

La escena como problema: La enseñanza-aprendizaje del teatro áureo a través del método de casos y el arte dramático

Anaïs Egea Albero

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato
Especialidad Lengua y Literatura



MÁSTERES
DE LA UAM
2018 - 2019

Facultad de Educación y
Formación del Profesorado



MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

LA ESCENA COMO PROBLEMA: LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL TEATRO
ÁUREO A TRAVÉS DEL MÉTODO DE CASOS Y EL ARTE DRAMÁTICO

AUTORA: Anaïs Egea Albero
TUTORA: M^a Jesús Zamora Calvo

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
CURSO 2019

RESUMEN:

Este trabajo recoge una propuesta didáctica aplicada al proceso de aprendizaje-enseñanza de literatura dramática en las aulas de secundaria de un centro caracterizado por un alumnado homogéneo de clase media-alta con tendencia a la memorización y al aprendizaje superficial, que se traduce en una actitud pasiva hacia el conocimiento y en una pobre comprensión lectora.

Para tratar dichas problemáticas, se diseñó una unidad didáctica poniendo el foco en la mejora de la comprensión, en la profundidad del análisis de los textos y en la motivación, recurriendo al método de casos y a herramientas del Arte Dramático. A tal efecto, se propusieron al grupo-clase asignado (1º Bachillerato B) varias escenas del teatro áureo español y se enfocaron como casos que resolver. Para elaborar sus propuestas, el alumnado contaba con una versión simplificada en lo dramático del esquema Layton (método didáctico del Arte Dramático) además de con herramientas de análisis literario.

Los resultados obtenidos indican que el enfoque dramático favorece la comprensión lectora, la competencia Aprender a aprender, el trabajo cooperativo y la motivación del alumnado.

PALABRAS CLAVE:

Lengua y Literatura, método de casos, Aprendizaje basado en Problemas, William Layton, Siglo de Oro, Bachillerato, comprensión lectora, análisis, didáctica de la Lengua y Literatura, Arte Dramático, Aprender a aprender, competencias, literatura dramática.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Descripción y análisis del contexto general del centro y de la enseñanza de lengua y literatura	1
2.1. Contexto general	1
2.1.1. Descripción y análisis del centro educativo	1
2.1.2. Descripción y análisis de la planificación en el proyecto educativo del centro (PEC) y en el Proyecto Curricular (PC).	3
2.1.3. Características generales del alumnado	4
2.2. Enseñanza de Lengua y Literatura	7
2.2.1. Metodología docente observada	7
2.2.2. Análisis de los estudiantes respecto a la asignatura	8
2.2.3. Programaciones de departamento	9
2.2.4. Actividades y proyectos en el aula	10
2.2.5. Participación del estudiante	11
3. Diagnóstico, descripción y análisis de un reto: el aprendizaje de literatura dramática	11
4. Propuesta innovadora: la enseñanza de la literatura dramática a través del Aprendizaje Basado en Problemas y el Arte Dramático	13
4.1. Un acercamiento al método de casos	13
4.2. El esquema Layton: explicación de las herramientas proporcionadas para la resolución del caso	14
4.2.1. Adquisición de competencias mediante el Arte Dramático	14
4.2.2. El esquema Layton: adaptación para el aula	15
4.3. La propuesta didáctica: cinco casos basados en el teatro áureo	19
4.3.1. Introducción	19
4.3.2. Objetivos	19
4.3.3. Metodología	21
4.3.4. Temporalización	22
4.3.5. Contenidos	23

4.3.6. Actividades y sesiones	25
4.3.7. Evaluación	27
4.3.8. Propuesta de cinco casos basados en el teatro áureo	30
5. Evaluación de la propuesta metodológica y conclusiones	38
Bibliografía	42
ANEXOS	45
Anexo I. Proyecto Curricular del Centro	45
Anexo II. Programación de área de 1º Bachillerato	47
Anexo III. Ejercicio individual de alumna de 1º Bachillerato sobre el monólogo de Segismundo y su autocorrección.	49

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo recoge una propuesta didáctica enfocada a la enseñanza de la literatura dramática en las aulas de secundaria de un centro madrileño caracterizado por un alumnado homogéneo de clase media-alta con tendencia a la memorización y al aprendizaje superficial, que se traduce en una actitud pasiva hacia el conocimiento y en una pobre comprensión lectora.

Para tratar dichas problemáticas, se diseñó una unidad didáctica poniendo el foco en la mejora de la comprensión, en la profundidad del análisis de los textos y en la motivación, recurriendo al método de casos y a herramientas del Arte Dramático para ello.

En este trabajo, se dedica el capítulo 2 al análisis del centro, del estudiantado y del contexto que lo rodea, incidiendo en el área específica de Lengua y Literatura en el apartado 2.2. Posteriormente, se realiza un diagnóstico y se propone un reto educativo (sección 3 de este trabajo). El apartado 4 se ocupa de dicho reto (la enseñanza del teatro áureo a través del Aprendizaje Basado en Problemas y el Arte Dramático) tanto desde el punto de vista teórico como desde la aplicación práctica en el grupo 1º Bachillerato B. Por último, se exponen las conclusiones en el apartado 5.

2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO GENERAL DEL CENTRO Y DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA

2.1. CONTEXTO GENERAL

El centro en que se ha trabajado está situado en la zona noreste del centro de Madrid, en el distrito de Nueva España/Chamartín, y atiende a una población socioeconómicamente media-alta. Se encuentra en un barrio residencial con poca presencia de inmigración (8,7%). En los últimos años se ha mantenido prácticamente con el mismo número de habitantes (entre 23000 y 25000). La población de la zona tiene una media de edad entre los 40 y 50 años, con una tasa del 16,5% de juventud y del 21,5% de envejecimiento. El paro es muy bajo respecto a la media de Madrid, con un índice de actividad del 87,9%¹.

El colegio recibe una alta cantidad de solicitudes de admisión y tiene una buena consideración dentro del barrio en que se encuentra.

2.1.1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL CENTRO EDUCATIVO

¹ Datos extraídos de la Memoria Anual del centro.

El colegio satisface las siguientes necesidades de escolarización:

- a) Cuenta con 12 unidades de funcionamiento en Educación Infantil, 18 en Primaria y 12 en Secundaria. En Bachillerato cuenta con 4 unidades.
- b) En estos últimos años se está incrementando la atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje. El centro dispone de aulas adecuadas para atender estas necesidades. Están ubicadas en el ciclo correspondiente y diseñadas para grupos reducidos.
- c) El Departamento de Orientación lleva un seguimiento de los alumnos con dificultades y proporciona los apoyos adecuados según los medios de los que dispone.

Cuenta con aulas para acoger a todos los grupos mencionados en el punto a) y, además, con un gran patio exterior y otro más pequeño, para los alumnos de Infantil. En el patio pueden encontrarse tres campos de fútbol, seis canchas de baloncesto y una zona con mesas a modo de comedor. Los alumnos disfrutan de esta zona en los momentos de recreo, en que realizan actividades deportivas o juegos. Los estudiantes de Bachillerato tienen permiso para salir del área del colegio y suelen ir a un parque contiguo.

Además, el centro tiene otros espacios comunes de interés: un salón de actos con telones, focos y un equipo de sonido recién adquirido donde se realizan actividades de diferentes tipos (festivales, conciertos, Eucaristías, Primeras Comuniones, Confirmaciones, fiestas, clases de teatro y baile...) aunque siempre programadas, ya que no es un espacio de libre acceso; dos bibliotecas con una amplia zona de estudio vigiladas por un profesor o antiguo alumno, que abre todos los días hasta las 23h (incluidos fines de semana y vacaciones); piscina, donde se realizan actividades de Educación Física, extraescolares y competición, pero que también tiene horario de acceso libre en fin de semana; polideportivo (con unas características de uso similares a las de la piscina); y parroquia. Aparte, cuenta con servicio de Consejería, Papelería, Comedor y Guardería.

Las clases son espacios rectangulares y están dotadas con pupitres para los alumnos, mesa de profesor, pizarra electrónica, proyector, un ordenador con clave de acceso para docentes y equipo de música y vídeo. En Primaria, la disposición de las clases es variada (pupitres en filas, dispuestos en semicírculo, en pequeños grupos...) pero en Secundaria y Bachillerato están en filas individuales enfrentadas a la pizarra y a la mesa del profesor. Todas las clases tienen una tarima en la zona del docente.

El colegio tiene un espíritu de apertura que invita a la vida comunitaria en el centro, como puede deducirse de que esté abierto diariamente en un horario extendido (de 8h a 23h) y de la cantidad de espacios comunes. Además, como se comentará con posterioridad, se realizan numerosas actividades colectivas que buscan implicar a toda la comunidad educativa (alumnado, equipo docente y administrativo, familias y ex-alumnado). Esto contrasta con clases de formato más rígido, con un espacio entarimado que invita a la clase magistral y expositiva.

2.1.2. ANÁLISIS DE LA PLANIFICACIÓN EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO Y PROYECTO CURRICULAR

En el centro se trabaja de forma articulada en torno a un proyecto educativo o plan estratégico que se puso en marcha en 2014 y que continuará en rigor hasta 2021². Es decir, se planeó un proyecto a largo plazo que integra los valores educativos de la congregación, y se dividieron los objetivos planteados en siete años lectivos.

El proyecto académico, según los documentos del centro, está basado en cuatro pilares: aprendizaje constructivo y significativo, el aprendizaje procedimental y comprensivo, el aprendizaje activo y meditado y, por último, el aprendizaje programado y evaluado. Se apuesta, desde este texto, por metodologías que integren las inteligencias múltiples, el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos y las rutinas de pensamiento. Teniendo esto en cuenta, el proyecto académico está secuenciado del siguiente modo:

- *Educación Infantil (3-6 años): “Aprender a hacer, saber y actuar”*
- *Ciclo 1º Primaria (6-8 años): “Bases de aprendizaje de lectura, escritura y cálculo”.*
- *Ciclo 2º Primaria (8-10 años): “Leer para comprender y aprender”.*
- *Ciclo 3º Primaria (10-12 años): “Aprender a pensar para resolver problemas”.*
- *ESO I (12-14 años): “Aprender a aprender y progresar de forma autónoma”.*
- *ESO II (14-16 años): “Aprender a estudiar y a organizarse con sentido del deber”.*
- *BACHILLER (16-18 años): “Aprender a ser una persona reflexiva y madura, responsable, respetuosa y noble”.*

Este proyecto académico se completa con otros proyectos paralelos (pastoral, deportivo, artístico, solidario, etc.) que entran en consonancia con el ideario del centro.

Puede colegirse de estos documentos que existe un proyecto académico meditado, basado en pedagogos de importante trayectoria como Piaget, Ausubel, Nisbet, Novack, Claparède, Vytogsky o Stenhouse. Se trata de un plan estructurado y planificado con un alcance a largo plazo (7 años) que se ha venido implementando desde Dirección y el Departamento de Orientación. Sin embargo, la implantación real de estos planes en el aula tiene sus deficiencias, como se analizará en el próximo apartado.

En cuanto al proyecto curricular de Educación Secundaria y Bachillerato, puede consultarse en el **ANEXO I**. En la relación de asignaturas destaca la importancia de los idiomas y de la religión en los programas del centro. Esta incidencia en lo religioso está relacionada con el ideario del colegio, que se refleja tanto en la programación curricular como en las actividades y proyectos realizados a nivel global, sobre todo aquellos correspondientes a momentos importantes

² Recuperado del Proyecto Educativo de Centro Corazonistas English School 2017.

dentro del calendario católico, como Navidad o el patrón del colegio. Existen, asimismo, actividades de carácter voluntario, como la asistencia a confesiones o al programa de catequesis para la realización de sacramentos como la Primera Comuni3n o la Confirmaci3n del alumnado.

2.1.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ALUMNADO Y DE SUS FAMILIAS.

El alumnado del centro es homogéneo en cuanto a clase socioeconómica y procedencia étnica. Existen problemáticas relacionadas con planos psicoafectivos o trastornos del aprendizaje, como se verá en las líneas siguientes.

La familia del alumnado es, mayoritariamente, de clase media-alta. Existe un índice cada vez mayor de separaciones (50-55%). La implicaci3n por parte de los padres respecto a la educaci3n de sus hijos, la colaboraci3n con el colegio, la dedicaci3n de tiempo o acompa±amiento y seguimiento de las tareas es muy diversa.

Respecto al porqué de la elecci3n del centro, existe asimismo diversidad de motivos: proximidad, atenci3n y cuidado, deporte, nivel académico, exigencia disciplinaria, ideario del centro, formaci3n religiosa, etc. Los más relevantes son, para la mayoría de padres, el nivel académico, la vigilancia y disciplina en las aulas, como se señala en la Memoria Anual del Departamento de Orientaci3n.

Existe una heterogeneidad creciente de intereses, criterios educativos y comportamientos sociales, que se corresponden con un aumento de exigencias y demandas al colegio. Desde el departamento de Orientaci3n, se señalan los siguientes datos:

- Predominancia de valores relacionados con la sociedad de consumo en el ámbito familiar y personal, que conducen a problemas disciplinarios, comportamientos caprichosos y métodos de aprendizaje pasivos y superficiales.
- El grado de satisfacci3n por el colegio crece en Primaria, aumenta en Secundaria y decrece en Bachillerato. En secundaria demandan al colegio disciplina y vigilancia de sus hijos, nivel en los aprendizajes y exigencia. Son normalmente reacios a que repitan. Existe una contradicci3n entre la demanda que hacen al colegio en cuanto a exigencia y las reacciones por parte de algunos padres ante la misma cuando se aplica a sus hijos. En Bachillerato exigen sobre todo buenas calificaciones.

En cuanto a los alumnos, es destacable que el ratio de absentismo escolar es extremadamente bajo. En general, el orden y disciplina en las aulas es óptimo. Hay pocos incidentes y tienen que ver con falta de seriedad, posturas, distracciones, interrupciones, retrasos y falta de material. Desde el Departamento de Orientaci3n señalan que en Primaria el clima de

trabajo y silencio es bueno y comienza a deteriorarse en 3º de la E.S.O. Este deterioro se ve reflejado en las calificaciones, como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla 1

Calificaciones del alumnado en función del curso académico

CURSO	Nº ALUMNOS	Nº GRUPOS	ALUMNOS EN 1ª CONVOCATORIA		ABSENTISTAS
			CON MENOS DE 3 SUSPENSOS	CON MÁS DE 3 SUSPENSOS	
2016-17					
1º ESO	81	3	72	9	
2º ESO	86	3	81	5	
3º ESO	87	3	67	20	1
4º ESO	72	3	66	6	

El deterioro del clima de trabajo es más elevado en 3º ESO, como puede constatarse en el aumento de suspensos. Información recuperada de la Memoria Anual del Dpto. de Orientación.

Respecto a las necesidades especiales del alumnado, se han detectado y trabajado las siguientes:

1º ESO

- Atención a 15 alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Atención a varios alumnos por problemas familiares.
- Atención a varias familias por necesidad de límites.
- Atención a varios alumnos por técnicas de estudio.
- Atención e integración de alumnos nuevos (no inmigrantes, por lo tanto no existe problema con lengua materna).

2º ESO

- Atención a 10 alumnos de refuerzo.
- Atención a una familia por transexualidad.
- Atención de 10 alumnos con problemas de atención.
- Atención integración de alumnas nuevas.
- Seguimiento de estudio de varios alumnos.

3º ESO

- Seguimiento de estudio y notas de 10 alumnos.
- Atención a un caso de absentismo.

- Prevención de un caso de marginación.
- Atención a 20 familias con problemáticas personales.
- Seguimiento de los tres grupos de 3º por temas adolescentes.

4º ESO

- Seguimiento de estudio de 5 alumnos.

Las principales dificultades que se encuentran en los alumnos, recuperadas de la Memoria Anual del Departamento de Orientación, son las siguientes:

- Tienen mayormente a realizar aprendizajes repetitivos y memorísticos con un enfoque superficial.
- Son pasivos, hacen uso de la ley del mínimo esfuerzo y quieren que se les dé todo hecho.
- Las atribuciones causales a sus éxitos o fracasos fluctúan entre causas externas e internas percibidas unas como variables y las otras como estables pero jamás controlables por el alumno.
- Tienen poca autonomía en el propio proceso de aprendizaje.
- Necesitan de un control guiado para hacer las cosas. No son capaces de organizarse por sí mismos en los estudios, adolecen de falta de voluntad y de estrategias y de técnicas para el estudio.
- Carecen de hábitos de lectura y arrastran dificultades importantes de velocidad y comprensión lectoras que les hacen especialmente lento y gravoso el estudio de algunas asignaturas.
- Tienen dificultades para seguir las explicaciones así como para explicar verbal y conceptualmente las cosas; carecen del léxico básico y no reconocen ni incorporan el mínimo vocabulario propio o científico de las materias que estudian.
- La mayor dificultad es la falta de atención y la inmadurez con la que los alumnos se enfrentan a las distintas situaciones.

Como puede apreciarse en los datos expuestos, las problemáticas del alumnado son las propias de personas de clase media-alta con escasa tolerancia a la frustración y poco sentido del esfuerzo, probablemente a causa de un entorno familiar que compensa su ausencia con obsequios materiales, de modo más evidente en el caso de familias que atraviesan un proceso de divorcio. Esto se puede apreciar desde Educación Infantil. Casi todos los niños y niñas llevan prendas, accesorios, joyería, material escolar y artículos tecnológicos de primeras marcas; casi todos ellos responden muy mal a las negativas o al aplazamiento de resultados, buscando recompensas inmediatas; asimismo, exigen una validación constante de su desempeño y presentan una gran necesidad de atención y afecto.

El tipo de aprendizaje es, en casi todos los casos, pasivo y mecánico. Se relaciona el desempeño con las calificaciones y el aprendizaje con la cantidad de materia memorizada, como

se verá en apartados posteriores. Este es uno de los puntos que se han tenido en consideración a la hora de elaborar la propuesta pedagógica.

Por todo lo dicho anteriormente, puede concluirse que el centro cuenta con un plan estratégico meditado y fundado en un conocimiento pedagógico sólido. Dicho plan incide en la formación en valores católicos, en deporte y en idiomas, teniendo en cuenta en todo momento el proceso formativo del alumno. Apuestan por una enseñanza individualizada que integre la diversidad; sin embargo, la puesta en práctica por parte del profesorado no siempre se ajusta a este modelo, bien por exigencias de los padres, bien por falta de herramientas para llevarlo a cabo.

2.2. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA EN EL CENTRO.

2.2.1. METODOLOGÍA OBSERVADA

Existe un cambio sustancial en la metodología utilizada en el ciclo de ESO y en la de Bachillerato. Los dos últimos cursos se enfocan a la superación de la prueba de la EVAU y, probablemente por este motivo, predomina la clase expositiva, aumenta la carga de trabajo individual en casa por parte del alumnado y se realizan más cuestionarios y exámenes. En los cursos de la ESO, sin embargo, sí se puede observar una metodología variada y mucho más cooperativa, como puede comprobarse en la lista que se expone a continuación.

- Utilización de material de apoyo (powerpoint) en las exposiciones.
- Invitación a preguntas por parte de los alumnos y alumnas.
- Ejemplificaciones variadas.
- Trabajo cooperativo (pequeños grupos con portavoces).
- Combinación de trabajo cooperativo e individual (pequeños grupos para hacer el trabajo de forma conjunta, pero trabajo en cuaderno propio).
- Autoevaluación y coevaluación del alumnado. Autoevaluación del profesor (“¿Mi comentario ayuda?³”).
- Introducción a la materia explicando las partes en que va a consistir la clase.
- Cierre de sesión recogiendo los conceptos fundamentales.
- Procedimiento comunicativo/interactivo (diálogo entre alumnos).
- Aprendizaje basado en problemas (Latín).
- Explicación deductiva e inductiva para facilitar el acceso al aprendizaje.

³ Extraído de la clase del 20/11/18, 4º ESO, Lengua y Literatura. Diario de prácticas.

- Trabajo cooperativo (gran grupo).
- Metodología de enseñanza de idiomas en la clase de Latín (método innovador).

También es importante señalar que, en el transcurso de las clases, el profesor implica al alumnado realizando preguntas, incidiendo en los conceptos complejos y reforzando positivamente a todos los que realizan preguntas y comentarios. No existen problemas de disciplina (comentarios en bajo, posturas, chicles...) pero cuando hay alguna disrupción, se realiza un comentario individual en voz baja para llamar al orden a la persona que genera la molestia. El nivel de atención, silencio y concentración son elevados, si bien descienden conforme avanza la clase, manifestándose en mayor movimiento, comentarios o despistes, aunque sin llegar a interrumpir el ritmo de trabajo⁴. En todas las clases puede observarse que gran parte del alumnado realiza preguntas de forma espontánea, denotando un ambiente de confianza.

2.2.2. ANÁLISIS DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA

El alumnado exige un temario estructurado, específico y definido y se entretiene mucho en resolver cuestiones prácticas, como fechas de entrega o la tipología de exámenes. Las preguntas en clase están orientadas a completar apuntes, esquemas y definiciones. También es posible apreciar cierta pasividad en el aprendizaje, dando a entender que creen que es tarea del docente ofrecer las respuestas para que ellos solo deban encargarse de la memorización del contenido. El estudiantado se preocupa por las calificaciones y solo un porcentaje muy pequeño enfoca sus preguntas a ahondar en la materia; la mayor parte de ellos buscan el resultado y no atienden al proceso. Es por esto que, para mejorar la enseñanza, sería importante trabajar la competencia *Aprender a aprender*.

En cuanto a las dificultades específicas en Lengua en Literatura, se ha podido observar que existe una escasa capacidad de profundización en los análisis textuales, y que existe una tendencia a realizar los ejercicios mecánicamente, buscando una respuesta-acierto en el libro de texto, minimizando la necesidad de pensar críticamente. Sirva de ejemplo que, en la realización de un trabajo en gran grupo que consistía en el lectura de un poema renacentista, el alumnado se dedicaba a parafrasear los versos, creyendo que el único objetivo del ejercicio era entender el significado literal de las palabras. Sobre estas problemáticas se ahondará en el tercer apartado de este trabajo.

⁴ Datos observados y recogidos en el diario de prácticas.

2.2.3. PROGRAMACIONES DE DEPARTAMENTO

El Departamento de Lengua Castellana y Literatura realiza una reunión al principio de curso y acuerda programaciones para cada uno de los grupos, atendiendo a la legislación vigente en cuanto al contenido y la evaluación. Sin embargo, la práctica docente y la selección de actividades, salvando ciertas excepciones que se aplican al curso completo (como asistencia a obras teatrales o lecturas obligatorias), dependen enteramente del profesor encargado del grupo. Así, cada docente aplica una metodología y un criterio individuales, si bien su práctica está encuadrada dentro de los parámetros del Departamento.

Las programaciones son esquemas y organizan la materia correspondiente a las tres evaluaciones, los objetivos comunes y las actividades obligatorias. El esquema que siguen las programaciones de área es el siguiente:

1. CONTENIDOS

1. Contenidos conceptuales (saber), organizados en tres evaluaciones.
2. Contenidos procedimentales (saber hacer) divididos en dos categorías: propios del área y propios del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Contenidos actitudinales (saber ser), categorizados a su vez en los siguientes: interés y participación en el aprendizaje, responsabilidad en el trabajo personal, respeto en las relaciones, y orden y claridad.

2. EVALUACIÓN

- a. Evaluación de conceptos (50%), evaluación de procedimientos (30%) y evaluación de actitudes (20%)
- b. Criterios generales de etapa, en que se establecen cinco evaluaciones (pre-evaluación con un peso del 10%, tres evaluaciones con un peso del 25% y una evaluación final-global con un peso del 15%)
- c. Criterios particulares de área.

3. METODOLOGÍA

- a. Desarrollo de una unidad didáctica
- b. Desarrollo de una sesión
- c. Otros aspectos metodológicos, referidos a la asignatura (material necesario) y al alumno.

A modo de ejemplo, se adjunta la programación de 1º de Bachillerato en el **ANEXO II**, ya que la propuesta didáctica se aplicó a dicho grupo.

Como puede comprobarse en el documento presentado en las páginas siguientes y en el esquema previo, las programaciones didácticas responden a las exigencias legales de la LOE y tienen en cuenta los contenidos y procedimientos pero no han sido actualizadas con las nociones

de competencia que se han desarrollado posteriormente ni incluyen las nociones de Estándares de Aprendizaje Evaluables o los Indicadores de Logro. Las programaciones tienen un carácter funcional, suponen una guía para que el profesorado pueda organizar la materia y que no exista una diferencia de ritmo o contenido entre grupos de un mismo curso, pero no se han aplicado todas las indicaciones de los últimos decretos de Educación.

2.2.4. ACTIVIDADES Y PROYECTOS EN EL AULA

Las actividades que puede observar difieren en función del nivel educativo. Como ya se ha mencionado, las clases de Bachillerato tienen un formato tradicional, basado en la exposición por parte del profesor, en el trabajo individual en casa y en la resolución de preguntas. En la ESO, por otra parte, sí se realizan actividades de diferente índole:

- Actividades de motivación (dinámica cooperativa e interactiva).
- Actividades de desarrollo (tras la exposición del docente, desarrollo del tema individualmente)
- Actividades comunicativas (dinámica de diálogo).
- Actividades de consolidación al principio y final de cada sesión.
- Actividades de refuerzo en temas complejos (sintaxis).
- Sesiones dedicadas a la lectura individual.
- Actividades de profundización (*Luces de Bohemia*).

Asimismo, los agrupamientos para la realización de actividades en la ESO son variados: se combina el trabajo individual con el de pequeño o gran grupo, y se incide en la cooperación. Bachillerato se basa más en el estudio personal, ya que se entiende que durante la ESO se han adquirido las estrategias de aprendizaje necesarias para regular el propio proceso.

En cuanto a los recursos didácticos, destaca la utilización de material de creación propia por parte del docente, como *powerpoints*, esquemas, fotografías, mapas... en función de la sesión y los conceptos explicados. El libro de texto se emplea como apoyo en algunas sesiones, pero no es en ningún caso la herramienta fundamental.

En resumen, las actividades son variadas y con un marcado carácter cooperativo en el periodo de la ESO. A partir de Bachillerato, las clases se vuelven fundamentalmente expositivas y basadas en la toma de apuntes y la memorización. Se han observado problemáticas observadas relacionadas con la profundización, la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje, y por ello la propuesta didáctica va a incidir en estos aspectos.

2.2.5. PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE

Como se ha señalado anteriormente, en el transcurso de las clases los estudiantes participan con preguntas y comentarios, dirigidos sobre todo a la aclaración de conceptos y a la solicitud de definiciones dictadas. No son frecuentes las faltas disciplinarias, más allá de ausencia de atención en el aula o charlas con los compañeros al margen de la clase; este tipo de comportamiento dificulta la concentración y ralentiza el ritmo de trabajo, pero no impide el desarrollo de la clase.

Dentro de cada grupo, el nivel de motivación del alumnado es muy dispar: una pequeña sección presta atención constante y participa en clase de forma activa; sin embargo, salvando algunas excepciones, las preguntas y comentarios se enfocan a mejorar el resultado y no a resolver dudas o a profundizar en algún aspecto. Por otra parte, la mayoría del alumnado presenta una actitud pasiva y nada participativa, aunque sin incurrir en faltas de respeto ni de disciplina⁵.

3. DIAGNÓSTICO, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE UN RETO: EL APRENDIZAJE DE LITERATURA DRAMÁTICA

Como se ha mencionado previamente, existen varias problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del centro, a pesar de que en términos generales la calidad educativa del centro es alta. La homogeneidad del alumnado, tanto en el plano socioeconómico como ideológico, facilita la tarea docente minimizando la diversidad y los retos que esta plantea. Sin embargo, se han observado carencias en cuanto a la motivación de los grupos, a la comprensión lectora y a la adquisición activa del conocimiento.

Siguiendo la terminología de Recalcati (2016), el alumnado estaría inmerso un discurso social parecido a un “totalitarismo blando, que reduce el pensamiento crítico aprovechando la función hipnótica ejercida por los objetos de goce que han invadido la vida de nuestros jóvenes” (p. 20). La alta capacidad económica de las familias del alumnado y su pertenencia a una misma rama ideológica conservadora (expresada por alumnos en muchas ocasiones durante los cambios de clase) generan un ambiente exento de conflicto o de debate y, por lo tanto, de la necesidad de entender la realidad desde perspectivas diversas. Esta ausencia de discordancia podría tener relación con la escasa tolerancia a la frustración observada desde el Departamento de Orientación y con la tendencia a la copia y a la memorización en lugar de a la reflexión, que aboca a una pobre comprensión lectora.

⁵ Observaciones extraídas del diario de prácticas.

Por lo tanto, el reto que se ha encarado en la propuesta innovadora comprende varios aspectos: atajar el automatismo en la adquisición del aprendizaje y la memorización acrítica; fomentar la competencia aprender a aprender; pasar, en la escritura, del modelo *Decir el conocimiento* al modelo *Transformar el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 2014); convertir al alumnado en lector crítico; y fomentar la motivación, implicándolo en un acercamiento al texto que partiera de la empatía y de su concepción particular del mundo, para realizar un aprendizaje significativo basado en su propia experiencia. Para lograrlo, se ha tomado como base un aspecto de la enseñanza de Lengua y Literatura especialmente problemático: la literatura dramática.

Los estándares de aprendizaje evaluables adscritos al bloque 4 (Educación Literaria) de Bachillerato (Real Decreto 1105/2014) contemplan logros como “Identifica las características temática y formales relacionándolas con el contexto, movimiento y género al que pertenece y la obra del autor”, “Interpreta críticamente fragmentos u obras significativas desde la Edad Media hasta el siglo XIX” o “Detecta las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural”. Sin embargo, en la mayoría de las aulas, “el teatro resulta el gran olvidado no en cuanto al estudio de aspectos teóricos se refiere sino en lo que concierne a su faceta espectacular y práctica” (Fernández Ponce, 2018). A la hora de enseñar literatura en las aulas⁶, se utiliza un enfoque historicista y radicalmente teórico. El alumnado consigue relacionar al autor con el nombre del movimiento al que está adscrito y situarlo, más o menos, en el siglo correspondiente. Se estudian unas características y, si hay tiempo, se intentan encontrar en los textos.

Este enfoque historicista se acentúa en el caso de la literatura dramática, ya que el *corpus* poético, por la brevedad de sus piezas, permite la dedicación de sesiones a un análisis dirigido más completo. Sin embargo, las obras teatrales requerirían, para realizar un análisis literario profundo, una inversión de tiempo mayor. Seguramente por este motivo, es habitual que se proponga como lectura obligatoria alguna obra teatral y que se evalúen aspectos relativos al argumento de la misma. De este modo, se perpetúa el mismo error: el alumnado tiende a leer la pieza intentando quedarse con “la historia”, la fábula en terminología aristotélica, pero el teatro no puede leerse como una novela, ya que comunica de forma diferente a la narrativa.

El reto de la literatura dramática es que trasciende el texto. Las obras teatrales están diseñadas para ser representadas y, por este motivo, requieren un análisis que sea más humano y menos objetivo. Por supuesto, la meta será realizar un análisis completo y teniendo en cuenta todos los aspectos que vertebran el texto (lingüístico, histórico, sociolingüístico, pragmático y semántico). Lo que se propone es cambiar el punto de partida: las obras teatrales buscan convertirse en cuerpo y voz, convertirse en un evento con una entidad física y que tenga lugar en el aquí y el ahora; por eso, porque tienen afán de tornarse “reales”, no solo soportan la metodología de casos sino que, podría decirse, la necesitan. Esto enlaza con las necesidades del

⁶ Información recogida en el diario de prácticas.

alumnado del centro: la homogeneidad de su entorno y la ausencia de conflicto conllevan una actitud pasiva, acrítica y superficial que impide una lectura profunda y, por lo tanto, la adquisición de nuevos conocimientos. Por esto, se ha decidido estructurar las clases en torno a un caso que el alumnado debía solucionar.

4. PROPUESTA INNOVADORA. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA DRAMÁTICA A TRAVÉS DEL ARTE DRAMÁTICO.

Los textos teatrales se dirigen, como se decía, a su representación. Es por esto que resulta lógico partir de un enfoque dramático, actoral, para la comprensión de los mismos. Cuando el intérprete se enfrenta a un texto, lo que busca es el comportamiento de los personajes a partir de sus intervenciones lingüísticas, teniendo en cuenta el contexto comunicativo. Por ello, esta perspectiva es holística y entronca con la teoría del Análisis Crítico del Discurso (ACD), que defiende que la lectura crítica requiere planos previos de comprensión del texto y que exige “una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto” (Cassany, 2003, p.117).

En otras palabras, se propone enfocar el análisis de los textos como un problema que debe ser resuelto por el alumnado: ¿cuál es el conflicto de la escena, por qué tiene lugar y cómo afectan todos los elementos de la misma a la gestación y resolución del mismo? Para dirigir esa búsqueda crítica de la solución, se ofreció al alumnado una serie de herramientas que fueron explicadas en clase y a las que se podía acceder visitando el blog creado a dicho efecto: www.laprofedep Practicas.wordpress.com. Dichos recursos aunaban metodologías propias del Arte Dramático (el esquema Layton, que se desarrollará posteriormente) y una perspectiva basada en el método de casos.

4.1. UN ACERCAMIENTO AL MÉTODO DE CASOS

El método de casos es:

Una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real (...) Incluye tres características principales:

- Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problemática.
- Organiza el currículum alrededor de problemas holísticos que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados.
- Crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, con lo cual les permiten alcanzar niveles más profundos de comprensión.

(Torp y Sage, 1999, p. 37)

Es decir, es un método que “facilita que (los alumnos) asuman el papel de protagonistas activos de su propio aprendizaje, potenciando la adquisición de competencias disciplinares, genéricas y académicas” (Torp y Sage, 1999). Si partimos del hecho de que un aprendizaje significativo, para Ausubel (como se cita en Rodríguez, 2011), requiere que el estudiante asocie la nueva información con la que ya posee, tiene sentido poner al alumnado como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. El método de casos propone que el estudiantado se implique en la resolución de un problema, aplicando las nuevas herramientas aportadas tanto como las que ya posee y que, en el proceso, adquiera nuevas habilidades.

Se trata, pues, de “integrar disciplinas y las conexiones que establecen con el mundo real” (De la Fe, Vidaurreta, Gómez y Corrales, 2015). En el caso concreto de la disciplina que nos ocupa, la Lengua y la Literatura, esta metodología es una herramienta fundamental para motivar al alumnado y, sobre todo, para que consigan hacer “propios” los textos más importantes de la literatura universal y nacional. A tal efecto, las clases se plantearon como problemas que debían ser solucionados; en concreto, se propuso una batería de escenas que el alumnado debía resolver utilizando unas herramientas determinadas, como se expondrá a continuación.

4.2. EL ESQUEMA LAYTON: EXPLICACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS PROVENIENTES DEL ARTE DRAMÁTICO PROPORCIONADAS PARA LA RESOLUCIÓN DEL CASO

Las herramientas proporcionadas para la resolución de los casos, como se mencionaba anteriormente, provienen de la didáctica del Arte Dramático y, en concreto, del método de análisis escénico defendido por William Layton (1990). El contenido propuesto en la unidad didáctica, como se verá posteriormente, era el correspondiente al teatro del Siglo de Oro español y, por lo tanto, resultaba procedente un acercamiento dramático, basado en el conflicto y en la empatía, para que la comprensión de los textos no fuera únicamente lingüística sino contextual, como defiende Cassany (2003). Además, el teatro es una herramienta pertinente para la adquisición de competencias, como se elaborará en el siguiente apartado.

4.2.1. Adquisición de competencias mediante el Arte Dramático

El empleo del arte dramático en las aulas ha sido ampliamente defendido⁷, ya que se trata de una disciplina interdisciplinar y colectiva y, por lo tanto, procedente para la adquisición de competencias. Fernández Ponce (2018) señala los efectos beneficiosos de esta disciplina para favorecer la creatividad, la motivación y la atención a la diversidad. Blanco Martínez (2016) añade las nociones de diversión, socialización y los beneficios formativos. Por su parte, Sampedro (2016) explicita que el teatro permite trabajar el desarrollo de la inteligencia, el temor al ridículo, la educación emocional y la tolerancia al error.

⁷ Véanse Fernández Ponce, C., Corredor Torres, A. o Blanco Martínez, A.

En esta dirección, y siguiendo la terminología expuesta en la Ley Orgánica de Educación, las competencias que se han desarrollado implantando esta metodología que aúna análisis literario y dramático han sido las siguientes:

1. *Competencia en comunicación lingüística*: al buscar las intenciones y comportamientos de los personajes, se adquiere una competencia comunicativa holística y crítica, que integra todos los planos del lenguaje.
2. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*: el enfoque desde la empatía y el conocimiento de la realidad circundante, propicia esta competencia.
3. *Tratamiento de la información y competencia digital*: el formato *flipped classroom* se dirige a que el estudiantado adquiera soltura en el manejo de la información desde fuentes digitales y que la ponga en relación con fuentes del corpus literario nacional.
4. *Competencia social y ciudadana*: la resolución del caso desde la cooperación, la puesta en común mediante debates, así como la necesidad de ponerse en el lugar de personajes que viven un contexto completamente diferente al actual, fomenta la tolerancia, el diálogo, la cooperación, el respeto y la empatía. Además, el corte eminentemente social del hecho teatral también incide en esta competencia.
5. *Competencia cultural y artística*: realizar un acercamiento personal a los textos provoca una mayor comprensión y, por ende, disfrute de los mismos.
6. *Competencia para aprender a aprender*: la resolución del caso-escena exige que el alumnado se documente y ponga en relación información de diversas disciplinas.
7. *Autonomía personal*: se fomenta el espíritu crítico, la argumentación fundada en los textos y en la experiencia personal, así como la autoestima, al ser pedida la opinión de cada individuo. El respeto a las diferentes formas de acercarse al texto, además, fomenta la atención a la diversidad.

4.2.2. El esquema Layton: adaptación para el aula.

El documento central en que se ha basado el análisis ha sido una versión simplificada en lo dramático y ampliada en lo literario del esquema de William Layton. Este esquema, utilizado en escuelas de Interpretación como la RESAD o la escuela William Layton, es empleado tanto para la realización de prácticas de improvisación como para el análisis de escenas teatrales. Se centra en la búsqueda del conflicto (que se materializa en un deseo) y en el entendimiento, a partir de la experiencia personal y del contexto sociocultural en que está sita la obra, de las motivaciones de los personajes para comportarse como lo hacen. Así, el alumnado debe escoger cuál es el “deseo” de la escena, quién el protagonista (quien pide el deseo) y quién el antagonista (quien lo niega), cuáles son las razones por las cuales piden el deseo y de qué tipo (abiertas o secretas; prácticas, emocionales o de principios) para ver cuál sería su comportamiento en escena. Se analiza la

relación social y emocional entre los personajes y las circunstancias que rodean a la escena (antecedentes, espacio, tiempo, lenguaje, género, estructura...) para alcanzar una comprensión profunda del texto; un entendimiento que integre todos los aspectos y no se reduzca a una mera "traducción" del lenguaje literario al lenguaje coloquial.

El problema se enfoca hacia la búsqueda del conflicto porque es "el motor de lo dramático, de lo teatral" (Layton, 1990, p. 24), y se parte de la experiencia personal, "buscando en las propias sensaciones, emociones, ideas, experiencias. Trabajando con uno mismo y el entorno social en que se desenvuelve" (*Ídem*, p. 17). De esta manera, la clave de esta metodología es que pone el foco en el alumno, en su propia visión del mundo, para lograr el aprendizaje. Las aportaciones teóricas son una ayuda para lograr profundizar en el análisis de la escena. Así, para la comprensión profunda de las escenas áureas se ha insistido en dos aspectos fundamentales:

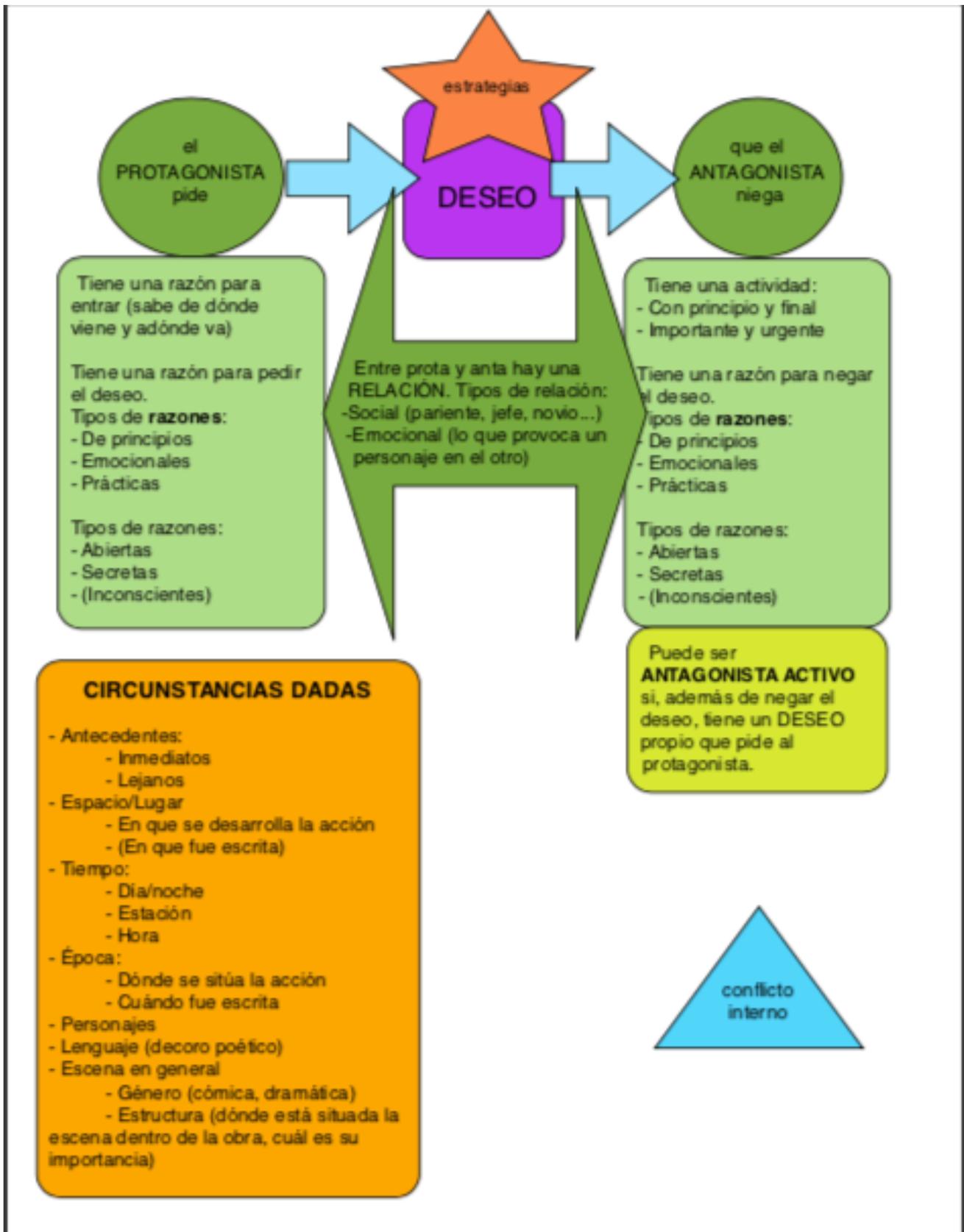
- El concepto de honor y honra y las consecuencias de su pérdida. Muchas de las comedias del Siglo de Oro español se basan en este concepto (Ruiz Ramón, 1988). Entendiendo la importancia del honor, puede comprenderse el conflicto interno de Diana en *El perro del hortelano*, por ejemplo, y deja de verse al personaje como una caprichosa y pasa a ser una mujer que se debate entre el amor y el deber. Asimismo, ofrece una visión más acertada del don Juan de Tirso y de cuáles son las consecuencias de su paso por las vidas de las mujeres a las que deshonra.
- La jerarquía social. La estructura piramidal de la época debe ser tomada en cuenta en toda su dimensión para ver la heroicidad del pueblo de *Fuenteovejuna* al enfrentarse al tirano, o para comprender en profundidad la impotencia de los alcaldes de Fuenteovejuna o Zalamea.

Como se desarrollará en el siguiente apartado, el alumnado se ha enfrentado a diversas escenas climáticas del corpus teatral español. Para comprender dichas escenas, debían leer las obras, entender el contexto y desarrollar su capacidad empática, trabajando así los contenidos propios de la materia tanto como los contenidos transversales. Para guiar dicho proceso de aprendizaje, el alumnado contaba (aparte de con las escenas escogidas e información sobre contexto, autores y obras) con dos documentos principales: el esquema de conflicto simplificado y un esquema que integra Layton y análisis literario.

El esquema de conflicto se centra, como se decía anteriormente, en descubrir cuál es el deseo de la escena, quién el protagonista, quién el antagonista, qué relación media entre ellos (tanto social como emocional) y cuáles son las razones por las que piden o niegan el deseo. Este análisis suele aplicarse a una escena concreta, pero puede trasladarse a la obra en general. En las sesiones realizadas, se ha trabajado con escenas climáticas, cuya comprensión aclara el resto de la pieza.

Una vez dilucidado el conflicto, se analizan las circunstancias dadas. Cuáles son los antecedentes (inmediatos y lejanos) de esta escena, es decir, qué eventos previos han

condicionado la aparición del conflicto y qué estaban haciendo los personajes justo antes de que tuviera lugar. Después, se analiza el espacio y cómo afecta a la escena; el tiempo; la época; los rasgos característicos de los personajes; el lenguaje que utilizan y si hay decoro poético. Por último, se intenta dar cuenta de la escena en general, atendiendo al género y al lugar que ocupa dentro de la obra teatral (¿es una escena climática? ¿es una presentación de personajes? ¿el desenlace?).



Esquema 1. Layton.

Esquema de conflicto basado en Layton. Este documento ha sido utilizado como herramienta para la resolución de las escenas-casos planteados durante la unidad didáctica.

El alumnado realiza una propuesta buscando respuestas a todas estas cuestiones y argumenta qué cree que está sucediendo y por qué. Una vez se maneja este tipo de análisis, se completa un esquema que incluye factores literarios.

Esquema 2. Comentario dramático-literario

1. Breve introducción a la obra que se va a analizar.
2. Situar la obra en el espacio y el tiempo (CONTEXTO HISTÓRICO)
3. Situar al autor de la obra en relación con las corrientes artísticas y literarias de la época, en Europa y en España.
4. Decir cuáles son las características del autor y las etapas de su obra para especificar a qué etapa pertenece la obra que analizamos.
5. Breve resumen de la obra, destacando temas, conflicto principal, género y estructura.
6. Decimos que vamos a pasar a analizar la escena y lo hacemos en el siguiente orden:
 - A) Decimos que para poder analizar la escena, debemos saber cuáles son los antecedentes (los explicamos)
 - B) Así pues, justo antes de que empiece la escena hay un STATU QUO (ANTECEDENTES INMEDIATOS)
 - C) El conflicto de esta escena surge por el enfrentamiento de dos fuerzas, representadas en esta escena por los personajes (decís cuáles). Aquí podemos explicar las características principales de cada personaje para no tener que volver a ello en las circunstancias dadas.
7. Decimos quién es protagonista, cuál es su deseo y cuáles las razones por las que pide, analizamos qué tipo de razones son esas.
8. Decimos quién es el antagonista y por qué niega, analizamos sus razones.
9. Explicamos el tipo de relación social entre los personajes y cómo afecta a la escena.
10. Analizamos qué siente el protagonista hacia el antagonista y viceversa (relación emocional)
11. Analizamos el espacio en que transcurre la escena y cómo afecta al conflicto.
12. Analizamos el tiempo en que sucede la escena y cómo afecta al conflicto.
13. Analizamos la época en que transcurre la escena y solo mencionamos la época en que fue escrita si la obra sirve como crítica o algo así. De la época ya habremos hablado en el contexto
14. POR ÚLTIMO, HABLAMOS DEL LENGUAJE EN LA OBRA: 1. Lenguaje de los personajes (decoro poético) 2. Lenguaje en las acotaciones (estilo del autor) 3. Figuras retóricas y ejemplos
15. AQUÍ ACABARÍA EL ANÁLISIS DE LA ESCENA Y DEBERÍAMOS PASAR A LA REFLEXIÓN PERSONAL, QUE PUEDE INCLUIR LO SIGUIENTE:
 - A) POR QUÉ CREES QUE ES IMPORTANTE ESTA OBRA
 - B) QUÉ TE PARECE MÁS INTERESANTE
 - C) TEMA LIBRE (Algunas ideas, por si no se os ocurre ninguna: ¿la has visto representada? ¿la has interpretado? ¿qué personaje que te gustaría interpretar? ¿por qué?...)

Esquema aportado para la resolución del caso. Este documento, de elaboración propia, fue utilizado en la realización de los análisis de las escenas, e integra herramientas dramáticas y de análisis literario.

4. 3. LA PROPUESTA DIDÁCTICA: CINCO CASOS BASADOS EN EL TEATRO ÁUREO

4.3.1. Introducción

Durante el periodo de prácticas del Máster en Enseñanza Secundaria de la Universidad Autónoma de Madrid, se me asignó el grupo 1º Bachillerato B del colegio para cubrir las sesiones sobre el teatro del Siglo de Oro español. De este modo, se generó la oportunidad de diseñar, implantar y evaluar la metodología docente que se propone en el presente trabajo.

La unidad sobre el teatro áureo español está encuadrada dentro de la 3ª evaluación de la Programación Didáctica del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del Colegio, dentro de la cual se contemplaba la realización de comentarios lingüísticos de texto, como puede consultarse arriba. Es por este motivo que se trabajó con diferentes escenas de obras clave del *corpus* literario barroco español.

4.3.2. Objetivos

Como se establece en el Real Decreto 1105/2014, “La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” (pp. 176-177). Asimismo, en el Decreto 37/2008 se especifica la relación de objetivos de los ciclos educativos (pp.120-121). Así, expongo una relación de los mismos, explicando cómo se trabajaron en las unidades didácticas.

Objetivos de Bachillerato

a) *Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.*

A raíz de los textos áureos, el alumnado tuvo la posibilidad de comparar el contexto sociocultural de nuestro pasado y valorar los avances y las posibilidades de mejora de nuestro presente.

b) *Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.*

El punto de partida de la metodología propuesta es el conflicto y el análisis empático de las dos partes que lo generan, resultando en un modo de ver el mundo abierto y que permita el entendimiento entre partes enfrentadas.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar una igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.

El trabajo con textos áureos, en los cuales las mujeres resultaban víctimas de los delitos contra el concepto del honor, ha sido catalizador para la reflexión sobre la violencia contra las mujeres y para el análisis de las desigualdades de género y sus síntomas en la sociedad actual. Del mismo modo, el concepto de “cristiano viejo” y la xenofobia resultante de este ha sido la base sobre la cual trabajar las desigualdades generadas por cuestión de raza o etnia.

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

La metodología empleada implicaba trabajo personal en casa, lectura de documentos diversos y su manejo para realizar un análisis personal, con lo que se han trabajado los hábitos de lectura, estudio y disciplina.

e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana.

La realización de debates y de ejercicios escritos partiendo de textos áureos han garantizado la consecución de este objetivo.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

Para lograr este objetivo, se ha utilizado como material complementario un blog de consulta relacionado con la materia.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

La comprensión del pasado histórico y cultural español sienta la base para el entendimiento del mundo contemporáneo. Además, la metodología empleada busca tender puentes empáticos entre el alumnado y personajes áureos, generando la posibilidad de entender y entenderse en profundidad.

i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

El trabajo realizado ha supuesto la comprensión de unas herramientas de análisis básicas, que permitan un acercamiento científico al texto y que cubra todos los aspectos de la competencia lingüística: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria.

j) Acceder a los conocimientos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

La metodología empleada supone investigar y crear, emplear eficientemente unas herramientas de análisis y completar dicho análisis con la sensibilidad personal.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

Como se ha dicho anteriormente, las unidades didácticas se han trabajado buscando un análisis profundo, creativo y empático, y compaginando el trabajo individual con el cooperativo.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

El acercamiento a los textos áureos desde la perspectiva utilizada ha aportado una mayor comprensión y, por lo tanto, un disfrute del material literario.

La consecución o no de estos objetivos podrá valorarse en el apartado de evaluación de las prácticas, ya que el alumnado ha podido rellenar un formulario anónimo respondiendo a algunas de estas cuestiones.

4.3.3. Metodología

Como se ha mencionado, la metodología empleada ha sido el método de casos, que se ha combinado con un enfoque dramático de los textos basado en una versión simplificada y aplicada a la literatura del esquema de conflicto propuesto por William Layton (1990). Además, se ha empleado la metodología *flipped classroom*, ya que el alumnado debía realizar parte del trabajo individual en casa con ayuda de documentos colgados en un blog (www.laprofedepracticass.wordpress.com) creado a propósito de las sesiones. Aparte, se han fomentado la cooperación y el debate.

4.3.4. Temporalización

Tabla 2

Temporalización

SESIÓN	FECHA	CONTENIDO	ACTIVIDADES SOLICITADAS PARA LA SIGUIENTE SESIÓN	MATERIAL EMPLEADO
1	25-04	Explicación del esquema de conflicto y las bases del contexto áureo.	Esquema del análisis de la escena de Fuenteovejuna.	PDF ESQUEMA DE CONFLICTO. ESCENA FUENTEOVEJUNA. BLOG.
2	26-04	Análisis de la escena de <i>Fuenteovejuna</i> (Comendador, Laurencia y Frondoso) en pequeño y gran grupo.	Escena de El burlador de Sevilla.	ESCENA FUENTEOVEJUNA. ESCENA BURLADOR.
3	9-05	Análisis de la escena de <i>El Burlador de Sevilla</i> (monólogo de Tisbea). Proyección del inicio de El perro del hortelano.	Esquema análisis de La vida es sueño.	ESCENA BURLADOR DE SEVILLA. DVD EL PERRO DEL HORTELANO. ESCENA LA VIDA ES SUEÑO.
4	10-05	Análisis de la escena de <i>La vida es sueño</i> (primer monólogo de Segismundo).	Esquema análisis de El caballero de Olmedo.	ESCENA LA VIDA ES SUEÑO. ESCENA EL CABALLERO DE OLMEDO.
5	16-05	Análisis de la escena de <i>El perro del hortelano</i> de Lope de Vega (primera escena, mediante proyección audiovisual)	Repaso de todo el material. Estudio de rasgos fundamentales en libro de texto. Esquema de análisis del blog.	DVD EL PERRO DEL HORTELANO.
6	17-05	Ejercicio individual final (escena de <i>El caballero de Olmedo</i>).	-	ESCENA CABALLERO DE OLMEDO. LIBRO DE TEXTO. PDF ANÁLISIS DE CONFLICTO. PDF COMENTARIO DE TEXTO.
7	22-05	Devolución del ejercicio y explicación individual de la rúbrica.		
8			Evaluación y autoevaluación voluntarias.	

En apartados posteriores se explicará que el orden de trabajo de la escenas se basó en un criterio de complejidad de las mismas, de modo que la comprensión del teatro áureo resultara gradual. En otro orden de cosas, el material empleado y citado en la tabla (escenas, esquemas) está colgado en el blog creado para la realización de las prácticas y al que el alumnado podía acceder, siguiendo los principios de la metodología *flipped classroom*:

4.3.5. Contenidos

El contenido que debe trabajarse en cada etapa está estipulado por el Real Decreto 1105-2014, en que se establecen los currículos de ESO y Bachillerato. Siguiendo la legislatura actual, se ha realizado un cuadro que pone en relación los contenidos trabajados en las unidades didácticas señaladas.

Tabla 3

Contenido trabajado en la unidad didáctica

CONTENIDO	TRABAJADO EN CLASE	ACTIVIDADES RELACIONADAS
BLOQUE 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.		El formato debate propicia el desarrollo de los contenidos del bloque 1.
La comunicación oral no espontánea en el ámbito académico. Su proceso y la situación comunicativa.	Sí.	
Textos expositivos y argumentativos orales.	Sí.	
Los géneros textuales orales propios del ámbito académico.	Sí.	
Comprensión y producción de textos orales procedentes de los medios de comunicación social. Recursos.	No.	
BLOQUE 2. Comunicación escrita: leer y escribir.		La realización de trabajos individuales escritos permite el desarrollo de los contenidos del bloque 2.
La comunicación escrita en el ámbito académico.	Sí.	
Comprensión, producción y organización de textos expositivos escritos del ámbito académico.	Sí.	
Comprensión, producción y organización de textos expositivos escritos procedentes de los medios de comunicación social: géneros informativos y de opinión y publicidad.	No.	
Procedimientos para la obtención, tratamiento y evaluación de la información procedente de fuentes impresas y digitales.	Sí.	
BLOQUE 3. Conocimiento de la lengua		

<p>La palabra.</p> <p>El sustantivo. Caracterización morfológica, sintáctica y semántica.</p> <p>El adjetivo. Caracterización morfológica, sintáctica y semántica.</p> <p>El verbo. La flexión verbal. La perífrasis verbal.</p> <p>El pronombre. Tipología y valores gramaticales.</p> <p>Los determinantes. Tipología y usos.</p> <p>Reconocimiento de las diferencias entre pronombres y determinantes. Las relaciones gramaticales.</p> <p>Observación, reflexión y explicación de las estructuras sintácticas simples y complejas. Conexiones lógicas y semánticas en los textos.</p> <p>El discurso.</p> <p>Observación, reflexión y explicación de las diferentes formas de organización textual.</p> <p>Reconocimiento y explicación de las propiedades textuales. Sus procedimientos. La modalidad.</p> <p>Variedades de la lengua.</p> <p>Conocimiento y explicación de la pluralidad lingüística de España. Sus orígenes históricos.</p> <p>Reconocimiento y explicación de las variedades funcionales de la lengua.</p>	<p></p> <p>Sí.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí.</p>	<p>Al tratarse de una unidad didáctica relacionada con la Educación Literaria, el bloque 3 es el menos trabajado, aunque sí se han señalado ciertos contenidos en el transcurso de las sesiones, como se señala en la tabla.</p>
BLOQUE 4. Educación literaria.		
<p>Estudio de las obras más representativas de la literatura española desde la Edad Media hasta el siglo XIX, a través de la lectura y análisis de fragmentos y obras significativas.</p>	<p>Sí.</p>	<p>El bloque 4 ha sido el más trabajado a lo largo de las sesiones.</p>
<p>Análisis de fragmentos u obras completas significativas desde la Edad Media al siglo XIX, identificando sus características temáticas y formales relacionándolas con el contexto, el movimiento, el género al que pertenece y la obra del autor y constatando la evolución histórica de temas y formas.</p>	<p>Sí.</p>	
<p>Interpretación crítica de fragmentos u obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX, detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural.</p>	<p>Sí.</p>	
<p>Planificación y elaboración de trabajos académicos escritos o presentaciones sobre la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XIX, obteniendo la información de fuentes diversas y aportando un juicio crítico personal y argumentado con rigor.</p>	<p>Sí.</p>	
<p>Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.</p>	<p>Sin datos.</p>	

Composición de textos escritos con intención literaria y conciencia de estilo.	No.	
--	-----	--

Por todo lo expuesto anteriormente, puede verse que las unidades didácticas fueron realizadas dentro de una programación de Departamento más amplia y que, durante las primeras evaluaciones, se centró más en el tercer bloque de Contenido, dedicado al conocimiento de la Lengua. Sin embargo, buscando un enfoque holístico, las unidades didácticas desarrolladas en el periodo de prácticas permitieron desarrollar aspectos de los cuatro bloques exigidos por la Ley de Educación.

Asimismo, se buscó cubrir los contenidos transversales 1, 2 y 3 estipulados en la LOMCE y recogidos en el artículo 9 del Decreto 48/2015 (pp. 16-17).

4.3.6. Actividades y sesiones

Como se ha mencionado anteriormente, las sesiones y actividades se organizaron desde un enfoque del método de casos, proponiendo una escena teatral como un problema que resolver empleando las herramientas de análisis propuestas por William Layton en su método de formación actoral.

En el apartado “Temporalización” se han mencionado las actividades solicitadas y realizadas en cada sesión. Por lo tanto, en este apartado, procederé a explicar la estructura de las sesiones y el tipo de actividades que han realizado los alumnos.

ESTRUCTURA DE UNA SESIÓN

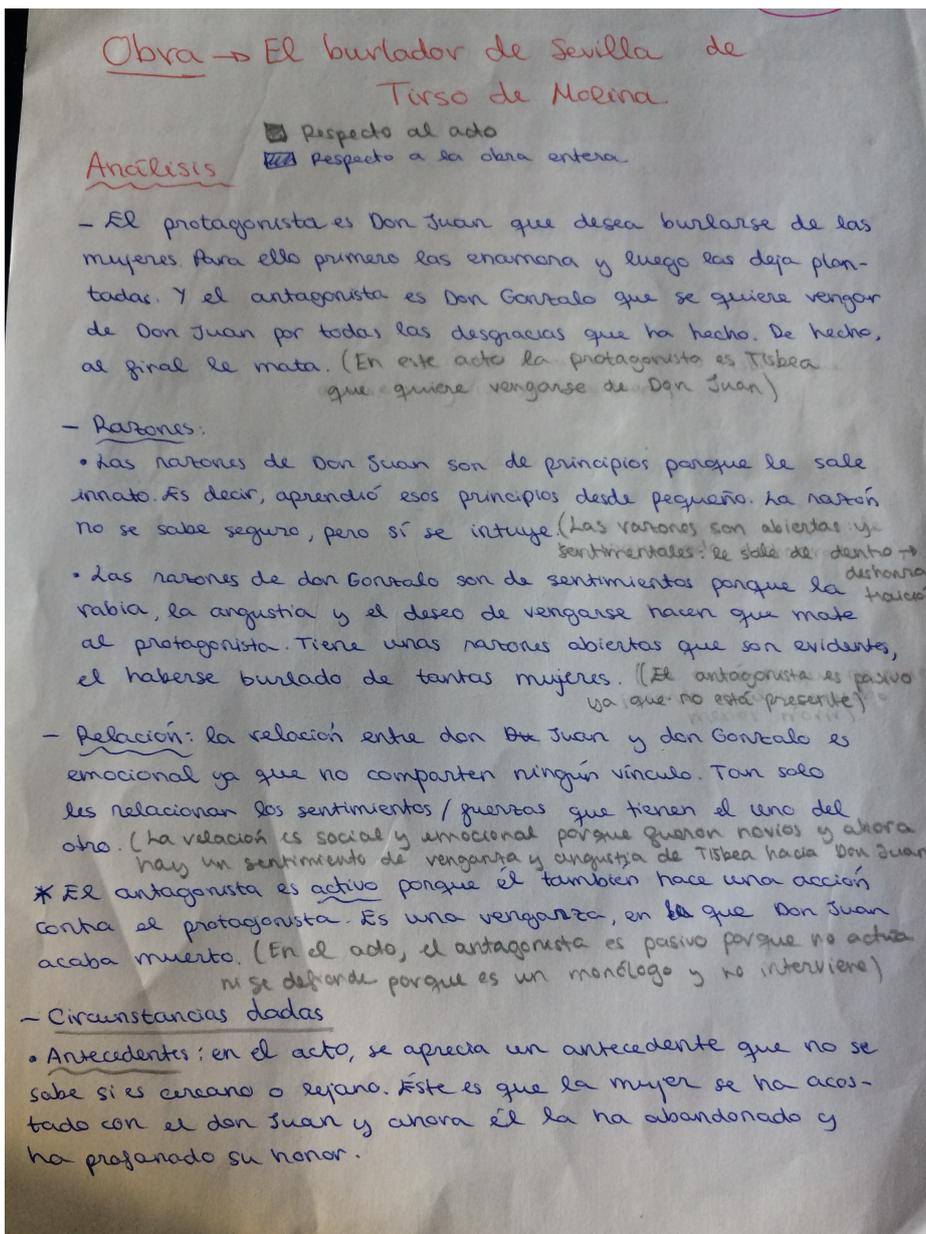
1. Resolución de dudas o explicación de conceptos teóricos.
2. Puesta en común de la propuesta de esquema de conflicto que se ha trabajado en casa.
3. Debate sobre la escena.
4. Recolección de conclusiones por parte de la profesora de prácticas.
5. Entrega de la siguiente actividad.
6. Trabajo en pequeño grupo hasta el final de la clase.
7. Explicación de los contenidos nuevos subidos al blog y despedida.

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Proyección de la película *El perro del hortelano*.
- Análisis individual de la escena entre Laurencia, el Comendador y Frondoso de *Fuenteovejuna*.
- Análisis grupal de la escena entre Laurencia, el Comendador y Frondoso de *Fuenteovejuna*.

- Análisis individual del monólogo de Segismundo en *La vida es sueño*.
- Análisis grupal del monólogo de Segismundo en *La vida es sueño*.
- Análisis individual del monólogo de Tisbea en *El burlador de Sevilla*.
- Análisis grupal del monólogo de Tisbea en *El burlador de Sevilla*.
- Análisis individual de la escena entre don Fernando y don Rodrigo en *El caballero de Olmedo* siguiendo un esquema que aúna la propuesta de Layton y el comentario literario.
- Evaluación y resolución de dudas.

Las actividades individuales que se pedían para su realización en casa consistían en la lectura de la escena y en realizar una propuesta del esquema de conflicto de la misma para ponerlo en común posteriormente. Lo que se esperaba del alumnado era que argumentara su propuesta, no que "acertara" en la misma. La entrega de estas actividades permitió observar la evolución del estudiantado y la evaluación de la misma en la nota final de la unidad. Además, en la puesta en común, se pudieron trabajar metodologías cooperativas y prácticas comunicativas interpersonales. Se adjunta el ejemplo de una actividad realizada en casa y la posterior autocorrección a partir de la sesión dedicada al monólogo de Tisbea.



Ejercicio individual de un alumno de 1º Bachillerato. Puede observarse el trabajo realizado en casa (en bolígrafo) y la autocorrección que realizó durante la sesión dedicada a Tirso de Molina.

4.3.7. Evaluación

La evaluación de la unidad didáctica se realizó en varias fases. Por una parte, los ejercicios realizados en casa se comentaban en la sesión siguiente, ofreciendo al alumnado la posibilidad de mejorar su propio ejercicio. Así, se debatía el caso de forma grupal: cada estudiante proponía una hipótesis que explicara la escena, el comportamiento de los personajes y cómo las circunstancias afectaban al conflicto, y grupalmente (con la docente como guía) se escogía la opción que mejor se aplicara a la escena. De este modo, el alumnado podía recoger datos, cotejar sus conclusiones con las de sus compañeros y mejorar sus ejercicios.

Por otra parte, se realizó un ejercicio final en que se aplicó todo lo visto a lo largo de las sesiones, que se corrigió mediante una rúbrica que tenía en cuenta la asimilación de los conceptos clave vistos en clase, el desarrollo argumentativo de los mismos y la capacidad de analizar los textos con coherencia y sensibilidad. El alumnado podía emplear todo el material a su alcance (esquemas, libros, apuntes) porque el objetivo del ejercicio era argumentar el análisis personal de la escena; por este motivo, la rúbrica contempla la detección de conceptos, su explicación y, finalmente, la coherencia de dicha argumentación. Además, se premiaron la evolución positiva (objetivada en los ejercicios individuales previos) y el empleo de una expresión correcta y libre de faltas de ortografía y puntuación.

Tabla 4.

Rúbrica

PUNTUACIÓN	0	0,4	0,6	0,77
DESEO, PROTAGONISTA	No se mencionan	Se mencionan	Se mencionan y argumentan	Se mencionan y argumentan con coherencia y conocimiento
RAZONES	No se mencionan	Se mencionan	Se mencionan y argumentan	Se mencionan y argumentan con coherencia y conocimiento
RELACIÓN SOCIAL	No se menciona	Se menciona	Se menciona y argumenta	Se menciona y argumenta con coherencia y conocimiento
RELACIÓN EMOCIONAL	No se menciona	Se menciona	Se menciona y argumenta	Se menciona y argumenta con coherencia y conocimiento
ANTECEDENTES	No se mencionan	Se mencionan	Se mencionan y argumentan	Se mencionan y argumentan con coherencia y conocimiento

ESPACIO	No se menciona	Se menciona	Se menciona y argumenta	Se menciona y argumenta con coherencia y conocimiento
TIEMPO	No se menciona	Se menciona	Se menciona y argumenta	Se menciona y argumenta con coherencia y conocimiento
CONTEXTO	No se menciona	Se menciona	Se menciona y se explican los rasgos principales del contexto	Se menciona, se explican los rasgos principales del contexto y se relacionan con la escena
AUTOR	No se menciona	Se menciona	Se menciona y se explican las etapas y obras más importantes y los rasgos más destacados de su estilo	Se menciona, se explican las etapas y obras más importantes y los rasgos más destacados de su estilo y se relacionan con la escena
ESENCIALES	No se mencionan	Se mencionan los rasgos esenciales de la escena	Se mencionan y argumentan los rasgos esenciales de la escena	Se mencionan y argumentan con coherencia y conocimiento los rasgos esenciales de la escena
LENGUAJE	No se menciona	Se menciona	Se menciona y se marcan ejemplos en el texto	Se menciona, se marcan ejemplos en el texto y se relacionan las figuras retóricas con el estilo del autor o los acontecimientos de la escena
GÉNERO	No se menciona	Se menciona	Se menciona y se cataloga correctamente la obra	Se menciona, se cataloga correctamente la obra y se localizan rasgos de tragedia en el texto (fatum, hybris, unidades)
REFLEXIÓN	No se hace	Se hace	Se hace y se muestra un pensamiento propio	Se hace, se muestra un pensamiento propio y un enfoque original relacionado con la obra
ORTOGRAFÍA	La ortografía perfecta se premia con un punto más. Cada falta de ortografía se penaliza con -0,5, cada tilde incorrecta con -0,1 y cada fallo de puntuación con -0,1 hasta un total de -1.			

EVOLUCIÓN	No ha entregado los ejercicios	Ha entregado los ejercicios	Ha entregado los ejercicios y ha evolucionado	Ha entregado los ejercicios, se ha evolucionado y ha superado las expectativas
TOTAL				

Rúbrica empleada para la evaluación del ejercicio final. Valoraba aspectos dramáticos y literarios y el grado de comprensión, elaboración y argumentación de los mismos. Además, premiaba el empleo de una ortografía correcta y la evolución individual.

Los resultados obtenidos por el alumnado, en cuanto a la calificación, fueron muy favorables, con un 100% de aprobados y una media de 8,6. Se adjunta una tabla de resultados en la página siguiente. Es importante señalar que, en general, el alumnado comprendió muy bien el objetivo del ejercicio. Los resultados más bajos se corresponden con estudiantes absentistas o con ejercicios que adolecían del desarrollo necesario para realizar una argumentación. En otras palabras, en general, los ejercicios mostraban una mejora en la comprensión lectora y un esfuerzo por explicar las elecciones tomadas respecto a la escena, resultando en una calificación elevada.

Por último, el alumnado realizó una encuesta voluntaria de autoevaluación anónima que se analizará en las conclusiones.

Tabla 5

Calificaciones obtenidas por el alumnado

RESULTADO FINAL	MEDIA TOTAL
10	
10	
5	
7,4	
6,4	
7,4	
10	
9	
10	
10	
10	
8,6	
10	
7,6	

7	
10	
5	
6	
10	
10	
9	
10	
5	
9,8	
10	
10	
10	
9,25	
9,8	
	8,69

4.3.8. Propuesta de cinco casos basados en el teatro áureo

Durante las sesiones de prácticas, se trabajaron cinco escenas con el método y las herramientas dramáticas previamente expuestas. En este apartado, se justificará la elección de las escenas trabajadas y se mostrará el desarrollo de una de ellas por parte de uno de los alumnos.

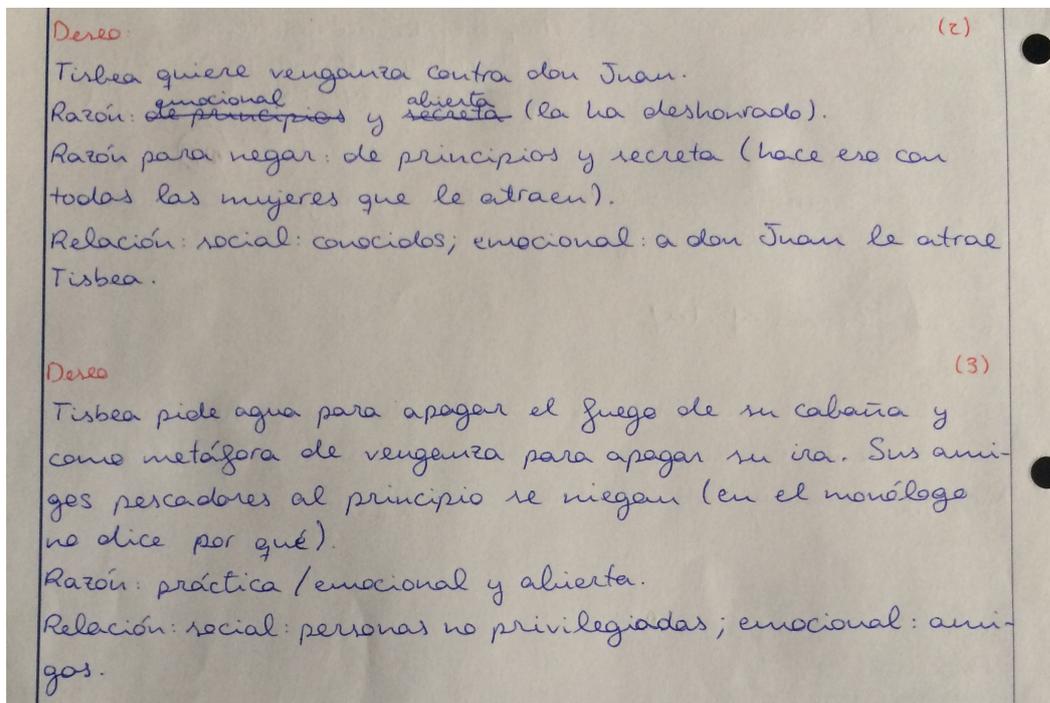
Las escenas escogidas fueron las siguientes:

- *Fuenteovejuna* (Lope de Vega): escena entre el Comendador y Laurencia en cuyo final aparece Frondoso, al final del acto primero. Desde “No es malo venir siguiendo un corcillo temeroso/ y topar tan bella gama” hasta “Vete”.
- *El perro del hortelano* (Lope de Vega): escena inicial, mediante proyección audiovisual.
- *El caballero de Olmedo* (Lope de Vega): escena entre don Fernando y don Rodrigo (escena VIII del segundo acto). Desde “¿Qué es esto? ¡Rodrigo, y solo!” hasta “Mas lo que ha de importar mucho/no se ha de pensar tan poco”.
- *El burlador de Sevilla* (Tirso de Molina): monólogo de Tisbea. Desde “¡Fuego, fuego que me quememos!” hasta “Amor, clemencia, que se abrasa el alma”.
- *La vida es sueño* (Calderón de la Barca): primer monólogo de Segismundo. Desde “Ay, mísero de mí, ay, infelice” hasta “a un pez, a un bruto y a un ave”.

El criterio de ordenación de los casos, como se verá más adelante, fue el grado de dificultad de las escenas. Por este motivo, se comenzó por una escena con un deseo explícito y unos personajes tipificados (*Fuenteovejuna*), después se analizaron monólogos dramáticos, una escena cómica y, finalmente, una escena más compleja cuyo deseo debía deducirse por el subtexto. Para la realización del análisis, el alumnado debía haber leído, como mínimo, un resumen del argumento de la obra para conocer la fábula de la misma.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la sesión comenzaba con la resolución de dudas que habían surgido a partir del caso. Posteriormente, se ponían en común las diferentes versiones del esquema de conflicto que el alumnado había trabajado en casa y se debatía sobre la escena. A partir de ese debate, se extraían conclusiones, gracias a las cuales el alumnado autoevaluaba su trabajo individual, corregía y completaba la información, propiciando así el aprendizaje.

En el caso concreto del ejercicio (*Ejercicio individual alumna 1º Bachillerato*), puede comprobarse que la alumna había realizado el análisis tomando como base la obra entera y, en clase, fue elaborando el análisis relativo a la escena en concreto. En realidad, el análisis de la escena propicia, en principio, la comprensión de la pieza completa y, por lo tanto, no se consideró penalizable dicho error. Sin embargo, la mayor parte del alumnado comprendió que el análisis debía ocuparse de la escena, y construyó sus ejercicios alrededor de la misma, como puede comprobarse en otros ejercicios individuales, como el que puede consultarse en el **ANEXO III** (no se adjunta en este mismo apartado debido a su extensión).



Ejercicio individual de una alumna de 1º Bachillerato sobre el monólogo de Tisbea, autocorregido en la sesión.

Es importante señalar que el primer ejercicio mostrado (el análisis del monólogo de Tisbea) fue previo a la realización de la actividad sobre el monólogo de Segismundo expuesto en el **ANEXO III**. Por tanto, lejos de buscar establecer una diferencia entre las capacidades de los alumnos cuyos ejercicios se presentan, se pretende mostrar cómo las sesiones daban pie a la mejora y a la comprensión de la metodología propuesta, dejando al mismo tiempo espacio para el desarrollo individual y en función de las capacidades particulares de cada estudiante.

En las primeras sesiones se solicitaron como trabajo personal elaboraciones esquemáticas sobre el esquema de conflicto expuesto en la sección dedicada a Layton. Conforme los conceptos fueron cristalizando, se empezaron a solicitar análisis más elaborados, que tuvieran en cuenta también las circunstancias y el contexto, y que finalizaran con una breve reflexión personal.

El comentario de texto que voy a hacer es sobre la obra
La vida es sueño, en especial sobre el monólogo de Segismundo.

Durante el monólogo Segismundo se encuentra encerrado en una
torre macabramente de día dado que ve a los reyes volar
y otros muchos cosas, segismundo había sido encerrado debido
a la profecía que decía que iba a nacer a su padre
y gobernar. Ahora voy a analizar el monólogo:

Primero de todo los antecedentes que llevan al monólogo
no son inmediatos sino que se van desarrollando durante toda
su estancia encerrado pero, si que puede haber unos antecedentes
inmediatos como el ver las mujeres volar o el arroyo fluir. ¡Dí!

Existe un conflicto entre él, que lleva toda su vida encerrado
y el ver animales, ríos, volcanes, objetos que tienen plena conciencia
que él no que aun así son libres.

El protagonista de este relato es segismundo y su deseo es ser libre
y en este caso, su padre es el antepasado ya que le niega
toda su libertad, el padre es el rey así que tiene toda la
libertad pero hacer lo que este le da y por eso segismundo
tiene odio hacia él, no creo que tenga odio ya que al
final deje a su padre vivir pero él que sentiré odio por
estar encerrado y no poder hacer nada al respecto.

Por último, el lenguaje de la obra es culto, y cada acción
de segismundo lleva a quejarse sobre porque mejor que ser libre
el no lo es.

Me ha parecido interesante la idea de al ir diciendo por que el arroyo,
el volar, las rejas... como les iba relacionando con los cuatro
elementos. Tierra, fuego, aire, agua.

En la página previa, ejercicio individual de un alumno de 1º Bachillerato sobre el monólogo de Segismundo en La vida es sueño. Puede apreciarse la evolución respecto al ejercicio sobre Tisbea, más esquemático. En este ejercicio, el alumno ha redactado su hipótesis, todavía incompleta, pero más elaborada que en las actividades previas.

De este modo, se fueron integrando gradualmente las nociones dramáticas y literarias, partiendo de un análisis más literal (intentando salvar la dificultad de entendimiento de los textos debida a la diferencia de variedad diacrónica de las obras áureas respecto al español actual) que fuera evolucionando hasta adquirir una comprensión profunda de la escena. Con dicho objetivo, los casos propuestos fueron los siguientes.

CASO 1: FUENTEOVEJUNA

(Sale EL COMENDADOR)

COMENDADOR:
*No es malo venir siguiendo
un corcillo temeroso,
y topar tan bella gama.*

LAURENCIA:
*Aquí descansaba un poco
de haber lavado unos paños;
y así, al arroyo me torno,
si manda su señoría.*

COMENDADOR:
*Aquesos desdenes toscos
afrentas, bella Laurencia,
las gracias que el poderoso
cielo te dio, de tal suerte
que vienes a ser un monstro.
Mas, si otras veces pudiste
huir mi ruego amoroso,
ahora no quiere el campo,
amigo secreto y solo;
que tú sola no has de ser
tan soberbia, que tu rostro
huyas al señor que tienes,
teniéndome a mí en tan poco. [...]*

LAURENCIA:
*¡Id con Dios tras vuestro corzo!
Que, a no veros con la Cruz,
os tuviera por demonio,
pues tanto me perseguís.*

COMENDADOR:
*¡Qué estilo tan enfadoso!
Pongo la ballesta en tierra,
y a la práctica de manos
reduzgo melindres.*

LAURENCIA:
*¡Cómo!
¿Eso hacéis? ¿Estáis en vos?*

(Sale FRONDOSO y toma la ballesta.)

COMENDADOR:
No te defiendas.

FRONDOSO:
*Si tomo
la ballesta, ¡vive el cielo,
que no la ponga en el hombro...!*

COMENDADOR:
Acaba, ríndete.

LAURENCIA:
*¡Cielos,
ayudadme agora!*

COMENDADOR:
*Solos
estamos; no tengas miedo.*

FRONDOSO:
*Comendador generoso,
dejad la moza o creed
que de mi agravio y enojo
será blanco vuestro pecho,
aunque la Cruz me da asombro.*

COMENDADOR:
¡Perro villano!

FRONDOSO:
*No hay perro.
¡Huye, Laurencia!*

La primera escena analizada por el alumnado fue la correspondiente a *Fuenteovejuna*. Se comenzó por este texto debido a la relativa facilidad con que se localizan protagonista, antagonista y deseo: el Comendador quiere tener relaciones con Laurencia y ella se opone. En un debate cooperativo en gran grupo, se propusieron hipótesis para este comportamiento: la posición de Laurencia era comprensible, pero la del Comendador supuso mayor discordia. Parte del alumnado creía que lo movía el amor, mientras otros se decantaban por orgullo. Con este caso, se comprendió la importancia de la honra para la época áurea y la importancia de la jerarquía social: Laurencia está indefensa ante los deseos de Fernán Gómez no solo por su condición de mujer, sino también por ser una plebeya frente a un personaje noble. Asimismo, se incidió en la importancia del espacio: el hecho de que la escena transcurra en el bosque permite, por una parte, que los dos personajes se encuentren; por otra, favorece el abuso del Comendador, ya que se cree solo y alejado de vecinos que pudieran ayudar a la joven. Así pues, por medio de la escena, se trabajaron aspectos del contexto sociohistórico y de la puesta en escena, se procuró dotar a los personajes de cierta humanidad e iniciar al alumnado en el tipo de análisis propuesto.

CASO 2: EL BURLADOR DE SEVILLA

TISBEA:

*¡Fuego, fuego, que me quemó,
que mi cabaña se abrasa!
Repicad a fuego, amigos,
que ya dan mis ojos agua.
Mi pobre edificio queda
hecho otra Troya en las llamas,
que después que faltan Troyas,
quiere amor quemar cabañas;
mas si amor abrasa peñas,
con gran ira, fuerza extraña,
mal podrán de su rigor
reservarse humildes pajas.
¡Fuego, zagales, fuego, agua, agua!
Amor, clemencia, que se abrasa el alma.
Ay choza, vil instrumento
de mi deshonra, y mi infamia,
cueva de ladrones fiera,
que mis agravios amparas.
Rayos de ardientes estrellas
en tus cabelleras caigan,
porque abrasadas estén,
si del viento mal peinadas.*

*¡Ah falso huésped, que dejas
una mujer deshonrada!
Nube que del mar salió,
para anegar mis entrañas.
¡Fuego, zagales, fuego, agua, agua!
Amor, clemencia, que se abrasa el alma.
Yo soy la que hacía siempre
de los hombres burla tanta.
¡Que siempre las que hacen burla,
vienen a quedar burladas!
Engañóme el caballero
debajo de fe y palabra
de marido, y profanó
mi honestidad y mi cama.
Gozóme al fin, y yo propia
le di a su rigor las alas,
en dos yeguas que crié,
con que me burló y se escapa.
Seguidle todos, seguidle,
mas no importa que se vaya,
que en la presencia del rey
tengo de pedir venganza.
¡Fuego, zagales, fuego, agua, agua!
Amor, clemencia, que se abrasa el alma.*

El monólogo de Tisbea se propuso como segundo caso atendiendo a que el personaje, al pertenecer al pueblo llano, presentaba un lenguaje accesible (a pesar de las referencias a la tradición grecolatina). Además, sirvió para subrayar la importancia de la honra y para explicar el arquetipo del don Juan. En este monólogo se subrayó la importancia de las circunstancias dadas

(antecedentes, espacio, tiempo...) del esquema Layton y de la puesta en escena, explicando que el fuego al que alude Tisbea es, al mismo tiempo, metáfora de su situación emocional y una descripción del estado de su cabaña. Por lo tanto, además de repasar las nociones previas, se comenzó a trabajar el análisis literario atendiendo al lenguaje y a su relación con el contenido emocional del texto.

CASO 3: LA VIDA ES SUEÑO

SEGISMUNDO:

¡Ay mísero de mí, y ay, infelice!

*Apurar, 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.*

*Sólo 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
qué 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 bruto, y con la piel
que dibujan manchas bellas,
apenas signo es de estrellas*

*(gracias al docto pincel),
cuando, atrevida y crüel
la humana necesidad
le enseña a tener crueldad,
monstruo de su laberinto;
¿y yo, con mejor instinto,
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?*

*Nace el arroyo, culebra
que entre flores se desata,
y apenas, sierpe de plata,
entre las flores se quiebra,
cuando músico celebra
de las flores la piedad
que le dan la majestad
del campo abierto a su huida;
¿y teniendo yo más vida
tengo menos libertad?*

*En llegando a esta pasión,
un volcán, un Etna hecho,
quisiera sacar del pecho
pedazos del corazón.
¿Qué ley, justicia o razón,
negar a los hombres sabe
privilegio tan süave,
excepción tan principal,
que Dios le ha dado a un cristal,
a un pez, a un bruto y a un ave?*

El tercer caso se ocupó del monólogo de Segismundo. En esta sesión, sin abandonar el enfoque dramático y emocional, se puso el acento sobre la estructura del texto y su relación con el contenido. Además, se trabajaron conceptos derivados de la poética de Aristóteles, como el *fatum*, en relación con la perspectiva cristiana del texto, defensora del libre albedrío. Asimismo, se puso en relación el espacio dramático (la torre) con el mito de la caverna de Platón. En esta línea, se

trabajó el contexto sociocultural y la filosofía áurea, de base cristiana y tradición clásica, en relación con el monólogo y su acción dramática.

CASO 4: EL PERRO DEL HORTELANO

El cuarto caso se enfocó partiendo de material audiovisual. En concreto, se proyectó la primera escena de la película homónima dirigida por Pilar Miró (1996). En esta sesión, se trató de que el alumnado comprendiera que, en realidad, la literatura dramática se cristaliza en su representación y, por lo tanto, se intentó que el análisis se realizara a partir de la puesta en escena en lugar de tomando el texto como base. Además, se pudieron aplicar las herramientas de análisis adquiridas a un género diferente del trabajado hasta el momento: la comedia.

CASO 5: EL CABALLERO DE OLMEDO

DON FERNANDO:

*¿Qué es esto? ¡Rodrigo, y solo!
¿Cómo estás?*

DON RODRIGO:

*Mala caída,
mal suceso, malo todo;
pero más deber la vida
a quien me tiene celoso,
y a quien la muerte deseo.*

DON FERNANDO:

*¡Que sucediese a los ojos
del rey, y que viese Inés
que aquel su galán dichoso
hiciese el toro pedazos
por libraros!*

DON RODRIGO:

*Estoy loco.
No hay hombre tan desdichado,
Fernando, de polo a polo.
¡Qué de afrentas, qué de penas,
qué de agravios, qué de enojos,
qué de injurias, qué de celos,
qué de agujeros, qué de asombros!
Alcé los ojos a ver
a Inés, por ver si piadoso
mostraba el semblante entonces,
que aunque ingrato, necio adoro;
y veo que no pudiera*

*mirar Nerón riguroso
desde la torre Tarpeya
de Roma el incendio, como
desde el balcón me miraba;
y que luego, en vergonzoso
clavel de púrpura fina
basado el jazmín del rostro,
a don Alonso miraba,
y que por los labios rojos
pagaba en perlas el gusto
de ver que a sus pies me postro,
de la fortuna arrojado
y de la suya envidioso.
Mas, ¡vive Dios, que la risa,
primero que la de Apolo
alegre el Oriente y bañe
el aire en átomos de oro,
se le ha de trocar en llanto,
si hallo al hidalguito loco
entre Medina y Olmedo!*

DON FERNANDO:

Él sabrá ponerse a cobro.

DON RODRIGO:

Mal conocéis a los celos.

DON FERNANDO:

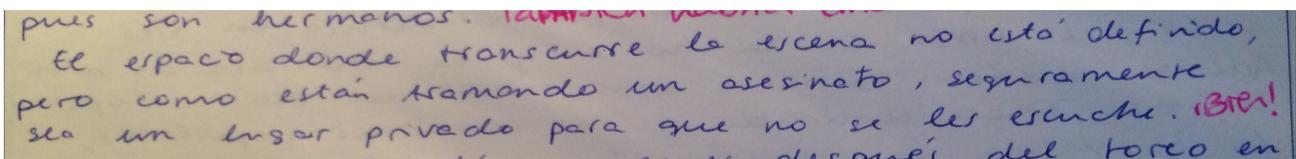
*¿Quién no sabe que son monstruos?
Mas lo que ha de importar mucho
no se ha de pensar tan poco.*

El quinto caso se enfocó como un ejercicio individual en que los estudiantes debían aplicar todo lo aprendido en la unidad didáctica. El alumnado, pues, debía partir de su experiencia personal, de su propia empatía, y aplicarla a un contexto ajeno, el del siglo XVII. El objetivo último del ejercicio consistía en intentar averiguar qué pasaba y cómo pasaba, cómo se comportaban los personajes y por qué, y cómo afectaba la situación al desarrollo de la escena. Para ello, pues, la

actividad suponía una argumentación y un enfoque de la escena que implicara su propio punto de vista y su forma de entender el mundo. Por ello, los análisis resultantes variaban en cuanto a la definición del deseo, de las razones de los caracteres y de cómo afectaban las circunstancias, pero el alumnado se esforzaba por establecer una hipótesis coherente.

A este respecto, es interesante comparar algunas de las hipótesis que los estudiantes redactaron en el ejercicio final. Debido a la extensión de los trabajos, se ha decidido tomar muestras de un rasgo concreto del comentario: cómo afectaba el espacio en que se daba la escena al desarrollo del conflicto.

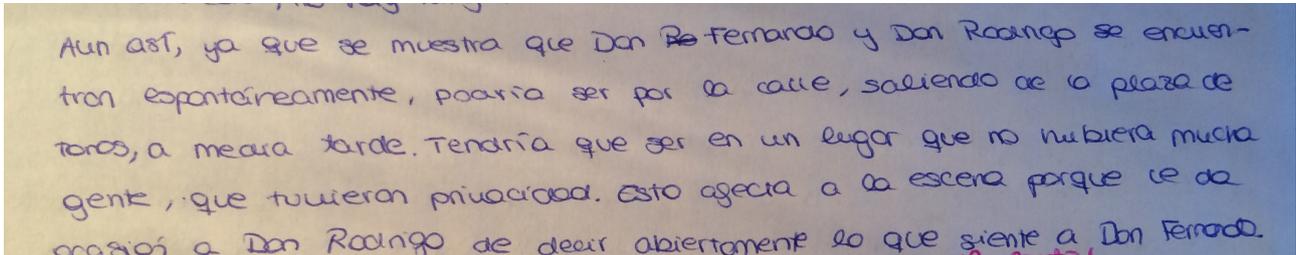
Ejemplo 1 de análisis del espacio.



Transcripción:

"El espacio donde transcurre la escena no está definido, pero como están tramando un asesinato, seguramente sea un lugar privado para que no se les escuche".

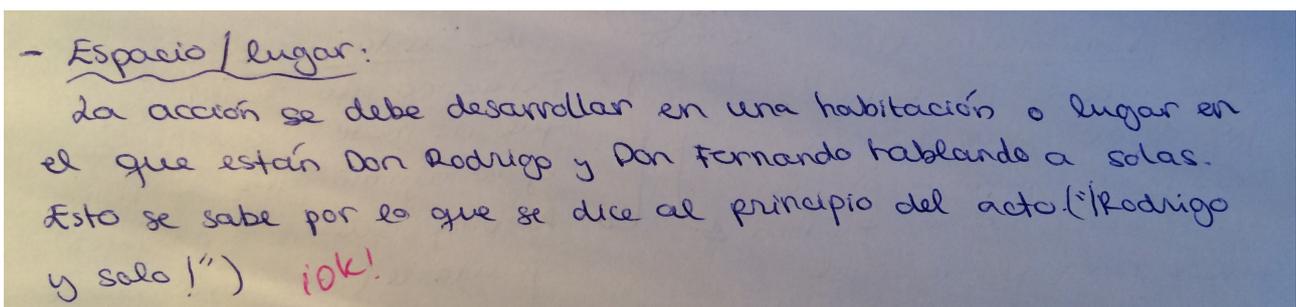
Ejemplo 2 de análisis del espacio.



Transcripción:

"Aun así, ya que se muestra que Don Fernando y Don Rodrigo se encuentran espontáneamente, podría ser por la calle, saliendo de la plaza de toros, a media tarde. Tendría que ser en un lugar que no hubiera mucha gente, que tuvieran privacidad. Esto afecta a la escena porque le da ocasión a don Rodrigo de decir abiertamente lo que siente a don Fernando."

Ejemplo 3 de análisis del espacio.



Transcripción:

“La acción se debe desarrollar en una habitación o lugar en el que están don Rodrigo y don Fernando hablando a solas. Esto se sabe por lo que se dice al principio del acto (“¡Rodrigo y solo!”)”

Como puede apreciarse en los ejemplos propuestos, cada alumno encara el análisis del espacio y su importancia en el desarrollo del conflicto de una manera diferente. Sin embargo, los ejercicios comparten un afán de argumentar coherentemente las conclusiones a las que se ha llegado partiendo del texto. Así, puede considerarse que el alumnado está realizando una lectura crítica de la escena, ya que muestra su punto de vista sobre el texto. Este rasgo, visible en el tratamiento del espacio, se puso de manifiesto en todos los apartados de los ejercicios, tanto en lo correspondiente al análisis dramático como al literario.

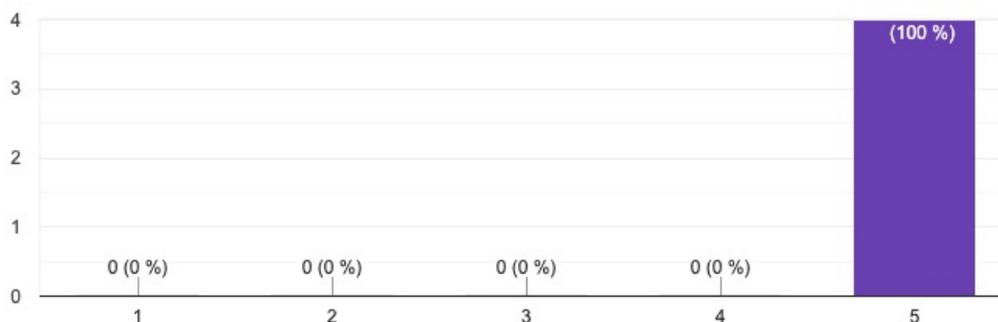
Por último, es necesario apuntar que, al encarar el análisis de la escena como un reto que resolver, la implicación y motivación incrementaron, la comprensión resultó más profunda y el acercamiento a la literatura más completo, como podrá comprobarse en el siguiente apartado.

5. EVALUACIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA METODOLOGÍA Y CONCLUSIONES

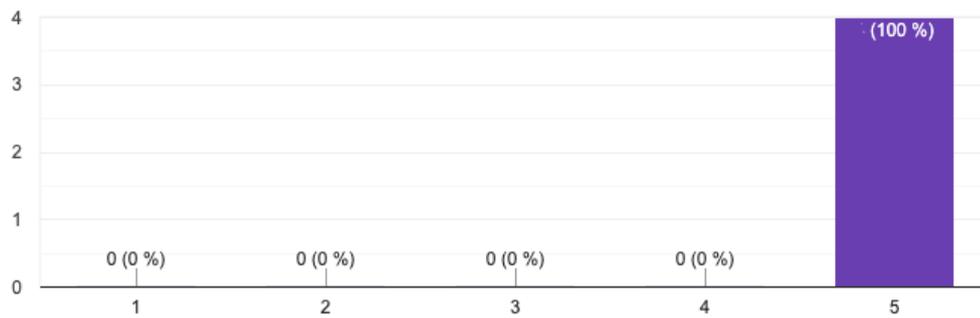
Los resultados de la autoevaluación del alumnado han ofrecido respuestas concretas respecto a la metodología empleada. Mediante *Google Formularios*, se ofreció una encuesta voluntaria de autoevaluación totalmente anónima. Es necesario señalar que los resultados son incompletos, ya que solo un porcentaje muy pequeño del grupo respondió al cuestionario, pero se exponen a continuación las preguntas y respuestas recabadas a modo de aproximación.

En las primeras preguntas se ha realizado una media de la escala de evaluación (1-5, siendo 1 el mínimo y 5 el máximo).

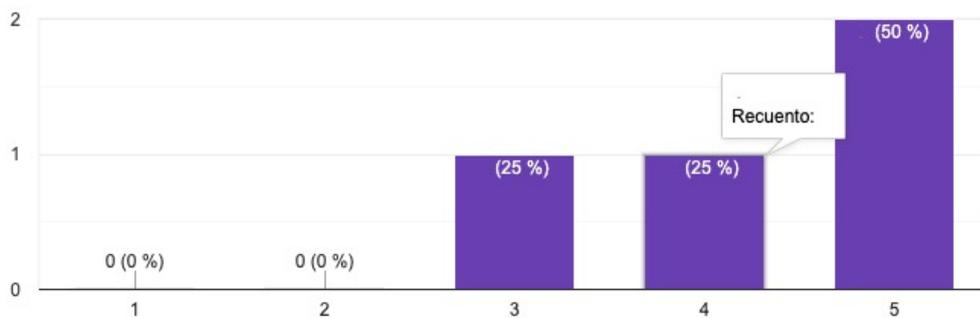
¿Crees que entiendes mejor los textos gracias al esquema de conflicto?



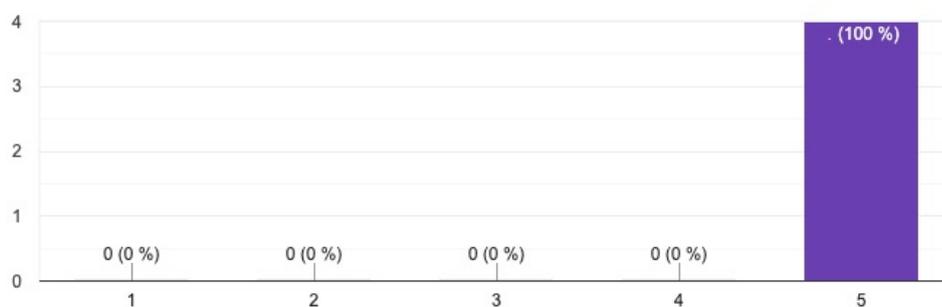
¿Crees que entiendes mejor el contexto de las obras ahora?



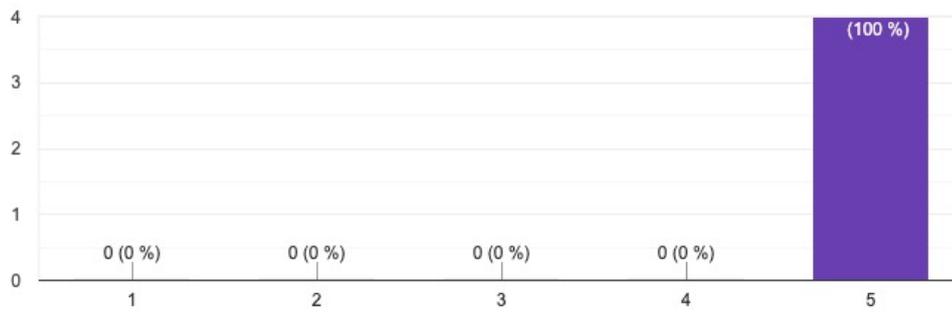
¿Has logrado empatizar con la situación de los personajes, aunque vivieran una situación muy diferente de la tuya tanto por contexto como por forma de ser?



¿Entiendes por qué es importante ver los diferentes elementos del esquema para entender la escena y, por lo tanto, la obra y al autor en profundidad?



¿Prefieres este enfoque para estudiar literatura a otros que hayas aprendido antes?



¿Crees que usarás este método a la hora de leer las obras a partir de ahora?

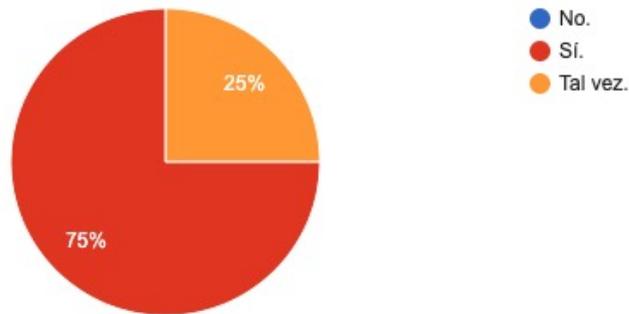


Tabla 5.

Estadísticas relativas a la autoevaluación del alumnado

De las siguientes preguntas, que debían responderse mediante texto, relacionadas con qué es lo más importante que se ha aprendido y qué es lo que más ha gustado de la metodología, destaco las siguientes respuestas:

“Lo más útil que he aprendido son las relaciones y la forma de interactuar de los personajes al analizar una obra, ya que sin eso es prácticamente imposible entender la escena”

“Lo que más me ha gustado ha sido ver mi propia evolución”.⁸

Si bien estas respuestas no pueden entenderse como una evaluación fidedigna debido a la escasez de formularios enviados (y la probabilidad de que el alumnado que los ha mandado haya sido el que mejor ha respondido a la metodología empleada), puede considerarse que el grupo ha encontrado útil el enfoque empleado en la unidad didáctica. Es posible concluir que el acercamiento a los textos desde la perspectiva actoral permite una mejor comprensión de los mismos y un aprendizaje significativo, al tomar como punto de partida la experiencia personal del alumno para acabar llegando a un análisis más amplio y específico de la materia. Asimismo, al ser una metodología novedosa y al integrar método de casos, conlleva una mayor implicación (y, por ende, motivación) del alumnado. Además, supone el desarrollo de gran parte de los contenidos contemplados por la Ley de Educación y ayuda a fomentar el debate, la comprensión lectora y el espíritu crítico aplicado al análisis académico. Por todo lo dicho anteriormente, propongo este método para estudiar los textos dramáticos universales en lugar del enfoque exclusivamente historicista de la literatura, el cual exige memorización en detrimento del análisis y del desarrollo de las capacidades del alumnado.

⁸ Datos extraídos del cuestionario anónimo sito en el blog y elaborado con *Google Formularios*, disponible en el blog www.laprofedepracticass.wordpress.com

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Aristóteles (2004). *Poética*. Madrid: Istmo.

Blanco Martínez, A. (2016). *Posibilidades educativas del teatro*. Tesis doctoral publicada en https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/17300/BlancoMartinez_Alfredo_TD_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Calderón de la Barca, P. (1938). *La vida es sueño*. Madrid: Espasa-Calpe.

Cantos, A. (1997). *El juego dramático: una plataforma privilegiada para creatividad*. Málaga: Universidades de Andalucía.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación educativa*, 1 (32), 113-132. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>

Corredor, A. (2015) "Hic et nunc: el cuerpo en la educación. Una experiencia de teatro en el aula para el aquí y el ahora". *Educación y Ciudad*. 2015; (28): 49-56

De la Fe Rodríguez, C., Vidaurreta Porrero, I., Gómez Martín, Á. y Corrales Romero, J. (2015). "El método de estudio de casos: Una herramienta docente válida para la adquisición de competencias". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-137.

Fernández Ponce, C.(2018) "El teatro en Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta para su introducción en el aula." *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia [en línea]*, 2018, Núm. 36. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/340841> [Consulta: 26-02-19]

Lope de Vega, F. (1955). *Obras escogidas*. Barcelona: Aguilar.

Lozano; Cerezo; Alcaraz, S. (2015). *Plan de atención a la diversidad*. Madrid: Alianza.

Layton, W. (1990). *¿Por qué? El trampolín del actor*. Madrid: Fundamentos.

Molina, T. de (2006). *El burlador de Sevilla*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc988m0>

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase*. Barcelona: Anagrama.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 3, n. 1, PAGES 29-50. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html

Ruiz Ramón, F. (1988). *Historia del teatro español (desde sus orígenes hasta 1900)*. Madrid: Cátedra.

Sampedro, L. (2016). *Manual de teatro para niñas, niños y jóvenes de la era de internet*. Barcelona: Alba.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (2014). Dos modelos explicativos de la composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15:58, 43-64, DOI: [10.1080/02103702.1992.10822332](https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332)

Torp, L. y S. Sage (1998). *Aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrurtu.

Vicente-Yagüe, M.I. (2012). *La Educación Literaria y Musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria y Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música*. Tesis doctoral publicada en <http://hdl.handle.net/10803/84163>

DOCUMENTOS AUDIOVISUALES

Cerezo, E. (productor) y Miró, P. (directora). (1996). *El perro del hortelano* (DVD). España: CARTEL, Enrique Cerezo Producciones Cinematográficas S.A. y Lolafilms.

DOCUMENTOS DEL CENTRO

(2016): Memoria Anual del Departamento de Orientación.

— (2016) Plan de Acción Tutorial

— (2017) Proyecto Educativo de Centro

— (2018) Proyecto Educativo de Centro

— (2017) Proyecto Curricular

— (2018) Proyecto Curricular

— (2018) Programaciones del Departamento de Lengua Castellana y Literatura

DOCUMENTOS DE ELABORACIÓN PROPIA

Diario personal de prácticas (noviembre de 2018, abril-mayo de 2019)

Entrevistas a profesores y alumnos (noviembre de 2018, abril-mayo de 2019)

Blog: www.laprofedepre Practicas.wordpress.com

Respuestas del alumnado al Formulario Google titulado *EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN*, disponible en www.laprofedepre Practicas.wordpress.com.

Ejercicios realizados (en clase y en casa) por alumnos y alumnas de 1º Bachillerato.

TEXTOS LEGALES

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa publicada en BOE núm. 295, de 10/12/2013, recuperada de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación publicada en BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, recuperada de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato publicada en BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015, recuperada de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa en BOE núm. 298, de 10 de diciembre de 2016, recuperada de <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2016/12/09/5>

Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, en BOCM núm. 11, de 20 de mayo de 2015, recuperada de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF

Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Bachillerato, en BOCM núm. 120, de 22 de mayo de 2015, recuperada de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/22/BOCM-20150522-3.PDF

ANEXOS

ANEXO I. PROYECTO CURRICULAR DEL CENTRO (2018-2019)

ESO	ASIGNATURAS GENERALES	IDIOMA EXTRANJERO	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	FORMACIÓN TECNOLÓGICA	EDUCACIÓN HUMANA Y CRISTIANA
1º	- LENGUA -MATEMÁTICAS - GEOGRAFÍA E HISTORIA - BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	- INGLÉS CONVERSACIÓN - INGLÉS GRAM. Y VOC. - FRANCÉS	- PLÁSTICA	- ED. FÍSICA - NATACIÓN	- TPR (Tecnología, Programación y Robótica)	- RELIGIÓN / ORATORIO - TUTORÍA
2º	- LENGUA -MATEMÁTICAS - GEOGRAFÍA E HISTORIA - FÍSICA Y QUÍMICA	- INGLÉS CONVERSACIÓN - INGLÉS GRAM. Y VOC. - FRANCÉS	- PLÁSTICA - MÚSICA	- ED. FÍSICA - NATACIÓN	- TPR	- RELIGIÓN / ORATORIO - TUTORÍA
3º	- LENGUA - MATEMÁTICAS - GEOGRAFÍA E HISTORIA - FÍSICA Y QUÍMICA - BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	- INGLÉS CONVERSACIÓN - INGLÉS GRAM. Y VOC. - FRANCÉS	- PLÁSTICA	- ED. FÍSICA - NATACIÓN	- TPR	- RELIGIÓN / ORATORIO - TUTORÍA
4º	- LENGUA - MATEMÁTICAS - GEOGRAFÍA E HISTORIA	- INGLÉS CONVERSACIÓN - INGLÉS GRAM. Y VOC. - AMPLIACIÓN INGLÉS/ FRANCÉS		- ED. FÍSICA - NATACIÓN	- TIC	- RELIGIÓN / ORATORIO - TUTORÍA
CIENCIAS	- FÍSICA Y QUÍMICA - BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA - DIBUJO TÉCNICO					
SOCIALES	- ECONOMÍA - CULTURA CLÁSICA - LATÍN					
BACHILLERATO						
1º	- LENGUA - FILOSOFÍA	- INGLÉS CONVERSACIÓN - INGLÉS GRAMÁTICA Y VOC. - AMPLIACIÓN INGLÉS/ FRANCÉS		- ED. FÍSICA - NATACIÓN	- TIC	- RELIGIÓN
CIENCIAS	- MATEMÁTICAS - FÍSICA Y QUÍMICA - BIOLOGÍA/DIBUJO TÉCNICO					
SOCIALES	- MATEMÁTICAS APLICADAS A LAS CCSS - ECONOMÍA - HISTORIA DEL MUNDO CONTEMP.					
HUMANIDADES	- LATÍN - ECONOMÍA - HISTORIA DEL MUNDO CONTEMP.					
2º	- LENGUA - FILOSOFÍA	- INGLÉS CONVERSACIÓN - INGLÉS GRAMÁTICA Y VOC. - AMPLIACIÓN INGLÉS/ FRANCÉS			- TIC	- RELIGIÓN

ESO	ASIGNATURAS GENERALES	IDIOMA EXTRANJERO	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	FORMACIÓN TECNOLÓGICA	EDUCACIÓN HUMANA Y CRISTIANA
CIENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> - MATEMÁTICAS - FÍSICA - BIOLOGÍA/DIBUJO TÉCNICO - QUÍMICA 					
SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> - MATEMÁTICAS APLICADAS A LAS CCSS - ECONOMÍA - GEOGRAFÍA - Hª ARTE 					
HUMANIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - LATÍN - ECONOMÍA - GEOGRAFÍA - Hª ARTE 					

ANEXO II. RESUMEN PROGRAMACIÓN DE ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA 1º BACHILLERATO

RESUMEN PROGRAMACIÓN DE ÁREA Bachillerato

Lengua castellana y Literatura I – 1º Bach. CURSO 2018-2019

1. CONTENIDOS:

a. Contenidos Conceptuales (saber)

1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación
0. Sintaxis I: repaso de la oración simple 1. Sintaxis II: la subordinación 2. Sintaxis III: la coordinación y la interposición 3. La literatura medieval 4. La literatura del siglo XV	5. El texto: coherencia y cohesión 6. Tipología textual. La técnica del comentario lingüístico 7. Descripción , narración y diálogo 8. Argumentación y exposición	9. La literatura del siglo XVI 10. La literatura del siglo XVII 11. La literatura del siglo XVIII 12. La literatura del siglo XIX

b. Contenidos Procedimentales (saber hacer)

PROPIOS DEL ÁREA

- Análisis sintáctico y morfológico con distinción de funciones y categorías.
- Clasificación de textos según su intención, estructura y contenido.
- Creación de textos adecuados a intención, estructura y contenido determinados previamente.
- Exposición didáctica de un tema monográfico de forma pública y oral.
- Comentario lingüístico de un texto.
- Identificación de los recursos retóricos y del lenguaje figurado empleados en un texto.
- Resumen coherente de un texto fuente.
- Aplicación de reglas ortográficas.
- Identificar las características poéticas de un texto literario.

PROPIOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- Toma correcta de apuntes y ampliación con otras fuentes tradicionales y digitales.
- Síntesis y resumen de los contenidos teóricos y fórmulas de cada tema.
- Uso de ~~diccionarios~~.

c. Contenidos actitudinales (saber ser)

INTERÉS Y PARTICIPACIÓN EN EL APRENDIZAJE

- o Asistencia y puntualidad
- o Aprovechamiento de la hora lectiva
- o Participación en el desarrollo de la clase
- o Interés y motivación por el aprendizaje de la asignatura

RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO PERSONAL

- o Preocupación diaria por el seguimiento de la asignatura
- o Entrega de trabajos y deberes
- o Aplicación de la metodología y técnicas de estudio indicadas por el profesor
- o Práctica de ejercicios y realización de trabajo adicional a los mínimos exigidos en clase

RESPECTO EN LAS RELACIONES

- o Cuidado de las relaciones con profesores y compañeros
- o Observación de las normas y organización del Centro

ORDEN Y CLARIDAD

- o Presentación, orden y limpieza de tareas, ejercicios, trabajos, exámenes,
- o Organización correcta del material de estudio: libros, cuadernos, clasificador, pupitre, etc.

2. EVALUACIÓN

EVALUACIÓN DE CONCEPTOS 60%	<ul style="list-style-type: none">- Se realizarán 2 exámenes por evaluación. En cada examen se incluirán todos los contenidos explicados desde el inicio de la evaluación hasta la fecha del examen.- Los 2 exámenes de cada evaluación contarán por igual, pero el último tendrá carácter global.
EVALUACIÓN DE PROCEDIMIENTOS 20%	<ul style="list-style-type: none">- Se corregirán las composiciones escritas, los comentarios de texto y las valoraciones de obras literarias de los temas correspondientes.- Se corregirá el uso de la lengua en exámenes, resúmenes, argumentaciones, comentarios de texto y valoraciones de obras literarias.
EVALUACIÓN DE ACTITUDES 20%	<ul style="list-style-type: none">- Se tendrá en cuenta la correcta realización de los deberes diarios- Observación directa de actitudes: atención, puntualidad, participación, respeto, orden del material, etc.

CRITERIOS GENERALES DE ETAPA

- El curso constará de 5 evaluaciones:
 - o La pre-evaluación: formará parte de la primera evaluación y su peso en la nota final será del 10%.
 - o Tres evaluaciones ordinarias: su peso en la nota final será del 25%
 - Se realizará el examen de recuperación en las cuatro semanas siguientes a la entrega de notas. En caso de aprobar, la nota de la evaluación será un promedio entre la nota obtenida en la recuperación y 5.
 - o La evaluación final-global: se desarrollará durante las dos o tres últimas semanas de junio, su peso en la nota final será del 15%
- La convocatoria extraordinaria —hasta el curso anterior de septiembre— se hará en junio y abarcará la totalidad del temario con sus actividades y lecturas.

CRITERIOS PARTICULARES DE ÁREA

- Para superar una evaluación será necesario una calificación mínima de 4 puntos sobre 10 en cada uno de los criterios que se evalúan (conceptos, procedimientos y actitudes).

3. METODOLOGÍA:

DESARROLLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA:

- 1) Introducción al tema, recordando los conocimientos adquiridos por el alumno en cursos pasados.
- 2) Explicación por parte del profesor de conceptos teóricos relevantes, y estudio por parte del alumno.
- 3) Intercalada con esta fase se realizarán ejercicios del tema (deberes, en la pizarra, personalmente, etc.) hasta adquirir la destreza suficiente.
- 4) Examen de los contenidos cada 3 semanas aproximadamente -3 exámenes por evaluación-.

DESARROLLO DE UNA SESIÓN:

- 1) Cuestiones por oral, que servirán de repaso de conceptos ya explicados, así como para evaluar el estudio diario de los alumnos.
- 2) Momento de explicación de nuevos conceptos o corrección de ejercicios en la pizarra.
- 3) Trabajo personal -inicio de los deberes para casa, estudio del tema, ejercicios adicionales-.

OTROS ASPECTOS METODOLÓGICOS:

Referidos a la asignatura:

- o El material necesario para la asignatura será:
 - Libro de texto
 - Carpeta de anillas para organizar apuntes, deberes y ejercicios adicionales

Referidos al alumno:

- Manual de la asignatura
- Carpeta para archivar ordenadamente (fechas, temas, títulos, enunciados...)
 - Todos los apuntes
 - Deberes y ejercicios
 - Exámenes corregidos
 - Materiales fotocopiados (esquemas, textos, ejercicios, guiones)
- Diccionario de español (hay uno disponible en la clase).
- Libros de obras literarias de lectura obligatoria.
- o El alumno deberá usar una carpeta de trabajo con todos los deberes mandados -a diario-, con los apuntes de los ejercicios realizados en la pizarra, sus correcciones, y con todos los ejercicios adicionales que desarrolle para preparar los temas.
- o Archivará convenientemente los exámenes, enunciados de ejercicios adicionales a los del libro y demás trabajos.
- o Confeccionará un registro de las palabras adquiridas en las lecturas del área.

ANEXO III. EJERCICIO INDIVIDUAL DE ALUMNA DE 1º BACHILLERATO SOBRE EL MONÓLOGO DE SEGISMUNDO Y SU AUTOCORRECCIÓN

Monólogo de Segismundo en La vida es sueño

La obra que voy a analizar es La vida es sueño de Calderón de la Barca pero, solo voy a analizar el monólogo de Segismundo dentro de esta obra.

La vida es sueño es una obra de teatro estrenada en 1635 y, en el siglo XVI se dio un movimiento literario llamado barroco y esta obra pertenece a ese movimiento.

Pedro Calderón de la Barca en su teatro tiene características como que concentra la acción dramática en torno a un solo personaje, mostrando así el conflicto interno de su personalidad también, su teatro es más intelectual ya que sus obras buscan adoctrinar y educar al pueblo antes que entretenerle, el monólogo tiene más importancia en la obra.

El tema principal del monólogo de Segismundo es una reflexión sobre la verdadera libertad del hombre y sobre su verdadera libertad también. La obra es dramática ya que pertenece al género teatral propio del Barroco, el drama. Esta obra consta de tres actos: el primer acto tiene ocho escenas; el segundo tiene diecinueve escenas y el último acto tiene catorce escenas.

Ahora, voy a pasar a analizar la escena del monólogo de Segismundo. Para analizar el monólogo tenemos que saber cuáles son los antecedentes que sabemos que Segismundo fue encerrado por su padre en una torre ya que según un horóscopo Segismundo iba a rebelarse contra su padre y acabaría destroniándolo.

El conflicto de esta escena surge porque Segismundo tiene un conflicto interno con él mismo porque no entiende que pecado original hizo naciendo para que Dios le trate de esa forma quitándole su libertad. Segismundo sin saber quiénes son sus padres, ni cuál es el motivo por

por el que está encerrado, consigue pensar que su único delito para comprender ~~porqué~~ no está libre es el delito de haber nacido.

El protagonista es Segismundo y su deseo es conseguir su libertad y sus razones por las que pide su deseo ^{son} es que el ave, el bruto, el pez, el arroyo y el volcán tienen más libertad que una persona que solo ha nacido. Y, estas razones son de principios y abiertas ya que nos las está exponiendo en el monólogo.

El antagonista es Dios ya que hay en una parte del monólogo donde Segismundo alude a Dios ("Apurar, cielos, pretendo, ya que me tratáis así...").

Segismundo siente envidia hacia el antagonista (Dios) ^{y también respeto} ya que él piensa que solo por haber nacido le han castigado encerrándole y por ello elevándose su libertad.

El espacio en el que transcurre la escena es en la torre donde está encerrado Segismundo y sigue afectando al conflicto ya

que no puede salir a recuperar su libertad. ^{Y es por una ventana donde ve todo lo que hay a su alrededor} El tiempo en que sucede esta escena es de noche ^{ya que} ^{se ven al amanecer} ya que

ve el dibujo que ha pintado Dios, que es toro, en las estrellas y las estrellas solo se ven de noche.

Entendemos que el antagonista está negando el deseo de Segismundo porque no hay una respuesta.

El lenguaje de Segismundo es decoro poético ya que el lenguaje que él tiene ha dependido de su nivel de estudios y clase social pero al haber estado encerrado desde que nació,

Segismundo tiene un lenguaje balerco.

Calderón de la Barca pone alto carácter filosófico al realizar reflexiones profundas sobre el sentido de la vida en esta obra.

También Calderón de la Barca tan solo en el título ya usa una metáfora, ya que hace una concordancia entre el término vida y sueño. Y también usa figuras de repetición como el paralelismo y las interrogaciones retóricas, hipérbole, teiprobación,

Reflexión Personal

Para mí, este monólogo es importante porque muestra que es ser humano cuando quiere conseguir algo se cuestiona primero y luego reflexiona sobre ello.

Me parece interesante que Segismundo compare su libertad con la de otras cosas como un arroyo o incluso un volcán.

Nunca he visto interpretada esta obra pero me encantaría verla algún día y, me encantaría realizar el papel de Clarín ya que es el único en toda la obra que es cómico.