

Antoni Villoslada Gelabert

PROPUESTA DE ANÁLISIS COMPARATIVO INTERLITERARIO

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

dirigido por la Dra. M. Dolores Jiménez López

**Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Especialidad de Lengua y Literatura Castellana



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2017

Índice

PARTE I. Introducción	3
1. Motivación.....	3
2. Objetivos	4
3. Metodología y fuentes	5
4. Estructura del trabajo.....	5
PARTE II. Marco teórico	7
5. Currículo de Literatura de ESO y Bachillerato.	8
5.1 Dimensión literaria y competencias.....	8
5.1.1 <i>Dimensión literaria y competencias en el currículo de la ESO</i>	9
5.1.2 <i>Dimensión literaria y competencias en el currículo de Bachillerato</i>	10
5.2 División del contenido.....	11
5.2.1. <i>La división del contenido en el currículo de la ESO</i>	12
5.2.2. <i>División del contenido en el currículo de Bachillerato</i>	13
5.3 Lecturas	16
5.3.1 <i>Lecturas en la ESO</i>	16
5.3.2 <i>Lecturas en Bachillerato</i>	16
6. Literatura Comparada	17
6.1 Modelos de Literatura Comparada supranacional.....	19
PARTE III. Propuesta de análisis comparativos.....	22
7. Análisis comparativo de literatura en contacto	24
7.1 Contenido de la propuesta.....	25
7.2 La propuesta.....	27
8. Análisis comparativo de literatura independiente.....	29
8.1 Contenido de la propuesta.....	30
8.2 La propuesta.....	32
9. Análisis comparativo derivado de una teoría literaria	34
9.1 Contenido de la propuesta.....	35
9.2 La propuesta.....	36
PARTE IV. Conclusiones	39
10. Conclusiones.....	39

11. Trabajo futuro	41
Bibliografía	43
Anexos.....	46
Secuencia didáctica de literatura en contacto.....	46
Secuencia didáctica de literatura independiente	49
Secuencia didáctica derivada de una teoría literaria.....	51
Memorias de prácticas.....	53

PARTE I. Introducción

1. Motivación

En la enseñanza de Lengua y Literatura de los sistemas educativos de las regiones bilingües del Estado se produce un solapamiento de contenidos que entorpecen el correcto desarrollo de estas asignaturas. La suerte de recibir una formación en diferentes lenguas y literaturas se ve contrarrestada por el hecho de repetir parte de los contenidos en las diferentes asignaturas. Es evidente que un gran volumen de la instrucción que se lleva en los diferentes programas es idéntico.

Dicho lo anterior, cabe resaltar que la superposición de contenido en el aprendizaje se produce principalmente en los apartados referidos a la lengua. La proximidad de las lenguas en contacto en Cataluña –catalán y castellano-- provoca que su estudio sea casi idéntico. Por lo que respecta a los capítulos de literatura es incuestionable que la disparidad es mayor y, por tanto, la dimensión de información duplicada es menor.

La repetición de contenidos que se imparten en las diferentes asignaturas de lengua se recoge en los currículos del *Departament d'Ensenyament*, en los que se expone la necesidad de que los departamentos trabajen de forma conjunta para evitar repetir contenido (Soldevila 2004: 21-22). A pesar de estas directrices, la realidad en los institutos es diferente; el trabajo interdepartamental es escaso o nulo y esto provoca que una gran parte del contenido se siga superponiendo, evitando poder abarcar una mayor cantidad de información.

Simultáneamente, respecto a los apartados de literatura, y a pesar de que los contenidos repetidos son más escasos que los de lengua, sería interesante establecer puentes para mostrar el influjo de una sobre la otra. Es decir, mostrar las relaciones, paralelismos y diferencias entre la literatura castellana y catalana para evitar así que los conocimientos que se imparten formen una imagen de incomunicación entre las dos culturas.

2. Objetivos

Respecto a los objetivos que persigue la presente propuesta, muchos de estos son comunes a los que podemos encontrar recogidos en los currículos de las asignaturas de Lengua y Literatura. El objetivo fundamental es, o debería ser, el fomento de la lectura, ya que la competencia lectora es la base de un gran número de aprendizajes y un requisito para participar con éxito en diversos ámbitos de la vida adulta. Mediante la lectura, el lector analiza el uso del lenguaje que se está haciendo en la obra y, de este modo, se está moldeando como escritor. Es decir, la lectura es el ejercicio más beneficioso a la hora de adquirir aptitudes en la expresión escrita y oral.

En este trabajo, pretendemos abordar conjuntamente el estudio de las dos literaturas –catalana y española— para conseguir los siguientes objetivos:

1. Poner de manifiesto los vínculos analógicos, de parentesco y de influencias cercanas en el espacio y en el tiempo entre las dos literaturas.
2. Facilitar la práctica de la descripción, la interpretación y, en definitiva, promover el placer por la lectura y por la literatura.
3. Profundizar en aspectos como el uso de recursos literarios, normalmente difíciles de comprender, los estilos característicos de cada movimiento o la estructura de los géneros literarios a través de ejercicios comparativos.
4. Estimular la capacidad de reflexión de los alumnos sobre las coordenadas de toda literatura, tomando como punto de partida las interferencias e influencias entre las dos literaturas que se trabajan en los centros, es decir, las literaturas de las lenguas que se hablan en el territorio donde habitan.

Por lo que se refiere a la constitución del estudio de los puntos de contacto e influencias entre las dos literaturas, este tipo de actividades no provocaría una modificación del currículo actual. La adquisición de una perspectiva real del contacto que se ha producido históricamente entre ambas literaturas, así como de cualquier otra, no implica tener que ampliar el contenido de las asignaturas. Únicamente se necesita crear un espacio donde se puedan tratar indistintamente ambas literaturas de forma simultánea y sin ningún filtro.

3. Metodología y fuentes

Para llevar a cabo la propuesta didáctica que queremos proponer nos basaremos en el análisis del currículo de las etapas educativas a las cuales nos queremos dirigir y, posteriormente, una vez establecidas las competencias de los alumnos, realizaremos una aproximación a la Literatura Comparada: la disciplina o metodología de la literatura que nos permite realizar esta aproximación entre literaturas.

Las tres propuestas didácticas que se presentan en este trabajo se adaptan a las competencias y las capacidades de los alumnos a los cuales se encuentran dirigidas, es decir, al currículo de su etapa educativa. Trataremos de adaptar nuestra propuesta a las teorías de Literatura Comparada que analizaremos en el trabajo con el objetivo de ser fieles a esta disciplina. Antes de la presentación del desarrollo de las secuencias didácticas, se explicarán los objetivos y los contenidos sobre los cuales tenemos intención de trabajar mediante nuestras propuestas.

El conjunto de las propuestas didácticas presentadas en este trabajo tiene la intención de abarcar la mayor diversidad posible de contenidos. Por este motivo, se ha elegido la comparación de textos y obras de cada uno de los tres géneros de la literatura –narrativo, lírico y dramático- y, además, cada una ellas regida y estructurada según diferentes metodologías de análisis comparativo.

4. Estructura del trabajo

El trabajo se divide en tres partes, sin contar la presente, la cual está dedicada a presentar los objetivos, motivación y metodología de la propuesta. Las partes restantes son: marco teórico, propuesta didáctica y conclusiones.

1. En la primera parte se presentará la información relacionada con el marco teórico de la propuesta didáctica que se presenta. En primer lugar, realizamos un análisis de los contenidos que se tratan en la etapa educativa. Posteriormente, introducimos la Literatura Comparada con el objetivo de conocer cómo podemos articular la aproximación entre literaturas.

2. El segundo apartado consistirá en concretar de qué manera queremos alcanzar nuestro propósito, se expondrán las tres secuencias didácticas con las cuales nos queremos dirigir a los alumnos. Cada una de ellas se dirigirá a alumnos de diferentes cursos, se tratarán diferentes contenidos y se realizarán siguiendo las teorías de Literatura Comparada analizadas. En este apartado presentaremos una propuesta didáctica que se adecue lo máximo posible a los criterios y normas que rigen la educación en la actualidad con el objetivo de hacer una propuesta real y aplicable.
3. El último apartado presenta las conclusiones. Analizaremos las posibles vías de estudio y trabajo que se puedan haber derivado de nuestro trabajo.

PARTE II. Marco teórico

El marco teórico para la propuesta educativa que presentamos consiste en: el currículo de literatura de Secundaria y Bachillerato, es decir, los conocimientos y competencias literarias que deberían adquirir los alumnos; y la Literatura Comparada, la disciplina literaria que se aproxima en mayor grado a los objetivos marcados.

Por este motivo, y antes de entrar en la parte práctica, es básico conocer los contenidos de literatura y su división dentro del currículo educativo. Una vez conozcamos las competencias literarias del alumnado al cual dirigimos nuestro ejercicio, podremos tratar de adaptar la propuesta e, incluso, reconfigurar alguno de los objetivos.

En segunda instancia, una vez conocidas las capacidades de los alumnos, haremos una aproximación a la Literatura Comparada. Este apartado del marco teórico consistirá en el establecimiento de las bases sobre las cuales elaboraremos la metodología que aplicaremos en nuestra propuesta de análisis comparativo interliterario.

Dicho lo anterior, cabe recalcar que el marco teórico que presentaremos a continuación no tiene la intención de cuestionar la división ni la estructura del currículo de literatura de la Educación Secundaria Obligatoria o de Bachillerato, sino de conocer su contenido para poder ajustarlo de forma más oportuna.

De la misma manera, tampoco se pretende profundizar en la teoría de la Literatura Comparada, sino tratar de vislumbrar qué procedimiento sería más adecuado a la hora de tratar las relaciones entre las dos literaturas, teniendo en cuenta el alumnado al que se dirige el contenido.

En definitiva, con la asociación que realicemos entre el teórico conocimiento literario de los alumnos, recogido en el currículo, y la disciplina sobre la cual fundamentaremos el sistema para comparar las obras, la Literatura Comparada, estableceremos los principios sobre los que basaremos nuestra propuesta didáctica.

5. Currículo de Literatura de ESO y Bachillerato.

El currículo de cada etapa educativa se organiza en ámbitos de conocimientos, agrupaciones de materias que comparten las competencias básicas específicas de cada ámbito y las competencias transversales. El contenido que trabajaremos en nuestra propuesta didáctica se encuentra recogido en el ámbito lingüístico, concretamente dentro de las asignaturas de Lengua castellana y Literatura y *Llengua catalana i Literatura*.

En el currículo de secundaria, accesible en la red telemática educativa de Cataluña (XTEC), la materia se articula de la siguiente manera: *competencias básicas del ámbito* y *contenidos y criterios de evaluación* en los diferentes cursos. Las diferentes competencias que componen el ámbito de Lengua y Literatura, por lo que respecta a las lenguas oficiales, se agrupa en las siguientes dimensiones:

1. comprensión lectora;
2. expresión escrita;
3. comunicación oral;
4. literaria;
5. actitudinal y plurilingüe.

Por otra parte, en el currículo de Bachiller los contenidos de las asignaturas de lenguas se encuentran divididos en cuatro grandes apartados:

1. comunicativo;
2. estético y literario;
3. plurilingüe e intercultural
4. búsqueda y tratamiento de la información.

5.1 Dimensión literaria y competencias

El contenido de literatura se encuentra recogido en la dimensión literaria, no obstante este se relaciona con la comprensión lectora, la expresión escrita y la comunicación oral; competencias propias de la dimensión comunicativa. A pesar de la estrecha relación entre las diferentes dimensiones, ya que algunas de ellas son esenciales para la comunicación y entendimiento, en el presente apartado nos centraremos en las competencias propias de la dimensión literaria.

5.1.1 Dimensión literaria y competencias en el currículo de la ESO

En el currículo de la ESO las tres competencias que se encuentran recogidas dentro de la dimensión literaria son:

1. lectura de obras, conocimiento de autores y autoras y los períodos más significativos de la literatura catalana, la castellana y la universal;
2. expresión, oral o escrita, de opiniones razonadas sobre obras literarias, identificando de los géneros e interpretación y valoración los recursos literarios del texto;
3. y por último, trabajar la escritura de textos literarios para expresar realidades ficciones y sentimientos.

La primera de las competencias se concreta en la lectura de obras o fragmentos de las literaturas catalana, castellana y universal. Mediante esta lectura se fomenta la mejor comprensión de las personas, de nosotros mismos y del mundo que nos rodea; el placer de la lectura; la educación del gusto estético; se estimula la creatividad y el desarrollo de un sentido crítico. Por otro lado, sin salir de esta competencia, se plantea el uso de estrategias, recursos y plataformas digitales para favorecer el estudio y análisis de las obras literarias.

La segunda competencia (*expresión, oral o escrita, de opiniones razonadas sobre obras literarias, identificando los géneros e interpretando y valorando los recursos literarios del texto*) se centra en la capacidad de reflexionar sobre las obras literarias. Esta competencia invita a los alumnos a relacionar los textos con las corrientes estéticas dentro de la literatura universal y sus propias vivencias. Por último, esta aptitud les permitirá reconocer y valorar las características del género al que pertenecen los textos que se trabajen, así como los recursos literarios que los caracterizan. De esta manera, se potenciará la capacidad de elaborar un discurso crítico argumentado a la hora de comentar textos literarios.

La última de las competencias del ámbito literario se encuentra relacionada con el proceso de creación de textos literarios. Es decir, se muestra a los alumnos que mediante la literatura es posible expresar sus sentimientos, realidades vividas o mundos ficticios. Esta competencia implica que se hayan adquirido previamente las

habilidades necesarias para reescribir a través de técnicas de simulación, versionar partiendo de modelos y crear de manera autónoma textos literarios.

5.1.2 Dimensión literaria y competencias en el currículo de Bachillerato

En el currículo de Bachillerato, expedido por el *Departament d'Ensenyament*, encontramos los siguientes objetivos dentro de la dimensión estética y literaria:

1. participación en conversaciones sobre textos literarios;
2. comprensión de discursos literarios;
3. producción de discursos orales, escritos y audiovisuales;
4. conocimiento de los textos clásicos de literatura y, posteriormente, en el segundo curso, redacción de críticas y reseñas.

El primero de estos objetivos, la participación en conversaciones sobre textos literarios, implica una adecuación al contexto y una gestión de las habilidades comunicativas elevadas, es decir, una vez más nos encontramos con habilidades y competencias de otras dimensiones. Asimismo, la implicación del alumno en conversaciones literarias nos muestra un interés hacia el contenido, un acercamiento a la literatura que será favorable para llevar a cabo satisfactoriamente las actividades que propondremos.

La comprensión de discursos literarios es fundamental para las asignaturas de Lengua que se imparten en la actualidad, así como para las actividades que propondremos. Este objetivo incluye principalmente el trabajo directo con el texto, es decir, su lectura tanto en voz alta, como en voz baja y su comentario. Por otro lado, otras de las características más reseñables de este objetivo son la utilización autónoma de recursos por parte del alumno y el intento de caracterizar los recursos propios de la ficción, especialmente literaria, en la sociedad actual.

La producción de discursos orales, escritos y audiovisuales es un tema trabajado anteriormente en el currículo de la ESO. Sin embargo, en Bachillerato se supone un bagaje literario mayor y, por tanto, un mayor número de modelos de referencia para elaborar sus propios discursos. Dentro de este contenido también se incluye la posible elaboración de secuencias de teatro, canción, cine, publicidad, etc.

La última de las competencias del currículo, el conocimiento de los textos clásicos de literatura, consiste en el conocimiento de la tradición literaria, la identificación de la simbología, estereotipos y tópicos del imaginario colectivo. Por otro lado, también implica la identificación y contextualización de las manifestaciones literarias, así como la reflexión sobre los grandes temas de literatura. Sería pertinente para el alumno tener un conocimiento de las convenciones, interpretaciones y adaptaciones de obras representativas de la historia de la literatura.

En la propuesta didáctica que presentaremos incluiremos y adaptaremos las diferentes competencias de la dimensión estética y literaria tanto de la ESO como del Bachillerato, dependiendo de a qué alumnos se encuentren dirigidos los ejercicios. Como hemos puntualizado anteriormente, a pesar de ser una propuesta didáctica de literatura, es inconcebible no tratar competencias de otros ámbitos relacionados con la correcta comunicación.

En definitiva, pese a que nuestra propuesta didáctica se centre exclusivamente en algunas de las competencias de la dimensión literaria, trataremos de trabajar, en la medida de lo posible, el mayor número de competencias posibles con el objetivo de adaptarnos lo máximo posible al marco educativo marcado por el *Departament d'Ensenyament*. La finalidad de adaptar las actividades presentadas a la metodología en regla es la de conseguir hacer una propuesta educativa real, posibilitando trabajarla dentro del sistema educativo actual modificando los mínimos ítems posibles.

5.2 División del contenido

En lo que respecta a la división del contenido de las asignaturas de lenguas, tanto de lengua castellana como de lengua catalana, nos centraremos exclusivamente en el contenido de literatura. Aunque el contenido de literatura incluya de forma implícita parte del temario de lengua, en la presente propuesta didáctica intentaremos centrarnos en la literatura, ya que es la temática principal de nuestro trabajo.

El contenido de literatura se encuentra dividido entre los diferentes cursos que conforman las etapas educativas. La gran mayoría de contenidos se encuentran repetidos durante los diferentes cursos de la etapa; se presupone que para su comprensión y asimilación se deben tratar en múltiples cursos académicos.

5.2.1. La división del contenido en el currículo de la ESO

En primer lugar, nos centraremos en enumerar los diferentes contenidos repetidos durante los diferentes cursos de la ESO y trataremos de esclarecer cuál es el motivo de su reiteración.

La *lectura libre de obras*, tanto de clásicos como de literatura juvenil, de cualquiera de las lenguas estudiadas en el centro es uno de los fundamentos repetidos en todos los cursos de secundaria; este hecho nos puede servir como indicador para conocer cuál es el interés de los alumnos por la literatura.

Otro tema de estudio que encontramos repetido es el relacionado con las *estrategias para analizar e interpretar los textos literarios* antes, durante y después de la lectura, centrándose en la estructura, los aspectos formales y los recursos retóricos del texto; cabe decir que el análisis en profundidad de los textos se encuentra muy vinculado al de la lectura libre de obras, ya que gracias a ello los alumnos pueden entender mejor la obra en su totalidad.

El último de los ítems repetidos en todos los cursos de secundaria es el relacionado con la *redacción de textos de intención literaria*, partiendo de los textos leídos y estudiados.

Por otro lado, a partir del segundo curso de ESO, se introduce el estudio de la historia de la literatura. La división se realiza por siglos y de forma conjunta entre los departamentos de castellano y catalán. Este hecho facilita el poder comparar textos de ambas literaturas, ya que se estudian de forma paralela las mismas épocas y movimientos. De esta forma bastaría ajustarnos al currículo establecido para que, usando obras que los alumnos conocen o hayan trabajado, se realice un estudio conjunto de las obras.

La división del estudio de autores y obras más representativos de ambas lenguas se realiza de la siguiente manera:

Curso	Literatura castellana y catalana del siglo:
Segundo de ESO	Del siglo XII al XV
Tercero de ESO	Del siglo XVI al XVII
Cuarto de ESO	Del siglo XVII al XX

Fuente: XTEC

Dentro de cada período se estudian los autores y obras más representativas, sin embargo desde el *Departament de Educació* no se encuentra especificados cuáles son. Pese a esta inexactitud en el contenido de literatura, la gran mayoría de editoriales incluyen los mismos autores y obras y, por tanto, las diferencias que podemos observar son mínimas.

5.2.2. División del contenido en el currículo de Bachillerato

En el currículo de Bachillerato la segmentación del contenido de literatura se encuentra dividida por géneros, cada género se clasifica temporalmente. A diferencia de los contenidos de la ESO, los contenidos de Bachillerato son muy específicos, se puntualiza cuáles son los autores y obras que se deben estudiar. Uno de los motivos por los cuales encontramos la información más detallada son las Pruebas de Acceso a la Universidad que se realizan después de esta etapa educativa; especificando el contenido de la asignatura los docentes pueden preparar a sus alumnos para el examen. A continuación vamos a presentar cuáles son los contenidos de cada género, comparándolos directamente con los contenidos del mismo género de la otra lengua:

Narrativa	Literatura Castellana	<ul style="list-style-type: none"> • Las formas y los temas narrativos a lo largo de la historia: de la épica medieval y las formas tradicionales del relato a la novela: <i>Poema del Mio Cid</i>, <i>El Conde Lucanor</i>, la novela sentimental, el <i>Amadís de Gaula</i>. • El Lazarillo de Tormes. • Cervantes y la novela moderna. • El desarrollo de la novela realista y naturalista en el siglo XIX. • De la novela realista y naturalista (Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas Clarín y Emilia Pardo Bazán) a los nuevos modelos narrativos del siglo XX (Pío Baroja, Miguel Delibes, Rafael Sánchez Ferlosio, Camilo José Cela, Carmen Martín Gaité) • La novela y el cuento hispanoamericano en la segunda mitad del siglo XX.
		<ul style="list-style-type: none"> • Las formas y los temas de la narrativa a lo largo de la historia: de Ramon Llull a la novela caballeresca: <i>Tirant lo Blanc</i> i <i>Curial e Güelfa</i>. • Literatura popular: las rondallas.

	Literatura Catalana	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de la novela realista y naturalista: Narcís Oller. • Los nuevos modelos narrativos en el siglo XX: narrativa modernista (Caterina Albert, Víctor Català, Prudenci Bertrana, Joaquim Ruyra) • Narrativa de postguerra y contemporánea (Llorenç Villalonga, Mercè Rodoreda, Pere Calders, Manuel de Pedrolo)
--	---------------------	--

Fuente: XTEC

Poesía: formas y temas	Literatura Castellana	<ul style="list-style-type: none"> • De la lírica popular y cultura de la edad media (lírica tradicional y la cuaderna vía, el Romancero, el <i>Libro de Buen Amor</i>, Jorge Manrique y la poesía de cancionero) a las nuevas formas y temas de la poesía Renacentista y el barroco (Garcilaso, Fray Luís de León, San Juan de la Cruz, Lope de Vega, Quevedo, Góngora) • La poesía didáctica del siglo XVIII. • Las innovaciones de la lírica romántica: Espronceda. • De las innovaciones de la lírica romántica y el simbolismo de las vanguardias (Bécquer, Rosalía de Castro, Juan Ramón Jiménez, Machado, Jorge Guillén, Federico García Lorca, Miguel Hernández) • Tendencias de la lírica en la segunda mitad del siglo XX: Blas de Otero, Jaime Gil de Biedma, Claudio Rodríguez. • La presencia de la poesía hispanoamericana.
	Literatura catalana	<ul style="list-style-type: none"> • De la poesía trovadoresca a la poesía del siglo XV: Ausiàs March. • La poesía popular: <i>El cançoner</i> • La <i>Renaixença</i>: poesía romántica (Jacint Verdaguer). • La poesía del siglo XX: la poesía modernista (Joan Maragall, <i>l'Escola Mallorquina</i>), la poesía novecentista (Josep Carner), la poesía vanguardista (Salvat-Papasseit) la poesía de tradición simbolista (Carles Riba, J.V. Foix), la poesía de postguerra (Salvador Espriu, Pere Quart), la poesía contemporánea (Martí i Pol, Gabriel Ferrater)

Fuente: XTEC

Teatro: formas y temas	Literatura Castellana	<ul style="list-style-type: none"> • De los orígenes del teatro en la Edad Media al teatro moderno. • La Celestina y Juan del Encina. • Lope de Vega y el teatro clásico español (Calderón de la Barca, Tirso de Molina): características, significado histórico e influencia en el teatro posterior. • Del teatro romántico (Duque de Rivas, Zorrilla) a la tradición y renovación en el teatro del siglo XX: Valle Inclán, Buero Vallejo, Miguel Mihura.
	Literatura Catalana	<ul style="list-style-type: none"> • De los orígenes del teatro al teatro del siglo XIX: la <i>Renaixença</i> (Àngel Guimerà). • El teatro del siglo XX: teatro modernista (Santiago Rusiñol, Joan Puig i Ferrer), el teatro de Josep M. de Sagarra, teatro de postguerra (Joan Oliver), teatro contemporáneo (Joan Brossa).

Fuente: XTEC

Ensayo	Literatura Castellana	<ul style="list-style-type: none"> • El ensayo: los orígenes del periodismo y el ensayo en los siglos XVIII y XIX (Feijoo, Jovellanos) • La evolución del ensayo a lo largo del siglo XX: Ortega y Gasset, el ensayismo contemporáneo.
	Literatura Catalana	<ul style="list-style-type: none"> • El ensayo y el memorialismo a lo largo del siglo XX (Josep Pla y Joan Fuster)

Fuente: XTEC

Después de analizar el contenido de literatura en Bachillerato podemos afirmar que, prácticamente, es el mismo que en la ESO. La única diferencia entre los currículos de literatura de las dos etapas educativas es la precisión de los contenidos, ya que en Bachillerato encontramos especificados qué autores y obras se tienen que estudiar.

En definitiva, en este apartado del marco teórico hemos presentado cuáles son los conocimientos y competencias de los alumnos en las etapas educativas donde queremos implantar nuestra propuesta didáctica. Podemos observar que los contenidos son similares en lo que respecta a épocas y autores, así pues es posible realizar actividades del mismo contenido en las dos etapas adaptando los ejercicios. En el caso de trabajarlo en la ESO se podría utilizar con el objetivo de avanzar temario de Bachillerato y en Bachillerato para profundizar en el temario de las dos asignaturas trabajándolas de forma conjunta.

5.3 Lecturas

Simultáneamente al contenido que encontramos especificado en el currículo, también se estudian y trabajan lecturas en las dos etapas educativas que estamos analizando. Es importante analizar qué lecturas son las trabajadas por los alumnos a los cuales dirigimos nuestra propuesta educativa, ya que, al haberlas leído y trabajado, podremos ampliar su campo competencial.

5.3.1 Lecturas en la ESO

En primer lugar, respecto a las lecturas que se realizan en la ESO, cabe decir que dependen de la libre elección de los docentes. No obstante, en el currículo de la *Generalitat* se definen unos parámetros para orientar esta elección. Las obras seleccionadas deben tener en cuenta los siguientes criterios: obras literarias representativas de la época, reconocimiento del autor por parte de los alumnos y, por último, que se pueda realizar, después de su lectura, un trabajo de relación entre el contenido y su forma con el contexto sociocultural y literario de la época.

5.3.2 Lecturas en Bachillerato

Las lecturas de Bachiller se encuentran más especificadas que las de la ESO, puesto que se incluyen en el temario para las Pruebas de Acceso a la Universidad. A continuación presentamos las lecturas que se encuentran recogidas en el currículo de las asignaturas de Lengua y Literatura castellana y Lengua y Literatura catalana:

Lecturas obligatorias en la asignatura de lengua y literatura de Bachillerato	
Castellano	Catalán
<i>La Celestina</i> de Fernando de Rojas	<i>Tirant lo Blanc</i> de Joanot Martorell
<i>Tres sombreros de copa</i> de Miguel Mihura	<i>Bearn</i> <i>La sala de les nines</i> de Llorenç Villalonga
<i>La casa de Bernarda Alba</i> de García Lorca	<i>Terra baixa</i> de Angel Guimerà
<i>Los niños tontos</i> de Ana María Matute	<i>La plaça del diamant</i> de Mercè Rodoreda
<i>Últimas tardes con Teresa</i> de Juan Marsé	<i>Antología de poesía catalana</i>
<i>Segunda Antología poesía española</i>	

Fuente: XTEC

Por otro lado, cabe tener en cuenta que en Bachillerato se puede realizar la asignatura optativa de literatura. Esta asignatura tiene un listado de lecturas diferente al de las asignaturas troncales de lengua. Por este motivo, pese a que no todos los

alumnos tienen porqué haber cursado esta asignatura, es interesante analizar las obras que se trabajan para acabar de perfilar los posibles límites competenciales de los estudiantes. Las lecturas que se realizan en la asignatura optativa de literatura son las siguientes:

Lecturas obligatorias en la asignatura de literatura de Bachillerato	
Castellano	Catalán
<i>La Celestina</i> de Fernando de Rojas	<i>Pilar Prim</i> de Narcís Oller
<i>El Quijote</i> de Miguel de Cervantes	<i>Solitud</i> de Victor Català (Caterina Albert)
<i>El caballero de Olmedo</i> de Lope de Vega	<i>Aigües encantades</i> de Joan Puig i Ferrer
<i>Don Juan Tenorio</i> de José Zorrilla	<i>Antígona</i> de Salvador Espriu
<i>Pazos de Ulloa</i> de Emilia Pardo Bazán	<i>Ball Robot</i> de Joan Oliver
<i>Mi hermana Elba y los atillos de Brumal</i> de Cristina Fernández	<i>Invasió subtil i altres contes</i> de Pere Calders
<i>La verdad sobre el caso Savolta</i> de Eduardo Mendoza	Jardí vora el mar Mercè Rodoreda
<i>Antología poética Siglo de Oro</i>	El violí d'Auschwitz de Maria Àngels Anglada
	<i>Antologia poética</i>
	<i>El poema de la rosa als llavis</i>
	<i>Vent d'Aram</i> de Joan Vinyoli

Fuente: XTEC

Por consiguiente, y una vez analizados los currículos y lecturas de la ESO y Bachillerato, tenemos concretados, a grandes rasgos, los conocimientos de literatura que tendrán los alumnos ideales de nuestra propuesta didáctica. Es decir, hemos delimitado los márgenes de contenido con los cuales podemos trabajar y elaborar las diferentes secuencias didácticas con las que queremos trabajar.

6. Literatura Comparada

Según Guillén “Por Literatura Comparada [...] se suele entender cierta tendencia o rama de la investigación literaria que se ocupa del estudio sistemático de conjuntos supranacionales” (Guillén, 1985: 13). Esta primera definición explicita claramente la necesidad de evadir la realidad cultural en la cual nos encontramos sumergidos al relacionar literatura y nación.

Para comprender mejor la vinculación entre los términos literatura y nación nos deberíamos remontar al humanismo, es decir, a la concurrencia de la valorización de las lenguas vernáculas, la implantación de la imprenta y los primeros pasos de la expansión territorial europea propios del siglo XV. Pero, en un período más próximo,

con la acuñación del término *literatura nacional*, impulsado por los precedentes de las formulaciones románticas, adquirirá carta de naturaleza y convertirá en uno de los elementos que formarán la estructura cultural e ideológica de los modernos estados liberales en la Europa decimonónica. En España, este proceso se liga estrechamente con la creación del estado liberal y la construcción de la nación española en un sentido moderno (Cabo, 2015: 14-15).

Sin embargo, antes de la aparición de las literaturas nacionales, encontramos una idea que nos resultará de gran ayuda a la hora de relacionar obras de diferentes literaturas superando la vinculación entre literatura y nación. Se trata de la *República Literaria*, este término designa en cierta manera una comunidad utópica basada en la comunicación escrita de sus componentes y materializada en la circulación de libros y manuscritos. Una de las características más interesantes de esta imaginaria comunidad es la cooperación y reconocimiento de todos los que la integran, superando las diferencias de patria, religión o lengua (Cabo, 2015: 1-7).

Avanzando en nuestra pequeña aproximación a la Literatura Comparada, habiendo superado la problemática que representaba la asociación de la literatura con la patria, el comparar obras de diferentes literaturas permite al estudiante reflexionar sobre el fenómeno literario, plantearse la posibilidad de estructuras comunes, de variantes ideológicas y formales. Gracias a la comparación entre literaturas, se verá reforzada su capacidad de análisis textual, debido a las transformaciones intertextuales pertenecientes a diferentes literaturas. El estudio comparativo no solo pretende añadir más dimensiones de significado de los textos estudiados, sino abrir otras perspectivas, más ricas y complejas, a los estudios literarios (Pimentel, 1993: 101).

Según la profesora Pimentel-Anduiza, doctorada en Literatura Comparada en la Universidad de Harvard, las áreas de estudio de las que se ocupa la Literatura Comparada son las siete siguientes (Pimentel, 1993: 92):

1. influencias y fuentes;
2. recepción;
3. períodos, escuelas y movimientos;
4. formas y géneros literarios;
5. temas y motivos —o "tematología";
6. literatura y otras artes;

7. literatura y otras disciplinas, tales como la filosofía o la psicología.

Por lo que respecta al trabajo que queremos realizar, todas estas áreas de estudio tienen una repercusión clara, a excepción de los apartados 6 y 7, que hacen referencia a otras artes y disciplinas.

En relación a las *influencias y fuentes*, el único requisito indispensable que se presenta es la necesidad de que los dos textos analizados provengan de diferentes literaturas. El *estudio de la recepción* de las obras que analizaremos en nuestra propuesta didáctica no es primordial debido a que, para su estudio, deberíamos profundizar en estudios históricos y sociológicos que se alejan de nuestros objetivos principales; no obstante es interesante a la hora de contextualizar los textos y obras que podemos seleccionar. El *análisis de los períodos, escuelas y movimientos* es importante a la hora de trabajar el contenido que queremos tratar en nuestro estudio, ya que de este podremos deducir las características comunes de los autores que la componen; sin embargo, encontramos el problema de la subjetividad a la hora de clasificar, por necesidad, a autores y obras dentro de un grupo. Finalmente, la *observación de formas y géneros* es necesaria para la ordenación del contenido con el que trataremos aun sin pertenecer exclusivamente a la teoría literaria, pues también se relaciona con la historia; del mismo modo la *tematología* es igual de necesaria pese a relacionar la historia de las ideas y la retórica (Anduiza, 1993: 93-95).

Por consiguiente, analizada la transcendencia de las diferentes disciplinas de la Literatura Comparada en nuestra propuesta, podemos afirmar que el contenido que queremos exponer no es puramente un análisis comparativo. La modificación de alguno de los parámetros de la disciplina literaria que estamos analizando nos facilita alcanzar los objetivos marcados y, a su vez, ajustarse a las competencias de los alumnos a los que se dirige el ejercicio comparativo propuesto (Soldevina, 2004: 23-24).

6.1 Modelos de Literatura Comparada supranacional

Una vez establecidos los parámetros sobre los cuales estructuraremos nuestra propuesta didáctica, en este apartado trataremos de esclarecer qué clases de análisis comparativos estimamos oportuno considerar. Es decir, qué criterios seguiremos a la

hora de escoger los textos que queremos tratar de forma conjunta en las actividades que propondremos.

Para elaborar esta clasificación tomaremos las directrices expuestas por Claudio Guillen (1985) en su obra *Entre lo uno y lo diverso*. En la obra, el académico diferencia tres posibles modelos supranacionales de Literatura Comparada. A continuación trataremos de exponerlos y definir de qué modo trataremos de adaptarlos a nuestros objetivos.

El primero de los modelos se encuentra relacionado con el *contacto genético* o la relación directa entre las dos obras o textos. Esto es, un nexo de unión entre los autores y/o los procesos pertenecientes a distintos ámbitos nacionales. Las conexiones que encontramos entre autores y obras de las dos literaturas que estamos estudiando son muy elevadas. No resulta difícil encontrar obras donde se encuentren citadas obras de la otra literatura o, directamente, una relación humana entre dos autores que escriban en las dos lenguas. Conviene subrayar que la relación que puede haber entre los autores puede ser positiva o negativa, puesto que ambas actitudes pueden influir en la narración de la otra obra. En definitiva, este primer modelo sugiere una vinculación directa entre los textos (Guillen, 1985: 93).

La segunda propuesta de Guillen (1985) consiste en relacionar obras *genéticamente independientes* o pertenecientes a diferentes civilizaciones, justificando para la comparación unas condiciones *sociohistóricas comunes*. En vista de que las literaturas que nos encontramos comparando son prácticamente hermanas, precisaremos adaptar mínimamente los criterios de comparabilidad. Trataremos de demostrar la relación entre las obras partiendo exclusivamente de las condiciones sociales y económicas que condicionan la obra. No solo cabe la comparación en un mismo contexto, sino también en un entorno diferente que pueda haber influido en la creación literaria de la otra literatura. De modo que el marco conceptual de esta clase es predominantemente histórico y social (Guillén, 1985: 94).

El tercer criterio de la clasificación se basa en una comparación *genéticamente independiente*, igual que el segundo de los criterios, pero fundamentado en principios y propósitos derivados de la *teoría de la literatura*. Este tipo de comparación es el más teórico, puesto que el marco conceptual, más que adecuarse a los datos observables, parte de la investigación de una teoría de la literatura. Es decir, el planteamiento viene

establecido por un marco teórico determinado, pero, al evolucionar, también puede empezar en el movimiento contrario. Por otra parte, cabe la posibilidad de aglutinar hipotéticas comparaciones de los anteriores criterios, en este caso podríamos clasificar la comparación dentro de cualquiera de los dos o, incluso, de ambos. (Guillen, 1985: 96).

Después de analizar los tres criterios, observamos que se pueden clasificar dos: *genéticamente dependientes* y *genéticamente independientes*.

El primero de ellos, los *dependientes*, incluye el primer método comparativo. Prácticamente cualquier alumno de las dos etapas educativas a la cual se dirige nuestra propuesta sería capaz de realizar un ejercicio de estas características. Únicamente tendríamos que adaptarlo a obras y autores que conocieran y contextualizarlo de tal manera que pudieran llegar a entender completamente el trasfondo literario.

Respecto a los *genéticamente independientes* encontramos el segundo y tercer procedimiento comparativo. El segundo de los criterios expuestos tiene unos límites claros, se basa en el contexto histórico-social, y es preferible dirigirlo a un tipo de alumno que tenga unos conocimientos considerables de la historia de la literatura. Por tanto, el alumno ideal con el que podríamos trabajar este tipo de comparaciones sería de los últimos cursos de la ESO o, directamente, de Bachillerato. La última clase de sistema comparativo es la más compleja; esta requiere unas competencias de la teoría de la literatura que permitan al alumno entender la obra teniendo en cuenta el movimiento literario al cual pertenece. En consecuencia, este tipo de comparaciones se debería orientar a alumnos de Bachillerato.

PARTE III. Propuesta de análisis comparativos

Esta parte del trabajo presenta diferentes tres propuestas didácticas mediante las cuales tenemos la intención de comparar y analizar textos y obras de diferentes literaturas.

Aunque las propuestas tengan unas características generales comunes, encontramos, también, algunas específicas de cada una de ellas. Por este motivo, antes de la presentación de las secuencias didácticas, los ejercicios y actividades propuestos, presentaremos las peculiaridades de cada una de las propuestas. Como hemos mencionado en el marco teórico, nos centraremos en las competencias del ámbito literario.

Después de haber hecho referencia a las particularidades de las diferentes secuencias didácticas, presentaremos el contenido de literatura con el que trabajaremos. Será preciso puntualizar que este apartado no consistirá en un análisis en profundidad del contenido de literatura que nos ocupa, únicamente se pretende exponer a grandes rasgos en qué líneas temáticas se basará la propuesta didáctica.

Analizadas las peculiaridades y el contenido de literatura que trabajaremos, presentaremos las secuencias didácticas. Se proporcionarán una serie de actividades que servirán como ejemplo para abordar el contenido presentado anteriormente. Cada una de estas secuencias tiene unas características y peculiaridades que vienen definidas por las competencias y los contenidos que dominan los alumnos a los que se dirigen (Lluch, 2000, citado por Lluch, 2004).

La primera de las secuencias didácticas se dirige a alumnos del primer ciclo de la ESO, en concreto de segundo curso. Las obras con las que trabajaremos son *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, y *Tirant lo Blanch*, de Joanot Martorell; de esta manera tendremos una propuesta de análisis comparativo de obras *genéticamente dependientes*, puesto que es sabida la interrelación directa entre las obras. El *Tirant lo Blanch* se encuentra recogido en el contenido curricular de segundo de la ESO, puesto que abarca hasta el siglo XV, siglo de publicación de la obra, en cambio *Don Quijote de la Mancha* forma parte del temario del curso siguiente; de esta manera el trabajo de comparación entre las dos obras servirá para introducir la obra de Cervantes partiendo de la novela de Martorell.

La segunda de las propuestas didácticas que mostraremos se orienta a alumnos de cuarto de la ESO. Los autores con los que trabajaremos serán Luis de Gongora, Francisco de Quevedo y Francesc Vicent Garcia; esta propuesta será de obras *genéticamente independientes* ya que para su análisis nos centraremos en las características socioculturales, aun habiendo existido una relación directa, negativa, entre los dos autores de la literatura castellana. Los alumnos a los que se dirigen estas actividades deben conocer el contenido con el que se trabajará, teniendo en cuenta que los tres autores se encuentran recogidos en el contenido curricular del curso que realizan.

En tercer lugar, la última de las secuencias didácticas que expondremos se dirige a alumnos de la etapa educativa de Bachillerato, especialmente para el segundo curso. Las obras que trabajaremos en esta propuesta son *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca y *Terra baixa* de Àngel Guimerà; es decir, será un trabajo de análisis de obras *genéticamente independientes*, nos centraremos en una teoría literaria, en concreto el Simbolismo, para trabajar las similitudes y diferencias que pueda haber. Las dos obras con las que trabajaremos en esta secuencia didáctica son dominadas por los alumnos, ya que ambas son lecturas obligatorias en Bachiller.

En cada una de las propuestas presentadas hemos intentado trabajar con el contenido más diverso posible. La intención de esta elección consiste en mostrar la posibilidad de crear una propuesta didáctica que se ocupe de relacionar obras de diferentes literaturas independientemente de su género, época o el alumnado al cual se encuentre orientada.

Antes de concluir este apartado introductorio, y a pesar de que no forme parte del contenido específico que trataremos, cabe remarcar la importancia que tiene enseñar a los alumnos a buscar, utilizar y gestionar las fuentes de información que tienen a su disposición. En la actualidad, tenemos un abanico muy grande de medios para investigar, pero es necesario que los alumnos tengan formado un criterio para discernir la información adecuada de la que no lo es. Esta cuestión no es exclusiva de las asignaturas de lenguas, por tanto su instrucción general debería ser de carácter interdepartamental y, después, concretarla con una orientación más específica en cada una de las asignaturas (Soldevila, 2004: 27).

El objetivo de estas propuestas didácticas consiste en crear una serie de actividades reales, adaptadas a los criterios marcados por *el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, que se puedan llevar a cabo en el marco educativo actual de Cataluña; y, por otro lado, crear un ejemplo que pueda orientar la creación de futuras actividades con el mismo fin.

7. Análisis comparativo de literatura en contacto

La primera de las propuestas educativas que expondremos se encuentra orientada a alumnos de segundo de la ESO. Esto significa que las actividades que presentemos tienen que estar adaptadas a las competencias y bagaje literario de los alumnos de este curso. Hemos de tener en cuenta que el primer ciclo de la ESO, primer y segundo curso, solo abarca la literatura hasta el siglo XV, puesto que en el primer curso no se trata la historia de la literatura, sino únicamente contenido teórico. Esto significa que las referencias a otras obras o autores deben estar justificadas, ya que probablemente los alumnos no las conozcan.

El género literario con el que trabajaremos en esta primera secuencia didáctica es el **narrativo**. A pesar de que los alumnos de este curso no conocen en profundidad ningún género, conocen las características generales y las diferencias entre cada uno de ellos. Por tanto, podemos trabajar con la estructura del texto, los aspectos formales e incluso recursos estilísticos y retóricos. Al mismo tiempo, aunque pertenezca a la dimensión de la expresión escrita, también podemos ocuparnos de analizar los tipos de textos narrativos con los que trabajaremos en la secuencia didáctica (Lluch, 2004).

El tipo de análisis comparativo que hemos elegido para esta primera propuesta didáctica es el de **literatura en contacto**, es decir, obras y autores que tienen una vinculación directa. Las obras escogidas para trabajar son *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes y *Tirant lo Blanch* de Joanot Martorell. Cabe decir que, teniendo en cuenta el contenido curricular, los alumnos con los que trabajaremos solo conocerán la obra de Martorell, ya que el *Quijote* forma parte del temario de tercero de la ESO. Sin embargo, es posible que muchos de estos alumnos conozcan la obra de Cervantes debido a su magnitud.

Las dos obras que se presentan en esta propuesta podrían ser consideradas como grandes clásicos de su propia literatura y, a su vez, de la literatura universal.

Resulta utópico pretender abarcar, incluso, una pequeña parte de la literatura universal en el currículo de la educación secundaria. Sin embargo, la reflexión sobre los *temas, tópicos y personajes* de los clásicos, independientemente de la literatura a la que pertenecen, nos facilita entender las obras actuales (Calatayud *et al.*, 2004: 31-33). Este propósito es uno de los motivos por los cuales hemos escogido las obras del *Tirant* y el *Quijote* para el trabajo de esta unidad didáctica.

En conclusión, teniendo en cuenta las competencias en la dimensión literaria de los alumnos de segundo de la ESO, necesitaremos adaptar los contenidos para que puedan entenderlos. Debemos presentar una propuesta que les resulte interesante, atractiva, que les llame la atención y les anime a involucrarse en ella (Soldevila, 2004: 23).

7.1 Contenido de la propuesta

La profundidad de las obras que tratamos en la primera propuesta didáctica es tan amplia que es necesario concretar el contenido que queremos en esta. La elección del contenido que trabajaremos no tiene relación con la trascendencia que tiene en el resto de la literatura, puesto que es posible que otros aspectos de ambas obras tengan una relevancia mayor, responde, en cambio, a las competencias y habilidades de los alumnos a las cuales se encuentran orientadas.

En primer lugar, el contacto entre las dos obras es evidente y, de hecho, el *Tirant* se encuentra citado varias veces en la obra de Cervantes. Dichas menciones no son sobrias e impersonales alabanzas, sino más bien personales, humorísticas y entusiastas. No solo encontramos referencias al protagonista de la obra de Martorell; para Cervantes las características de esta obra la convierten no solo en “el mejor libro del mundo”, sino en “un tesoro de contento y una mina de pasatiempos” (Cervantes, 1605). El contraste que representa la obra de Martorell, por su verosimilitud, con la mayoría de libros de caballería es lo que empujará a Cervantes a poner cara a cara el mágico anacronismo y el realismo en la creación de *Don Quijote* (Torres, 1979: 150). Además de paralelismos argumentales en ambas obras, encontramos similitudes de forma; por ejemplo, desconociendo si es motivado por una influencia directa, el uso de diálogos dinámicos es constante en ambas novelas (Torres, 1979: 156).

Por otra parte, aunque las similitudes en la forma y contenido de ambas obras sean evidentes, el propósito de las dos obras es muy diferente. En ambas novelas se nos presenta la historia de un caballero real pero desde dos prismas totalmente desiguales. En el *Tirant* las convenciones del romance medieval determinan la estructura de sus narraciones y condicionan las experiencias de sus personajes, en *Don Quijote* el mundo caballeresco sólo existe en la cabeza del héroe demente, ese héroe que, por vivir en y contra la realidad y la historia, sufre constantes y ridículos encontronazos con ellas (Beltrán, 2005: 61).

Por tanto, ambas novelas padecen de realismo: el *Quijote* por exceso, y el *Tirant* por déficit. Cervantes utilizará su obra para criticar el ideal falso y las apariencias engañosas propias de los libros de caballería, usando para ello un caballero de carne y hueso, como se hace en el *Tirant*. En cambio, Martorell utilizará el humor para colocar lo común y lo burgués al mismo nivel con el fin de enseñar una imagen lo más fiel a la realidad (Torres, 1979: 162). La obra de Martorell tiene el objetivo de mostrarnos a un caballero real y, un siglo después, Cervantes pretende burlarse de los libros de caballería que, a diferencia de la novela caballeresca, han creado un prototipo de caballero irreal.

Una de las características comunes de los textos que hemos escogido, con la intención de persuadir a los alumnos, es su carácter humorístico. A pesar de no ser fragmentos estrictamente de humor, sí que se recogen acciones que pueden resultar divertidas y así favorecer la atención de los alumnos. Hemos de tener en cuenta que los alumnos, aunque se encuentren familiarizados con el humor de los medios de comunicación, no conocen la comicidad a través de la literatura y puede resultar una cualidad eficaz para alcanzar el objetivo principal de todas las actividades de esta índole: conseguir que los alumnos adquieran el gusto y el hábito por la lectura (Manuel, 2004: 114-116).

En conclusión, mediante la propuesta que presentaremos trataremos de conseguir que los alumnos que la realicen puedan observar fácilmente las similitudes formales y temáticas de las dos obras. Y, al mismo tiempo, sean capaces de discernir las diferencias entre las propuestas de los autores.

7.2 La propuesta

Comenzamos la propuesta con la lectura de un fragmento de cada una de las obras analizadas, los fragmentos propuestos forman parte de adaptaciones que facilitarán la lectura a los estudiantes a los que se encuentra orientada la propuesta. El fragmento de *Don Quijote de la Mancha* que leeremos se encuentra en el capítulo *El encuentro de Don Quijote con el caballero de Verde Gabán y la feliz aventura de los leones*, corresponde al enfrentamiento del protagonista de la obra con un león (Cervantes 1605: 246-250). Por otra parte el texto que leeremos de *Tirant lo Blanc* corresponde al capítulo LXVIII de la obra original, *Com los jutges del camp donaren sentència que Tirant hagués la glòria de la batalla*, en la adaptación con la que trabajaremos se encuentra recogida en la primera parte, este suceso narra la lucha entre Tirant y un alano (Martorell 1490: 73-74).

La lectura de los textos se puede realizar en el aula o se puede programar para que la traigan leída, no obstante sería recomendable realizar la lectura en el aula para poder resolver cualquier duda que pudiera surgir. Si decidimos realizar la lectura en el aula la podemos llevar a cabo de forma individual o de forma conjunta, esto es, que vaya cambiando el lector. La elección del tipo de lectura que se realice depende, en gran medida, del grupo clase con el que trabajemos. La selección de una lectura u otra puede provocar que parte de la clase se evada de la actividad. Una vez leídos los textos convendría contrastar los elementos característicos de cada obra:

1. En ambos textos aparecen dos animales a los cuales se debe enfrentar el caballero, es evidente que en el caso del *Quijote* la figura del animal se encuentra sobredimensionada ya que se trata de un león, por el contrario, en el *Tirant*, aparece la figura de un alano, un animal mucho más habitual.

2. Otro aspecto diferenciador de los dos fragmentos es la necesidad de crear situaciones donde aumentar su prestigio por parte del Quijote, de hecho es el mismo caballero el que pide al domador que abra la jaula para enfrentarse al león. En el caso del *Tirant* las dificultades y contratiempos se suceden casualmente, no son desafíos intencionados.

3. Es interesante comparar cómo se suceden los enfrentamientos entre los caballeros y las bestias. En la obra de Cervantes el león no se quiere enfrentar al

caballero, le da la espalda y no sale de su celda, ante esta situación el *Quijote* reclama su parte, discutible, de honra. En cambio, en la obra de Martorell, el caballero se enfrenta, sin espada, al alano en una pelea de más de media hora donde llega a ser herido, finalmente consigue matar al perro y, siendo curado por parte del público asistente al enfrentamiento, se le reconoce su honra.

4. Habría que analizar las reacciones de los personajes secundarios que aparecen en los dos fragmentos, ya que tienen una relevancia importante en el devenir de los hechos. En el caso de la obra de literatura castellana aparece la figura de Sancho Panza que pretende evitar el enfrentamiento, sabedor de la inferioridad de su caballero. En el *Tirant* el público que aparece en el fragmento no pretende intervenir en el enfrentamiento, ya que resultaría una deshonra para el caballero, exclusivamente se ocupa de curar sus heridas y ensalzar su gesta.

5. A pesar de ser un tema implícito en anteriores puntos, sería interesante tratar de forma directa las diferentes perspectivas de honor y honra que se desprenden de ambos fragmentos, teniendo en cuenta, para su análisis, la obra completa.

6. Aunque, como hemos dicho anteriormente, la propuesta se centre en contenido de la dimensión literaria, sería oportuno incluir una actividad donde se analice el uso de la lengua que se realiza en los dos fragmentos y, así, poder compararlo. En la propuesta didáctica presentada se realiza un análisis comparativo de los adjetivos que definen a los caballeros en los dos fragmentos.

La secuencia de actividades que presentamos se puede llevar a cabo en una o dos sesiones, dependiendo de la celeridad y exigencia en cada una de los ejercicios. Cabe remarcar que esta propuesta es solo una posibilidad, es posible crear infinitas secuencias didácticas y ejercicios de comparación entre obras de diferentes literaturas. De la misma forma, el contenido elegido para realizar la secuencia didáctica se ha escogido teniendo en cuenta las competencias de los alumnos a los cuales se encuentran dirigidos los ejercicios, en este caso segundo de la ESO.

En definitiva, la propuesta didáctica de análisis comparativo de literatura en contacto que presentamos trata de mostrar las diferencias más evidentes entre los dos caballeros y, a su vez, muestra las similitudes entre sus aventuras y vivencias. Estos

contenidos se ejemplifican mediante dos fragmentos adaptados donde se suceden una serie de hechos que pueden ser analizados fácilmente por los alumnos.

8. Análisis comparativo de literatura independiente.

La segunda secuencia didáctica que presentamos se encuentra dirigida a los alumnos del último curso de la ESO. El bagaje literario de los destinatarios de la actividad es considerable, hemos de tener en cuenta que desde segundo hasta cuarto de la ESO han estudiado historia de la literatura y, por otro lado, han ido leyendo las obras que les han ido indicando sus profesores. Este mayor dominio del ámbito literario, respecto a los alumnos de segundo, nos abrirá un abanico de posibilidades que nos permitirá poder abordar el contenido de literatura desde diferentes perspectivas. Por otra parte, pese a no ser una capacidad literaria, se presupone que los alumnos tienen una mayor madurez lingüística, lo cual facilitará y enriquecerá la realización de las actividades.

El género literario de los textos que trabajaremos en esta secuencia didáctica es la **lírica**. A lo largo de la ESO los alumnos han estudiado la historia de la literatura desde el siglo XII hasta el siglo XX. Es decir, han ido trabajando los diferentes géneros dentro de cada época en mayor o menor medida dependiendo de su repercusión en el movimiento. Por tanto, una vez en cuarto, se deduce que conocen y dominan una gran cantidad de contenido y de referencias respecto al contenido de lírica.

Sin embargo, al ser un **análisis comparativo de literatura independiente** la importancia del estudio recae principalmente en el contexto socio-histórico de las obras que analizaremos. Los autores que hemos seleccionado para este estudio son: Lope de Vega, Luis de Góngora y Francesc Vicent García. Los tres autores forman parte del temario que ya habrán estudiado los alumnos a los cual se orienta la secuencia. Será básico situar las obras en el eje cronológico de la literatura a la que pertenecen para, después, poder compararlo con la otra literatura. Gracias a esta ubicación conoceremos la literatura que precede a las obras que trabajamos y, de la misma forma, qué autores y obras le seguirán.

Cuando se trata la figura de un autor en la asignatura de Lengua y Literatura, a pesar que no se haga en profundidad, se suele hacer a través de una clase magistral (Diard *et al.*, 2004: 59-61). Para la realización de esta propuesta, a pesar de que los

alumnos conozcan ligeramente la figura de los tres autores con los que trabajaremos, y con la intención de que la actividad sea aprovechada en profundidad, plantearemos que sean los propios estudiantes los que busquen la información sobre los escritores.

En definitiva, partiendo del contexto socio-histórico de las obras con las que trabajaremos en esta secuencia didáctica, analizaremos las influencias entre ellas. Sería conveniente escoger los textos que formen la secuencia didáctica en sintonía con las obras y temas en los cuales se haya profundizado durante el curso, ya que esto facilitará el entendimiento y la comparación para los alumnos que realicen el análisis.

8.1 Contenido de la propuesta

Para entender la propuesta didáctica que presentaremos es necesario conocer cuáles son los objetivos que queremos abordar. Comparar tres autores resulta, en principio, genérico, por este motivo el eje temático que vertebrará la propuesta será el contexto socio-histórico. Partiendo de estas circunstancias, los alumnos serán los encargados de buscar información sobre los diferentes autores. Con esta información podremos crear un contexto más específico de cada uno de los autores que nos permitirá ahondar en el contenido.

El barroco, período de creación literaria de los tres autores con los que trabajamos en la propuesta, se produce en medio de los llamados Siglos de Oro de la literatura española (Castillo, 2014: 8). Sin embargo, para la literatura catalana, estos siglos, XVII-XVIII, significan el principio del período llamado *Decadència*, por el debilitamiento de la calidad y disposición de las obras y autores que aparecen respecto a los siglos anteriores. Mediante la comparación, por un lado, trataremos de entender cuáles son los motivos que provocan la disparidad en el desarrollo de ambas literaturas y, por otro lado, de analizar las diferencias y semejanzas de los movimientos que comprenden los autores con los que trabajamos.

Una vez que los alumnos conozcan el contexto histórico y social de la época, se presentarán los autores con los que vamos a trabajar para que busquen información sobre ellos de forma autónoma. La búsqueda de información será libre, los alumnos podrán utilizar cualquier recurso que les resulte útil para la actividad, no obstante les facilitaremos una bibliografía donde encontrarán recursos de confianza. Respecto a cada uno de los autores que estudiaremos, tenemos la intención de abordar unos

temas principales, los cuales se marcarán antes de que los alumnos se inicien en la búsqueda de información.

Por lo que respecta a Góngora, además de los datos bibliográficos comunes, nos interesaría que conocieran cuáles son las innovaciones que aportó al género lírico. Tenemos la intención de que entiendan por qué Góngora es uno de los primeros poetas realmente modernos. Es decir, nuestro principal objetivo es que valoren la poesía del cordobés como un claro ejemplo de armonía, donde las palabras están próximas las unas a las otras, su poesía se asemeja a la llaneza y habla coloquial (García, 2014a: 153).

En segundo lugar, a través de la figura de Quevedo intentaremos que los alumnos puedan entender qué significaba ser escritor en su época. Es decir, pretendemos que puedan distinguir los diferentes tipos de autores que había entonces: escritores nobiliarios, escritores de la servidumbre y, por último, los hombres de letras que escribían teniendo en cuenta la realidad literaria de la época. La figura de Francisco de Quevedo encaja con la de escritor de la servidumbre, a pesar de que también elaboró obras desde otras perspectivas (García, 2014b: 177).

Se debe añadir que, después de haber analizado a Góngora y Quevedo, es un momento propicio para explicar, o repasar, los conceptos de *culteranismo* y *conceptismo*. Por otra parte, sería interesante comentar la relación que hubo entre los dos autores, ya que puede ser un argumento que les resulte interesante a los alumnos de este curso.

Por lo que respecta a Francesc Vicent García, el rector de Valfogona, sería interesante que los estudiantes conocieran por qué a pesar de formar parte de la llamada *Decadència*, se consagró como un importante poeta. Tenemos la intención de que conozcan los temas humorísticos y escatológicos que le permitieron encumbrarse como uno de los poetas más importantes de su generación (*Enciclopèdia Catalana*, 1988: vol.11, p.329).

Todas las observaciones sobre los autores se relacionarán con el género con el que trabajamos: la *poesía*. Con el objetivo de profundizar en la lírica analizaremos un poema de cada autor y, posteriormente, los compararemos con la intención de señalar puntos en común y divergencias. Los textos que vamos a analizar son *A doña Brianda*

de la Cerda de Góngora, *En crespas tempestad del oro undoso* de Quevedo y *A una hermosa dama de cabell negre* de Vicent Garcia.

En definitiva, incitaremos a los alumnos a que investiguen sobre los tres autores que trabajaremos, siempre orientando la búsqueda tanto por contenidos como por recursos. Posteriormente, una vez establecido el contexto específico de cada autor, presentaremos los textos con los que trabajaremos, los analizaremos y los compararemos.

8.2 La propuesta

La primera parte de la presente propuesta consistirá en una búsqueda de información sobre cada uno de los autores por parte de los alumnos. Dividiremos la clase en tres grupos para que cada uno de ellos se especialice en uno de los tres autores. A pesar de que la búsqueda es autónoma, marcaremos una serie de cuestiones que será obligatorio tratar.

Cabe la posibilidad de que el trabajo de investigación sobre los tres autores se realice en casa o en el instituto, en cuyo caso sería conveniente tener acceso a la biblioteca del centro, a internet o a cualquier fuente de recursos que estuviese disponible.

Una vez que todos los integrantes de cada grupo hayan concluido la búsqueda de información sobre el autor que se les ha asignado, se reunirán y, de forma conjunta, pondrán en común la información encontrada. Con toda la información redactarán, de forma ordenada, los aspectos más característicos y representativos de la biografía del autor. A través de esta composición que habrán creado, cada grupo tendrá que preparar una breve exposición para explicar al resto de sus compañeros las peculiaridades del autor que les ha tocado trabajar.

En la exposición se deberá presentar, de forma escueta, la biografía del autor. Los tres autores ya se habrán estudiado en las asignaturas de lengua, por tanto, la exposición servirá como repaso de la información que ya conocen y, además, habrá sido ampliada con la nueva información que hayan encontrado en su búsqueda autónoma. Las exposiciones se deben completar con aportaciones del profesor, cuya función es la de remarcar los aspectos comunes de cada uno de los autores.

Una vez analizada la biografía del autor, la propuesta se adentrará en el análisis de un poema de cada uno de los autores. Cada grupo analizará un poema de un autor diferente al que había buscado información, manteniendo la misma estructura de grupos que se había formado anteriormente. De esta forma, nos aseguraremos de que los estudiantes conozcan la vida y obra de los tres autores, y no solo del que habían trabajado inicialmente.

La temática de los tres poemas es idéntica, es más, parte del vocabulario y de las construcciones utilizadas son similares. Por ello, algunas de las secciones de los comentarios literarios que se realicen serán similares, hecho que facilitará la búsqueda de aspectos comunes entre los textos. Para realizar el comentario literario utilizaremos las pautas marcadas por el *Departament d'Ensenyament*, ya que nos permiten que la actividad sea una toma de contacto con el sistema de comentario de texto que utilizarán en Bachillerato y en selectividad.

Una vez se hayan realizado los comentarios de texto, formaremos diferentes grupos. En cada uno de ellos, habrá un alumno que haya analizado uno de los tres textos diferentes. De esta forma, en cada grupo encontraremos un alumno que podrá explicar a sus compañeros el análisis que ha realizado del texto de su autor, así todos los alumnos todos conocerán el contenido y las características de todas las obras analizadas.

Posteriormente, en el grupo clase, con ayuda del profesor se realizará otra corrección de todos los textos. En esta, con las aportaciones de los alumnos, se acabarán de solucionar las cuestiones que puedan haber surgido y se ampliará la información en caso de que falte algún aspecto importante que añadir.

A consecuencia de los aspectos explicados anteriormente, esta propuesta didáctica trata de trabajar tres autores barrocos de la literatura castellana y catalana desde diferentes perspectivas. Parte del trabajo se realiza con una cierta libertad y de forma autónoma por parte del alumnado; la otra parte se encuentra pautada y marcada por la propuesta. El contenido trabajado también es diverso, ya que se tratan aspectos de la biografía del autor y, posteriormente, un comentario de texto, donde se pueden incluir tantas disciplinas como interese al docente.

9. Análisis comparativo derivado de una teoría literaria

La última de las propuestas didácticas que exponemos en el presente trabajo se encuentra orientada a los alumnos de segundo de Bachillerato, es decir, el último curso de la educación reglada previa a la universidad. El recorrido educativo de estos alumnos es lo suficientemente extenso como para tener una elevada competencia de la dimensión literaria. Es más, los alumnos de este curso ya se pueden haber especializado en humanidades, disciplina que otorga una gran importancia a la literatura. Asimismo, también cabe destacar que todos los alumnos deben haber leído obligatoriamente las obras que forman parte del contenido de las Pruebas de Acceso a la Universidad, sea cual sea su especialidad. Por último, llegar al último curso de esta etapa educativa implica una cierta madurez en todos los niveles, incluido el literario y el lingüístico, lo cual resultará muy práctico para nuestros propósitos.

En esta propuesta didáctica trabajaremos con **obras dramáticas**. Cualquier alumno que se encuentre en este curso debe haber estudiado y leído suficientes obras de este género como para dominarlo. Es decir, la lectura de un texto dramático requiere un cierto dominio de la estructura formal y, a su vez, del argot del género. Por tanto, los alumnos a los que se encuentra dirigida la propuesta didáctica deberían distinguir entre “texto principal o diálogo” y “texto secundario o acotaciones”. Las competencias sobre teatro que sobreentendemos deberían basarse en el conocimiento del valor histórico y la significación dentro de una cultura de la estructura de la obra (Civera *et al.*, 2004: 126-128). Las obras seleccionadas para realizar el trabajo son *Terra baixa* de Àngel Guimerà y *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca, ambas forman parte de las lecturas obligatorias de Bachillerato y se encuentran incluidas en el temario de las pruebas de acceso a la universidad.

El análisis que realizaremos de las obras se basará en una teoría literaria, es decir, nos aproximaremos al estudio de las similitudes y las diferencias de las obras trabajadas a través de un concepto teórico de la literatura. En este caso nos adentraremos en los textos desde las teorías simbólicas. Repasaremos los símbolos que encontramos en cada obra, los cuales ya deberían ser conocidos por los alumnos, y los compararemos con los de la otra obra a fin de mostrar las distintas posibilidades que podemos encontrar mediante el uso de símbolos.

Para concluir, podemos decir que el objetivo de esta propuesta didáctica es que los alumnos puedan conseguir entender por completo el argumento de ambas obras mediante la comprensión y comparación de sus elementos simbólicos.

9.1 Contenido de la propuesta

Por lo que se refiere al contenido de la propuesta didáctica basada en el análisis comparativo de una teoría literaria podemos distinguir dos partes. Por un lado, encontramos el contenido que hace referencia a la teoría o movimiento literario, en este caso el Simbolismo en el teatro; y, por otra parte, encontramos la información referente a la biografía de los autores, Federico García Lorca y Àngel Guimerà, y obras, *La casa de Bernarda Alba* y *Terra baixa*, que trabajaremos en la propuesta.

El contenido temático que vertebrará la propuesta didáctica que presentaremos en esta sección es el Simbolismo. No nos centraremos en el contexto histórico, incluido en el currículo de Bachillerato, sino en las características y forma de las obras. El principal objetivo de las actividades que propondremos es que los alumnos conciban las obras simbolistas como composiciones que incluyen una gran cantidad de recursos. Estos pueden ser metáforas, símiles o símbolos, con equivalentes metafísicos que encierran misterios de la vida y del infinito (Platas, 2004: 656-658). Para abordar nuestro propósito trabajaremos con diferentes fragmentos de las dos obras, no obstante, cabe remarcar que los alumnos deben conocerlas, puesto que las deben haber leído durante el curso.

En lo que se refiere a Lorca, los estudiantes a los que se encuentra orientada la actividad ya deberían conocer los aspectos más destacables de su biografía, sin embargo sería recomendable recordarlos para poder contextualizar el fragmento de *La casa de Bernarda Alba* que analizaremos. Partiendo de los textos que estudiaremos, queremos llegar a conocer las tres perspectivas desde las cuales podemos analizar la obra: la del autor, la del personaje y, sobre todo, la del receptor. El autor encara y se desdobra en figuras diversas y a veces antagónicas; hay voces que dialogan, se ignoran, concuerdan, se enfrentan y el lector es llamado a participar en el suceso dramático, y no solo a presenciarlo (Gullón, 1985: 14-15).

Respecto a Guimerà no es necesario ahondar en información biográfica, ya que los alumnos deberían conocer los aspectos más característicos de su vida. La temática

hacia el cual queremos enfocar el trabajo en *Terra baixa* es la desintegración del mito edénico, que consiste en presentar el mundo rural como garantía de la armonía social (Bacardit, 2004: 195-198). Es decir, mediante el estudio de los símbolos que aparecen en la obra, queremos hacer ver de qué manera Guimerà pretendía proyectar una idea diferente sobre el mundo rural.

Por otro lado, una vez trabajadas las características expuestas anteriormente, sería interesante comparar el trato de las mujeres en las diferentes obras. Interpelar a los alumnos mediante ejercicios y preguntas de qué forma se encuentra representada la mujer en ambas obras y cuál es su función.

Por consiguiente, las temáticas que trataremos en esta propuesta didáctica tienen un cariz específico, ya que analizamos diferentes cuestiones a través de los dos autores, pero lo haremos en común en la última parte de la propuesta mediante comparaciones entre las dos obras. De esta forma, los contenidos que trataremos serán: las diferentes perspectivas dentro de una obra simbolista, la desintegración del mito edénico y, una vez entremos en las comparaciones, el rol de la mujer en ambas obras.

9.2 La propuesta

La propuesta didáctica del análisis comparativo derivado de una teoría literaria se compone de tres partes en las que se analizarán y compararán diferentes características de las dos obras.

1. La primera parte consistirá en examinar los símbolos que aparecen en las obras, el uso que se hace de ellos y los paralelismos que pueda haber en ellas respecto a este aspecto.
2. La segunda parte se basará en el estudio y comparación de los personajes de ambas obras.
3. Por último, en la tercera parte profundizaremos en la temática de las dos tragedias.

La parte centrada en el estudio de los símbolos se estructurará de tal forma que primero se identificarán los símbolos en una y otra obra y, posteriormente, se compararan con el objetivo de encontrar las características comunes y las diferencias. La identificación y estudio de los símbolos se realizará mediante pequeños fragmentos

extraídos de las obras donde se evidencie su naturaleza y uso. A pesar de que podríamos realizar una comparación entre todos los símbolos que aparecen en la obra, en la presente propuesta hemos decidido hacer una clasificación para facilitar el trabajo a los alumnos. La clasificación de los símbolos se realizara de la siguiente manera:

1. **Símbolos de oposición:** Este grupo se encuentra formado por símbolos que se oponen y puede dividir tanto a los personajes como a los espacios que aparecen en la obra. Respecto a *La casa de Bernarda Alba* los símbolos de este tipo que hemos clasificado son el agua, estancada o corriente, y el blanco y negro (Belamich, 1985: 80-83). En la obra en lengua catalana el símbolo más característico se integra dentro de este apartado: consiste en la segmentación del espacio que aparece en la obra, es decir, la *terra baixa* y la *terra alta*.

2. **Símbolos de autoridad:** Este conjunto se refiere a los símbolos que denotan poder y jerarquía en el espacio donde se encuentran ubicados. En la obra de Lorca nos centraremos en el estudio del bastón (Arango, 1995: 214-215). Por otra parte, en *Terra baixa* catalana estudiaremos el *duro* y la *sang*. Mediante la comparación de estos tres elementos resultará sencillo entender cómo evoluciona el poder en el transcurso de las obras.

3. **Símbolos animales:** En ambas obras se recurre con frecuencia a la figura de un animal como símbolo. En la obra en lengua castellana aparece el símbolo del caballo, el cual va adquiriendo diferentes significados durante la tragedia (García, 1985: 156-165). En la obra de Guimerà dos de los tres personajes principales de la obra se simbolizan con un animal que representa su rol en el argumento de la obra, los animales son el *llob* 'lobo' y la *ovella* 'oveja'.

La segunda parte de la propuesta didáctica consiste en trabajar con los personajes de las dos tragedias. Pese a las diferencias evidentes entre las dos obras, trataremos de buscar paralelismos entre los personajes de ambas. Muchos de los personajes que protagonizan *La casa de Bernarda Alba* están caracterizados por símbolos que nos permiten realizar este apartado de la secuencia didáctica sin alejarnos del tema que vertebra la propuesta: el Simbolismo.

La tercera y última parte de las actividades de comparación que forman la presente propuesta didáctica se centra en la temática de las tragedias. Las dos obras se

ubican en un contexto similar y tienen un carácter de crítica social sobre aspectos diferentes que se suceden de forma paralela. Es decir, a pesar de estar ubicadas en un espacio rural, en la *Casa de Bernarda Alba* encontramos una crítica sobre el rol de la mujer y en *Terra baixa* se presenta el conflicto existente entre trabajadores del campo y caciques.

En definitiva, la secuencia didáctica presentada tiene la intención de abarcar el máximo contenido posible de las dos tragedias, remarcando la importancia que tiene el Simbolismo en ellas. Mediante los símbolos se trabajarán diferentes aspectos de ambas obras, tales como los personajes o la temática de las obras. Es importante decir que, para una realización ideal de los ejercicios propuestos, sería conveniente que los alumnos hubiesen leído las obras, ya que así entenderán en profundidad el uso y el significado de los símbolos. Cabe decir que, ambas obras se encuentran incluidas en el currículo de la ESO; *La casa de Bernarda Alba* en la optativa de literatura y *Terra baixa* como lectura obligatoria.

	Épocas	Géneros	Etapas educativas	Metodologías aplicadas
1ª Propuesta: <i>Tirant lo Blanc/</i> <i>Don quijote de la</i> <i>mancha</i>	Siglos XV/XVI/XVII	Narrativo	1er ciclo de la ESO (1º/2º)	Literatura en contacto
2ª Propuesta Luís de Góngora/ Francisco de Quevedo/ Francesc Vicent García	Siglos XVI/XVII	Lírico	2º ciclo de la Eso (3º/4º)	Literatura independiente
3ª Propuesta. <i>La casa de</i> <i>Bernarda Alba/</i> <i>Terra baixa</i>	Siglos XIX/XX	Dramático	Bachillerato (1º/2º)	Teoría literaria

PARTE IV. Conclusiones

10. Conclusiones

La división entre las asignaturas y departamentos de lengua en los institutos es un hecho que provoca una serie de inconvenientes que repercuten tanto en los profesores como en los alumnos. Encontramos contenidos que se repiten en diferentes asignaturas, modificando únicamente la lengua vehicular en la que se transmiten los conocimientos. Partiendo de este hecho, tomando la literatura como la disciplina sobre la cual queríamos hacer nuestra propuesta, hemos presentado una propuesta didáctica que, adaptándose al currículo actual, permita ocuparse exclusivamente de literatura, sobreponiéndose a cualquier limitación lingüística. Es decir, tenemos la intención de crear un espacio didáctico donde se puedan tratar indistintamente la literatura de diferentes lenguas con el objetivo de superar el aislamiento literario, deducible por la segmentación disciplinar actual.

A pesar de que la presente propuesta didáctica no se ha llevado a cabo, puesto que es complejo tratar contenidos de ambas asignaturas en las dos lenguas; la elaboración del trabajo ha suscitado una serie de ideas que sería interesante tratar de manera precisa para poder comprender cuáles serían los beneficios que podría aportar tanto la realización de actividades, como las propuestas. Por otro lado, en este apartado también podemos valorar las dificultades que puede conllevar la elaboración de actividades similares a las propuestas en el presente trabajo.

El objetivo principal de la propuesta didáctica presentada es poder superar las aparentes barreras que se crean entre las literaturas de las lenguas propias que se estudian en los institutos. Es innegable que la evolución de cualquier literatura se encuentra condicionada, en parte, por la coexistencia de otra literatura en su territorio. Este es el caso de la literatura castellana y la literatura catalana en Cataluña, de la misma forma que podría serlo con la literatura en euskera en el País Vasco o la literatura gallega en Galicia. Cabe señalar que el presente trabajo no pretende rehuir de la realización de clases independientes de cada una de las literaturas, sino que sugiere ampliar los límites de ambas disciplinas mediante su trabajo conjunto.

Por otra parte, la Literatura Comparada resulta una disciplina muy enriquecedora para los alumnos de la ESO y Bachillerato. En secundaria los alumnos

tienen su primer contacto directo con la materia, puesto que en primaria no se tratan aspectos de literatura, a medida que se suceden los años sus competencias literarias se van acrecentando hasta llegar a Bachillerato. La inclusión de la Literatura Comparada, aunque no sea como asignatura, permitirá a los alumnos adquirir una perspectiva diferente acerca de los contenidos que están tratando de forma independiente.

No se trata tan solo de un beneficio en la dimensión literaria, aunque no sea la principal intención de la propuesta didáctica, también se puede generar un provecho en el resto de dimensiones. Muchas de las actividades presentadas requieren de la dimensión comunicativa, ya que es necesaria la comunicación para expresar sus ideas con el resto de compañeros o con el profesor. La dimensión plurilingüe e intercultural es evidente, puesto que para la realización de las secuencias didácticas se trabaja paralelamente con diferentes lenguas. Respecto a la dimensión de búsqueda y tratamiento de la información encontramos su función a la hora de buscar información sobre los autores y los textos con los que se trabaja en las secuencias didácticas.

En contraste con lo aportado anteriormente, cabe decir que el material educativo en el que se trabaje de forma comparativa obras literarias de diferentes lenguas es escaso. El caso de ejercicios de contacto entre literatura castellana y catalana no es una excepción, sino más bien todo lo contrario: son escasas las secuencias didácticas dirigidas al estudio de ambas literaturas de forma simultánea. De hecho, no solo son limitadas las propuestas didácticas que incluyan obras de ambas literaturas, tampoco son abundantes los estudios y trabajos dedicados al análisis comparativo de obras de estas dos literaturas.

Frente a la falta de secuencias didácticas de esta disciplina sería necesario que, en el hipotético caso de que se comenzara a trabajar este aspecto en los institutos, los docentes crearan sus propias propuestas. Obviamente, cualquier actividad que sea programada por el mismo profesor que la aplica funcionará de mejor manera cualquier secuencia didáctica elaborada por un tercero. Es decir, gran parte de la responsabilidad de que las actividades comparativas se realicen de forma satisfactoria recae en el profesor. Consecuentemente, será necesario disponer de un grupo docente preparado para llevar a cabo los ejercicios de análisis y, por otro lado, una colaboración interdepartamental que establezca las bases y los objetivos de cada actividad en relación al currículo de su asignatura.

En definitiva, una propuesta didáctica basada en la comparación de diferentes literaturas, en diferentes lenguas, es una actividad muy interesante de cara a los alumnos. A diferencia del estudio tradicional de literatura, incluido en las asignaturas de lengua, el trabajo con actividades de Literatura Comparada puede aportar una perspectiva diferente respecto a los contenidos de literatura trabajados y, además, mostrar los paralelismos, influencias y contactos que se han producido entre las literaturas con las que se trabaje. Para conseguir este cometido es necesaria la cooperación entre los departamentos de lengua, un equipo docente cualificado que pueda dirigir las actividades y, por último, la implicación y el interés por parte de los alumnos, necesariamente impulsado por los profesores de literatura.

11. Trabajo futuro

En la presente propuesta hemos trasladado y adaptado la Literatura Comparada a los conceptos y competencias de los alumnos dentro del aula. Es decir, hemos tratado de presentar un conjunto de actividades que se ajustaran en lo máximo posible a la realidad actual. Sin embargo, cabe decir que esta propuesta, así como el desarrollo de las asignaturas de Lengua y Literatura sería mejorable si se introdujeran nuevas metodologías para que los alumnos se involucraran más. Aunque muchos docentes utilicen nuevos sistemas para explicar la literatura, la mayoría continúa practicando exclusivamente clases magistrales y, a pesar de que estas puedan resultar efectivas, es recomendable tener la posibilidad de modificar el procedimiento de las explicaciones.

Una estrategia didáctica efectiva para la explicación de contenido de literatura son las *rutas literarias*. Realizar un itinerario alrededor de un espacio relacionado con el autor, o los autores, y los fragmentos que se trabajan puede estimular a los alumnos (Soldevila, 2004: 24-26). De la misma manera es posible realizar una ruta literaria tratando obras de diferentes literaturas, el sistema para llevar a cabo la actividad es idéntico, con el aliciente de que el provecho puede ser mayor.

La música o los recursos audiovisuales constituyen una fuente de recursos que se usa con más frecuencia en los institutos. Utilizar *composiciones musicalizadas*, *programas de radio*, *películas*, *documentales* o *series* relacionadas con el contenido que se trata en la asignatura pueden facilitar el entendimiento de según qué aspectos

(Soldevila, 2004: 24-26). No obstante, el uso de estos medios no siempre es adecuado y puede derivar en un pretexto ideal para que los alumnos se evadan del que estamos tratando. Cualquier uso de algunos de estos recursos debe estar contextualizado y guiado en todo momento por el docente que lo lleva a cabo pues, de lo contrario no tendrá ningún efecto positivo. Igualmente, podemos programar actividades donde se trabaje con ambas literaturas mediante estos soportes, únicamente sería necesario contextualizar la actividad para focalizarla hacia los objetivos que nos marquemos.

Se debe aportar también que, además de las estrategias didácticas, se podrían incluir otras literaturas en futuras propuestas didácticas. En el presente trabajo se han presentado una serie de actividades centradas exclusivamente en la comparación y análisis de literatura castellana y catalana. Sin embargo, sería idóneo realizar actividades donde se integraran otras literaturas que se puedan haber trabajado en los centros, ya sea en asignaturas optativas o a través de obras traducidas y adaptadas.

En conclusión, la presente propuesta didáctica trata de abarcar unos contenidos y objetivos que no se tratan en las asignaturas de Lengua y Literatura que se imparten en los institutos. Las secuencias didácticas presentadas representan una posibilidad de tratar los contenidos marcados, sin embargo sería posible crear otras propuestas utilizando diferentes estrategias didácticas. Más allá de ser exclusivamente un ejemplo para programar y elaborar futuros ejercicios de comparación, también tiene la intención de evidenciar la necesidad de abordar el estudio de la literatura como una disciplina a nivel supranacional. Sería conveniente que los alumnos no tuvieran una visión aislada de las literaturas que imparten en el instituto, sino que la influencia entre ellas fuera notable y constante. En cualquier caso, a pesar de que las instituciones marquen los límites de la enseñanza, la responsabilidad de modificar y mejorar la educación en los institutos es responsabilidad de los docentes.

Bibliografía

- ARANGO, M.A. (1995) *Símbolo y simbología en la obra de Federico García Lorca*. Caracas: Fundamentos.
- BACARDIT, R. (2004) Terra baixa d'Àngel Guimerà a cura de Ramon Bacardit. En *Lectures de llengua i literatura al batxillerat* (pp 193-228) Barcelona: Proa.
- BELAMICH, A. (1985) "El público" y "La casa de Bernarda Alba", polos opuestos en la dramaturgia de García Lorca. En Domenech, R. (Ed) "La casa de Bernarda Alba" y el teatro de García Lorca. (pp 77-92) Madrid: Catedra.
- BELTRAN, R. (2005) "Cervantes y 'Tirant lo Blanc'" En: Tomas Vert, Francisco (dir.). *Del Tirant al Quijote. La imagen del caballero*. (pp. 55-62) Valencia: Universidad de Valencia.
- CABO-ASEGUIOLAZA, F. (2015). *El lugar de la literatura española (Historia de la literatura española IX)*. Barcelona: Crítica.
- CALATAYUD, F. & ESCRIVÀ, R. (2004). Els clàssics a secundària i batxillerat. En Bordons, G., Díaz-Plaja, A. (coords.), *Ensenyar literatura a secundària: La formació de lectors crítics, motivats i cultes* (pp.31-36). Barcelona: Graó.
- CASTILLO, M. (2014) La literatura del Siglo de Oro: claves y conceptos. En Castillo, M (Coord). *Literatura del Siglo de Oro* (pp. 7-21). Jaén: Universidad de Jaén
- CERVANTES, M. (2007) *Don Quijote de la Mancha adaptación de Eduardo Alonso; ilustraciones de Victor G. Ambrus; Introducción Martín de Riquer; actividades Agustín Sánchez Aguilar*. Vicens Vives: Barcelona
- CIVERA, I., DÍAZ-PLAJA, A., & PALOU, J. (2004). Sortir de l'aula i anar al teatre: una altra forma d'acostar la literatura als adolescents. En Bordons, G., Díaz-Plaja, A. (coords.), *Ensenyar literatura a secundària: La formació de lectors crítics, motivats i cultes* (pp.125-137). Barcelona: Graó.
- DIARD, P. & BORDONS, G. (2004). Descubrir un autor: Un taller de lectura entorn de l'obra del poeta palestí Mahmud Darwix. En Bordons, G. Díaz-Plaja, A. (coords.), *Ensenyar literatura a secundària: La formació de lectors crítics, motivats i cultes* (pp.59-67). Barcelona: Graó.
- GARCÍA, F. (2007) *La casa de Bernarda Alba*. Madrid: Austral
- GARCIA, F.V (1979) «A una hermosa dama de cabell negre que es pentinava en un terrat ab una pinta de Marfil». Barcelona. Edicions 62. (Antología catalana, 94).

- GARCIA, J. (2014a) La poesía de Góngora. In Castillo, M (Coord). *Literatura del Siglo de Oro* (pp. 148-168). Jaén: Universidad de Jaén
- GARCIA, J. (2014b) La poesía de Quevedo. In Castillo, M (Coord). *Literatura del Siglo de Oro* (pp. 169-190). Jaén: Universidad de Jaén
- GARCÍA, M. (1985) *Realidad y transfiguración artística en "La casa de Bernarda Alba"* En Domenech, R. (Ed) *"La casa de Bernarda Alba" y el teatro de García Lorca.* (pp 149-170)Madrid: Catedra.
- GÓNGORA, L. (2009) *Antología poética* (Edición de Antonio Carreira) Barcelona, Crítica.
- GULLÓN, R. (1985) Perspectiva y punto de vista en el teatro de García Lorca. En Domenech, R. (Ed) *"La casa de Bernarda Alba" y el teatro de García Lorca.* (pp 13-30) Madrid: Catedra.
- GUILLEN, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso: introducción a la Literatura Comparada.* Barcelona: Crítica.
- GUIMERÀ, A. (2005) *Terra baixa.* Barcelona: Barcanova.
- LLUCH, G. (2000). Dels narradors de contes a Walt Disney: un camí cap a l'homogenització. *De la narrativa oral a la literatura universal per a infants. Invenció d'una tradició.* (pp.15-58). Alzira: Bromera Edicions.
- LLUCH, G. (2004). Del relat audiovisual al literari. En Bordons, G. Díaz-Plaja, A. (coords.), *Ensenyar literatura a secundària: La formació de lectorcrítics, motivats i cultes* (pp.139-153). Barcelona: Graó.
- MANUEL, J. (2004). Literatura i humor. En Bordons, G., Díaz-Plaja, A. (coords.), *Ensenyar literatura a secundària: La formació de lectorcrítics, motivats i cultes* (pp.113-121). Barcelona: Graó.
- MARTORELL, J. (1998) *Tirant lo Blanc a cura de Jordi Tiñena.* Barcelona: Laertes
- PIMENTEL-ANDUIZA, L. (1993). Anuario de letras modernas. Volumen 4 México 1988-1990: *Qué es la Literatura Comparada y cómo se puede usar en la enseñanza de la literatura* (pp. 91- 108). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- PLATAS, A.M. (2004) *Diccionario de términos literarios.* Barcelona: Espasa
- QUEVEDO, F. (1983) *Poesía original completa* (Edición de Jose Manuel Blecua) Barcelona, Planeta.

- SOLDEVILA, LI. (2004). Ensenyar historia de la literatura a segon cicle de secundària. En Bordons, G., Díaz-Plaja, A. (coords.), *Ensenyar literatura a secundària: La formació de lectorscrítics, motivats i cultes* (pp.19-28). Barcelona: Graó.
- SUBIRANA, J. (2004). De com Internet (també) potcanviar la manera d'ensenyar literatura catalana. En Bordons, G., Díaz-Plaja, A. (coords.), *Ensenyar literatura a secundària: La formació de lectorscrítics, motivats i cultes* (pp.165-172). Barcelona: Graó.
- TORRES, A. (1979) *El realismo del "Tirant lo Blanch" y su influencia en el "Quijote"*
Barcelona: Puvil-Editor.
- Vicent García, Francesc (1988) En *Gran Enciclopèdia Catalana* (Vol. 11, p. 329)
Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- XTEC (2017) "Terra baixa" d'Àngel Guimerà Recuperado el 19/05/2017
<http://www.xtec.cat/~fmota/segon%20batx/terrbaix.htm>

Anexos

Secuencia didáctica de literatura en contacto

1) Lee atentamente los siguientes textos y, posteriormente, comenta con un compañero las similitudes y diferencias.

TEXTO A *Don Quijote de la Mancha*

Llegó en esto el carro de las banderas en el que iban el carretero a caballo de una mula y otro hombre sentado en la parte delantera. Don Quijote se plantó en medio del camino y dijo:

-¿Adónde vais, hermanos? ¿Qué lleváis en el carro y qué banderas son éstas?

- Llevamos dos bravos leones enjaulados para el Rey – respondió el carretero-. Las banderas son la señal de aquí va cosa suya.

- ¿Y son grandes los leones?

- Nunca han pasado otros más grandes de África a España – dijo el leonero—. Son hembra y macho, y ahora van hambrientos porque no han comido.

Don Quijote, sonriéndose un poco, dijo:

-¿Leoncitos a mí? ¿A mí leoncitos? ¡Como que soy yo hombre que se espanta de leones! Apeaos, buen hombre, y abrid las jaulas y echadme esas bestias fuera, que en mitad de esta campiña les daré a conocer quien es Don Quijote de la Mancha.

- ¡Dios Santo! – dijo para si el Verde Gabán, comprendiendo que nuestro caballero estaba loco.

Sancho se acercó a él y le rogó:

-Señor hidalgo, detenga a mi señor antes que los leones nos hagan pedazos a todos.

- ¿Tan loco es vuestro amo? –preguntó el Verde Gabán.

- No es loco, sino atrevido.

- Yo haré que no lo sea –replicó el hidalgo. Y acercándose a don Quijote, que apremiaba al leonero para que abriese las jaulas, le dijo:- Señor, los caballeros andantes sólo han de acometer las aventuras que puedan salir bien, que una cosa es la valentía y otra la temeridad.

- Váyase, señor hidalgo –respondió don Quijote-, vaya a cazar con su hurón, y cada uno haga su oficio, que yo hago el mío enfrentándome a esto señores leones –y volviéndose al leonero, le dijo:- ¡Voto a tal, don bellaco, que si no abres las jaulas, te coseré con esta lanza al carro!

Al llegar a este punto, el autor de esta verdadera historia exclama “¡Oh fuerte y animoso don Quijote de la Mancha, espejo donde pueden mirarse todos los valientes del mundo! ¿Con qué palabras contaré esta tan espantosa hazaña para hacerla creíble a los siglos venideros?” Y luego agrega que, cuando el leonero advirtió que no tenía más remedio que soltar el león macho para no encolerizar a don Quijote, abrió de par en par la primera jaula, y lo primero que



(Imagen extraída de *Don Quijote de la Mancha* adaptación de Eduardo Alonso; ilustraciones de Victor G. Ambrus)

hizo el león, de grandeza extraordinaria y de espantable catadura, fue revolverse, tender la garra y desperezarse. Luego abrió la boca, bostezó muy despacito y sacó casi dos palmos la lengua con los que se despolvó los ojos y se lavó el rostro. Hecho esto, asomó la cabeza fuera de la jaula y miró a todas partes con unos ojos hechos brasas que ponían espanto a la misma temeridad. Solo don Quijote lo miraba atentamente, deseándose que saltase ya del carro para despedazarlo con las manos. Pero el generoso león, no haciendo caso de niñerías ni de bravatas, después de haber mirado a una y otra parte, volvió las espaldas y enseñó sus traseras partes a don Quijote, y con una gran parsimonia entró de nuevo en la jaula. Visto lo cual, don Quijote mandó al leonero que le diese palos y lo irritase para echarlo fuera.

-Eso no –respondió el leonero-, porque si lo hago, yo seré el primero al que haga pedazos. El león tiene abierta la puerta: en su mano está salir o no salir. Dejadlo ya, que la grandeza del corazón de vuestra merced ya está bien declarada.

-Eso es verdad –dijo don Quijote-. Cierra, amigo, la puerta, y proclama por donde vayas lo que has visto: que tú abriste al león, yo lo esperé, él no salió, lo volví a esperar, volvió a no salir y se volvió a acostar.

Una vez encerrado el león de nuevo en su jaula, don Quijote espetó en la punta de lanza el lienzo con el que se había limpiado la cara de la lluvia de los requesones y llamó a los tres huiros. Vio Sancho la señal del blanco paño y dijo:

-¡Que me maten si mi señor no ha vencido a las fieras bestias!

Poco a poco, y todavía con algo de miedo, se fueron acercando los tres hasta oír claramente las voces de don Quijote, que gritaba al carretero:

-¡Volved, hermano, y seguid vuestro viaje! Y tú, Sancho, dale un escudo de oro, y otro al leonero, en recompensa de lo que por mí se han detenido.

Dio Sancho los escudos, unció el carretero las mulas, besó el leonero las manos a don Quijote por la merced recibida y prometió contar su valerosa hazaña al mismo rey cuando llegase a la corte.

- Si Su Majestad pregunta por mí, decidle que soy el Caballero de los Leones, pues de ahora en adelante quiero cambiar el nombre del Caballero de la Triste Figura por este nuevo. Y en esto sigo la costumbre de los andantes caballeros, que mudaban los nombres cuando les venía a cuento.

(Cervantes 1605, 246-250)

Texto B *Tirant lo Blanch*

El príncep de Gal·les, que és gran caçador, havia vingut a les festes amb molts alans de presa, grans i molt braus. Un dia el Rei va anar a veure'l al seu hostel prop de la muralla. Tirant venia de la ciutat en aquella hora en què la gent reposa i en ser davant de l'hostal del Príncep, un dels seus alans va trencar la cadena que el lligava i va sortir de la posada. Allí hi havia molta gent que volia agafar-lo, però el gos era ferotge que ningú no gosava acostar-s'hi.

Quan Tirant va ser al mig de la plaça, l'alà va córrer cap a ell i el va escometre amb gran fúria; Tirant va descavalcar i brandant l'espasa es va esbraonar contra el gos, però l'alà, per temor a l'espasa, es va aturar i va recular, i no atrevint-se a acostar-s'hi, li anava entorn amenaçant.



(Portada de la traducció castellana de 1511)

--Com que veig que tens por de les armes --va dir Tirant-, no vull que diguin que he combatut amb tu amb avantatge-. I va llençar l'espasa. --Ara amb les mateixes armes que em vols damnificar, et damnificaré.

Llavors l'alà va donar dos o tres salts i va anar on havia caigut l'espasa i agafant-la amb les dents la va apartar un tros lluny. I fet això, es va revoltar i corrent va saltar sobre Tirant. Es van abraçar els dos amb gran furor, donant-se mossegades mortals. L'alà era molt gran i va fer caure Tirant tres vegades a terra i tres vegades el va sotsobrar.

A la fi, quan ja feia mitja hora que combatien, Tirant, que tenia moltes negres a les cames i als braços, el va agafar pel coll estrenyent-l'hi tan fortament com podia, mentre amb les dents li mossegava les galtes ferament, i el va matar.

El rei va sortir ràpidament amb els jutges i van agafar Tirant i se'l van endur a la casa del Príncep per curar-lo.

Quan la reina i les donzelles van saber el cas, el van anar a veure immediatament. I la Reina, trobant-lo tan mal aparellat, li va dir:

--Tirant, amb mal i treball es guanya honor. Sortiu d'un mal i n'agafes un altre.

Llavors el Rei va informar que havien vist, el combat des de la finestra i, com que havia llençat l'espasa i el dos eren iguals en armes, els jutges li atorgaven l'honor i el premi de la batalla, com si hagués vençut un cavaller a la lliça.

Després d'aquests acte, van arribar a les festes, en secret i envoltats de misteri, quatre cavallers; cadascun d'ells portava un lleó amb un gran collar d'or, lligat amb una trenella d'or i de seda. Quan van ser davant del rei d'Anglaterra, van descavalcar i, feta reverència en silenci, un patge del primer cavaller va acostar-li el lleó i el li va posar un paper escrit a la boca i li va parlar a cau d'orella. El lleó, coneixent qui era el Rei com si fos una persona, s'hi va acostar. La Reina, en veure'l venir solt, es va aixecar, i totes les donzelles amb ella, però el Rei la va agafar per la roba i li va ordenar que tornés a seure. El lleó era tan domèstic que no feia mal a ningú; va anar dret al Rei amb la lletra que duia a la boca i el valerós Rei, sense temor, li va agafar l'escrit i el lleó es va estirar als seus peus.

(Martorell 1490, 73-74)

2) Enumera y describe los animales que aparecen en ambos fragmentos. ¿Por qué consideras que los autores los han caracterizado de tal manera? ¿Desempeñan la misma función?



3) ¿Con que intención crees que se enfrentan los caballeros a las bestias? ¿Crees que ambos tienen el mismo resultado? Justifica la respuesta.

(Escultura de Don Quijote · Parque de Cros, Maliaño, Cantabria.)

4) ¿Qué personajes secundarios aparecen en ambos fragmentos? ¿Cómo reaccionan al enfrentamiento entre los caballeros y las bestias? Compara las respuestas.

5) Busca en el diccionario la definición de honra. ¿Consideras que ambos caballeros obtienen la misma honra? En caso contrario justifica el motivo.

6) Haz una lista con los adjetivos que describen a ambos caballeros. ¿Crees que los autores tienen la misma intención respecto a la caracterización protagonistas de sus obras?

Secuencia didáctica de literatura independiente

1) Por grupos buscad información sobre uno de los siguientes autores: Luí de Góngora, Francisco de Quevedo o Francesc Vicent García (Rector de Vallfogona). Con la información encontrada se deberá realizar una presentación, en la que participen todos los integrantes del grupo, donde se presente al autor estudiado. Las exposiciones deberán incluir información respecto a los siguientes aspectos:

Góngora: Sus aportaciones innovadoras al género lírico.

Quevedo: Qué tipo de autor era Quevedo y para quién escribía.

Rector de Vallfogona: Que temáticas consagraron al escritor como un gran poeta.

2) Posteriormente, de forma individual, los integrantes de cada grupo realizarán un comentario de texto. Se deberá analizar un poema de un autor diferente al trabajado en el ejercicio anterior. Una vez acabado el análisis individual se compararán las respuestas con el grupo. Los textos a analizar son los siguientes:

Texto A

A doña Brianda de la Cerda

Al sol peinaba Clori sus cabellos
Con peine de marfil, con mano bella;
Mas no se parecía el peine en ella
Como se obscurecía el sol en ellos.

Cogió sus lazos de oro, y al cogellos,
Segunda mayor luz descubrió aquella
Delante quien el Sol es una estrella
Y esfera España de sus rayos bellos.

Divinos ojos, que en su dulce Oriente
Dan luz al mundo, quitan luz al cielo,
Y espera idolatrallos Occidente.

Esto Amor solicita con su vuelo,
Que en tanto mar será un arpón luciente
De la Cerda inmortal mortal anzuelo.

Luis de Góngora

Texto B

En crespa tempestad del oro undoso

En crespa tempestad del oro undoso
nada golfos de luz ardiente y pura
mi corazón, sediento de hermosura,
si el cabello deslazas generoso.

Leandro en mar de fuego proceloso
su amor ostenta, su vivir apura;
Ícaro en senda de oro mal segura
arde sus alas por morir glorioso.

Con pretensión de fénix encendidas
sus esperanzas, que difuntas lloro,
intenta que su muerte engendre vidas.

Avaro y rico, y pobre en el tesoro,
el castigo y la hambre imita a Midas,
Tántalo en fugitiva fuente de oro.

Francisco de Quevedo

Texto C

A una hermosa dama de cabell negre

Ab una pinta de marfil polia
Sos cabells de finíssima atzabeja
A qui los de or més fi tenen enveja,
En un terrat, la bella Flora, un dia;

Entre ells la pura neu se descobria
Del coll que, ab son contrari, més campeja
I, com la mà com lo marfil blanqueja,
Pinta i mà de una peça pareixia.

Jo, de lluny, tan atònit contemplava
Lo dolç combat, que ab estremada gràcia
Aquestos dos contraris mantenien,

Que lo cor, enamorat, se m'alterava
I, temerós de alguna gran desgràcia,
De prendre'ls tregües ganes venien.

Francesc Vicent García

3) Una vez analizados los poemas y comparadas las respuestas con el resto del grupo, dividiremos nuevamente el grupo clase en grupos compuestos por un alumno que haya realizado el análisis de un poema diferente. Cada integrante deberá explicar el comentario de texto al resto de compañeros de su grupo.

Secuencia didáctica derivada de una teoría literaria

1) Lee atentamente los siguientes fragmentos de *Terra baixa* y *La casa de Bernarda Alba* prestando especial atención a la función de los elementos remarcados, relacionándolos con el argumento y el desarrollo de la obra.

1

Bernarda: Es así como se tiene que hablar en este maldito pueblo **sin río**, pueblo de **pozos**, donde siempre se bebe el agua con el miedo de que esté envenenada.

2

Nuri (*crisant-lo*): Manelic! (*Ell hi va.*) He,he, he! El món diuen que és molt dolent. ¿Què ho creus tu, que ho siga, de dolent, el món?

Manelic: El món de la **terra baixa**, prou: que no ho era, no, el de la muntanya. Sinó que potser que no hi era perquè **allà dalt** no hi havia homes?

3

Habitación **blanca** del interior de la casa de Bernarda. Las puertas de la izquierda dan a los dormitorios.

4

Bernarda: (*Arrojando el abanico al suelo*) ¿Es éste el abanico que se da a una viuda? Dame uno **negro** y aprende a respetar el luto de tu padre.

5

Manelic:[...]I quan ja estava mig curat, un dia vet aquí que puja el senyor Sebastià i me dóna un **duro**. I jo amb l'ansia de besar-li la mà em vaig tornar a obrir la ferida. (Per la mà seva.)I li vaig embrutar de **sang** la mà d'ell i la **moneda**. I el senyor Sebastià em va dir: «Per cada llop que matis t'hi va un **duro**.» I, vatua, per ara no n'he mort cap altre.

6

Adela: (*Haciéndole frente.*) ¡Aquí se acabaron las voces de presidio! (Adela arrebató el **bastón** a su madre y lo parte en dos.) Esto hago yo con la vara de la dominadora. No dé usted un paso más. ¡En mí no manda nadie más que Pepe!

7

Adela: No a ti, que eres débil: a un **caballo** encabritado soy capaz de poner de rodillas con la fuerza de mi dedo meñique.

8

Manelic (*mig adormit i plorant*): Tot dorm a la jaça; i el **llop** no vindrà... no vin... (*Va movent los llavis mentre cau lo teló.*)

9

Manelic: (*eportant-se-la a braços*): Lluny de la terra baixa! (*Perquè li obrin pas.*) Fora tothom! Aparteu's-e! He mort el **llop**! He mort el **llop**! He mort el **llop**!

10

Manelic: Doncs que no hi baixa per aquí el **llop**, minyons?

Xeixa: Massa que hi ve, reïra! Ja el veuràs, ja. Si Déu no t'ajuda (*Riu la gent maliciosament, i els uns als altres se diuen que dissimulin.*)

11

Bernarda: El **caballo** garañón, que está encerrado y da coces contra el muro. (*A voces.*) ¡Trabadlo y que salga al corral! *En voz baja.*) Debe tener calor.

2) Describe cada uno de los símbolos tratados en el ejercicio anterior, teniendo en cuenta su trascendencia en el argumento de la obra a la que pertenece:

Pozo/ río:

Moneda:

Terra baixa/ terra alta :

Bastón:

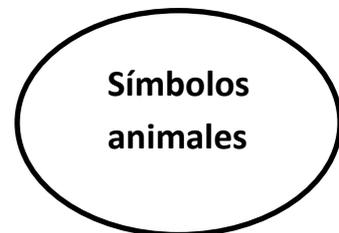
Blanco/negro:

Caballo:

Sang:

Llop:

3) Clasifica en los siguientes grupos los símbolos trabajados en el ejercicio anterior: símbolos de oposición, símbolos de autoridad y símbolos animales. Compara la relevancia de cada uno de los conjuntos en ambas obras.



4) Describe los siguientes personajes y relaciónalos con alguno de la otra obra. Justifica la respuesta.

La casa de Bernarda Alba

- A) Bernada
- B) Angustias
- C) Magdalena
- D) Amelia
- E) Martirio
- F) Pepe el Romano
- G) Poncia
- H) Maria Josefa

Terra baixa

- A) Manèlic
- B) Sebastià
- C) Marta
- D) Nuri
- E) Antònia
- F) Tomàs
- G) Mossèn
- H) Pepa

5) Después de haber leído las obras, ¿consideras que ambas tragedias son una crítica social? ¿Denuncian los mismos hechos? Justifica tus respuestas.

6) En grupos analizad el rol de la mujer en una de las dos obras. Posteriormente, entre todos los grupos, cread un debate sobre las posibles diferencias del papel de la mujer en ambas obras.



(Cartel de la representación de *La casa de Bernarda Alba* de Rangel Guerra)

MEMORIA DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

**Máster de Formación del Profesorado de ESO y
Bachillerato, Formación Profesional i Enseñanza de
Idiomas**

Alumna: Antoni Villoslada Gelabert

Correu: Antoni.Villoslada@estudiants.urv.cat

Tutora acadèmica: Sara Paco

Tutora externa: Maribel Calle

Índice

Parte I. Contextualización	3
1. Contextualización del centro educativo	3
2. Organización del centro educativo	3
2.1 Equipo directivo	3
2.2 Órganos de coordinación:	4
2.3 Distribución del alumnado: ciclos, cursos, aulas, etc.	4
2.4 Organización del espacio.....	4
3. Protocolo de atención a la diversidad.....	5
4. Relación familia escuela	6
4.1 Reuniones de padres y madres.	7
4.2 AMPA.....	7
5. Servicios.....	8
6. Proyecto educativo del centro	9
7. Normas de organización y funcionamiento del centro (NOFC)	10
8. Programación General Anual	11
8.1 Objetivos académicos	12
8.2 Objetivos sociales	12
Parte II Prácticum 1	13
9. Descripción de la observación/observación hecha el centro durante el período de prácticas 1.	13
10 Autoevaluación.....	19
10.1 Capacidad de trabajar en equipo	19
10.2 Responsabilidad personal y profesional	19
10.3 Implicación en el propio proceso de aprendizaje	20
10.4 Sugerencias para la mejora de la organización de la Práctica 1.....	20
PARTE III. Memoria prácticum 2.	21
11. Cursos, ciclos y características de los grupos-clase.....	21
12. Análisis de los profesores en las aulas.	22
12.1 Programaciones y temporalización	22
12.2 Materiales y recursos didácticos	23
12.3 Adecuaciones curriculares	24
12.4 Procesos de evaluación	24

11. Unidad de programación de la intervención.....	25
11.1 Objetivos de aprendizaje.....	25
11.2 Competencias básicas	26
11.3 Criterios de evaluación.....	27
11.4 Materiales y recursos utilizados.....	28
12. Secuencias didácticas	29
PARTE 3. Anexos.....	38

Parte I. Contextualización

1. Contextualización del centro educativo

Lestonnac-L'ensenyança es un centro en el cual se puede cursar Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato).

Los niveles obligatorios, desde la Educación Infantil de segundo ciclo hasta la Educación secundaria Obligatoria, son concertados por la Generalitat de Catalunya. La titularidad del centro pertenece a la Compañía de María, orden de las religiosas fundada en Burdeos por Santa Juana de Lestonnac el año 1607, que desde entonces se dedica a la educación integral i cristiana de los jóvenes.

El curso académico 2016/2017 cuenta con más de 1000 alumnos matriculados. Es el primer año que se imparte la Educación Infantil de primer ciclo (de 0 a 3 años) y el Bachillerato Internacional.

Las características más destacadas de la pedagogía del centro son las siguientes:

- Una relación (educador-alumno) integradora y que permita el crecimiento.
- Educar en la vida y para la vida
- Formar mentes bien estructuradas antes que bien llenas.

El centro se encuentra situado en el punto más alto de la ciudad de Tarragona, en pleno Casc Antic, en un entorno histórico privilegiado: La Catedral, El Palacio del Arzobispo, la iglesia de San Magín i, sobretudo, las murallas que son Patrimonio de la Humanidad, una parte de la cual hace de muro en uno de los patios del centro

2.Organización del centre educativo

2.1 Equipo directivo

Director titular: Josep Anton Pallarès.

Director general: M^a Mercè Corbella.

Subdirector de infantil y primaria: Davínia José.

Subdirector de secundaria: Elena Rodríguez.

2.2 Órganos de coordinación:

Jefe de estudios de Educación Infantil i primaria: Enric Màrquez.

Jefe de estudios de ESO: Maribel Calle.

Coordinadora de educación infantil: Joana Diaz.

Administración: Montserrat Les

Secretaria: Montserrat Villa

2.3 Distribución del alumnado: ciclos, cursos, aulas, etc.

El colegio de Lestonnac-l'ensenyança es un centro integrado en el cual se puede cursar Educación infantil (0 a 3 años), Educación Infantil de 2º ciclo (de 3 a 6 años), Educación primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato).

Cada etapa tiene las siguientes líneas:

- Educación infantil: 1 línea.
- Educación infantil 2º ciclo: 2 líneas.
- Educación primaria: 2 líneas.
- Educación secundaria: 2 líneas.
- Bachillerato: 2 líneas.

2.4 Organización del espacio.

El espacio se encuentra dividido de la siguiente manera:

- Educación infantil: 3 aulas
- Educación infantil 2º ciclo: 6 aulas
- Educación primaria: 12 aulas
- Educación secundaria: 8 aulas
- Bachillerato: 4 aulas

Los espacios comunes son los patios y los lavabos. El centro también dispone de aulas multiusos como el salón de actos, la sala verde, el gimnasio o la cueva, una gran

sala que se encuentra en los niveles inferiores del edificio. Además de los espacios dirigidos a los alumnos encontramos la secretaria, la conserjería y la administración.

3. Protocolo de atención a la diversidad

Según el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) del centro:

Cuando se detecte que el alumno o un grupo de alumnos presentan un retraso de aprendizaje, el tutor, junto con los docentes que intervengan en el alumno/s tienen que establecer las medidas pertinentes de refuerzo educativo y realización de actividades de recuperación en aquellos aprendizajes y competencias que se consideren clave para proseguir con éxito su proceso de aprendizaje.

Los pasos que se siguen son:

- 1)** Información a las familias.
- 2)** Se adoptan las primeras medidas: grupo reducido (desdoblamiento) o refuerzo dentro del aula, con las adaptaciones metodológicas y/o de contenidos mínimos según las necesidades.
- 3)** Si las medidas generales no son suficientes, se elabora un Plan Individualizado (PI).
- 4)** Según el tipo y el grado de dificultad se ofrece la ayuda de la psicóloga del centro y/o de la Logopeda (con conformidad de la familia).
- 5)** Si se ve necesario se pide la intervención de la EAP (con conformidad escrita de la familia).
- 6)** La EAP elabora un informe o un dictamen (el informe no necesariamente implica la elaboración de un PI, pero sí de un el dictamen).
- 7)** Desde el Departamento de Enseñanza se tienen concedidas 20 horas de especialistas destinadas a los alumnos de NEE con problemas motrices o conductuales.
- 8)** Otras medidas a tener en cuenta, fuera del ámbito escolar son los servicios de:
 - CREDA
 - ONa
 - CDIAP
 - CSMIJ
 - Enseñanza compartida
 - UEC

- 9) En las diferentes sesiones de evaluación se revisan los PI. Después de cada sesión, si es necesario, se rehace el PI teniendo en cuenta el grado de logro y progreso del alumno.

Por otra parte, también se encuentra diseñado un plan específico para aquellos alumnos con más capacidades y/o que demuestran más facilidad en determinadas materias. Estas medidas pueden concretarse en actividades de ampliación de curricular de una o diversas materias, i priorizar la conexión entre diferentes materias. Los pasos a seguir en el plan son los siguientes:

- 1) Informar a las familias.
- 2) Se les prepara ampliaciones de contenidos y de actividades de las diferentes materias, ya sea dentro del aula o bien con la intervención de un profesor de apoyo.
- 3) Si se ve necesario se pide la intervención de la EAP (con conformidad escrita de la familia).
- 4) El EAP elabora un informe. El centro elabora un PI con las medidas acordadas.
- 5) Si es necesario se puede solicitar un adelanto de curso.

Para los alumnos que se han incorporado por primera vez al sistema educativo catalán en los últimos veinticuatro meses, el centro les dedica de 2 a 3 horas semanales una atención individualizada para trabajar la lengua catalana y garantizar su rápida incorporación en el grupo clase. Hará falta la elaboración de un PI donde se recojan las medidas establecidas.

4. Relación familia escuela

La relación entre la familia y la escuela se realiza a través del FEAC, el Programa de la Fundación de la Escuela Cristiana de Catalunya. Desde la organización se promueven la reflexión y el dialogo sobre temas educativos entre los padres, madres, los alumnos y los profesores.

El programa FEAC cuenta con:

Boletines: El boletín del FEAC es accesible desde la página web del centro (lestonnac-tarragona.net) i directamente en la web del FEAC. Tiene cuatro grandes apartados: Educación Infantil, Educación primaria, Educación secundaria y Crecer en la

Fe. Tiene la triple funcionalidad de ser el soporte visible del programa y funcionar como la entrada del tema en los encuentros FEAC y proporcionar elementos de motivación al dialogo entre las personas que lo pueden recibir, leer y dejarse interpelar, aunque no asistan a los encuentros.

Encuentros FEAC: Son espacios de dialogo y reflexión para los padres y madres interesados en la educación del colegio. Los encuentros pueden funcionar de dinámicas muy diversas: dialogo en grupo, videos o webs comentadas, actividades variadas... A lo largo del curso el colegio programa en el calendario los encuentros que se realizaran, cada uno de ellos tiene una duración aproximada de una hora y media.

4.1 Reuniones de padres y madres.

El centro dispone de un calendario de reuniones de padres y madres para informar al principio del curso de los aspectos generales de este. En estas reuniones se tratan temas como los diversos viajes que se realizan, las opciones que tienen los alumnos al pasar al último curso de secundaria o bachillerato, etc.

Por otro lado, se pueden concertar entrevistas individuales con el profesorado. Estas entrevistas se tienen que acordar. Se pueden solicitar por parte de las familias o de los profesores. Se pueden solicitar a través del correo electrónico corporativo o pidiéndolo en la recepción, que informará al tutor para que se pueda poner en contacto con las familias y acordar la visita.

4.2 AMPA

El AMPA es una asociación formada voluntariamente por los padres y las madres de los alumnos, para colaborar en los aspectos tanto escolares cómo extraescolares y representar así los padres y madres ante el Centro y ante las administraciones.

Aun así el AMPA del centro participa con la CCAPAC (Confederación Cristiana de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnas de Cataluña).

El AMPA complementa, por medio de acciones globales, al centro, contribuyendo en la mejora de los equipamientos, la biblioteca, en las actividades generales de los diferentes departamentos, concursos, premios y festividades establecidas etc.

Objetivos del AMPA:

- Participar como uno de los elementos básicos de la escuela en su gestión para la formación integral del alumnado, fomentarla en todos sus órdenes, crear e impulsar todas las actividades que hagan falta para conseguir esta finalidad.
- Apoyar a las medidas encaminadas al perfeccionamiento de los métodos de enseñanza para lograr una unidad de acción en la tarea educativa conjunta, siempre respetando la profesionalidad del profesorado y el personal de la escuela.
- Realizar todas aquellas actividades que permitan una mejor formación de las familias en sus deberes educacionales, psicológicos, humanos y sociales.
- Promover y presentar a los órganos de Dirección y docentes todos los problemas escolares desde el punto de vista familiar, así como las iniciativas o sugerencias que se consideren para una mejor formación de los alumnos.
- Velar por el desempeño del Ideario de la Escuela para que se imparta a nuestros hijos e hijas el tipo de educación que los padres y las madres escogieron libremente al inscribirlos.
- Promover la representación y participación de las familias de los alumnos del Centro en el Consejo Escolar y en todos los organismos e instituciones que la ley señale.
- Colaborar en las actividades educativas del Centro y cooperar con el Consejo Escolar en la elaboración de directrices para la programación de actividades extraescolares o de servicios.

5. Servicios

El centro ofrece los siguientes servicios:

- ✓ Servicio de recogida matinal: de 7:45h a 9:00h
- ✓ Servicio de comedor: de 13:00h a 15:00h
- ✓ Estudio vigilado: de 13:15h a 14:45h
- ✓ Servicio de Biblioteca: de 17:00h a 19:00h
- ✓ Servicio de permanencia: de 17:00h a 18:00h

Actividades que ofrece el centro:

- ✓ Chino
- ✓ Alemán
- ✓ Inglés

- ✓ Ordino grafía
- ✓ Canto Coral
- ✓ Orquesta juvenil

Actividades (anuales) que ofrece el AMPA:

- | | |
|------------------------|-----------------------------|
| ✓ Teatro | ✓ Básquet (madres y padres) |
| ✓ Ballet- moderno | ✓ Ajedrez |
| ✓ Timbal | ✓ Robótica |
| ✓ Danzas tradicionales | ✓ Taller de cocina |
| ✓ Básquet | ✓ Patinaje en línea |

L'AMPA también propone actividades y talleres durante el curso.

6. Proyecto educativo del centro

La compañía de María, un proyecto de educación.

Una relación que acompaña, integra y enseña a crecer.

- Acoge la diversidad y responde a cada persona en su propia originalidad.
- Favorece la comunicación y el diálogo.
- Potencia la autoestima, el crecimiento de lo positivo y la integración en el grupo.
- Posibilita que cada uno de sentido a su vida a través del encuentro con uno mismo, con el resto y con la palabra de Jesucristo.
- Hace del educador un testimonio comprometido y compañero del crecimiento personal del alumno.
- Crea marcos de referencia de los cuales orientar en un comportamiento responsable y respetuoso.
- Ayuda a crear convicciones des de las cuales la persona actúa respetando a el resto.

Educar en la vida y para la vida.

- A partir de un diseño hecho desde el análisis del propio contexto.
- A través de una metodología de acción-reflexión-mejora en el cual la práctica y la teoría se armonizan.

- Con un enseñamiento de calidad para todos que favorezca la igualdad de oportunidades.
- De manera que se disfrute con el aprendizaje.
- Para que cada alumno desarrolle sus capacidades y se sitúe de forma activa en la vida.
- En el compromiso solidario para la transformación de estructuras injustas.

Educación en comunidad desde en proyecto común, a través de:

- Una escuela “comunicativa”, que recoja las orientaciones e inquietudes de todos sus miembros, donde cada uno se ve implicado desde la complementariedad, la corresponsabilidad y el trabajo en equipo.
- La coherencia entre los principios y los valores del Proyecto y la vida de la comunidad.
- Una organización flexible y que se adapte continuamente a la realidad.
- La formación permanente de todos los miembros en la pedagogía que sustente el proyecto.
- La evaluación continua y conjunta de todos los procesos educativos.

Formación de cabezas bien estructuradas antes que llenas. Permite al alumno:

- Ser sujeto de su propia educación.
- Ser capaz de recorrer los caminos del saber de forma autónoma.
- Aprender a aprender en cada nuevo contexto.
- Hacer de la resolución de conflictos motivo de nuevos aprendizajes y del comportamiento, el reflejo del desarrollo personal y cultural.
- Construir una visión global de los hechos y apropiárselos con sentido crítico.

7. Normas de organización y funcionamiento del centro (NOFC)

Las normas de organización y funcionamiento del centro es un documento que marca el día a día del centro. En este se encuentra el calendario general del curso, donde se especifican los días libres y festivos del centro; las diferentes reuniones de padres y madres que se llevarán a cabo; el procedimiento a seguir para concertar una

entrevista con el tutor; las fechas de evaluaciones e informes del alumnado; y, en último lugar, la plataforma educativa.

El punto con mayor diferencia entre este y otros centros es el la plataforma educativa. Educamos es una plataforma digital que permite hacer a las familias un mejor seguimiento del progreso académico de sus hijos/se. Para los padres, madres y/o tutores, la plataforma ofrece las siguientes funcionalidades:

- Recibir las circulares del colegio en formato digital
- Ver las incidencias (ausencias y/o retrasos) de su hijo/a y justificarlas si lo requieren
- Ver el horario de su hijo/a, con las horas de clase y exámenes o tareas marcados
- Recibir mensajes del profesorado
- Recibir noticias relacionadas con el colegio
- Recibir los boletines con las calificaciones
- Autorizar las actividades y salidas

Para facilitar el uso de la Plataforma Educamos y resolver las dudas más habituales sobre su uso, en la web del colegio se encuentra un manual dedicado a explicar los aspectos básicos de la versión web de la Plataforma.

8. Programación General Anual

Para acompañar a los alumnos en su crecimiento integral potenciando el desarrollo de sus capacidades e intereses, este año el centro se ha propuesto como lema general del curso:

“LestONnAC: conectados con el mundo”

Con este hilo conductor se irán trabajando los diferentes aspectos del lema en todas las etapas del colegio, adecuando el lenguaje y el tipo de actividades a todas las edades.

El objetivo general del curso se genera tomando también como referencia la memoria y conclusiones del curso 2015-16 y se concreta en cada una de las etapas a partir de unos objetivos específicos en los ámbitos académico y social. Cada uno de los objetivos específicos, promover unas acciones especificadas en el Plan Anual de Centro.

8.1 Objetivos académicos

- 1) Dar continuidad al Proyecto para el Plurilingüismo Integrado e integrador para el desarrollo competencial.
- 2) Seguir mejorando la expresión y comprensión oral y escrita para favorecer una buena comunicación.
- 3) Mantener y ampliar los recursos y las estrategias para mejorar el tratamiento de la geometría.
- 4) Incorporar las inteligencias múltiples a la línea pedagógica de centro.

8.2 Objetivos sociales

- 1) Potenciar las medidas para favorecer y mejorar la convivencia y la cohesión social.
- 2) Seguir trabajando los valores cristianos y aprender a incorporarlos en un estilo de vida coherente.
- 3) Continuar con el proyecto de educación para la sostenibilidad.
- 4) Mejorar la comunicación interna y externa potenciando el uso de la Plataforma Educativa y de las redes sociales.
- 5) Mejorar la comunicación interna y externa incrementando el uso de la Plataforma Educativa.

Parte II Prácticum 1

9. Descripción de la observación/observación hecha el centro durante el período de prácticas 1.

El primer periodo de prácticas se ha llevado a cabo durante la segunda y tercera semana del mes de enero. Este primer periodo ha consistido en la observación de todos los grupos de Educación Secundaria en la asignatura de Lengua y Literatura.

El horario realizado ha sido el siguiente:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8-9		Castellano 4º ESO A		Castellano 2n ESO A	
9-10	Castellano 2º ESO A	Guardia		Castellano 1º ESO B	Castellano 3º ESO B
10-10:55	Permanencia	Castellano 3º ESO B			Interioridad
11:15-12:15	Castellano 4º ESO A	Castellano 2º ESO A	Castellano 3º ESO B		
12:15-13:10	Castellano 1º ESO B	Tutoría Individual	Castellano 4º ESO A		Castellano 1º ESO B
13:10-14:10					Tutoría 4º ESO A
15-16			CL. COM. ORAL 4º ESO		
16-17			Permanencia		

A continuación describiré las actividades que se han ido realizando durante estas dos semanas en cada uno de los grupos donde se ha realizado la observación.

1º ESO B

El grupo de 1º ESO comprende alumnos de entre 11 y 12 años. El grupo clase era de unos 30 alumnos pero en la asignatura de Lengua y Literatura se derivaban unos 9 alumnos al grupo reducido. Durante el periodo que duró la observación tratamos temas de literatura, en concreto métrica.

Observamos cómo se explicaba por primera vez cuestiones de métrica al alumnado. El método a seguir por parte del profesor fue el de compaginar la explicación teórica con la aplicación práctica. Posteriormente, cuando los alumnos

podieron hacer preguntas, se acabaron de resolver las dudas que pudieron haber surgido. Fue interesante el hecho que los alumnos con dudas aportaran sus preguntas al grupo clase para así poder ayudar las posibles dudas del resto de compañeros. La práctica que realizamos inmediatamente después de la explicación teórica consistió en analizar un poema en la pizarra entre todos. Al final de la sesión la profesora dio tareas para realizar en casa y afianzar los conocimientos realizados. Con la práctica de la métrica también se aprovechó para enseñar a los alumnos diferentes composiciones líricas y autores, como el poema *Te quiero* de Mario Benedetti el cual tuvieron que ordenar antes de analizar métricamente.

Otra sesión muy interesante que pudimos observar, también relacionada con la métrica, fue la actividad grupal 4/2/1. Esta dinámica por grupos de 4 personas consiste en realizar un análisis individual de 4 minutos, posteriormente comparar durante 2 minutos los resultados con otro integrante del grupo y, finalmente, durante 1 minuto compararlas con el resto del grupo. Al acabar este ejercicio la profesora lanza un dado y tiene que contestar de forma aleatoria alguien del grupo. De esta manera todos los integrantes del grupo tienen interés en que sus compañeros analicen correctamente el poema y, de esta manera, los alumnos con más dificultades se vieron ayudados por parte del resto del grupo.

En conclusión, el grupo clase de 1ºESO B, a pesar de ser el primer curso de secundaria, entendían con cierta facilidad las explicaciones de la profesora y preguntaban y exponían sus dudas en clase. Mostraban interés por las sesiones, por la forma de la cual se impartían, más que por el contenido de estas. Creo que como docente es un grupo complicado a la hora de “enganchar”, el profesor tiene que utilizar y crear técnicas que interesen y llamen la atención del alumnado.

2º ESO A

El grupo de 2º de ESO se encuentra formado por una treintena de alumnos, con la diferencia que el número de ellos que asiste a las clases reducidas durante la asignatura es menor. Por tanto el grupo clase durante las sesiones de Lengua y Literatura es significativamente más grande que el de 1º de ESO.

Los temas que se han tratado durante las sesiones que hemos observado en las clases de este curso han sido la métrica, como en el curso anterior, y la creación literaria, aprovechando el concurso literario organizado por Coca-Cola.

En relación a la métrica, hemos observado que el grado de competencia es bastante más elevado que en el curso anterior. Los alumnos son mucho más autónomos, realizan un mayor volumen de trabajo y siguen exponiendo sus dudas y cuestiones a la clase. La metodología que se ha seguido para tratar el tema ha sido la de permitir a los alumnos trabajar en el aula, continuar o acabar el trabajo en casa y corregir en clase los ejercicios realizados. El hecho de dar tiempo en clase para realizar los ejercicios permite a los alumnos trabajar en grupo, pedir dudas al profesor y avanzar el trabajo de casa. En la siguiente sesión, a la hora de comprobar si se habían realizado los ejercicios, el alumno no tenía excusa de no haber realizado los ejercicios, ya que tuvo tiempo durante la clase para, al menos, haberlos comenzado.

El segundo tema que tratamos con la clase de 2º de ESO fue la creación literaria. La profesora utilizó el concurso narrativo de Coca-Cola para valorar la expresión escrita de los alumnos y la ortografía. El hecho de saber que la actividad se encuentra enfocada hacia un concurso es un hecho que motiva a los alumnos a la hora de preparar el ejercicio. El método para elegir la temática de la narración fue muy interesante, se proyectaron una serie de imágenes del juego de mesa *Dixit* y cada alumno debía crear una historia partiendo de una de las imágenes. El tiempo que se les dio para realizar la narración fue de dos horas, durante dos sesiones de clase. La misma creación sirvió como una nota para la profesora donde valoró la ortografía.

Con estas dos actividades hemos podido observar que realizar trabajo en clase es beneficioso para el alumnado. Se debería compaginar el trabajo en el aula con el trabajo individual en clase y, al menos en los primeros cursos de secundaria, revisar si el trabajo se ha realizado. Por otra parte, respecto al concurso de narrativa, considero que es ideal motivar a los alumnos con estímulos extraescolares, les permite observar la utilidad del trabajo diario de la asignatura. Por último, otro aspecto muy interesante de las clases que observé en 2º de ESO, aunque se podría haber realizado en cualquier otra, es el hecho de haber introducido materiales extraescolares con finalidades didácticas, las imágenes del *Dixit* son un ejemplo de este material.

3º ESO B

El grupo de 3º de ESO también era numeroso, como los anteriores, y el número de alumnos que asistían al grupo reducido no era muy grande, por tanto el grupo clase durante las sesiones de Lengua y Literatura también era generoso. El temario tratado en las clases a las que he asistido como observador ha sido la literatura renacentista.

Los alumnos de este curso han realizado los esquemas de este tema utilizando PowerPoint y el SmartArt. La utilización de recursos digitales en las aulas despierta el interés de los alumnos, en muchos casos familiarizados con estos. El profesor debe marcar notoriamente cual es el trabajo que deben realizar los alumnos, ya que con la utilización de dichos medios es sencillo que los alumnos se distraigan. En el caso de esta tarea en particular, el profesor pidió a los participantes que realizaran una serie de esquemas de diferentes generaciones de autores renacentistas y que lo entregaran, subiéndolo a la aplicación de Moodle, antes de acabar la segunda clase que se les dejó para realizar el trabajo.

Otra actividad realizada con los alumnos de este curso consistió en hacer un comentario de texto. Con el fin de motivar a los alumnos, la profesora planteó el trabajo como una prueba de examen para saber cómo serían evaluados. De la misma forma que con los otros cursos también se dejó parte de una de las sesiones para comenzar a realizar el comentario en el aula. Posteriormente, durante la siguiente sesión de la asignatura, realizamos la corrección del comentario, los alumnos iban comentando los diferentes apartados del comentario. De este modo toda la clase participó en la corrección del trabajo y, a su vez, pudo conocer la hipotética nota que hubiera sacado si hubiese sido un examen.

La última actividad que observé en el grupo de tercero de ESO fue la preparación del trabajo sobre el *Lazarillo de Tormes*. La metodología utilizada para la explicación de esta obra consistía en dividir los tratados de la obra en diferentes grupos de clase. Cada uno de los grupos tenía que contestar una serie de preguntas relacionadas con cada uno de los capítulos. A la hora de corregir todos los alumnos debían atender la explicación del resto de partes que exponían sus compañeros. De esta manera cada grupo, después de atender las explicaciones del resto de grupos, entendería la obra entera.

En resumen, en este nivel he observado el gran cambio madurativo que se produce entre este y el curso anterior, los alumnos son mucho más autónomos y, generalmente, ya tienen un bagaje en la materia que les permite trabajar con mayor confianza. En referencia a las sesiones podemos remarcar la importancia que pueden tener las TIC dentro del aula, siempre que se trabajen como medio para conseguir un fin; la importancia de motivar al alumnado; y, en último lugar, la importancia del trabajo grupal, siempre y cuando se trabaje de forma eficiente.

4 ESO A

El grupo clase del último curso de ESO también era numeroso, aproximadamente una treintena de alumnos. La particularidad de este grupo residía en que eran de la especialidad del curso científico técnico, es decir, realizaban la asignatura de Lengua y Literatura porque forma parte de las asignaturas obligatorias pero, en principio, son alumnos que tienen un mayor interés en las asignaturas de ciencias.

Los temas que se han tratado durante las sesiones que se ha realizado la observación han sido de literatura. Los alumnos han trabajado la gran mayoría de temas tratados en clase mediante esquemas. Mediante este sistema de resúmenes los alumnos pueden sintetizar los puntos más importantes de cada corriente. También se han utilizado con frecuencia los cuadros comparativos con la finalidad de comparar y marcar las diferencias entre distintos movimientos.

Mediante una antología de textos elaborada por el profesor los alumnos han comentado diferentes textos representativos de diferentes géneros y movimientos. La metodología para analizar la recopilación de textos, los cuales son materia de examen, ha sido muy similar a la realizada con los alumnos de 3 de ESO. Los alumnos, divididos por grupos, han comentado un texto de la antología, así cada grupo analizaba un texto diferente y, en conjunto, se analizaba toda la antología. A la hora de la corrección, cada grupo salió a la pizarra y, mediante sorteo, uno de los integrantes tuvo que exponer, delante del resto del grupo clase, el análisis grupal del texto. Esta metodología es útil para que los integrantes de cada grupo se ayuden entre ellos y se preocupen que todo el grupo realice la tarea, ya que cualquiera de ellos puede ser el elegido.

Con este grupo, además de observar las diferentes sesiones de Literatura que se impartieron durante las dos semanas, también asistimos a la asignatura complementaria de comprensión oral. El interés por parte de los alumnos en mejorar sus competencias fue notable. Esta habilidad les servirá a la hora de preparar el proyecto final de las diferentes asignaturas, los cuales se deben presentar delante del resto de la clase. La sesión a la cual asistimos consistió en la exposición de un breve trabajo, unos cinco minutos, de temática libre. A pesar de ser una asignatura complementaria, sin nota, los alumnos se esmeraron en la realización de sus exposiciones y, en general, el resultado fue muy satisfactorio.

A modo de conclusión, he observado que, aun siendo el último curso de secundaria, las dinámicas realizadas en los cursos anteriores también funcionan en este grupo. Quizás debemos modificar ciertos aspectos para que no tengan un carácter tan infantil, pero podemos conservar la estructura de las actividades.

Conclusión

La primera parte de las prácticas ha sido satisfactoria y enriquecedora. La perspectiva que se adquiere al tener contacto directo con un centro escolar, con el equipo docente y los alumnos es muy diferente a la que tenemos desde la teoría que impartimos en las asignaturas del máster. Considero que la función de la primera práctica, observar el funcionamiento de las clases, es útil sobre todo con la complementación de la segunda práctica, donde los alumnos deberemos tener una mayor implicación.

Desde mi punto de vista sería interesante juntar ambas prácticas. El hecho de habernos integrado, de forma parcial, con el grupo clase, facilita el hecho de realizar las funciones de profesor. Es posible que al inicio de la segunda práctica los alumnos deban volver a superar la extraña sensación que puede producir encontrar un profesor en prácticas en el aula.

10 Autoevaluación

10.1 Capacidad de trabajar en equipo

Por lo que respecta al trabajo en equipo con el tutor externo la coordinación ha sido buena. A pesar de los problemas de administración que encontramos al principio de la práctica, se marcaron rápidamente las funciones y horarios que se realizarían durante las dos semanas. Durante el día a día la comunicación ha sido buena y no se ha producido ningún problema de entendimiento o descoordinación.

Por otra parte, el trabajo en equipo con el alumnado ha sido escaso. Pese a las pocas interacciones directas que se realizaron con los alumnos durante el proceso de observación, siempre ha habido interés en conocer las actividades que realizaban.

Por último, ha sido interesante conocer la disposición de los grupos de trabajo de cada clase. En cada clase encontramos la clase dividida según grupos de trabajo. En cada uno de estos grupos encontramos diferentes roles que desempeñan una función en concreto. El hecho de encontrar los grupos ya realizados facilita el trabajo al resto de profesores a la hora proponer hacer actividades en grupo.

En conclusión, creo que la capacidad de trabajo en equipo es fundamental a la hora de trabajar en un colegio donde encontramos un equipo docente y un alumnado tan amplio. No solo es importante la coordinación y buena comunicación entre los profesores y el resto de trabajadores del centro, sino que también es importante mostrárselo al alumnado.

10.2 Responsabilidad personal y profesional

He asistido a todas las actividades programadas propuestas por el tutor externo, a todas ellas con puntualidad. Las tareas pedidas por el tutor han sido escasas pero siempre se han realizado con formalidad y discreción. Las intervenciones con el tutor externo, el resto de docentes y el alumnado han sido discretas.

Considero que la responsabilidad en cualquier puesto de trabajo es imprescindible pero en el caso de la docencia es incluso más importante. El hecho de ser un referente debería ser motivo para que la responsabilidad personal y profesional por parte del docente sea máxima.

10.3 Implicación en el propio proceso de aprendizaje

El aprendizaje durante estas dos semanas de observación ha sido constante. El hecho de ser el primer contacto con un centro escolar te permite comprender su funcionamiento.

Sin este periodo de observación hubiera sido difícil conocer directamente la burocracia que envuelve la educación, ya que, aun siendo de obligatorio conocimiento, muchos docentes no la conocen en profundidad.

El punto más interesante de este apartado ha sido conocer a los docentes del centro como grupo. Conocer la organización interdisciplinar entre los profesores para evitar problemas como solapamientos de contenido u horarios.

10.4 Sugerencias para la mejora de la organización de la Práctica 1

Creo que la parte práctica es la más interesante de todo el Máster, en esta podemos comprobar de primera mano la teoría tratada durante las asignaturas realizadas anteriormente. Muchas veces la teoría difiere de la práctica, por este motivo considero que la cantidad de horas entre teoría y práctica debería ser equitativa.

Por otra parte considero que también sería interesante realizar las dos prácticas de forma continua o realizar una única práctica. El hecho de integrarte en un grupo clase de forma inmediata, no haber comenzado el curso con el grupo, puede resultar complicado de asimilar para algún alumno. Con la unión de las prácticas, al ser mayor el tiempo con el grupo clase, la relación con los alumnos puede ser de más confianza y facilitar el aproximamiento a los alumnos.

PARTE III. Memoria prácticum 2.

11. Cursos, ciclos y características de los grupos-clase

A pesar de que se hayan realizado algunas clases o actividades con diferentes cursos, el desarrollo de las prácticas se ha llevado a cabo con el grupo de tercero de la ESO B. Gran parte de las clases a las que había asistido en la primer parte del prácticum también las realicé en este grupo clase y, gracias a esto, las intervenciones fueron más fáciles.

El grupo-clase de tercero de la ESO B de l'Estonnac está formado por 28 alumnos. Para la realización de la asignatura de Lengua y literatura castellana se desdoblaba, entre cinco y siete alumnos realizaban la asignatura en un grupo más reducido para poder realizarles un seguimiento mayor.

La asistencia a las clases del profesor en prácticas ha sido a todas las horas que se impartía la asignatura, independientemente si su intervención tuviera más o menos transcendencia. Las horas de lengua y castellana del grupo-clase donde se han llevado a cabo las prácticas son las siguientes:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8-9					
9-10					Castellano 3º ESO B
10-10:55		Castellano 3º ESO B			
11:15-12:15			Castellano 3º ESO B		
12:15-13:10					
13:10-14:10					
15-16					

El grupo clase lleva sin modificarse toda la etapa secundaria, desde primero de ESO los cambios de grupo que se han realizado han sido escasos o mínimos. Esto favorece que todos los estudiantes del grupo se conozcan en profundidad y puedan integrar fácilmente a los nuevos. El comportamiento de esta clase es muy positivo, muestran un gran interés y una gran curiosidad sobre temas que se derivan de la asignatura de lengua y literatura.

12. Análisis de los profesores en las aulas.

12.1 Programaciones y temporalización

El contenido donde se ha realizado la intervención ha sido en la explicación teórica de la literatura barroca. El temario del barroco se ha dividido, entre clases prácticas y teóricas, en cinco clases.

1. La primera clase del temario tuvo relación con el contexto histórico de la época, con el objetivo de que los alumnos establecieran las bases del movimiento se les pidió que hicieran un esquema resumen con las características más influyentes de la época.
2. En la segunda clase, después de repasar y revisar los esquemas del contexto, se realizó la explicación del teatro. Se explicó la comedia nacional, las características del nuevo teatro y los corrales de comedia.
3. La tercera sesión de literatura barroca también empezó del teatro, donde se acabó de explicar la obra de Lope de Vega y Calderón de la Barca. Posteriormente se trabajaron ambos autores mediante unos ejercicios del libro de texto.
4. La cuarta sesión fue una presentación de la prosa barroca mediante el powerpoint. Se trató la prosa narrativa, la novela picaresca, *Guzman de Alfarache*, la *Historia del Buscón llamado don Pablos* y la prosa didáctica, destacando la figura de Baltasar Gracián y su obra *El criticón*.
5. La última de las sesiones de esta unidad temática consistió en la explicación de la lírica barroca. Se explicó en profundidad a Francisco de Quevedo y Luis de Góngora. Fue especialmente remarcable la explicación de la relación entre ambos, ya que llamó la atención de los alumnos. La sesión terminó con un comentario de texto, a elegir el autor, donde se corroboró si habían aprendido y entendido el contenido.

Posteriormente, una vez acabado todas las sesiones que incluían el contenido de la literatura barroca se realizó un examen para evaluar los conocimientos de los alumnos. El método del examen fue un comentario de texto. Desde mi punto de

vista es un método muy eficiente ya que permite observar una gran cantidad de aspectos que pueden manifestar si el alumno domina el contenido o no.

12.2 Materiales y recursos didácticos

Respecto a los materiales y recursos didácticos utilizados para la explicación del tema con el que hemos trabajado, cabe decir que han sido escasos pero suficientes. Quizás por la materia que se trataba, no era imprescindible el uso de una gran cantidad de recursos.

Los recursos que se han utilizado para la realización de las sesiones han sido:

- 1) Pizarra electrónica: ha sido útil a la hora de mostrar imágenes de los autores que se trataban o algún aspecto del contexto, también fue necesaria para la proyección del power point.
- 2) Power point: fue utilizado para la explicación de una parte del temario que no se encontraba recogida dentro del libro de texto. Es un recurso que puede ser muy útil pero cabe saber gestionarlo, pues dependiendo de su uso también puede ser confuso o farragoso.
- 3) Videos: se utilizó la proyección de videos, a través de la pizarra electrónica, consistentes en documentales y archivos relacionados con los autores que se trataban en esa sesión.
- 4) El libro de texto: es útil para vertebrar y estructurar las sesiones. Durante las explicaciones se utilizó para hacer referencia a alguna característica y, posteriormente, se trabajaron las actividades propuestas.
- 5) Diccionarios: Se utilizaron diccionarios para buscar el significado de alguna palabra de los poemas que se analizaron durante las sesiones de lírica barroca.

Durante el primer prácticum asistí a diversas sesiones, con el mismo grupo, donde sí se hizo uso de otros recursos como el aula de informática, internet o Moodle. Sin embargo, el contenido temático que tratamos durante estas sesiones no requería tales recursos, era suficiente con los recursos mencionados anteriormente.

12.3 Adecuaciones curriculares

Para la realización del contenido trabajado durante las prácticas no se ha realizado un plan específico, puesto que los alumnos con alguna dificultad de aprendizaje ya tenían un grupo desdoblado donde realizar los mismos contenidos que el grupo-clase.

12.4 Procesos de evaluación

Para llevar a cabo la evaluación de los contenidos pertenecientes al apartado de literatura del barroco, se han utilizado dos métodos de evaluación, uno de ellos que valoraba el esfuerzo y la dedicación diaria a la materia, y el otro era un examen de conocimientos.

Todos los ejercicios que se han realizado durante las 5 sesiones que han formado la unidad didáctica del barroco se han revisado y corregido en clase. Esto quiere decir que todos los alumnos han realizado las actividades o en caso contrario han tenido una pequeña penalización. De esta manera nos aseguramos que los estudiantes realizan las actividades que se deben hacer en casa, aunque cabe decir que la mayoría de ellas se les ha dejado tiempo para, al menos, comenzarlas en el instituto.

Respecto al método de evaluación del examen, podemos decir que se realizó mediante un comentario de texto, los cuales se habían practicado anteriormente en clase. Este método de evaluación es muy práctico, cada apartado del comentario tiene un valor que permite evaluar de forma objetiva a los estudiantes. El comentario de texto abarca una gran cantidad de disciplinas y contenidos, ya que cada apartado se encarga de trabajar con un aspecto diferente del texto.

En definitiva, el proceso de evaluación de los alumnos es muy completo al unir dos tipos de evaluación, uno constante y otro definitivo, que permiten valorar diferentes características del trabajo del alumno.

11. Unidad de programación de la intervención

Título de la unidad: <i>La literatura barroca</i>					
Etapa	Ciclo/Curso	Área/Materia	Durada	Período	Contenido
ESO	3º B	Literatura	5 sesiones	3r trimestre	-Contexto sociohistorico. - Teatro barroco - Poesía barroca. - Prosa barroca.

11.1 Objetivos de aprendizaje

Los objetivos una unidad didáctica de literatura no son tan precisos como los de lengua, puesto que no son específicamente del contenido que se está tratando sino más bien de la literatura en general. No obstante, siguiendo los criterios marcados por el *Departament d'ensenyament*, vamos a enumerar los objetivos que nos podemos marcar en una unidad didáctica de literatura y trataremos de ejemplificarlos a través de las secuencias didácticas realizadas. Los objetivos son los siguientes:

1. **Promover la lectura de obras de la literatura castellana.** Al estudiar el movimiento barroco se han presentado diversas obras que pueden llamar la atención a los alumnos.
2. **Estudio de autores y obras representativos de la literatura.** Evidentemente al trabajar el barroco hemos profundizado en el análisis de los autores más relevante de este movimiento así como sus obras.
3. **Contexto histórico y social de la época.** Para que los alumnos entendieran satisfactoriamente el contenido de la unidad didáctica se ha elaborado, en la primera sesión, un contexto histórico y social desde finales del siglo XVI hasta el siglo XVIII.
4. **Estudio de género.** La división del contenido de la unidad se ha realizado según géneros, se ha dividido en: teatro, lírica y narrativa.

5. **Lectura y explicación de fragmentos significativos.** Se ha realizado a través de la lectura de fragmentos de obras de la época que se han utilizado para realizar comentarios de texto.
6. **Estrategias y técnicas para analizar e interpretar los textos literarios.** Para el entendimiento de los fragmentos con los que hemos trabajado se han dado detalles que no conocían los estudiantes. Gracias a los comentarios de texto los alumnos pueden adquirir técnicas para analizar e interpretar correctamente los textos con los que trabaja.
7. **Recursos estilísticos y retóricos.** El comentario de texto abarca estos contenidos en uno de sus apartados.

Realizando comentarios de texto se abarcan prácticamente todos los objetivos descritos anteriormente. Es una actividad muy beneficiosa para los alumnos, ya que pueden mostrar sus conocimientos en diferentes apartados, y para el profesor, pues es una herramienta muy útil para comprobar si los estudiantes han entendido una obra, un movimiento o un autor. Incluso, como hemos explicado anteriormente, es una actividad muy recomendable a la hora de realizar actividades de evaluación.

11.2 Competencias básicas

El *Departament d'Ensenyament* a través de su página web, xtec.gencat.cat, establece cuales son las competencias básicas que deberían regir el currículum de la etapa educativa. Toda competencia se encuentra recogida dentro de alguno de las siguientes dimensiones: comprensión lectora, expresión escrita, comunicación oral, dimensión literaria y actitudinal y plurilingüe. En este apartado vamos a exponer las competencias que se han trabajado con la explicación de la unidad didáctica dentro de su dimensión.

11.2.1 Dimensión comprensión lectora

1- Obtener información, interpretar y valorar el contenido de los textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para comprenderlos.

2- Reconocer el género del texto, la estructura y su formato. Interpretar características léxicas y morfosintácticas.

3- Desarrollar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir el conocimiento.

4- Escribir textos de tipología diversa, en diferentes formatos con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística.

11.2.2 Dimensión comunicación oral

5- Emplear estrategias de interacción oral de acuerdo con la situación comunicativa para iniciar, mantener y acabar el discurso. En la corrección de ejercicios y comentarios de texto.

11.2.3 Dimensión literaria

6- Leer obras y conocer a los autores y autoras más representativos de la literatura castellana

7- Expresar, oralmente o por escrito, opiniones razonadas sobre obras literarias, identificando su género e interpretando y valorando los recursos literarios del texto.

8- Escribir textos literarios para expresar realidades, ficciones y sentimientos.

11.2.4 Dimensión actitudinal y plurilingüe

9- Adquirir el hábito de la lectura como medio para acceder a la información y al conocimiento, y para el disfrute personal; valorar la escritura como un medio para estructurar el pensamiento y comunicarse con los demás.

10- Implicarse activa y reflexivamente en interacciones orales con una actitud dialogante y de escucha.

11.3 Criterios de evaluación

La evaluación que se ha llevado a cabo durante esta unidad didáctica ha sido inicial, formativa y sumativa.

El primer día que se comenzó a impartir la unidad didáctica, en lugar de entrar directamente con el temario, los alumnos realizaron un esquema resumen con las características del contexto historia y social de la época durante el movimiento que

después estudiaríamos. A pesar de que no fue un método de evaluación, sirvió para conocer los conocimientos sobre la época de los alumnos.

11.3.1 Evaluación formativa.

La evaluación formativa se llevó a cabo durante cada sesión, ya que constantemente se interpellaba a los alumnos para pedirles sobre la información que se estaba tratando, o para pedir si había alguna duda. Por otra parte, también podemos considerar una herramienta para la evaluación formativa, la corrección de los ejercicios y comentarios de texto que realizaban diariamente en su casa los alumnos.

11.3.2 Evaluación final.

La evaluación final se realizó mediante un examen, al acabar la unidad didáctica. La prueba consistió en un comentario de texto, actividad con la que los alumnos se encontraban muy familiarizados, ya que habían realizado diversos durante la unidad didáctica de la literatura barroca e, incluso, anteriormente.

11.4 Materiales y recursos utilizados

- Pizarra.
- Pizarra digital
- Libros de texto
- Diccionarios
- Powepoint
- Cuadernos
- Fotocopias
- Proyector

12. Secuencias didácticas

<u>SESIÓN 1</u>	Secuencia didáctica	Tiempo	Organización del grupo	Materiales i recursos
Introducción	Breve exposición a modo de recordatorio de las características más relevantes del contexto histórico y social del movimiento que se va a trabajar. El barroco	20'	Grupo clase	Libro de texto
Metodología	Realizar un esquema resumen de la información tratada anteriormente y complementada con la información del libro	35' + acabar en casa	Grupo clase	Libro de texto, cuadernos, diccionarios.
Criterios de evaluación	<p>. Mediante la interpelación a los alumnos para corroborar que asimilaban la información que se les explicaba.</p> <p>. Con la corrección del esquema resumen el siguiente día de clase de lengua y literatura.</p>			

<u>SESIÓN 2</u>	Secuencia didáctica	Tiempo	Organización del grupo	Materiales i recursos
Introducción	Revisión y corrección del esquema resumen del contexto histórico del barroco.	15'	Grupo clase	Libro de texto, cuaderno
Explicación	Explicación del género dramático del barroco español. Comedia nacional, características nuevo teatro, corrales de comedia.	30'	Grupo clase	Libro de texto, pizarra electrónica.
Metodología	Realización de ejercicios del libro de texto	10''+ acabar en casa	Grupo clase	Libro de texto, cuadernos, diccionarios.
Criterios de evaluación	<p>. Mediante la interpelación a los alumnos para corroborar que asimilaban la información que se les explicaba.</p> <p>. Con la corrección de los ejercicios el siguiente día de clase de lengua y literatura.</p>			

<u>SESIÓN 3</u>	Secuencia didáctica	Tiempo	Organización del grupo	Materiales i recursos
Introducción	Revisión y corrección de los ejercicios del teatro barroco.	10'	Grupo clase	Libro de texto, cuaderno
Recordatorio y explicación	Repaso de las características del teatro, explicado en la sesión anterior, profundización en la figura de Lope de Vega y Calderón de la Barca, las obras más representativas.	30'	Grupo clase	Libro de texto, pizarra electrónica.
Actividades, metodología	Realización de ejercicios del libro de texto	15' + acabar en casa	Grupo clase	Libro de texto, cuadernos, diccionarios.
Criterios de evaluación	<p>. Mediante la interpelación a los alumnos para corroborar que asimilaban la información que se les explicaba.</p> <p>. Con la corrección del esquema resumen el siguiente día de clase de lengua y literatura.</p>			

<u>SESIÓN 4</u>	Secuencia didáctica	Tiempo	Organización del grupo	Materiales i recursos
Introducción	Explicación de la prosa barroca mediante power point. Prosa narrativa, novela picaresca, <i>Guzman de Alfarache</i> , <i>la Historia del Buscón llamado don Pablos</i> , prosa didáctica, Baltasar Gracián.	30'	Grupo clase	Pizarra electrónica, powepoint
Corrección y evaluación	Revisión y corrección de los ejercicios de Calderón de la Barca y Lope de Vega.	10'	Grupo clase	Libro de texto, cuaderno
Actividades, metodología	Comenzar comentario de texto de Quevedo y Góngora.	15' + acabar en casa	Grupo clase	Libro de texto, Fotocopias, cuadernos, diccionarios.
Criterios de evaluación	<p>. Mediante la interpelación a los alumnos para corroborar que asimilaban la información que se les explicaba.</p> <p>. Con la corrección del esquema resumen el siguiente día de clase de lengua y literatura.</p>			

SESIÓN 5	Secuencia didáctica	Tiempo	Organización del grupo	Materiales i recursos
Explicación	Explicación de la lírica barroca, profundizando en las figuras de Luis de Góngora y Francisco de Quevedo. Anécdotas sobre su relación.	30'	Grupo clase	Pizarra electrónica.
Corrección y evaluación	Revisión, ampliación y corrección de los comentarios de texto.	25'	Grupo clase	Libro de texto, cuaderno
Criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> . Mediante la interpelación a los alumnos para corroborar que asimilaban la información que se les explicaba. . Con la corrección del esquema resumen el siguiente día de clase de lengua y literatura. 			

13. Descripción del desarrollo de la intervención

Sesión 1.

En la primera sesión de la unidad didáctica donde realizamos la intervención realizamos un esquema resumen para aclarar aspectos que iban a ser importantes durante la explicación del contenido. La información del resumen que debían realizar provenía de la explicación del profesor pero se debía ampliar con la información del libro de texto.

La actitud de los alumnos fue excelente, trabajaron durante el tiempo que se les ofreció para hacer el trabajo en la clase, prácticamente todos lo acabaron o, en su defecto, lo dejaron casi acabado.

Sesión 2

Corregimos de forma conjunta los resúmenes realizados en la clase anterior. A pesar de que el contenido fuera el mismo, encontramos resúmenes donde se destacaban más algunos aspectos que otros. En general todos los resúmenes estaban bien hechos y fueron una buena forma para introducir la unidad didáctica.

Una vez realizada la corrección de los esquemas se empezó con la explicación del temario correspondiente a la segunda sesión. Se trabajó el teatro del barroco, con la ayuda del libro de texto analizamos la comedia nacional, las características del nuevo teatro y la forma y uso de los corrales de comedia. Los alumnos mostraron interés por la sesión y el contenido que tratábamos.

La última parte de la sesión consistió en la realización de una serie de ejercicios relacionados con el teatro barroco del libro de texto. A pesar del poco tiempo que tuvieron para comenzar los ejercicios se centraron con el objetivo de llevarse el menor número de ejercicios a casa.

Sesión 3

La primera parte de la tercera sesión consistió en la corrección de los ejercicios sobre el contenido de la segunda sesión. Prácticamente todos los alumnos realizaron las actividades satisfactoriamente.

El contenido que tratamos en la segunda sesión se encontraba también relacionado con el teatro barroco, pero focalizando en las figuras de Lope de Vega y Calderón de la Barca. Nos centramos en la explicación de *La vida es sueño* de Calderón, la cual atrajo la atención de todos los alumnos que se interesaron por el argumento de la obra de teatro.

Una vez resueltas las dudas y sugerencias que realizaron los alumnos, se propuso la realización de una serie de actividades del libro de texto relacionadas con Calderón de la Barca y Lope de Vega.

Sesión 4.

En la cuarta sesión modificamos el orden seguido en las anteriores clases. Primero se realizó la explicación y posteriormente la corrección de ejercicios.

El contenido que tratamos fue la prosa barroca, concretamente la prosa narrativa, la novela picaresca, el *Guzmán de Alfarache*, la *Historia del Buscón llamado don Pablos* y la prosa didáctica, donde se destacó la figura de Baltasar Gracián y su obra *El criticón*. La exposición del contenido a los alumnos se realizó mediante un powerpoint, puesto que este apartado no se encontraba recogido dentro del libro de texto.

Posteriormente, después de la explicación y haber resuelto las dudas y cuestiones, corregimos las actividades de la sesión anterior, donde se trataba la figura de Calderón de la Barca y Lope de Vega. La gran mayoría de ejercicios se habían resuelto de forma correcta.

La última parte de la sesión fue comenzar a realizar un comentario de texto de Góngora o Quevedo, los alumnos podían elegir. A pesar de que la figura de Quevedo se había tratado brevemente durante la explicación de la prosa, los alumnos todavía no conocían la figura de los dos autores, ya que formaba parte de la quinta sesión.

Sesión 5.

La quinta sesión siguió la misma estructura que la sesión anterior, primero se realizó la explicación de contenido y posteriormente ampliamos y corregimos los comentarios de texto.

La explicación consistió en explicar el contenido de la lírica barroca. Evidentemente, la mayor importancia de este apartado cayó sobre las figuras de Luis de Góngora y Francisco de Quevedo. Se aprovechó el momento para revisar los conceptos de culteranismo y conceptismo. Se explicó la relación entre ambos autores, la que llamó la atención de los alumnos los cuales hicieron preguntas y cuestiones sobre su enemistad.

Una vez tratada la figura de ambos autores, se amplió el comentario de texto que deberían haber hecho de la clase anterior con la información nueva. Posteriormente lo corregimos todo y acabamos de resolver las dudas que podían haber aparecido.

Posteriormente, antes de la realización del examen, se realizó una sesión donde se visualizaron videos y documentales sobre la figura de Góngora y Quevedo, con el fin de acabar de repasar la figura de ambos autores.

13. Valoración y reflexiones personales de los resultados

La experiencia de poder realizar unas prácticas dentro de una clase ha sido lo más provechoso que he realizado durante todo el máster. A pesar de que el tiempo que hemos estado dentro del aula no ha sido muy amplio, en mi caso he aprendido mucho de mi tutora externa, incluso solo asistiendo como observador.

Por otro lado, es remarcable mi situación, ya que siendo un graduado en lengua y literatura catalana he acabado realizando mis prácticas impartiendo literatura castellana. Al principio aparentaba un problema, pues se suponía que dominaría menos los contenidos los cuales iba a tratar, pero a medida que íbamos trabajando el contenido de la unidad didáctica me iba involucrando más, ya que acabó siendo un aliciente para mí el hecho de aprender, o recordar, aspectos de literatura castellana.

Otro aspecto que cabe destacar es el comportamiento de la clase donde me tocó realizar mi intervención. El comportamiento del grupo clase de 3 de la ESO B es muy positivo, los alumnos prestan atención y muestran interés por la asignatura mediante preguntas y cuestiones. El hecho de encontrar un auditorio que se interesa por la información que les estas presentando es muy reconfortante, ya que no todas las clases son iguales, muchos alumnos no se interesan por el contenido que se imparte en las sesiones.

En definitiva, mi valoración del segundo practicum es muy positiva ya que, junto al primero, considero que son las dos “asignaturas” más aprovechables del master. Esto evidencia lo que hemos ido tratando y conversando con diferentes profesores, la figura del docente se crea y se moldea en las aulas, impartiendo clases. Es muy complicado tratar de formar a un profesor mediante clases teóricas, ya que la actuación de un profesor depende de infinitas variables que no pueden ser recogidas dentro de ningún manual o asignatura teórica.

PARTE 3. Anexos

CONTEXUALIZACIÓN HISTÓRICA

1598-1621

Felipe III demuestra su incapacidad y su desinterés por gobernar. Durante su reinado, el país pierde la hegemonía política exterior e inicia una grave crisis económica.



1609-1613

La **expulsión de los moriscos** en 1609 origina graves repercusiones económicas. Los enfrentamientos religiosos son una constante durante este período.



1621-1665

El reinado de **Felipe IV** está dominado por continuas guerras y revueltas, que, junto con los problemas económicos y demográficos, producen el declive definitivo del Imperio español (**Paz de Westfalia**).



1665-1700

Carlos II. Su reinado llevó a España a la decadencia económica, política y social. Su muerte desencadenó la guerra de Sucesión al trono español.



El Barroco

El Barroco es el movimiento cultural que se produce en Europa durante el siglo XVII. Frente al equilibrio y la armonía del período anterior, esta etapa se caracteriza por el **pesimismo**, las **contradicciones** y el **desengaño** producido por la **crisis política, económica y social** que atraviesa el país. A pesar de este contexto, el Barroco, junto al Renacimiento, representa uno de los momentos de máximo esplendor cultural, y forma parte del período conocido como **Siglo de Oro**.

Sociedad

Es un período marcado por una fuerte crisis política, económica y social, que refleja un profundo pesimismo y decadencia en la mentalidad de la época.



Gaspar de Guzmán, conde-duque de Olivares, a caballo, de Diego Velázquez (1636).

El sistema político es **absolutista**; todo el poder se concentra en el monarca. Este, incapaz de solucionar los problemas de Estado, delega el gobierno en manos de sus hombres de confianza o **validos**. Entre ellos destacan el **duque de Lerma** (valido de Felipe III) y el **conde-duque de Olivares** (valido de Felipe IV). Ambos desarrollan una pésima gestión económica y política.

Como resultado de la deriva en el poder, la **economía** del país se resiente. El Imperio español se desmorona con sublevaciones en distintas partes. Las guerras, unidas a las epidemias y las malas cosechas, provocan una gran mortandad y sumen al país en una grave **crisis económica y demográfica**.

Las **clases privilegiadas** mantienen sus tierras y riquezas. Se alían con la monarquía y el clero para frenar el impulso de la burguesía. El **clero** aumenta por un gran número de eclesiásticos sin vocación, que buscan un modo de asegurarse el sustento. La **burguesía** sigue teniendo poder económico, pero debe luchar contra la nobleza, que no quiere perder sus privilegios. Las clases más desfavorecidas huyen de las zonas rurales y se instalan en las ciudades, donde la necesidad incrementa la delincuencia y la mendicidad.

Cultura

Las graves dificultades que atraviesa el país contribuyen a crear un clima de decadencia. El hombre del Barroco adopta una actitud pesimista y un sentimiento engañoso ante la vida.

La **realidad** no es perfecta y armónica, sino **variada** y **cambiante**: es bella y fea a la vez. El Barroco es, pues, una época de **contrastes**, en que se mezclan lo bello y lo feo, el lujo y la miseria, el esplendor y la decadencia.

Se repiten algunos temas de la tradición literaria, en los que se refleja una **visión amarga** y **pesimista del mundo**: la vida no es solo para gozarla, porque el tiempo es fugaz, pasa inexorable y dirige inevitablemente a la muerte. Esta visión **pesimista** del mundo conduce a compararlo con un gran teatro, lleno de engaños y de falsas ilusiones.

El arte continúa cumpliendo una función propagandística. La monarquía y las clases privilegiadas fomentan el arte y la cultura, ejerciendo de **mecenas** (protectores) de artistas. Esto conlleva la creación de monumentos y obras artísticas que son una muestra de poder.



El patizambo, de José de Ribera (1642). El autor muestra una realidad social que no era propia del arte pictórico.

220 Unidad 9

Contexto histórico, con el cual realizaron los esquemas resumen.

1. La literatura barroca

El Barroco es una época de **contrastes**. A pesar de ser un momento de decadencia, constituye uno de los **períodos artísticos más espléndidos** de la historia de España.

La literatura barroca está muy influida por la situación de crisis que vive el país. Los autores muestran una actitud de **desengaño** y **rebeldía** en contraste con la serenidad y el equilibrio del Renacimiento. El Barroco quiere **conmover, impresionar**; para ello se vale de la **complejidad** y la **originalidad del lenguaje**.

La diferencia más importante respecto a la literatura renacentista radica en la manera de tratar los temas y en el **uso artificial de los recursos literarios**. Los temas tratados a lo largo de la literatura se presentan desde una **visión amarga y pesimista**.

- **Social**. Los autores critican la situación del momento mediante la sátira y la burla.
- El **amor** ya no aparece idealizado, como en el Renacimiento, sino que se muestra como una experiencia dolorosa.
- **Moral o filosófico**. El pesimismo lleva a los escritores a reflexionar sobre temas como la fugacidad de la vida, el tránsito hacia la muerte y la banalidad del mundo. Observa la diferencia entre el tono alegre del poema de Garcilaso, propio del Renacimiento, y el pesimismo del de Góngora, uno de los autores más importantes del Barroco.



Las meninas de Diego Velázquez (1656) representa una escena de la corte real del siglo XVII. En el siguiente enlace puedes ver con detenimiento algunos detalles del cuadro: <http://linka.edebot.com/75w3>

En tanto que de rosa y azucena se muestra la color en vuestro gesto, y que vuestro mirar ardiente, honesto, con clara luz la tempestad serena;

y en tanto que el cabello que en la vena del oro se escogió, con vuelo presto por el hermoso cuello blanco, enhiesto, el viento mueve, esparce y desordena;

coged de vuestra alegre primavera el dulce fruto antes que el tiempo airado cubra de nieve la hermosa cumbre.

Marchitará la rosa el viento helado, todo lo mudará la edad ligera por no hacer mudanza en su costumbre.

Garcilaso de la Vega, «Soneto XXIII», en *Obra poética*. Clásicos Alce.

Complejidad formal y ruptura con el lenguaje.

Lenguaje claro, sencillo y elegante.

Idealización de la belleza de la amada.

Tempus irreparabile fugit: realidad amarga, desengaño ante el inevitable paso del tiempo.

Carpe diem (invitación a gozar).

Inconsistencia y banalidades de la vida.

Mientras por competir con tu cabello oro bruñido al sol relumbra en vano, mientras con menosprecio en medio el llano mira tu blanca frente al lilio bello;

Mientras a cada labio, por cogello, siguen más ojos que al clavel temprano, y mientras triunfa con desdén lozano del luciente cristal tu gentil cuello.

Goza cuello, cabello, labio y frente, antes que lo que fue en tu edad donada oro, lirio, clavel, cristal luciente, no solo en plata o viola troncada se vuelva, más tú y ello juntamente en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

Luis de Góngora, *Antología poética*. Crítica.

El **lenguaje** se vuelve más complicado, para impresionar al lector con el uso de **recursos formales** y de **contenido**. Según cuál de estos tenga más peso, se habla de dos corrientes literarias distintas: **culteranismo**, que muestra una clara preferencia por la belleza formal; y **conceptismo**, en la cual se antepone el contenido y la profundidad de las ideas a la forma.

1. Busca en Internet la obra *Joven mendigo*, de Bartolomé Esteban Murillo y compárala con *Las meninas*, de Diego Velázquez que aparece en esta página.

- ¿Qué realidad social reflejan ambas pinturas? ¿Qué contrastes podemos apreciar?
- Tomando como ejemplo los cuadros anteriores, explica brevemente cómo era la situación histórica en el Barroco.

2. Señala cómo eran tratados los siguientes temas en cada uno de los períodos que conforman el Siglo de Oro:

- El amor
- La gloria, la fama, las riquezas
- La vida humana
- La sociedad
- La llegada de la muerte
- La religión

2. El teatro barroco

El género dramático alcanza su máximo esplendor durante la época barroca, convirtiéndose en un espectáculo de masas al que acuden todas las clases sociales.

Aunque se cultivan multitud de géneros, tales como comedias cortesanas o autos sacramentales, la **comedia nueva** se convierte en un fenómeno de interés nacional. Con ella, además, se profesionaliza el oficio teatral.

2.1. La comedia nacional

Este nuevo género se caracteriza por romper con la rigidez del teatro clásico y por crear una nueva forma teatral que **se adapta al gusto del público**.

Lope de Vega está considerado el precursor de esta nueva forma de hacer teatro. En su obra *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo*, fija las directrices de la comedia nacional, que consisten básicamente en: imitar las acciones de las personas, retratar las costumbres y agradar al público en general (A).

Características del nuevo teatro

– **Estructura.** A diferencia del teatro clásico, la comedia barroca se estructura en **tres actos**: en el primero se presenta el asunto (**exposición**); en el segundo los personajes entran en conflicto (**nudo**); y en el tercero se resuelve el conflicto (**desenlace**) (B).

La nueva comedia rompió definitivamente con las unidades clásicas, que exigían la representación de una sola acción, en un mismo día.

- **Temática.** Los temas más cultivados son el **amor** y el **honor**. Este último suele llevar a los personajes a un conflicto que se resuelve generalmente con la muerte.
- **Mezcla de lo trágico y lo cómico.** Hasta entonces, los asuntos graves se reservaban para la tragedia, y lo gracioso, para la comedia. En el Barroco, ambos registros conviven en una misma obra.
- **Personajes.** Pertenecen tanto a la nobleza como al pueblo. Forman unos tipos que se repiten en distintas obras. Algunos de ellos son:

El galán	Joven noble que encarna las virtudes de la época: el valor, la generosidad, el linaje y el honor.
El gracioso	Suele ser el criado del galán y protagoniza los momentos cómicos de la obra. Representa la clase humilde.
La dama	Enamorada del galán, posee cualidades como la belleza, el linaje y la dedicación desmedida a su amor.

- El **estilo** de las obras es claro y sencillo con la finalidad de ser asequible y agradable al público. Están escritas en verso y el tipo de estrofa varía, adaptándose al personaje y a la situación de la escena concreta (C).

A

...y escribo por el arte que inventaron los que el vulgar aplauso pretendieron, porque, como las paga el vulgo, es justo hablarle en necio para darle gusto.

Arte nuevo de hacer comedias

B

En el acto primero ponga el caso, en el segundo enlace los sucesos, de suerte que hasta medio del tercero apenas juzgue nadie en lo que para.

Arte nuevo de hacer comedias



C

Acomode los versos con prudencia a los sujetos de que va tratando. Las décimas son buenas para quejas; el soneto está bien en los que aguardan; las relaciones piden los romances, aunque en octavas lucen por extremo. Son los tercetos para cosas graves, y para las de amor, las redondillas.

Arte nuevo de hacer comedias

2.2. Los corrales de comedia: un nuevo espacio teatral

Debido a la gran popularidad que alcanza el teatro, proliferan en las ciudades espacios fijos dedicados a la representación: los **corrales de comedias**.

Su origen lo encontramos en los **patios traseros** de las casas vecinales. A pesar de la escasez de recursos, su estructura física se amolda bastante bien a las necesidades escénicas.

La distribución del público es un reflejo de la sociedad de la época, donde cada grupo tenía su propio espacio. Fíjate en el lugar destinado a las distintas clases sociales.

El **escenario** se encuentra al fondo del patio, rodeado por casas en sus costados y cubierto por un tejadillo.

Los hombres del pueblo, los **mosqueteros**, se sientan en el **patio** y permanecen de pie todo el espectáculo.



Visita al Corral de Comedias de Almagro

El Corral de Comedias de Almagro (Ciudad Real) es el único que permanece activo en la actualidad tras cuatrocientos años. Entra en el siguiente enlace y visítalo de forma virtual:

<http://links.edebe.com/kgqnk>

Las ventanas y los balcones de las casas contiguas sirven como **palcos** y se alquilan a la nobleza, a la alta burguesía y al clero. Los **apuestos** que dan al patio también se reservan a las gentes principales. Los **desvanes** eran los apuestos más altos.

Al final del patio, se reserva un espacio aislado del resto para las mujeres: la **cazuela**.

Los corrales de comedias son **espacios sencillos**. Apenas se disponía de elementos técnicos y los recursos escénicos (decorados, iluminación, etc.) eran escasos. Sin embargo, la estructura se ha mantenido prácticamente igual hasta nuestros días.

3. Estos fragmentos pertenecen a la obra *Arte nuevo de hacer comedias*, de Lope de Vega. Léelos y responde a la pregunta:

Pero la solución no la permita hasta que llegue a la postrera escena, porque, en sabiendo el vulgo el fin que tiene, vuelve el rostro a la puerta y las espaldas al que esperó tres horas cara a cara, que no hay más que saber que en lo que para.

[...]

Si hablare el rey, imite cuanto pueda la gravedad real; si el viejo hablare, procure una modestia sentenciosa: describa los amantes con afectos que muevan con extremo a quien escucha.

— ¿A qué aspectos de la nueva forma de hacer teatro se refiere cada fragmento?

4. ¿A qué se refería Lope cuando hablaba de poner el «caso» en el primer acto (texto B)? Busca el término en la siguiente dirección y averígualo: <http://links.edebe.com/sz>

5. El Teatro Español se encuentra actualmente en la plaza de Santa Ana de Madrid, donde estaba situado el antiguo Corral del Príncipe.

En la página <http://links.edebe.com/k9yqy> podrás observar ilustraciones que muestran cómo era el antiguo corral de comedias.

- Fíjate en las partes que conozcas del corral de comedias y añade las nuevas que hayas aprendido.
- A continuación, compáralo con un teatro actual.

6. Entra en la siguiente dirección y observa atentamente el video: <http://links.edebe.com/tr3wv>

- Justifica cuáles de los elementos y costumbres que rodeaban una representación teatral en un corral de comedias siguen perviviendo en la actualidad, y cuáles no.

**Félix Lope de Vega
(1562-1635)**

Dedicó su vida a sus dos pasiones: el amor y la literatura.

La vida amorosa de Lope de Vega fue muy intensa: se casó dos veces y tuvo varias amantes.

En cuanto a su otra pasión, la literatura, cultivó varios géneros. Escribió multitud de poemas, pero destacó sobre todo por sus obras dramáticas (de las cuales se conservan más de cuatrocientas) y por haber renovado el género teatral con su *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo*.



El teatro barroco europeo

En Europa sobresalen dos figuras que serán un modelo para el teatro de todos los tiempos. En Inglaterra, William Shakespeare destaca por crear en sus obras prototipos de las diferentes pasiones humanas: la duda (*Hamlet*), los celos (*Otelo*), el amor puro (*Romeo y Julieta*)...

En Francia, Molière creó personajes atípicos, irrepetibles por lo exagerado o peculiar de sus comportamientos (*Tartufo*, *El avaro*...).

En los siguientes enlaces puedes profundizar en la obra de estos autores:

<http://links.edebe.com/ksz88>

<http://links.edebe.com/b5i2xa>

Te proponemos que leas la obra *Romeo y Julieta* y elabores un trabajo crítico siguiendo las pautas que encontrarás en las páginas 260 y 261.

3. Los dramaturgos del Barroco

3.1. La obra teatral de Lope de Vega

La figura de Lope de Vega es esencial para entender el teatro de su tiempo, ya que su producción dramática describe las características que él mismo definió para la nueva comedia.

Sus obras teatrales se caracterizan por presentar variedad de temas y personajes. Los temas principales son el amor y la honra.

Amor	Obras llenas de enredos e intrigas, en las que los enamorados tienen que recurrir a diferentes engaños para que el amor triunfe. Ejemplos de este tipo de obras son: <i>El perro del hortelano</i> y <i>La discreta enamorada</i> .
Honra	Los protagonistas sufren una afrenta de honor y se ven obligados a restablecer su honra. En la mayoría de los casos, al final es el rey quien vuelve a instaurar el orden y el honor perdido.

Veamos cómo se trata el tema del honor en el siguiente fragmento de *Peribáñez y el comendador de Ocaña*.

Comendador. —Ya no puede mi afición sufrir, temer ni callar.
Yo soy el comendador,
yo soy tu señor.

Castida. —No tengo señor, más que a Pedro¹.

Comendador. —Vengo esclavo, aunque soy señor [...].

Castida. —Mujer soy de un capitán²,
si vos sois comendador;
y no os acerquéis a mí,
porque a bocados y a coces os haré...

Comendador. —Paso³ y sin voces.

Peribáñez. —(Oculto.) ¡Ay honra!
¿qué aguardo aquí?

Mas soy pobre labrador,
bien será llegar y hablarle...
Pero mejor es matarle. (Sale,
con la espada en la mano.) Peribáñez,
comendador,
que la honra es encomienda
de mayor autoridad. (Lo hiere.)

Comendador. —¡Jesús! Muerto soy.
¡Piedad! [...]

Dieme la muerte no más.
Más el que ofende merece. [...]
Yo le abono.
No es villano, es caballero;
que pues le cefí la espada
con la guarnición dorada,
no ha empleado mal su acero.

Lope de Vega, *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*. Cátedra.

¹ Pedro: se refiere a su marido. / ² capitán: el comendador había nombrado capitán a Pedro para alejarlo de su casa. / ³ Paso: despacio, en voz baja.

El teatro de Lope posee una gran variedad de personajes, que encarnan los rasgos más característicos de la sociedad de la época:

- El **rey**. Representa el poder y es el encargado de resolver los conflictos e impartir justicia.
- El **noble poderoso**. Actúa injustamente y abusa de su poder, creando un conflicto con sus vasallos. Finalmente, es castigado por el rey o por el pueblo.
- El **caballero**. Vela por el honor de la dama o de su propia familia.
- El **villano**. Hombre honrado y sencillo, que tiene que defenderse de los abusos del poderoso.

En cuanto al **estilo**, el lenguaje y la versificación se adaptan al contexto y destacan por su expresividad y su ritmo.

3.2. La obra teatral de Calderón de la Barca

Pedro Calderón de la Barca (1600-1681)

Estudió en las universidades de Alcalá de Henares y Salamanca, se ordenó sacerdote y llegó a ser capellán del rey.

Calderón de la Barca fue el autor preferido de la corte. Sus obras, dirigidas a un público culto y reducido, se servían de maquinaria escenográfica, lo cual convertía las representaciones en un espectáculo.

Aun así, se ganó el aprecio del público en general con sus piezas para los corrales de comedias madrileños de la Cruz y el Príncipe.



Agora

Los personajes de las obras de Calderón a veces viven situaciones difíciles que tienen que superar. Piensa en un momento en el que hayas tenido que ser fuerte y adaptarte a la situación.

Comparte la experiencia con tus compañeros y explica qué determinación tomaste.



Aunque en un principio siguió los pasos de Lope de Vega, las obras de Calderón fueron adoptando un tono más culto, reflexivo y filosófico, reflejo del carácter pesimista y desengañado de la época.

A partir de los temas que aparecen en sus obras, podemos hacer la siguiente clasificación:

- **Comedias de capa y espada o de enredo.** Siguen los preceptos de Lope de Vega. Los temas principales son la **honra** (*El alcalde de Zalamea* y *El médico de su honra*) y el **enredo** (*La dama duende*).
- **Autos sacramentales.** Representadas durante la festividad del Corpus, son obras en que dialogan personajes que encarnan ideas abstractas (personajes alegóricos): *El gran teatro del mundo* o *El gran mercado del mundo*.
- **Dramas filosóficos y morales.** Tratan temas más profundos, como el **sentido de la vida**, la **libertad** o la **religión**. A este grupo pertenece su obra más conocida, *La vida es sueño*. En ella queda patente la visión desengañada del mundo que caracteriza al hombre del Barroco.

Fijate en este fragmento de *La vida es sueño*. Habla Segismundo, que desde pequeño fue encarcelado en una torre por su padre para evitar que se cumpliera el sueño que tuvo en el que su hijo se sublevaba contra él.

Segismundo. —¡Ay, misero de mí y ay, infelice!
Apurat, cielos, pretendo,
ya que me tratáis así,
qué delito cometí
contra vosotros naciendo;
aunque si nací, ya entiendo
qué delito he cometido.
Bastante causa ha tenido
vuestra justicia y rigor,
pues el delito mayor
del hombre es haber nacido.
Solo quisiera saber,
para apurar mis desvelos,
(dejando a una parte, cielos,
el delito de nacer),
qué más os pude ofender
para castigarme más.
¿No nacieron los demás?
Pues si los demás nacieron,
¿qué privilegios tuvieron

que yo no gocé jamás?
Nace el ave, y con las galas
que le dan belleza suma,
apenas es flor de pluma
o ramillete con alas,
cuando las etéreas salas
corta con velocidad,
negándose a la piedad
del nido que deja en calma,
¿y teniendo yo más alma,
tengo menos libertad? [...]
Nace el pez, que no respira,
aborto de ovas y lamas,
y apenas bajel de escamas,
sobre las ondas se mira,
cuando a todas partes gira,
midiendo la inmensidad
de tanta capacidad
como le da el centro frío;
¿y yo, con más albedrío,
tengo menos libertad?



Calderón de la Barca,
La vida es sueño. Austral.

- El número de **personajes** es mucho menor que en el de la obra de Lope. Además, los personajes están más elaborados y su comportamiento responde a la necesidad del autor de transmitir las ideas barrocas.
- En cuanto a su **estilo**, Calderón se vale de recursos para lograr la belleza formal de sus composiciones. Estos recursos afectan tanto a la forma (metáforas, hipérbatos...) como al contenido (asociación de ideas, opuestos...).

10. Lee el siguiente fragmento de *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca, y realiza las actividades.

En él, Segismundo es liberado después de vivir preso en una torre. Su malvado comportamiento le conduce otra vez a la cárcel, lo que le lleva a pensar que ha soñado.

Sueña el rey que es rey, y vive con este engaño mandando, disponiendo y gobernando; y este aplauso que recibe prestado, en el viento escribe y en cenizas le convierte la muerte, ¡desdicha fuerte! ¡Que hay quien intente reinar, viendo que ha de despertar en el sueño de la muerte!

Sueña el rico en su riqueza que más cuidados le ofrece; sueña el pobre que padece su miseria y su pobreza; sueña el que a medrar empieza, sueña el que afana y pretende, sueña el que agravia y ofende, y en el mundo, en conclusión, todos sueñan lo que son, aunque ninguno lo entiende.

Yo sueño que estoy aquí de estas prisiones cargado, y soñé que en otro estado más lisonjero me vi. ¿Qué es la vida? Un frenesí. ¿Qué es la vida? Una ilusión, una sombra, una ficción, y el mayor bien es pequeño; que toda la vida es sueño, y los sueños, sueños son.

– Busca en el diccionario el significado de estas palabras del texto: *medrar*, *afanar*, *agraviar*, *lisonjero*, *frenesí*.

– El tema de este fragmento podría enunciarse del siguiente modo: la vida es un sueño del que despertamos con la muerte. Justifícalo con palabras del texto, que además se relacionen con:

- La inconsistencia de la vida.
- La fugacidad de la vanagloria mundana.
- La distinción entre lo real y lo ficticio, lo que permanece y lo pasajero.

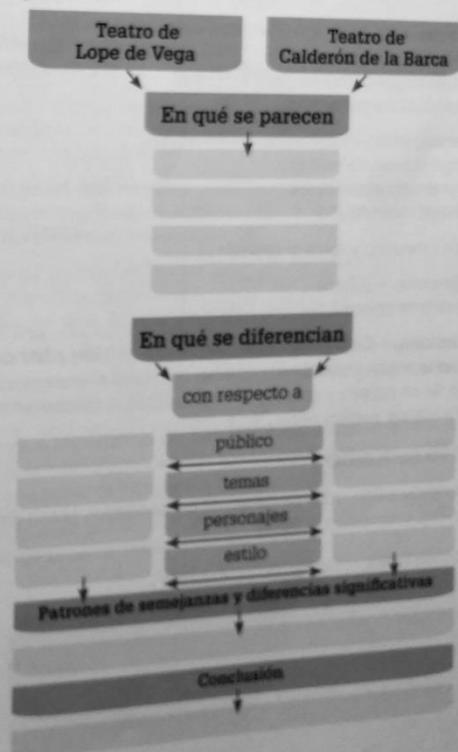
– Fíjate en las palabras subrayadas del segundo párrafo. ¿Qué nombre recibe la figura literaria que aparece en estos versos? Explica el significado que adquiere en el texto.

11. En el siguiente enlace encontrarás el monólogo de Segismundo completo (<http://links.edebe.com/badu>). Visualízalo y, sin leer el texto, responde a estas preguntas:

- ¿Con qué se compara Segismundo?
- ¿Crees que Segismundo se considera superior a ellos o no? Justifica tu respuesta.
- En el parlamento, el personaje se hace algunas preguntas a sí mismo. ¿Crees que espera una respuesta? ¿Qué nombre recibe este recurso literario?

12. Aplica la **destreza de pensamiento** *Compara y contrasta* en la siguiente actividad. Copia un organizador gráfico como este en tu cuaderno y responde a estas preguntas:

- ¿En qué se parecen el teatro de Lope de Vega y el de Calderón de la Barca?
- ¿En qué se diferencian?
- ¿Cuáles de estas semejanzas y diferencias te parecen importantes?
- ¿A qué conclusión final has llegado tras esta comparación?



13. Elabora un mapa mental sobre el teatro barroco.

1. Clasificación de la prosa barroca

En el Tema anterior se hizo hincapié en la gran producción literaria de esta época, que refleja las inquietudes de la sociedad del siglo XVII. Por lo que respecta a la prosa, distinguiremos la prosa narrativa y la prosa didáctica.

2. La prosa narrativa

Durante el Barroco, algunos géneros de novelas que habían triunfado en el siglo XVI desaparecieron definitivamente, como las novelas de caballerías, a las que Cervantes había propinado el golpe definitivo con la parodia que hace de ellas en el *Quijote*; otros géneros continuaron cultivándose y gozaron del favor de los lectores de la época, como la novela pastoril.

2.1. La novela picaresca

De todos estos géneros narrativos, el que alcanzó mayor éxito fue el género picaresco. Después de que el *Lazarillo* hubiera inaugurado el género a mediados del siglo XVI, no volvieron a escribirse novelas picarescas hasta finales de siglo; pero desde entonces, y durante todo el siglo XVII, proliferaron hasta el punto de que puede considerarse el género novelesco más característico del Barroco español.

Esto se explica porque el ambiente social en el que se desarrollan los acontecimientos y su protagonista (el pícaro) constituían el marco y la referencia más apropiados para mostrar la decadencia política, la bancarrota económica y la desmoralización social del siglo XVII español.

Las novelas picarescas más importantes de este período son *Vida del pícaro Guzmán de Alfarache*, de Mateo Alemán, y *Historia de la vida del Buscón, llamado don Pablos*, de Francisco de Quevedo.

Guzmán de Alfarache

La novela picaresca de Mateo Alemán (1547-1615) conocida como *Guzmán de Alfarache* apareció publicada en dos partes: la primera, en 1599 y la segunda, en 1604. El protagonista es un pícaro que cuenta las fechorías que ha llevado a cabo para mostrar luego a los lectores su arrepentimiento y su conversión religiosa. Todo ello, con la intención de explicar lo malo que es cometer delitos, por lo cual contiene abundantes reflexiones morales.

Como es natural, el *Guzmán de Alfarache* tiene las características propias del género (el protagonista es un pícaro, forma autobiográfica, etc.), pero incorpora elementos característicos del Barroco, que se apreciarán en casi todas las novelas picarescas posteriores.

Así, en el contenido, el autor refleja el desengaño y la amargura propias del siglo.

Respecto a la forma, la novela está escrita con los elementos característicos del estilo barroco, como son la abundancia de elementos retóricos, frecuentes neologismos, sintaxis complicada con frases largas y abundantes subordinadas, etc.



RIBERA: *El patizambo*, 1642. Museo del Louvre, París. Lo deforme o lo que produce una fuerte impresión son motivos frecuentes en la estética barroca. En el cuadro, el niño sonríe ajeno a la desgracia de su pie contrahecho.



Cubierta de una edición de las dos partes del *Guzmán de Alfarache*, publicada en Amberes en 1681.

Historia de la vida del Buscón, llamado don Pablos

Además de ser un gran poeta, Francisco de Quevedo (1580-1645) fue un excelente prosista. Escribió obras filosóficas, políticas, morales, etc., y en todas ellas mostró la originalidad de su pensamiento y la capacidad para indagar en lo más profundo de la sociedad.

Solo escribió una novela, el *Buscón*, una de las más representativas del género picaresco.

La figura central de la novela es Pablos, el *Buscón*, hijo de un barbero ladrón que murió en la horca y de una alcahueta también condenada por hechicera. Empieza trabajando como criado de don Diego Coronel, al que acompaña a Segovia, donde se alojan en casa de un personaje llamado domine Cabra, que los mata de hambre. Siguiendo a su amo se traslada a Alcalá. Y luego vivirá en Madrid y en Sevilla, donde Pablos se relacionará con estafadores y rufianes, con los que comete todo tipo de fechorías. Al final decide embarcarse para América; pero concluye: "Y fueme peor, [...], pues nunca mejora su estado quien muda solamente de lugar, y no de vida y costumbres".

A diferencia del *Guzmán de Alfarache*, esta novela no tiene intención moral, o es muy escasa. Quevedo la escribe para hacer una exhibición de ingenio y humor, a través de los cuales crea situaciones casi absurdas y caricaturas muy divertidas, utilizando a su antojo los múltiples significados de las palabras para producir una gran variedad de sentidos diversos y sorprendentes, característicos del estilo barroco y conceptista del autor. COMENTARIO, p. 223

3. La prosa didáctica

Durante el siglo XVII se escribió una literatura en prosa con intención didáctica que tenía como propósito hacer reflexionar sobre los problemas que preocupaban al hombre y enseñarle a comportarse con éxito en la vida social.

3.1. Baltasar Gracián (1601-1658)

Es el escritor más representativo de la prosa didáctica. Entre sus obras destacan:

- *El discreto* (1646): es un tratado en el que se describe cómo ha de ser el hombre (varón imperfecto) que quiere llegar a ser *persona* (varón cabal y experimentado). Por *discreción* entiende el autor la capacidad de elegir lo más adecuado en cada momento.
- *Oráculo manual y arte de la prudencia* (1647): es un conjunto de 300 máximas comentadas que ha de cumplir el hombre para llegar a la perfección. ANTOLOGÍA, p. 225
- *El criticón* (1651-1657): es un relato en el que dos personajes, Andrenio y Critilo, viajan por muchos países exaltando la virtud y censurando los vicios.

Como autor barroco, el pensamiento de Gracián es pesimista. El mundo constituye un espacio hostil y engañoso. Su estilo es conceptista y se caracteriza por el uso de frases breves pero densas y polisémicas, en las que abundan los juegos de palabras y las asociaciones ingeniosas de las ideas.

PARA SABER MÁS

Quevedo destaca también en otro género de la prosa del siglo XVII que es el satírico, al que pertenecen los sueños. Son varias narraciones cortas en las que, utilizando el recurso del sueño —esto es, que el autor queda dormido y tiene una serie de sueños—, pasa revista a personajes, oficios y costumbres de su época. Y esta sí es una obra donde, con una apariencia humorística y graciosa, Quevedo hace una durísima crítica a la decadencia política y social del siglo XVII.



MURILLO: *Joven mendigo*, 1645. Museo de Louvre, París. Esta pintura muestra el hambre y la pobreza que se vivía en aquella época.

Diferente libro de texto para programar la explicación de la prosa.



Col·legi Lestonnac-L'Ensenyança
Companyia de Maria
Centre concertat per la Generalitat de Catalunya
Tarragona
Curs 2016-2017

Lengua y literatura
castellana
3º ESO
PEC 3r trimestre

Nombre:

Fecha:

1.-Escoge uno de estos dos textos y realiza el comentario literario:

TEXTO A:

Soneto

Mientras por competir con tu cabello,
oro bruñido al sol relumbra en vano;
mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello,
siguen más ojos que al clavel temprano;
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello:

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o viola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

LUIS DE GÓNGORA

Modelo de examen A.

TEXTO B:

Segismundo: Sueña el rey que es rey, y vive
con este engaño mandando,
disponiendo y gobernando;
y este aplauso, que recibe
prestado, en el viento escribe
y en cenizas le convierte
la muerte ¡desdicha fuerte!
¿Qué hay quien intente reinar
viendo que ha de despertar
en el sueño de la muerte?

Sueña el rico en su riqueza,
que más cuidados le ofrece;
sueña el pobre que padece
su miseria y su pobreza;
sueña el que a medrar empieza,
sueña el que afana y pretende,
sueña el que agravia y ofende,
y en el mundo, en conclusión,
todos sueñan lo que son,
aunque ninguno lo entiende.

Yo sueño que estoy aquí,
destas prisiones cargado,
y soñé que en otro estado
más lisonjero me vi.
¿Qué es la vida?, un frenesí.
¿Qué es la vida?, una ilusión,
una sombra, una ficción,
y el mayor bien es pequeño:
que toda la vida es sueño,
y los sueños, sueños son.

CALDERÓN DE LA BARCA

A Guadalquivir, río de Andalucía

Rey de los otros ríos caudaloso,
que en fama claro, en ondas cristalino,
tosca guirnalda de robusto pino,
ciñe tu frente y tu cabello undoso.

Pues dejando tu nido cavernoso
de Segura en el monte más vecino,
por el suelo andaluz tu real camino
tuerces soberbio, raudo y espumoso.

A mí, que de tus fértiles orillas
piso, aunque ilustremente enamorado,
la noble arena con humilde planta,

dime si entre las rubias pastorcillas
has visto que en tus aguas se han mirado
beldad cual la de Clori, o gracia tanta.

Luis de Góngora

Clasificación de la prosa barroca



- Prosa narrativa
- Prosa didáctica



Prosa narrativa



- Géneros desaparecidos:
 - Novela de caballerías.
- Géneros más importantes:
 - Novela pastoril.
 - Novela picaresca.



La vida del Buscón, llamado don Pablos

Argumento:

- Protagonista Pablos, el *Buscón*, hijo de un barbero ladrón que murió en la horca y madre condenada por hechicera.
- Empezará trabajando como criado de Diego Coronel, con el irá a Segovia, donde se alojaran en casa de un personaje llamado dómine Cabra. Posteriormente se trasladará a Alcalá, Madrid y Sevilla.
- Finalmente decide embarcarse a América.

Contenido:

- No tiene una intención moral.
- Exhibición de ingenio y humor, creando situaciones absurdas. Estilo característico propio del barroco y el conceptismo de Quevedo.

Prosa didáctica

- Literatura en prosa con intención didáctica que tenía como propósito hacer reflexionar sobre los problemas que preocupaban al hombre y enseñarle a comportarse con éxito en la vida.

Baltasar Gracián (1601-1658). Pensamiento pesimista. Estilo conceptista, característico por usar frases breves pero densas y polisémicas, en las que abundan los juegos de palabras. Sus obra más destacada es *El criticón*.

Guzmán de Alfarache

Argumento:

- Experiencias de un pícaro y su posterior arrepentimiento y conversión religiosa.

Contenido:

- Desengaño y amarguras propias del siglo

Forma:

- Abundancia de elementos retóricos, frecuentes neologismos, frases largas y abundante subordinación.



