabajo. Cada grupo deberá realizar la adaptación de la escena que le haya tocado al género narrativo y en función de las premisas que se dieron en las sesiones anteriores: tanto los personajes como la trama deben estar insertos en la actualidad, es decir, modernizados. Dentro de cada grupo, habrá un coordinador (se pone de acuerdo con los demás grupos para que el escrito de su equipo esté en coherencia con el de los demás, ya que se trata de crear una historia global a partir de pequeños fragmentos) un corrector (se encargará de que el texto final esté correctamente redactado, con coherencia, cohesión y sin faltas de ortografía) y un narrador/portavoz (lee el texto final al resto de la clase y es quien, en caso de desacuerdo a la hora de la redacción, toma la decisión final). Asimismo, el coordinador es responsable de que su grupo cumpla con los plazos establecidos de entrega y de que sus miembros cooperen.

* El número de grupos dependerá del número de escenas que se decida adaptar. En nuestro caso, proponemos cinco escenas en total: la primera, que corresponde al inicio de la obra, se dividirá en dos, dos al nudo o conflicto, y dos al desenlace. De esta forma, la clase quedaría dividida de la siguiente forma: equipo “Inicio”, equipo “nudo” y equipo “desenlace”, cada uno integrado por dos subgrupos (en total, seis equipos).

Las adaptaciones se realizan a partir del texto fotocopiado de *La Celestina* (que entregará el/la docente) a cada equipo.

Se mantiene la misma dinámica para una vez creado el texto narrativo en su totalidad, readaptarlo al lenguaje teatral. Se mantienen los equipos y roles iniciales en esta segunda parte de la dinámica.

Los textos resultantes se suben al aula virtual para que todos tengan acceso a los mismos.

Crterios Ev.	Productos	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SLCL03C03	Adaptación narrativa y adaptación teatral de cada grupo. Texto narrativo global y su correspondiente adaptación al teatro. Estos son los productos finales.	6 grupos de 3 personas cada uno. Gran grupo.	4	Fotocopias del texto original de <i>La Celestina</i> (en función de la selección de escenas que se vayan a adaptar). Ordenador, proyector <i>Classroom</i> / drive	Aula	Los actos que se han elegido para realizar las adaptaciones de <i>La Celestina</i> son los siguientes: Acto 1; Acto 12; Acto 14; Acto 20; Acto 21
SLCL03C04						
SLCL03C09						
SLCL03C10						

[4]- “Lo que no es amor...es teatro”

Con el texto teatral modernizado y adaptado, se procede al reparto de los roles, de manera que se simule una dinámica lo más cercana posible a la práctica dramaturgica. De esta forma, se reparten los papeles de los personajes, se selecciona un director de obra, un ayudante, un apuntador, el equipo de vestuario, *atrezzo*, luces, etc.

En el caso de que la obra no pueda ser representada, se realizará una lectura en voz alta dramatizada. Por otra parte, cada equipo (equipo de vestuario, de iluminación, decorado, etc.) deberá entregar por escrito un “dossier” con las especificaciones técnicas que deberán materializarse en una puesta en escena (real o hipotética). Actores

y actrices, director/a y ayudante(s) serán evaluados *in situ* a través de la representación o de la lectura dramatizada.

Así, se realiza una evaluación continua y progresiva de todo el proceso y no solo del producto final.

Crterios Ev.	Productos	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
SLCL03C02	Lectura dramatizada o representación teatral. <i>Dossier</i> con todas aquellas indicaciones necesarias para llevar a cabo la representación. Texto teatral adaptado por los alumnos/as	Pequeños grupos: trabajamos por equipos (actores, equipo de iluminación, <i>atrezzo</i> , etc.) Gran grupo (la clase en su totalidad a la hora de llevar a cabo la representación)	3	Cuaderno, folios, texto adaptado. Aula o espacio amplio para llevar a cabo la representación o la lectura dramatizada. Elementos para el decorado y <i>atrezzo</i> si procede. Ordenador y proyector (en el caso de que se decidan proyectar imágenes)	Aula o salón de actos	
SLCL03C03						
SLCL03C04						
SLCL03C10						

Fuentes, observaciones, propuestas

Fuentes:

BARCELÓ ESTEVE, ELIA (2019). *El efecto Frankenstein*. Karras. Versión en pdf:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjbtDm-qjwAhWCxYUKHRQeBRwQFjABegQIBhAD&url=https%3A%2F%2Fnasyel.li%2Findex.php%2Fes%2Flibros%2Fjuveniles-novelas%2Fitem%2F20582-el-efecto-frankenstein-pdf-elia-barcelo&usg=AOvVaw37DZjRyKO-0g5enFYsxKfn>

DE ROJAS, FERNANDO. (1913). *La Celestina*. En J. Cejador y Frauga (Ed.),

Madrid: Ediciones de «La lectura», Clásicos castellanos. Recuperado de:

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-celestina--1/html/fedc933a-82b1-11df-acc7-002185ce6064_113.html#I_0

RUESCAS, JAVIER. [JavierRuescas] (27 de mayo de 2018). *LA CELESTINA / RESUMEN COMPLETO* / Javier Ruescas [Video]. Youtube.

https://youtu.be/PbFiv140R_4

Resultados

Los objetivos de este trabajo perseguían, en primer lugar, comprobar la mejora de la competencia comunicativa en el aula a través del trabajo de contenidos teóricos desde un enfoque competencial, lúdico y desde la perspectiva de la dramaturgia. En este sentido, se ha observado que no solo se creó un buen ambiente de trabajo y participativo desde el momento en el que se planteó el proyecto, sino que los alumnos se involucraron rápidamente en una dinámica activa en la que ellos se convierten en los protagonistas y el foco de atención ya no es tanto el docente como el objeto de estudio, en este caso, cómo trabajar, casi de manera simultánea, dos géneros literarios que a pesar de guardar similitudes, también plantean diferencias.

A pesar de que hubo momentos puntuales en los que se dieron direcciones y explicaciones a través de la tradicional clase magistral, la mayor parte del tiempo la dinámica predominante fue el trabajo en equipo a través de pequeños grupos colaborativos y posteriormente la puesta en común de forma colectiva, en gran grupo.

De esta forma, se hizo uso de las nuevas tecnologías para facilitar el intercambio de información y la coordinación entre el alumnado, de manera que la tarea de crear dos adaptaciones, primero una narrativa y posteriormente la propuesta teatral que le corresponde, se convirtió en una labor relativamente sencilla. Para alcanzar este propósito fue de gran utilidad el reparto de roles entre el alumnado, de manera que cada uno conocía cuál era la función que debía asumir.

Desde el punto de vista actitudinal y teniendo en cuenta el contexto del que partíamos, se ha observado una enorme mejoría que, con independencia de los logros en materia teórica (integración de contenidos), creemos que es uno de los grandes “éxitos” de esta propuesta: trabajamos con un grupo en el que la apatía desde el inicio del primer trimestre era la dinámica predominante. Existía un índice muy bajo de esfuerzo y el ritmo de trabajo era muy lento o nulo. Por otra parte, el trabajo a través de pequeños

grupos y gran grupo favoreció la comunicación entre el alumnado, la tolerancia y la cooperación, esto es, el trabajo en valores que consideramos fundamentales y que era evidente que era un punto por trabajar desde el inicio del curso escolar.

Se trata de una propuesta planteada inicialmente para ser trabajada de manera presencial, pero que, con los ajustes necesarios, también podría ser llevada a la práctica de forma virtual si fuese necesario.

Por otra parte, abordar una obra tan poliédrica como *La Celestina*, trasladando los roles de los personajes principales a un enfoque más actual (siglo XIX), sirvió para que el alumnado asumiera hasta cierto grado (y sin necesidad de que representaran teatralmente los papeles) las diferentes emociones y motivos que los llevó a actuar de una determinada manera en el texto de partida. De esta forma, aprender a ponerse en la piel del otro ha servido para trabajar la empatía desde la reflexión y la solidaridad: han aprendido a analizar qué lleva a una persona a actuar de una determinada manera o de otra, y qué aspectos de su entorno (externo o interno, desde una perspectiva más psicológica) resultan determinantes.

De esta forma, con la puesta en práctica de esta situación de aprendizaje hemos podido observar que es posible innovar sin realizar grandes propuestas desde el punto de vista tecnológico: simplemente cambiando el enfoque, observando las necesidades concretas del grupo de clase y del contexto en el que nos encontramos inmersos y adaptándonos a las necesidades generales y particulares del alumnado. Así, hemos comprobado la necesidad de inculcar el trabajo autónomo y cooperativo desde el inicio, de manera que la figura del docente sea considerada como una guía y no como el único responsable del proceso de aprendizaje.

Otro aspecto que se ha comprobado que ha sido beneficioso es la posibilidad de trabajar de manera simultánea y transversal la lengua a través de la literatura, abordando diferentes criterios al mismo tiempo y proporcionando de esta forma una visión más holística de la asignatura.

Por supuesto, existe mucho margen de mejora: se trata de una situación de aprendizaje muy amplia, que en momentos puntuales hubo que simplificar por cuestiones de tiempo, dada la brevedad de las sesiones. Las explicaciones teóricas, que se dieron bajo la forma de clases magistrales, también se simplificaron con el objetivo de adaptarlas al nivel del alumnado y hacer la carga de trabajo más llevadera.

No obstante, creemos que, de manera general, los resultados han sido satisfactorios: el alumnado ha aprendido e integrado los conocimientos tanto teóricos

como educativos (en valores) de manera exitosa, y se ha constatado que es posible aplicar lo que en un principio era una investigación puramente teórica al contexto más cercano y a la realidad del aula, de manera que consideramos que es posible acercar cualquier tipo de conocimiento al alumnado, siempre que se haga desde una correcta actitud por parte del profesorado y a través de métodos que los acerquen a la materia que estamos trabajando, y no que los aleje por presentarla como inaccesible o demasiado “elevada” intelectualmente.

CONCLUSIONES

En primer lugar, y tal y como este estudio perseguía, hemos observado que a pesar de que existen puntos concretos que caracterizan el ámbito narrativo y el ámbito teatral respectivamente y que los definen como géneros independientes, se trata campos que siguen interconectados, que se retroalimentan y enriquecen, pues pertenecen a un campo aun mayor que es el de la literatura en su conjunto. Así como indica Santoyo:

Sucede, no obstante, que el texto teatral es una y otra cosa al tiempo: es decir, un texto de condición literaria, literatura dramática, en palabras de Llovet, y un texto para la escena ... Todo ello hace que la traducción teatral se desmiembre en dos grandes categorías iniciales, en función a su vez de dos ámbitos diferentes: el textual y el escénico. Como texto, puede traducírsele para ser teatro, es decir, para ser re-traducido de la página al escenario ... en la segunda ha de implementarse de nuevo, y la labor traductora es tan solo el primer y penúltimo paso de un proceso aún inconcluso. De esta doble condición y teleología deriva toda una compleja tipología traductora teatral, que de hecho se reduce, en sus límites absolutos, a dos estrategias mayores de traducción dramática: las conocidas en la «literatura» del tema como «reader-oriented» y «performance-oriented» (1989: 97).

En la práctica este proceso de diálogo intergenérico ha generado distintos subtipos textuales, caracterizados por la imprecisión en «sus propios límites ontológicos y terminológicos» porque «no responden, en efecto, a naturalezas estancas, sino a procesos cualitativos de alteración textual, sujetos a grado e intensidad» (Santoyo: 1989, 97). En función del grado de fidelidad al texto de partida, se obtendrá un tipo de texto resultante y a su vez dará lugar a un tipo de puesta en escena u otro. Las variantes formales son, en definitiva, infinitas y este proceso no es más que una muestra de la versatilidad del arte y de la creatividad.

Se trata, además, de un proceso de gran magnitud en el que hay que contemplar múltiples factores. La adaptación no consiste solo en cambiar los códigos: hay que preparar el texto para otro tipo de espectador, considerar los elementos paratextuales que intervienen en el proceso performativo y hacer balance de las pérdidas que se acumulan con respecto al texto de partida (las cuales pueden generar grandes desviaciones si el salto lingüístico es notable).

Por otra parte, cuando abordamos el texto teatral y lo preparamos para impartirlo en las aulas, debemos contemplarlo en su doble vertiente: como producto literario y como ámbito performativo (dramatización). Es un conjunto de elementos perfectamente vinculados entre sí que ofrece una gran oportunidad para abordar la competencia comunicativa, como ya se ha mencionado.

Dado que se trata de una reproducción de la vida, reúne, como la vida misma, la capacidad de abarcar de manera transversal el desarrollo emocional, social, el ámbito cognitivo y, por supuesto, la creatividad:

El drama creativo permite relacionar, integrar y armonizar los tópicos académicos con la historia personal de los estudiantes, con sus valores y prácticas sociales, y con sus ambientes de aprendizaje y de vivencia, involucrándolos completamente y alimentando sus perspectivas críticas. Es por esto que la participación en el drama creativo posibilita cambios de posturas y puntos de vista acerca de los conceptos y el cambio de los conceptos en sí mismos por otros conceptos más adecuados, al facilitar la transferencia desde los pensamientos propios a los sentimientos propios y de los demás, haciendo al aprendizaje más interesante, más eficiente y más duradero (García-García *et al.*, 2017: 848).

Como vemos, desde el punto de vista pedagógico, los beneficios son muy amplios. Cabría ahondar en este último punto, considerando otras líneas de investigación todavía no muy trabajadas, como las contribuciones del desarrollo de la inteligencia intuitiva, catalizadora de la creatividad, de cara a realizar un aprendizaje integral y utilizando como vehículo principal la dramatización, así como la posibilidad de especializar al personal docente en técnicas de improvisación y teatro en todo su conjunto (no solo en el trabajo del texto como producto literario), con el objetivo de potenciar al máximo las aportaciones que ofrece esta herramienta.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIAR, M., & SILVA, E. (1972). *Teoría de la literatura*. Madrid: Editorial Gredos.

ARLANDIS, S. (2017). La destrucción de Numancia de Miguel de Cervantes según Rafael Alberti y Federico García Lorca: dos propuestas teatrales alternativas. *Anales Cervantinos*, 49, 169–204. <https://doi.org/10.3989/anacervantinos.2017.008>

BOBES-NAVES, C. (1985). Lengua y literatura en el texto dramático y en el texto narrativo. *Bulletin hispanique*, 87(3), pp. 305-335.

BLACK, J., J. CASTRO Y C. LIN. (2015). *Youth Practices in Digital Arts and New Media Learning in Formal and Informal Settings*, Nueva York: Palgrave.

CABEZÓN, R. F. (1995). Les Journées amusantes de MME de Gómez: Fuente para el teatro de Gaspar Zavala y Zamora. *Castilla: Estudios de literatura*, (20), 85-104. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/136215.pdf>

CAÑAS TORREGOSA, J. (1992). *Didáctica para la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.

CERVERA, J. (1993). *Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación*. Universidad de Valencia, pp.103-112. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7905/LYT_3_1993_art_8.pdf

CLARK, W., LOGAN, K., LUCKIN, R., MEE, A., & OLIVER, M. (2009). Beyond Web 2.0: Mapping the technology landscapes of young learners. *Journal of computer assisted learning*, 25 (1), pp. 56-69. Recuperado de: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2729.2008.00305.x?casa_token=wcRoa3yfXroAAAAA:Xwwn-UL9f2vbNZlptHDJicL92ORWM6M7VAfEchcBc0I1wrhxPOX42r7Msh2F06eT7VnbMPxVglVvIg

DE TORO, F. (1987). Texto, texto dramático, texto espectacular. *Semiosis*, 19, pp.101-128.

DUBATTI, J. (2003). *El convivio teatral. Teoría y práctica del teatro comparado*. Buenos Aires: Autel.

_____. (2007). *Filosofía del teatro I*. Buenos Aires: Atuel.

GABRIELA OJEDA, MÓNICA. (2015). El Quijote: La razón blindada. *Universidad de La Habana*, (280), 89-93. Recuperado en 13 de febrero de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0253-92762015000200011&lng=es&tlng=es.

- GARCÍA BARRIENTOS, J. L. (1991). *Drama y tiempo. Dramatología I*. Madrid: CSIC.
- _____.(2004). Teatro y narratividad. *Arbor* (17), pp. 509-524.
- GARCÍA-GARCÍA, J. J.; PARADA-MORENO, N. J. & OSSA-MONTOYA, A. F. (2017). El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 839-859. DOI:10.11600/1692715x.1520430082016.
- GARROSA, M. J. G. (2011). Gaspar Zavala y Zamora y la sociedad inglesa."El amante honrado": adaptación dramática de la novela "Memoirs of Miss Sidney Bidulph". *Dieciocho: Hispanic enlightenment*, 34(1), 7-28. Recuperado de: http://faculty.virginia.edu/dieciocho/Dieciocho%20back%20issues/34_1/2.Garrosa.34.1.pdf
- GARDNER, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile: Instituto Construir, vol. 20, pp. 287-305. Recuperado de: [https://www.academia.edu/download/51558533/La Teoria de las Inteligencias Multiples cortad.pdf](https://www.academia.edu/download/51558533/La_Teoria_de_las_Inteligencias_Multiples_cortad.pdf)
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.
- GINESTIER, P. (1961). *Le théâtre contemporain dans le monde*, Paris: P. U. F.
- GONZÁLEZ, Á. R. F. (2003). Dos dramaturgos navarros en la transición del siglo XVIII al XIX. *Príncipe de Viana*, 64(230), 715-736. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=876013>
- GOUIER, H. (1943). *L' essence du théâtre*. Paris: Plon.
- JENKINS, H. (2010). Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus. *Continuum*, 24 (6), pp. 943-958. DOI: [10.1080/10304312.2010.510599](https://doi.org/10.1080/10304312.2010.510599)
- KAYSER, W. (1992). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid: Gredos.
- KRISTEVA, Julia. (1997). Bajtin, la palabra, el diálogo y la novela. *Intertextualité*. La Habana UNEAC: Casa de las Américas, pp. 1-24.
- LAX, F. M. (2014). La adaptación y la versión en el trabajo dramaturgico. *Anagnórisis: Revista de investigación teatral*, (10), pp. 140-164.
- LECOQ, J. (1997). *Le corps poétique*. Arles: Actes Stud.
- LOTMAN, M. Y. (1970). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- LUKÁCS, G. (1965). *Le roman historique*, Paris: Payot.
- LLOVET, E. (1988). Adaptaciones teatrales. *Boletín informativo de la fundación Juan March*, 180, pp.3-16.

- MARÍNEZ RUIZ, F. (1966). Numancia. Cervantes. *Reseña*, 15, pp. 375-376. Recuperado de: <http://www.madridteatro.eu/teatr/teatro/teatro091.htm>
- OLMOS, B. P. (1985). De la novela al teatro: modificaciones en la estructura interna. In *Congresos Internacionales de Estudios Galdosianos* (Vol. 2, No. 3), pp. 445-457. Recuperado de: <http://actascongreso.casamuseoperezgaldos.com/index.php/cig/article/view/1564/2945>
- PAVIS, P. (1980). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, Estética, Semiología*. Barcelona: Paidós.
- RIERA, J. B. (2011). ¿Traducción, adaptación o versión?: maremágnum terminológico en el ámbito de la traducción dramática. *Estudios*, 1, pp. 59-72.
- SANTOYO, J. C. (1989). Traducciones y adaptaciones teatrales: ensayo de tipología. *Cuadernos de teatro clásico*, 4, pp. 95-112.
- SÁNCHEZ VELASCO, A. (2016). La dramatización como estrategia para la mejora de la competencia comunicativa: una investigación en educación secundaria desde técnicas de improvisación y clown. *Proyecto de investigación*. Universidad de Murcia, España. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47741>
- SELFTON-GREEN, J. (2006). Literature review in informal learning with technology outside school: A report for Nesta Futurelab. *NESTA Futurelab, Bristol*.
- SCOLARI, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- _____. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Transliteracy H2020 Research Project. URL: <https://transmedialiteracy.org/>
- SCOLARI, C. A., LUGO RODRÍGUEZ, N., & MASANET, M. J. (2019). Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista latina de comunicación social*, 74, pp. 116-132. Recuperado de: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/42536>
- TODOROV, T. (1988). «El origen de los géneros», en Miguel A. Garrido Gallardo (ed.), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid: Arco Libros, pp. 31-48.
- TRONCOSO, J. M. (2013). Acercamiento al problema de la adaptación cinematográfica de textos literarios: La transposición. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(1), pp.32-44.
- ZUCCHI, M. (2016). El acceso al sentido en los textos teatrales. Una propuesta argumentativa. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 17(28), pp. 155-158.