

Máster de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
Especialidad: español.

Trabajo Final de Máster

EL BARROCO ESPAÑOL: TEXTOS Y SU DIDÁCTICA
Programa e implementación de una secuencia
didáctica



Realizado por Carla Torres Llop
Dirigido por Dr. Santiago Fortuño Llorens

Curso 2018/19

Resumen

El Barroco es un movimiento cultural y artístico que se desarrolló en Europa entre los siglos XVI y XVII. En España coincide con una coyuntura histórica compleja en la que la Monarquía Hispánica y todas sus glorias empiezan a entonar su canto de cisne. Heredero indiscutible del periodo anterior -el Renacimiento-, el Barroco recoge de la situación histórica su fuente de inspiración. La secuencia didáctica que aquí se propone, centrada en el periodo literario del Barroco en España a través de sus textos, pretende esbozar los rasgos temáticos y formales de la literatura de este época mediante la lectura guiada de textos en el aula. Esta programación está dirigida a alumnos de 3.º ESO y parte de ella fue implementada en el colegio Madre Vedruna Sagrado Corazón, durante el desarrollo de las prácticas externas para el máster de profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria.

1. Introducción	1
2. El Barroco	2
2.1. Características históricas y políticas del Barroco	2
2.2. La literatura barroca	5
3. Teorías educativas	11
3.1 La metodología inductiva y deductiva	11
4. Didáctica de la literatura	13
5. Contextualización	15
El Centro Educativo	15
El grupo	16
6. Programación de la secuencia didáctica	17
6.1 Competencias generales.	18
6.2 Criterios de evaluación generales.	19
6.3 Objetivos y contenidos generales.	20
6.3.1. Contenidos específicos para esta secuencia didáctica	22
6.4 Metodología	23
6.5 Temporalización	24
6.6 Evaluación	25
7. Actividades	26
7.1 Actividad Inicial. Motivación.	28
7.2. Actividad 1. Contexto histórico del Barroco.	29
7.3. Actividad 2. Rasgos formales y temáticos del Barroco.	31
7.4. Actividad 3. Comentario de texto.	33
7.5. Actividad 4. Quizz Barroco y Conclusión.	35
9. Conclusiones	36
9.1. Descripción de las sesiones y resultados del trabajo	39
9.3. Propuestas de mejora	39
10. Bibliografía y recursos	41
11. Anexos	1
ANEXO 1. Dossier.	1
ANEXO 2: Rúbricas de Evaluación	14

1. Introducción

La secuencia didáctica que aquí se propone, centrada en el periodo literario del Barroco en España a través de sus textos, se encuadra en un marco teórico que parte de dos enfoques o corrientes: el constructivismo y el enfoque comunicativo.

El constructivismo es una teoría educativa que considera que el proceso de aprendizaje se produce como resultado de un proceso activo e interactivo por el cual la mente va asimilando la nueva información en consonancia con el conocimiento preexistente. Con esta unidad se pretende responsabilizar al alumnado de su propio proceso de aprendizaje. Por ello, se ha prestado especial atención al diseño de actividades que interesen al alumno y fomenten su implicación y su participación en la clase de literatura. Al hilo de estas premisas constructivistas, se espera que el alumnado componga estos nuevos conocimientos sobre los cimientos de su experiencia previa.

Por su parte, el enfoque comunicativo es el encuadre didáctico que pretende capacitar al alumno para una comunicación real y efectiva y para ello maximiza la importancia de la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua. En esta unidad didáctica se presentan actividades de análisis y producción centradas en trabajar las cuatro destrezas básicas de la lengua, a saber: hablar, escuchar, leer y escribir. Para hacer florecer estas habilidades se presentan una serie de actividades que toman como unidad básica de aprendizaje y trabajo el texto.

Esta propuesta desplaza las prácticas de enseñanza pasiva en las aulas de secundaria basadas en la observación y el análisis e integra acciones que tienen que ver con la producción y el proceso de creación. Dicho de otra forma, se pretende equilibrar la balanza, tan descompensada a favor de las habilidades de escucha y lectura, para incluir también las destrezas de producción oral y escrita. Estas destrezas implican un proceso creativo que creemos muy ventajoso tanto para los alumnos, a quienes les permite ir aprendiendo en el proceso de producción, como para la profesora, que puede ir observando el proceso de aprendizaje y el grado de asimilación de los contenidos sobre la marcha, de modo que puede reorientar o modificar su estrategia didáctica si viera que no se están obteniendo los resultados esperados. Por último, con estas actividades de producción se posibilita la integración de componentes lingüísticos y literarios, como se desarrolla en algunas actividades.

2. El Barroco

Antes de comentar la secuencia didáctica *El Barroco español: textos y su didáctica* y los resultados de su implementación, que es lo que ocupa este Trabajo de Fin de Máster, cabe dedicar un epígrafe al marco teórico del que se desprende. Para ello a continuación se presenta las anotaciones sobre contexto histórico y literario barroco del que nos servimos para preparar el material didáctico. Estos capítulos presentados a continuación serán de uso exclusivo para la profesora que se encargará de transmitirlos en el aula de una forma más simplificada con el fin de hacerlos accesibles a alumnos de 3.º ESO. En los apéndices siguientes se esbozan los aspectos más significativos, tanto del contexto histórico¹ como del contexto literario, tratando de acotarlos al *corpus teórico* que implica la preparación de las actividades de este trabajo.

2.1. Características históricas y políticas del Barroco

El Barroco es un periodo artístico que bebe de la situación histórica como fuente de inspiración. Dicho de otra forma, tratar el Siglo de Oro español sin hacer mención a la situación política, económica y social que atravesaba la Monarquía Hispánica en aquel momento sería dar una imagen sesgada cuanto poco. El contexto histórico es uno de los elementos vertebradoras de este periodo artístico, motivo por el cual, de hecho, se le dedica una actividad en la programación didáctica que se presenta a continuación. Seguidamente, se analiza la coyuntura del Barroco y su relación con la Monarquía Hispánica, los problemas políticos y económicos que atravesaba - y, por ende, sociales- y, por último, se hace mención a la relación y/ o influencia de la Monarquía en la Iglesia católica.

Tradicionalmente se ha dado una imagen burda y simplificada de los monarcas Habsburgo que reinaron en España en el siglo XVII. De hecho es frecuente verlos referidos como Austrias menores en muchos de los libros y manuales de texto que se utilizan no solo en los centros de educación secundaria sino también en niveles académicos superiores. Esta imagen del monarca débil desbordado por la situación fue forjada, precisamente, en el Siglo de Oro como consecuencia de la publicación de *Las Memorias* (1678-1682) que escribía el marqués de Villars como embajador francés en España. Cabría recordar que a Carlos II le

¹ Para la contextualización histórica se ha hecho uso de las fuentes bibliográficas que la autora de este trabajo recopiló para la realización del Trabajo Final del Máster en Historia e Identidades en el Mediterráneo Occidental cursado en Universidad Jaime I (2015/16) y que lleva como título «Doña Francisca de Zatrillas y la Crisis Camarasa. *Por bárbara instigación de una mujer licenciada*».

sucedió un monarca de origen francés y es de uso muy común deslegitimar la política del antecesor para enaltecer la del otro -es un recurso que sigue utilizándose hoy en día; «la situación heredada». Y pese a todo, Carlos II pasará a la historia conocido como *El Hechizado*, sobrenombre que ya apunta las pesimistas maneras del siglo en que se desmembró el Imperio de España.

A inicios del siglo XVII, la Monarquía Hispánica estaba comprendida por Portugal, Castilla y sus colonias en América, las Filipinas y alrededor de las costas de Asia y África; la Corona de Aragón, por parte de Italia y el sur de los Países Bajos. Solamente en la península Ibérica se estima una población de siete millones de habitantes, a la que hay que añadir cinco millones más que habitaban en la Italia española, casi el mismo número de personas en América Latina y en las islas Filipinas, y un millón más en los Países Bajos meridionales (Parker, 2006: 55). A pesar de su hegemonía en el mundo, el siglo XVII fue una época de gran inestabilidad para la monarquía española. Una de las causas que generó desestabilidad en el reino fueron los múltiples ataques externos; a estos habrá que añadir los que se originaron, de hecho, desde el interior del Estado: las revueltas o motines. Algunos de ellos fueron el problema de Flandes, el de Portugal, el de Cataluña, sin olvidar las revueltas en Italia. Teniendo en cuenta lo vasto del imperio, la cantidad de frentes que se abrían suponía un verdadero obstáculo en el gobierno de los territorios.

A estas circunstancias se le une el que quizá sea uno de los rasgos característicos en el gobierno de los últimos Habsburgo españoles: el apoyo de los monarcas en la figura del valido. «En la administración militar –y no solo en ella– entre los reinados de Felipe II y Felipe IV se produce una gradual devolución de funciones a asentistas privados y autoridades locales, como efecto de una profunda crisis del modelo de estado centralizado, que habría alcanzado una notoria precocidad durante el siglo precedente» (Ribot, 2006: 38). Es ineludible el efecto que tuvo la política de Unión de Armas de Olivares (1625) en los territorios de la «Grande Monarquía».

Otra de las causas y consecuencias de las múltiples revueltas fue la precaria situación económica que dejaron continuos años de malas cosechas, pestes, etc. De hecho, los graneros de la Monarquía, Castilla y Cerdeña atravesaban por aquellos años una sequía sin precedentes (Manconi, 2007: 417). Paradójicamente, el motivo por el que estallaban insurrecciones por doquier era el mismo que obligaba a la Corona a elevar la cantidad de dinero que se pedía a los reinos en calidad de donativos. Tan vasto era el imperio, tantos frentes había abiertos que la Monarquía no hacía sino endeudarse cada vez más para atender a estos problemas. Por otra parte, si cabe, la complicación añadida a que se

enfrentaban los reinos: malas cosechas y poco margen de actuación elevaron la carga fiscal a límites nunca alcanzados, creando nuevas tensiones entre el gobierno central y los territorios. Así, los motines empeoraron, a su vez, la situación económica de la Corona, perfilando poco a poco la crisis del XVII.

No debe obviarse la importancia de Italia en la política española de la Edad Moderna. De hecho, uno de los rasgos más característicos de la Edad de Oro de las letras españolas es sin duda la adopción de las formas al itálico modo (Alvar, 1997:250).

Los historiadores parecen coincidir al afirmar que Italia era territorio hegemónico español pues, aparte de sus posesiones en Cerdeña, Sicilia, Nápoles, el Milanesado, contaba con mucha influencia en los Estados Pontificios (Galasso, 2003: 876). Debe recordarse que la monarquía española lleva el título de su Católica Majestad y que muchos pontífices del momento provenían de familias nobles italianas del entorno clientelar del monarca español. Las redes clientelares que se habían tejido con la «grande monarchia» así como las políticas de patronazgo iniciadas en el siglo XVI con los estados independientes, eran demasiado fuertes como para obviar la influencia y el poder que ejercía España en la península itálica. Y no solo por esa razón, el clero jugaba en este caso un papel vital: En el mundo eclesiástico, el clero considera a Madrid como una potencia que, en materia de intereses y de carrera eclesiástica, tiene mucho qué decir y, sobre todo, qué hacer: desde los más modestos beneficios hasta las maniobras en la designación del trono pontificio²(Galasso 2001: 876). Francesco Soranzo, un embajador veneciano que residió en la corte madrileña en 1602 escribía:

La facultad que tiene el rey de España para conceder beneficios eclesiásticos lo hace universalmente venerado por cualesquier profesiones que ejerza un hombre [religioso][...] pues es grande la demanda eclesiástica en el reino en España y en consecuencia muchos sirven al rey para obtenerlas (Galasso, 1998: 194)³.

Se podría afirmar por tanto, que los intereses de la Iglesia eran los intereses de España y que el tan comentado sentimiento de amenaza que sentía la Iglesia por parte de judíos o musulmanes no era sino el miedo de la Monarquía Hispánica, en un momento de gran inestabilidad, a que su poder fuera discutido y contestado. Así, el mecenazgo de la Iglesia a las artes con finalidad propagandística podría discutirse si era realmente en su beneficio o era la Iglesia mecenas del Rey.

² Traducción propia. Italiano en el original.

³ *ibidem*.

2.2. La literatura barroca

El Barroco es un movimiento cultural y artístico desarrollado entre los siglos XVI y XVII en Europa. Heredero indiscutible del periodo anterior -el Renacimiento- el Barroco llega a las cortes europeas desde Italia y en cada lugar adopta unas características o formas de manifestarse diferentes, como el Eufuismo de la lírica inglesa, el Marinismo en Italia, el Preciosismo francés, las escuelas de Silesia alemanas y el Conceptismo y Culteranismo españoles a que más adelante nos referiremos.

Parece oportuno introducir en este punto a los autores más reseñables de este periodo: Francisco de Quevedo, Luis de Góngora, Lope de Vega, Baltasar Gracián o Calderón de la Barca. Serán sus obras las que sirvan de hilo conductor en esta sección que tiene por objetivo trazar de forma elemental los rasgos temáticos, estilísticos y formales que definen la literatura del Barroco, en especial la lírica, por ser esta en la que se centra la secuencia didáctica que presentamos a continuación.

Más allá de los matices, el Barroco es, ante todo, la expresión de la ornamentación, de los juegos de palabras, del placer estético y de la búsqueda de sensaciones. El movimiento anterior, el Renacimiento había combinado algunas aportaciones del medievales con el saber clásico recuperado gracias a los humanistas para crear la imagen de un hombre ideal, centro de un universo en que todo funcionaba de forma armónica. A medida que pasaba el tiempo, el Renacimiento dio paso a otras expresiones que, sin desprenderse de la base formal, daba muestras de transgresión hasta que el Barroco en el siglo XVII hizo evidente un mundo deshecho, atizado por la mala coyuntura histórica, en el que ya no había lugar para idealismos.

El declive de un imperio que se estaba desarmando llevó a los grandes autores a reflexionar sobre la decadencia del ser humano, dando como resultado una literatura de carácter pesimista, impregnada de valores morales muy en línea con el Concilio de Trento (1545-1563). Todas estas características pueden apreciarse en el uso de los tópicos literarios *Latet anguis in herba*, *Memento mori*, *Tempus fugit*, La vida es sueño o Nada es lo que parece.

A propósito de los tópicos, muchos son extraídos de la literatura clásica, por ejemplo *Latet anguis in herba* parafrasea un verso de Virgilio en las Bucólicas. El escritor en el Siglo de Oro no pretende ser original sino una «abeja» que liba de muchas flores para elaborar su propia miel (Alvar, 1997: 238). Las flores de las que «sorbe inspiración» son los textos clásicos, continuando así con la tendencia que ya se había estrenado en el Renacimiento.

El tópico ya mencionado era utilizado por Góngora, uno de los autores paradigmáticos del Barroco, para prevenir a los enamorados:

¡amantes! no toquéis si queréis vida:
porque entre un labio y otro colorado
Amor está de su veneno armado,
cual entre flor y flor sierpe escondida⁴.

En este cuarteto se descubre el tópico *Latet anguis in herba*, la serpiente se encuentra agazapada entre la hierba -las flores en este caso- y puede atacar en cualquier momento. Esta máxima esconde un claro carácter moral y con ella se expresa el engaño que pueden causar los sentidos; en un paisaje floreado y apacible puede estar escondida la serpiente venenosa preparada para envenenar a quien no esté prevenido (Izquierdo, 1993: 260). Otro aspecto a comentar podría ser la imagen de la naturaleza que lejos de ser el inocente refugio que había supuesto para los autores renacentistas (*Locus amoenus*), supone un peligro en potencia pues es en ella en la que se esconde la picadura mortal de la serpiente, la muerte.

El engaño de los sentidos es una idea muy barroca, de hecho, en consonancia con esta visión escéptica de la vida se inscribe otro autor, Descartes, quien fija en su filosofía cartesiana la duda y la falibilidad de los sentidos como base de la existencia «enseguida advertí que mientras de este modo quería pensar que todo era falso, era necesario que yo, quien lo pensaba, fuese algo.»⁵. Este desengaño, o esta duda constante, lleva a muchos autores a plantearse si realmente somos dueños de nuestra vida o somos meros títeres de algo o alguien más grande, como reflejará magistralmente Calderón de la Barca en *El gran teatro del mundo* (1655). Otros autores llegaron a interpretar la vida del ser humano como un profundo sueño, también acorde a este sentimiento de descontrol o falta de arbitrio. Calderón también tratará la concepción de la vida como un sueño precisamente en su comedia análoga *La vida es sueño* (1635)⁶. Hamlet (c.1601), en el archiconocido monólogo escrito por Shakespeare expresa su indecisión en estos términos: «Morir, dormir, dormir... quizá soñar. Ahí está la dificultad. Ya que en ese sueño de muerte, los sueños que pueden

⁴ Góngora, Luis: *La dulce boca que a gozar convida*. Recuperado de <https://users.ipfw.edu/jehle/poesia/dulceboc.htm>

Se recomienda consultar Senabre, Ricardo (2005): «Recursos constructivos en un poema de Góngora». Recuperado de rdtp.revistascesic.es

⁵ Descartes, René (1637): *El discurso del método*. Recuperado de https://es.wikisource.org/wiki/Discurso_del_m%C3%A9todo

⁶ Calderón de la Barca, Pedro (1635): *La vida es sueño*. recuperada de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-es-sueno--0/html/fedc73fa-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html

venir cuando nos hayamos despojado de la confusión de esta vida mortal, nos hace frenar el impulso.»⁷.



Ilustración 1

Junto al concepto del sueño se introduce otro de los ejes vertebradores de la mentalidad Barroca: la muerte. Vemos estos dos elementos en *El sueño del caballero* (1650) una obra de Antonio de Pereda. Citando a Lope de Vega (1615):

¡Oh engaño de los hombres, vida breve
loca ambición al aire vago asida!
pues el que más se acerca a la partida
más confiado de quedar se atreve.[...]
Dos partes tu mortal sujeto encierra:
una que te derriba al bajo suelo
y otra que te destierra de la tierra.
Tú juzga de las dos el mejor celo:
si el cuerpo quiere ser tierra en la tierra,
el alma quiere ser cielo en el cielo⁸.

El cariz moral de que se impregna la literatura al hilo de la coyuntura contrarreformista, revierte en la reflexión sobre la vida e, inexorablemente, en la de la muerte (Rey, 1997: 191). Esta dicotomía (vida y muerte), a la vez contraria y complementaria, viene de la observación del momento histórico por parte de los autores; la guerra y la peste, como Gracián refleja con sorna en la *Crisis Undécima* del *Criticón*, se cobran la vida de millares de hombres cada año. Así, la muerte permea en cualquier manifestación literaria del Barroco, a veces como tema principal, otras como secundario. Vemos ejemplos de co-

⁷ Shakespeare, William (c.1600): *Hamlet*. Recuperado de https://en.wikisource.org/wiki/The_Tragedy_of_Hamlet,_Prince_of_Denmark

⁸ Lope de Vega, Félix (1615): *Rimas Sacras*, Soneto LXXII

protagonismo temáticos en adagios de Góngora en que se entrelaza el tópico de *Latet anguis in herba* con la muerte: «Moriste, Ninfa bella, /en edad floreciente,/ que la muerte entre flores/ se esconde cual serpiente» (Izquierdo, 1993: 262).

También Francisco de Quevedo tratará el tema de la muerte en muchas de sus composiciones como:

(...)Su cuerpo dejará, no su cuidado;
serán ceniza mas tendrá sentido;
polvo serán, mas polvo enamorado.

En este terceto, Quevedo declara su amor a la vez que, una vez más, hace mención a la muerte dejando a quien lo lee un regusto agridulce, entre lo afectuoso del poema y la fatídica sentencia que entraña (amor y muerte, *Eros y Thanatos*). Puede decirse que el Barroco es, en sí misma, un oxímoron, una época de contrastes, vida y muerte; opulencia y miseria; disfrute y desengaño. Otro ejemplo donde es empleado el tópico *Memento mori* es:

(...)Vencida de la edad sentí mi espada,
y no hallé cosa en que poner los ojos
que no fuese recuerdo de la muerte.

Quevedo reflexiona sobre su vida a través de un objeto que ha tenido significado para él, su espada, símbolo del caballero armado. Ya cansado toma conciencia de la muerte como algo que le atañe esencialmente (Sanhuenza, 2017: 118). Recordemos el buen cortesano en la Edad de Oro es aquel que es «diestro en el uso y ejercicio de las armas, pero también en el de las letras, como era Garcilaso de la Vega» (Alvar, 1997: 239). Ni qué decir tiene que esta reiteración del tópico *Memento mori* siempre aparece asociado al tópico por antonomasia del Barroco *Tempus fugit*. El peso del tiempo agobia a los autores de este siglo y no solo a los literatos, la imagen de la calavera como uso escenográfico, en la pintura (las *vanitas*) como observábamos en *El sueño del caballero* (1650) , o en la escultura dan sobrada muestra de esta preocupación por el tiempo que se escapa y da paso a la muerte. Materializan de forma plástica los temas literarios propios del Barroco, como es la mitología; así se puede observar en esta escultura, *Apolo y Dafne*, de Bernini (1625) en el que también se alude a la fugacidad del momento, un concepto que, dicho sea de paso, será llevado a sus máximas consecuencias en el siglo XIX con los artistas impresionistas. Recordemos el soneto de Garcilaso de la Vega *A Dafne ya los brazos le crecían*.



Ilustración 2

Se observa tras este análisis temático del Barroco que no existen grandes diferencias con los temas del Renacimiento. El Barroco desarrolla los fundamentos que se encontraban *in nuce* en el periodo renacentista; los madura y los desborda, dando como resultado una expresión afiligranada de gran complejidad que entraña un desafío intelectual para el lector. En el Barroco irrumpen temas como la religiosidad, la sátira o la crítica social convirtiendo su literatura en una fiel cronista del momento histórico que atraviesa España.

En cuanto a la forma, la literatura barroca en España es heredera de las escuelas poéticas del Renacimiento, a saber: la escuela castellana, productora de una literatura sobria, concisa y centrada en el concepto; y la escuela andaluza, antítesis de la anterior, que propugnaba por una lírica adornada, florida y pomposa. Con el paso de los años y la transformación de la mentalidad, ambas escuelas continuarán dominando la escena literaria de España aunque con nombres diferentes, estos serán: la escuela conceptista, heredera de la escuela castellana; y la escuela culteranista, que seguirá la impronta dejada por la escuela de Andalucía⁹.

La escuela conceptista recibe su nombre del concepto, es decir, logra la complejidad propia de las composiciones literarias barrocas por medio de la asociación entre un objeto (referente) y un significado que no es el habitual. Como consecuencia del uso de este recurso, los autores producían trampantojos, juegos de palabras que apelaban a la agudeza

⁹ Fortuño Llorens, Santiago (2014). Tema 3: El Barroco (S.XVII). Material no publicado. Grado en Historia y Patrimonio; asignatura: Literatura española. Universidad Jaume I, Castellón.

mental y al ingenio del lector. En resumen, el conceptismo trató de condensar la idea que quisiera transmitir en el menor número de palabras posibles, siguiendo la máxima de Baltasar Gracián «lo bueno, si breve, es dos veces bueno, más obran quintas esencias que farragos»¹⁰. Eran muy frecuentes las paradojas, las dilogías («salió de la cárcel con tanta honra que lo acompañaron doscientos cardenales»¹¹), el calambur («su majestad escoja»¹²) u otros recursos literarios como la metáfora y la antítesis.

En cuanto al culteranismo, fue la tendencia o escuela que logró la complejidad y la belleza de la lírica barroca mediante el uso de latinismos léxicos y sintácticos (uso del hipérbaton). En definitiva, una lengua alejada del habla cotidiana que permitiera dibujar o describir imágenes vívidas. Si el conceptismo apelaba a la audacia del lector, el culteranismo lo hacía a sus sentidos. No en vano, el lenguaje se presenta muy cuidado, abundan los adjetivos para las descripciones y se hace un uso frecuente del verso bimembre y la metáfora (Chevalier, 1994: 18).

Lo cierto es que ambas escuelas han sido tradicionalmente presentadas como contrapuestas y, sin embargo, los estudiosos actuales coinciden en afirmar que no se trata de dos escuelas distintas ni se encuentran autores adscritas a uno u otro estilo sino que se trataría de momentos puntuales en la producción de cada autor. Para respaldar este argumento, Chevalier refiere la definición que dio Gracián al término conceptismo: «acto de entendimiento que expresa la correspondencia que se halla ("que se descubre") entre los objetos»¹³ (1994: 19). Se concluye que:

la antítesis, la metáfora y la hipérbole son conceptos. O sea que, en un sentido amplio, el conceptismo engloba todas las figuras del Siglo de Oro. La producción poética del siglo XVI, tan proclive a la antítesis, y la del siglo XVII, tan rica en metáforas, serían plenamente conceptistas. Por lo tanto, toda la poesía -y gran parte de la prosa- del Siglo de Oro debería considerarse conceptista (Chevalier, 1994: 19).

Es preferible afirmar por lo tanto que el culteranismo no es sino una variante del conceptismo. Los mismos autores que durante años fueron circunscritos exclusivamente en el ámbito conceptista o culterano, se ha demostrado que compusieron obras de ambos estilos.

La impronta de estas dos tendencias estilísticas no desaparecerá, más bien pasado el siglo XVII caerá en un letargo hasta ser rescatadas pasados varios siglos en el XX. Los autores

¹⁰ Gracián, Baltasar (1647): *Oráculo manual y arte de prudencia*, párrafo 105.

¹¹ Quevedo: *El Buscón*.

¹² Adagio atribuido a Quevedo.

¹³ *Agudeza y arte de ingenio* ed. de Obras Completas (Madrid. Aguilar. 1967), p. 242.

del la Generación del 98 y los de la Generación del 27 volverán de nuevo sus miras a aquellas escuelas en busca de inspiración y a modo de homenaje.

3. Teorías educativas

En la elaboración de esta secuencia didáctica se han seguido ciertos preceptos o teorías. Como ya se ha planteado brevemente en la introducción, se ha basado en la teoría constructivista y el enfoque comunicativo. En este capítulo también se describe el método de que se ha hecho uso para la puesta en marcha de esta unidad, a saber, la metodología inductiva y deductiva.

3.1 La metodología inductiva y deductiva

El aprendizaje inductivo y deductivo son formas de aprendizaje que suele presentarse como contrapuestas. Puestas en marcha de forma independiente pueden presentar muchas limitaciones pero combinadas, contemplan un amplio abanico de posibilidades para implementar en un aula de secundaria. Se empezará por concretar en qué consiste cada uno de los conceptos.

Si atendemos a las definiciones que ofrece el diccionario de Español como Lengua Extranjera del Centro Cervantes¹⁴ el aprendizaje inductivo es una de las formas de adquisición de conocimientos en la que el alumno atraviesa un proceso, que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica. Es decir, se inicia en lo concreto (un texto determinado) y se desarrolla hacia lo general y abstracto (las reglas que se rigen esos textos). Por su parte, el método deductivo describe el proceso por el cual el aprendiente realiza toma como punto de partida la comprensión de una regla que explica una característica de la lengua (las reglas que se rigen unos textos determinados), observación cómo funciona esa regla con ejemplos y así la asimila para llegar a su puesta en práctica efectiva. Dicho de otra manera, se pasa lo general y abstracto (las reglas que se rigen los textos), a lo concreto (un texto determinado).

Al tratarse de enfoques diferentes, los procedimientos o estrategias de aprendizaje también lo son. Según Vargas Merina, los procedimientos propios del aprendizaje deductivo son: la aplicación, la comprobación y la demostración mientras que las estrategias inductivas pasan

¹⁴ Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

por la observación, la experimentación, la comparación, la abstracción y la generalización (2009: 5-7). Así puede afirmarse que mientras la práctica inductiva pone el énfasis en la experimentación, la deductiva lo hace en la comprobación (Fortune, 1992: 168-171).

Los defensores del método inductivo como Fernando López o Javier García y María Luisa Coronado subrayan como ventajas derivadas de su aplicación la involucración de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (López, 2005: 179) o la formulación de hipótesis que favorecen la conservación del conocimiento a largo plazo (García González y Coronado González, 2005: 13). Por otra parte, los autores parecen coincidir en que la gran limitación del método inductivo es el tiempo que requiere para la consecución de los objetivos tanto en su fase de planificación como de puesta en práctica (López, 2005: 179; García González y Coronado González, 2005: 13). Además, algunos autores como Fernando López reflexiona sobre el método inductivo y afirma:

El tiempo y la energía empleados para llegar a una regla pueden hacer pensar a los alumnos que las reglas son el objetivo de la enseñanza, en lugar de ser un medio que les ayuda a comunicarse mejor y aprender con más rapidez (2005: 179).

No debe olvidarse tampoco que el proceso de aprendizaje es una experiencia que requiere de esfuerzo y disciplina por parte del alumnado; no basta con la observación, en ocasiones han de memorizar algunas reglas que hagan efectivo el procedimiento (Pericot Schenk, 2010: 39). De acuerdo con estas premisas que presenta Victoria Pericot, la integración de ambos procedimientos quizá sea la manera más completa de presentar nuevos conocimientos a los alumnos.

La autora concibe que se ha de introducir un nuevo tema mediante el enfoque inductivo, de esta forma se presenta al estudiante un contexto real (tangible) en el que las reglas o abstracciones que van a ser deducidas se ven aplicadas. Este proceso apela a la modalidad afectiva que desarrolla Donna Walker en su obra *What every teacher should know about effective teaching strategies* (2007) por la cual la observación y experimentación, en este caso con los textos literarios, implica la invocación a las emociones que estos puedan producir en el alumnado y en el profesor. De esta forma, con esta «transmisión afectiva» se añade carga emocional al contenido que se imparte y, como resultado, los estudiantes parecen retener la información de forma más duradera (2004: 7). Esta transmisión bien podría observarse en una clase de literatura pues más allá de entender la historiografía literaria, no debe olvidarse el componente estético y cultural que se desprende de las obras literarias.

Una vez se diera esta primera toma de contacto con el tema a tratar, en este caso el Barroco, podrían formularse o desarrollarse normas a partir de las ya formuladas gracias al primer acercamiento inductivo a los textos. Como Pericot defiende, «para lograr dicho propósito, se muestra útil la aplicación del concepto de funcionalidad del enfoque comunicativo, tal que cada nueva estructura que se explique se presente en base a su función comunicativa particular» (2010: 41).

4. Didáctica de la literatura

Como ya se ha esbozado en el apartado anterior, la literatura cuenta con un contenido emocional que se desprende de su valor estético y cultural. No en vano hasta el siglo XIX la literatura fue utilizada en la educación como transmisora de los valores morales que debían adquirir los aprendices. De hecho, no hay que negarle el valor educativo que ha tenido la literatura a lo largo de la historia más allá del ámbito académico y/o educativo. La importancia del texto literario radica en sus diversas vertientes como input cultural o como punto de confluencia de lo discursivo y de lo cultural (Sanz, 2003: 125-128).

Tal como se ha expuesto cuando nos referíamos al contexto histórico que enmarca el Barroco, la literatura de Calderón de la Barca, Lope de Vega, Gracián, Quevedo, Góngora y demás autores tenía un propósito claro: la educación del pueblo y la propaganda de la Corona o la Iglesia, que al fin de cuentas, venía a referirse al mismo poder en España.

De esto se desprende que la historiografía literaria «crea la conciencia de un pasado y un bagaje cultural» (Colomer, 2017). Es decir, los textos literarios forman parte del patrimonio histórico de una nación y a la vez de la conformación de una enseñanza pluricultural o intercultural como se pretende con las nuevas didácticas de literatura.

Nos referimos al texto literario como bisagra entre los aspectos discursivos y culturales de una lengua, en tanto que, como afirma Sanz Pastor: «uno de los géneros textuales en los que cristaliza, de una manera más armónica y significativa, esa simbiosis entre el sustrato cultural de la lengua y su estructura discursiva quizá sea la literatura» (Sanz, 2003: 126). Al hilo de esta declaración se concluye que el texto y el contexto en que se generan son indivisibles. Vuelve a aparecer la importancia del enfoque comunicativo que, tal como defiende Pericot Schenk (2010: 41) se hace casi imprescindible a la hora de esbozar una didáctica de la literatura que no desmembre el texto literario en meros ítems lingüísticos, formales, historiográficos, inconexos. Tal como recalca Sanz en su artículo, anteriormente citado, discurso-texto, cultura-lengua, conocimiento previo-ideología e individuo-sociedad

son facetas de un mismo poliedro (2003: 128) y considerar estos constructos por separado es embestir contra la posibilidad de alcanzar un aprendizaje efectivo y funcional. Al hilo de estas premisas sería apropiado considerar la propiedad intertextual de los textos.

Se trata, pues, de desplazar cualquier reticencia entorno a la lectura de textos literarios en las aulas de literatura. Pues, aunque contradictorio, la tendencia de estos últimos años ha sido a eliminar los elementos que pueden suponer más trabajo o esfuerzo por parte del profesor o el alumnos y sustituirlos por la opción más asequible. No se analizan los clásicos literarios pero se ve la adaptación cinematográfica de sus obras y la lectura se reduce al consumo de literatura juvenil. Sin desmerecer estas costumbres es imprescindible complementarlas con material literario adaptado al nivel de los alumnos. La labor del profesor en este caso debería no solamente fomentar el hábito lector entre sus alumnos sino además, acercarlos de manera asequible el rico patrimonio histórico y cultural contenido en las obras literarias.

Gabriel Baltodano es uno de los autores que ha estudiado la relación entre el cine y la literatura. Afirma que cine y literatura se relacionan en cuatro aspectos básicos al reseñar el hecho de que la literatura determina, en sus orígenes, la naturaleza de los filmes y que se trata de dos formas narrativas, por lo que comparten estructuras míticas, populares y de relato. Innegablemente las películas ejercen hoy en día una gran influencia en la estética de las obras literarias (2009: 11). Sin embargo, en un origen no tan lejano, fue la estructura narrativa literaria la que ejerció su influjo en el séptimo arte. Lo cierto es que se han vertido ríos de tinta en torno a la relación entre estas dos formas de narrar. Hay quien atribuye a Cervantes en *El Quijote* el haber asentado las bases narrativas cinematográficas siglos antes de que fueran inventadas con sus esmerados retratos físicos y psicológicos de los personajes y su cuidada situación temporal y espacial. Sea como fuere, consideramos que por tratarse de una clase de literatura y aun sin olvidar la importancia del cine, debe primar el texto escrito sobre el audiovisual. No obstante, como se está anotando, son recursos complementarios y creemos que visualizar la adaptación cinematográfica o teatral tras haber trabajado los textos en clase, contribuye a enriquecer y asentar los conocimientos en el alumnado.

5. Contextualización

El Centro Educativo

Esta secuencia didáctica se ha llevado a cabo en el Colegio Madre Vedruna Sagrado Corazón de Castellón, más conocido como Colegio de las Hermanas Carmelitas. Este colegio fue fundado el año 1884.

Se trata de un colegio concertado religioso (católico) y por ello, aunque en su actuación sigue mayoritariamente el modelo establecido de educación pública, conserva una cierta autonomía respecto a las entidades públicas. Esto se traduce en su capacidad de mantener unas señas de identidad propia como la presencia de la religión católica en las clases. Muchas de estas condiciones se reflejan en las normas de régimen interno o la presencia de un organismo especial de animación y orientación pastorales.

Desde el curso 2011/12 la Congregación Hnas. de la Caridad Vedruna cedieron la titularidad a Fundación Educación Católica que, hoy en día, constituye un órgano de gobierno más a tener en consideración, que determina, entre otros, los principios pedagógicos y la línea metodológica de los centros que están bajo su titularidad.

A continuación, se hará un breve esbozo de las directrices que toma el colegio en materia de oferta formativa, los principios pedagógicos que persiguen y las lenguas vehiculares para la enseñanza.

Referente a la oferta formativa, el centro cubre todos los niveles de educación, desde el jardín de infancia hasta el bachiller.

- Educación Infantil (3-6 años).
- Educación Primaria Obligatoria (6-12 años).
- Educación Secundaria Obligatoria.
- Bachillerato.

En cuanto a los principios pedagógicos, el Colegio Madre Vedruna se define como garante de una educación comprometida con valores de cambio y justicia, solidaridad, respeto, diversidad y conciencia ecológica. Así mismo se concreta en sus líneas metodológicas como una institución que trabaja por la innovación y la creatividad educativa, el espíritu de

unidad y entusiasmo por y para la educación y mantiene, como objetivo, el desarrollo de los talentos innatos de cada uno de sus alumnos y alumnas.

Por último pero no menos importante, se hace uso de las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana, el castellano y el valenciano, que gozan de una presencia equitativa en las aulas y comparten protagonismo con otras lenguas extranjeras como el inglés y el francés. Precisamente desde hace poco, se desarrolla un proyecto con los alumnos de inglés para el ejercicio de las habilidades de producción oral con la puesta en práctica de grupos de conversación que se reúnen semanalmente con una profesora nativa.

El grupo

Los grupos en que se ha implementado la siguiente secuencia didáctica, desarrollada durante el último trimestre del curso en el Colegio Madre Vedruna, es 3.º de la ESO A, B y C. La asignatura en la que se ha aplicado ha sido Lengua Castellana y Literatura, materia troncal de la que se impartían tres sesiones semanales. Esta secuencia didáctica ha ocupado el desarrollo de siete sesiones, es decir, dos semanas del curso y un día. Asimismo, los contenidos y objetivos de la presente unidad didáctica se adaptan, como veremos, a los contenidos y objetivos curriculares del 3o curso de la ESO.

Los estudiantes de 3.º de ESO poseen, en general, una actitud favorable, sin presentar conductas disruptivas prolongadas más allá de los que podrían considerarse propios - o inevitables- de la edad: chicos que duermen en clase, falta de concentración e inmadurez en algunos aspectos. Con todo, aunque en ocasiones les cuesta, suelen respetar los turnos de palabra de los compañeros y de la profesora así como el buen ambiente que requiere la práctica normal en el aula. Junto a sus respectivos tutores, los alumnos han elaborado unas normas de convivencia e intervención, a saber: levantar la mano para participar, no levantarse de sus sillas ni salir del aula sin el permiso de la profesora o no hacer uso del teléfono móvil bajo ningún concepto. La disposición de la clase se organiza en tres columnas y los pupitres están distribuidos de dos en dos, en ocasiones de tres en tres. El empleo del libro de texto constituye la dinámica central de las clases. La metodología para el estudio de la literatura se basa en la elaboración de esquemas conceptuales por parte de los alumnos, la explicación teórica por parte de la profesora y la elaboración de los ejercicios del libro de texto. Una vez por trimestre los alumnos deben leer un libro elegido por la profesora. Además, en ocasiones, se proyectan películas que complementan la teoría vista en la clase sobre literatura.

El grupo 3.º ESO A es una clase muy ordenada, apenas se producen alteraciones en el orden y en la dinámica normal del aula. No obstante gran cantidad de los alumnos y alumnas tienen dificultades a la hora de aprobar los exámenes o de mantener una buena media. Podría decirse que no han alcanzado el mismo nivel que sus compañeros de los otros grupos. Con todo, es muy sencillo implementar la Unidad Didáctica en esta clase. Además, los alumnos muestran buena predisposición hacia la lección, presentándose voluntariamente para realizar las diversas actividades que se les plantean.

El curso 3.º B es el más bullicioso y en la que más frecuentemente se producen alteraciones en la correcta dinámica del aula. Muchos alumnos tienen dificultades en aprobar los exámenes y sus calificaciones no son excelentes. A pesar de ello, es la clase con más potencial de todas. Los alumnos y alumnas están desarrollando su conciencia crítica y por ello es más fácil trabajar con ellos con una metodología deductiva. Les gusta que se les planteen interrogantes, participar, dar su opinión. Impartir clase a este grupo supone un reto pero da la sensación que son los que mejor lo asimilan, aunque ello no quede reflejado en sus resultados.

En cuanto a 3.º C, al igual que 3.º A, es una clase muy ordenada y tranquila. Es en este grupo donde se encuentra el alumnado con más altas calificaciones. Trabajan muy bien de forma individual; sin embargo, a la hora de poner en práctica metodologías diversas como la deducción o el debate, no dan resultados tan satisfactorios como con los alumnos de 3.ºA y 3.ºB. Son más reticentes a la participación, no se muestran voluntarios y les cuesta más deducir o reflexionar acerca de las premisas que se les van lanzando. Tienen un ritmo muy definido de actuación y les cuesta salir de ahí.

6. Programación de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica elaborada lleva por título El Barroco y va dirigida a los tres grupos de alumnos de 3.º de ESO del colegio Madre Vedruna Sagrado Corazón.

Los contenidos, las competencias y los criterios de evaluación contemplados en esta programación didáctica se ajustan a lo establecido en la actual ley de educación, la Ley 8/2013 de 9 de diciembre¹⁵ que se desarrolla por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre¹⁶ *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria*

¹⁵ «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

¹⁶ «BOE» núm. 3, de 3 de enero de 2015, Sec. I, pág. 169.

Obligatoria y del Bachillerato, y por el Decreto 51/2018 de 27 de abril¹⁷ por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana

6.1 Competencias generales.

La secuencia didáctica que se presenta en este Trabajo de Fin de Máster se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta competencia, tal como se contempla en la citada Ley Orgánica para la Mejora Educativa en su artículo único, comprende las «destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística»¹⁸.

Las competencias son definidas en las Disposiciones Generales del currículo (Real Decreto 1105/2014, núm. 3, Sec. I) como «las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos». Según el Real Decreto 1105/2014, las competencias del currículo en la materia de Lengua Castellana y Literatura son: «la competencia en comunicación lingüística» (CCL), «la competencia para aprender a aprender» (CPAA), «la competencia digital» (CD), «la competencia en conciencia y expresiones culturales» (CEC) y «las competencias sociales y cívicas» (CSC). En esta secuencia didáctica se tratarán, principalmente, la competencia de comunicación lingüística, pues como ya se ha mencionado anteriormente, el marco en que se basa esta secuencia es el enfoque comunicativo que precisa de esta competencia para desarrollar su objetivo que es hacer al discente capaz de comunicarse de forma oral y escrita de forma eficaz y en contextos comunicativos reales. Esta capacidad será fomentada mediante actividades que permitan el trabajo de varias competencias lingüísticas simultáneamente. Por su parte, también cabe centrar la atención en la competencia en conciencia y expresión culturales. El estudio de la literatura implica conocer, comprender, apreciar y valorar manifestaciones culturales y artísticas y utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personales tal como expone el citado Real Decreto. Los bloques de educación literaria fomentan la consecución de este fin. La competencia para aprender a aprender se

¹⁷ «DOGV» núm 8284, de 30 de abril de 2018, pág. 16775.

¹⁸ «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

desarrolla mediante las actividades propuestas puesto que estas fuerzan al alumnado a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y por lo tanto fomenta el desarrollo de habilidades de adquisición autónoma de conocimientos. En este sentido, la competencia digital, que hoy en día se ha convertido en clave en la alfabetización digital de los alumnos, camina de la mano de la anterior ya que permite a los alumnos experimentar con -entre otros recursos- fuentes de información como es internet. Además, obliga a los alumnos a hacer una valoración crítica de los recursos y seleccionar aquellos que les son más útiles o adecuados para según qué objetivo.

6.2 Criterios de evaluación generales.

Como se lleva mencionando, esta programación trata de trabajar las cuatro habilidades básicas de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir. El Real Decreto 1105/2014 establece criterios de evaluación a propósito de estas destrezas y que, por tanto, son contempladas en la secuencia didáctica. A continuación se presentan los criterios evaluadores respetando la organización por bloques que establece el currículo.

Para la lectura de los textos en voz alta: comunicación oral, hablar y escuchar (bloque 1). El currículum considera:

- a) Participar activa y respetuosamente en intercambios comunicativos reales o dramatizados aportando argumentos razonados para defender las propias ideas de forma clara y ordenada.
- b) Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo distintos roles con eficacia y responsabilidad.
- c) Interpretar textos orales y audiovisuales de géneros diferentes y analizar las características formales y de contenido haciendo uso de estrategias de comprensión oral adecuadas que permitan al alumno formar una opinión crítica acerca del texto.

Para la comprensión y producción escrita: comunicación escrita, leer y escribir (bloque 2). El currículum considera los siguientes ítems al respecto de esta programación:

- a) Interpretar textos diversos de tipología y géneros diversos a través del análisis de los elementos formales y de contenido.
- b) Planificar y escribir textos con adecuación, coherencia, cohesión y corrección ortográfica, gramatical y léxica.
- c) Realizar proyectos de trabajo individual sobre temas de literatura seleccionando información en medios digitales de forma contrastada.

La consideración integradora de los elementos lingüísticos y literarios de esta propuesta didáctica, se ve respaldada por los criterios previstos en el bloque tres, conocimiento de la lengua.

- a) Crear y revisar textos escritos aplicando las normas ortográficas.
- b) Identificar las distintas categorías gramaticales que intervienen en un texto estableciendo concordancia entre ellas.

Por último y sopesando la importancia que tiene en esta secuencia dedicada a la literatura del Barroco, se exponen los criterios de evaluación sobre educación literaria establecidos por el currículum para el curso 3.º de ESO (bloque 4).

- a) Realizar lecturas de obras literarias en silencio, en voz alta o participando en dramatizaciones de textos adecuados al nivel educativo.
- b) Exponer las conclusiones críticas y razonadas sobre las conexiones entre literatura, las artes y las ciencias, analizando y comparando obras, personajes, temas y tópicos universales, desde la Edad Media hasta el siglo XVII en creaciones de distinta naturaleza.
- c) Analizar un corpus de textos literarios del siglo XVII seleccionados; identificar los rasgos esenciales del contextos sociocultural y literario de la época y las características del género, y realizar un comentario de forma y contenido para expresar razonadamente las conclusiones extraídas, mediante la formulación de juicios personales.

6.3 Objetivos y contenidos generales.

Se establece en la legislación vigente en materia educativa que la distribución de los contenidos sea abordada mediante un estudio progresivo de la literatura, empezando por la Edad Media hasta llegar al siglo XVII, el Barroco. Esta progresión ha de desarrollarse mediante la lectura y análisis de textos seleccionados. El curso que nos ocupa, 3.º ESO, es el primero en la etapa de secundaria que se ocupa de profundizar en la visión historiográfica de la literatura. Mientras que en los cursos anteriores la aproximación al estudio literario era meramente introductorio, en este curso ya se abordan contenidos de mayor peso y complejidad. Este aprendizaje literario continuará en el curso 4º de ESO en que se abordarán los temas de literatura desde el siglo XVIII hasta el siglo XX.

En cuanto a los contenidos previstos en el currículum y que tienen que ver con la presente programación, se destacan los siguientes.

Bloque 1. Escuchar y hablar:

- a) Asunción de distintos roles interpretación y análisis de textos orales y audiovisuales.
- b) Escucha activa, comprensión y extracción de información en diferentes tipos de textos.

Bloque 2. Leer y escribir:

- c) Lectura, comprensión interpretación y análisis de textos escritos.
- d) Uso de estrategias de textualización o escritura como parte del proceso de producción escrita.

Bloque 3. Conocimientos de la lengua:

- e) Análisis de la coherencia textual: identificación de ideas principales, resumen, planteamiento de la tesis.
- f) Análisis de la cohesión textual: uso de conectores, mecanismos léxico-semánticos, etc.

Bloque 4. Educación literaria:

- g) Lectura guiada y comprensión de textos y obras literarias.
- h) Práctica de distintos tipos de lectura.
- i) Fomento del hábito lector.
- j) Estudio de los tópicos: *Tempus fugit*, *Memento mori* y La vida es sueño.
- k) Movimiento literario: Siglo de Oro. Renacimiento y Barroco: la literatura en el contexto histórico, social y cultural.

En cuanto a los objetivos generales fijados para esta etapa de la ESO en el currículo (Real Decreto 1105/2014) y que tienen que ver con esta que se va a presentar son:

- a) Mostrar una actitud activa hacia la lectura y la escritura, así como dominar las estrategias básicas para desarrollar estas destrezas.
- b) Conocer los modelos culturales y artísticos propios del Renacimiento y, sobre todo, del Barroco, para comprender y contextualizar mejor las producciones literarias de las dos corrientes.
- c) Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las características de los géneros narrativo, lírico y dramático, y los recursos estilísticos propios de cada uno.
- d) Observar en los textos de la literatura española la existencia de temas recurrentes y el tratamiento que se hace de los mismos, así como los diferentes modos en que éstos se manifiestan dependiendo del contexto histórico, social y cultural.

- e) Aproximarse al conocimiento del patrimonio literario y valorarlo tanto como un modo de plasmar las experiencias individual y colectiva en diferentes contextos históricos y culturales como un objeto artístico.
- f) Crear textos de intención o de observación literaria y valorar la creatividad y la innovación.

6.3.1. Contenidos específicos para esta secuencia didáctica

En las diferentes sesiones de esta unidad didáctica se tratan los tres tipos de contenidos específicos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Contenidos conceptuales:

- Aprender cómo es el marco histórico, político, social y cultural de la España del siglo XVII.
- Asimilar las líneas fundamentales de la mentalidad barroca y su reflejo en los textos líricos: el desengaño, la muerte y la fugacidad del tiempo.
- Conocer y valorar la lírica del Barroco, sus características formales y los rasgos temáticos que la definen.
- Conocer a los autores y autoras más importantes de la época.
- Comprender que el Barroco es la culminación del Renacimiento.

Contenidos procedimentales:

- Identificar el contraste entre la estética barroca y la renacentista.
- Identificar los rasgos formales y temáticos de la lírica barroca. Conceptismo y culteranismo.
- Leer obras o fragmentos adecuados a la edad de los alumnos, relacionándolos con los períodos y los autores de la literatura del Barroco (siglo XVII) prestando atención a la estructura, al género, al estilo y a la relación de la obra con la propia experiencia y con el contexto que la ha generado.

Contenidos actitudinales:

- Saber trabajar en grupo.
- Desarrollar la capacidad de reflexión y conciencia crítica.
- Saber expresarse oralmente y por escrito utilizando un registro adecuado.

6.4 Metodología

La metodología didáctica, según el currículum, comprende «tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes» (Decreto 1105/2014, núm. 3, Sec. I). Es decir, la metodología recoge todos aquellos procesos u orientaciones que decide tomar la profesora para presentar una actividades. A considerar también es el hecho de que las actividades han de responder a las necesidades e intereses del alumnado a quien van dirigidas. Estas actividades y la metodología que las ponga en desarrollo deben procurar la estimulación de interés y el hábito de lectura, así como afianzar en el alumnado la capacidad de expresarse correctamente en público.

En cuanto a la metodología que se ha escogido para implementar la secuencia didáctica aquí propuesta, en la mayoría de las sesiones planteadas se intercalan las explicaciones del profesor, necesarias para la secuencia de las actividades, con la realización de actividades; en las diferentes sesiones, los alumnos trabajan individualmente o en equipo. Todas estas consideraciones se han desarrollado de manera específica en cada una de las actividades que se proponen en el siguiente epígrafe.

En resumen, en esta secuencia didáctica se utilizan metodologías en las que se fomenta la participación activa en el aula como es la metodología inductivo-deductiva o el aprendizaje cooperativo. También la técnica «lápices al centro»¹⁹ por la cual los alumnos trabajan en pequeños grupos. Ante todo, se opta por actividades que desplacen la tradicional inactividad del alumnado y, sobre todo, que fomenten el desarrollo de la capacidad crítica y deductiva de los alumnos.

Agrupamientos

Para el desarrollo de algunas actividades será requisito formar grupos de tres personas. Debido a que no se dispone de mucho tiempo por sesión y que se trata de grupos numerosos, los agrupamientos se harán respetando el orden en que se encuentran dispuestos los alumnos en el aula, es decir, de la distribución que haya hecho la tutora del curso. Pese a no ser el criterio ideal, se ve conveniente dar beneficio al tiempo en detrimento de la composición de los grupos. Para la actividad cuatro, se permitirá que los alumnos se

¹⁹ Esta metodología plantea la actividad como un juego y consiste en lo siguiente: el grupo de trabajo ha de ponerse de acuerdo en las respuestas que quieren dar antes de escribirlas, por eso recibe este nombre. El lápiz o boli se sitúa en medio de los componentes del grupo y una vez todos están de acuerdo con la respuesta que quieren dar, se puede coger el lápiz para escribir.

agrupen siguiendo su propio criterio, la profesora solo intervendrá si hubiera algún tipo de conflicto, en cuyo caso redistribuirá a los alumnos siguiendo el criterio que más adecuado juzgue según la situación.

Materiales y recursos

Además del libro de texto que utilizan los alumnos, Lengua Castellana y Literatura 3.º ESO, editorial Edebé y al hilo de la inexactitud de algunos de sus contenidos -en especial del contenido histórico- se optó por la preparación de un dossier de fotocopias con textos y actividades que completarán y ampliarán los contenidos del manual.

Aunque no es de uso frecuente, los alumnos y la profesora del centro se mantienen comunicados gracias a una plataforma virtual *moodle*. Esta se suele utilizar como una página de recursos desde donde los alumnos se descargan las fotocopias o materiales fotocopiables que les indica la profesora. En la implementación de la secuencia se hará uso de esta plataforma para distribuir el dossier que servirá de apoyo a las clases, también se subirán las tablas con las rúbricas de evaluación²⁰ que vaya a utilizar la profesora.

6.5 Temporalización

Esta unidad didáctica se implementó durante el tercer trimestre del curso 2018/2019, concretamente, del 30 de abril al 20 de mayo de 2019, en las clases de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. El curso 3.º de ESO dedica a la asignatura tres sesiones de cincuenta y cinco minutos a la semana. Por motivos de tiempo y, aunque se hubiese preferido que todas las actividades fueran realizadas en el aula, para algunos alumnos se hubo de destinar parte del trabajo como tarea extraescolar. A continuación, se detalla el horario de las clases de Lengua castellana y literatura para el curso 3.º ESO:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
08:55 - 09:50	3.º C ESO			3.º B ESO	3.º C ESO
09:50 - 10:45	3.º B ESO			3.º A ESO	
10:45 - 11:10					
11:10 - 12:05		3.º B ESO	3.º A ESO		
12:05 - 13:00		3.º A ESO			
13:00 - 13:55		3.º C ESO			

²⁰ Todas las rúbricas de evaluación se encuentran referidas en el Anexo 2.

En la siguiente tabla se muestra detalladamente la planificación de las siete sesiones:

ACTIVIDAD	CONTENIDO	METODOLOGÍA	ESPACIO	TIEMPO	FECHA
SESIÓN 1	Evaluación diagnóstica y actividades de motivación.	Trabajo en grupo. Lápices al centro.	Aula	55'	30/04 [A, B, C]
SESIÓN 2	Contexto histórico, político, social y cultural de la España del siglo XVII.	Clase expositiva. Participación activa: deducción. Trabajo individual.	Aula	55'	02/05 [B,A] 03/05 [C]
SESIÓN 3	Contexto histórico, político, social y cultural de la España del siglo XVII.	Clase expositiva. Participación activa: deducción. Trabajo individual.	Aula	55'	06/05 [C,B] 07/05 [A]
SESIÓN 4	Rasgos temáticos y formales del Barroco. El culteranismo y el conceptismo.	Clase expositiva. Participación activa: deducción. Trabajo individual.	Aula	55'	07/05 [B,C] 08/05 [A]
SESIÓN 5	Estética renacentista y del Barroco. Comentario del texto	Participación activa: deducción. Trabajo individual.	Aula	55'	09/05 [A,B] 10/05 [C]
SESIÓN 6	Comentario de texto.	Trabajo individual.	Aula	55'	13/05 [C,B] 14/05 [A]
SESIÓN 7	Coevaluación. Elaboración y participación en <i>Kahoots</i> .	Trabajo en grupo.	Aula de informática	55'	14/05 [C,B] 15/05 [A]

6.6 Evaluación

La evaluación es un elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lejos de concebir la evaluación como un método de castigo o premio para los alumnos, se entiende en su papel formativo, en tanto que puede reorientar los objetivos o la metodología utilizada. Para evaluar esta secuencia se ha considerado pertinente llevar a cabo un modelo de evaluación continua, de acuerdo con los principios constructivistas en que se ha basado. Se tendrán siempre en cuenta los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que se especifican en esta programación.

La evaluación continua comprenderá tanto la observación que haga la profesora del proceso de aprendizaje como la recogida de datos que suponga la entrega de las actividades resueltas individualmente o por grupos de los alumnos que representará un 70% de la nota de las actividades. La observación se hará por parte de la profesora y de los propios alumnos, que participarán en el proceso mediante dinámicas de autoevaluación y

coevaluación. Esta representará el 30% de la nota de las actividades. Además, con el fin de que los alumnos dispongan de la mayor transparencia posible en cuanto a qué se espera de su trabajo, la profesora subirá al aula virtual de la clase las rúbricas de evaluación que vaya a utilizar en el transcurso de las sesiones.

Por último, debe señalarse que el proceso de evaluación continua se llevará a cabo mediante una evaluación inicial o diagnóstica y diversas prácticas formativas evaluables. El proceso será acumulativo, o sumativo, pero desigual para las actividades 1 y 3 que son las evaluables con nota numérica. La actividad 1 contará un 20% de la nota; la actividad 3, un 50%. El peso dado a la actividad 3 viene determinado por el mayor esfuerzo y dedicación que requerirá su ejecución por parte del alumnado. Además, resultará en una tarea evaluable de forma más objetiva. El restante 30% se evaluará según los criterios dispuestos en las rúbricas de coevaluación y observación cumplimentadas por los alumnos y la profesora respectivamente. En total, la nota máxima que puede obtenerse de la resolución satisfactoria de las actividades es de un 3, que será sumada a la nota del examen final según lo dispuesto en los criterios de evaluación de la profesora del centro, a los cuales nos hemos adaptado.

Debido a que se hace uso de una metodología inductivo-deductiva en la mayor parte de las sesiones, se establece que el método de evaluación sea individual a excepción de la actividad 0 (evaluación diagnóstica) que contará con una rúbrica a parte en que se evalúe al grupo según roles. La actividad *Kahoot*, la cuarta, no se evaluará como grupo sino de forma individual.

7. Actividades

A continuación se describirán en detalle las actividades que fueron implementadas en el curso 3.º ESO. Estas pueden clasificarse en actividades de contextualización y actividades de análisis. Las primeras tienen que ver con la situación histórica y literaria en la España del siglo XVII así como de los elementos historiográficos de la literatura, es decir, la parte más teórica. Con todo, se ha preparado una serie de actividades porque la pretensión es que el alumnado participe en su propio proceso de aprendizaje y por ello, la profesora limitará su papel lo máximo posible a ser quien dirija una serie de cuestiones cuya respuesta vaya conformando el corpus teórico de los contenidos a estudiar (metodología inductivo-deductiva).

La segunda parte de las actividades, las de análisis, tiene que ver con la práctica y asimilación de los contenidos que se hayan trabajado en la primera parte.

La programación tiene cuatro actividades: una actividad de evaluación diagnóstica o motivación, dos de contextualización y dos de producción. En las actividades una y dos se contextualiza el periodo histórico, en dos sesiones; y los rasgos temáticos y formales de la lírica del barroco que se explican en una sesión. Se ha decidido destinar dos sesiones al contexto histórico por los motivos expuestos en el apartado teórico-historiográfico del barroco: es una época literaria muy influenciada por los acontecimientos políticos y sociales que suceden.

En cuanto a las actividades tres y cuatro, ambas son de producción. La actividad 3 se iniciará en la sesión 5ª y 6ª. Esta actividad requerirá de trabajo extraescolar por parte del alumno. Aunque la metodología no es la ideal, es la única forma de respetar los tiempos y, además, se cree que la realización de una actividad de producción escrita, al menos en su fase de redacción, se llevará a cabo de forma más satisfactoria si el alumnado la hace con tranquilidad en casa. Por último, la sexta sesión coincidirá con la realización de la actividad 4 y girará entorno a la producción digital de cuestionarios en la plataforma *Kahoot*. Los alumnos serán los encargados de diseñar cuestionarios con preguntas sobre el contexto histórico y los rasgos formales y temáticos de la lírica barroca. Esta sesión servirá de evaluación formativa, dará cuenta a la profesora del nivel de asimilación de los contenidos dados hasta el momento, y también servirá de puente para la explicación del siguiente tema, que sigue en el Barroco y es el teatro.

En todas las sesiones se procurará hacer un repaso previo de los contenidos más destacados vistos en la sesión anterior.

7.1 ACTIVIDAD INICIAL. MOTIVACIÓN.
DESCRIPCIÓN
Se trata de una actividad de motivación que servirá a la profesora de evaluación diagnóstica (anexo 1, p. 1-3).
DESARROLLO
Los alumnos realizarán una serie de ejercicios cuyo eje temático es el siglo XVI y XVII.
OBJETIVOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los objetivos y contenidos de la primera parte de la unidad. 2. Detectar las ideas previas que tienen los alumnos referentes al Siglo de Oro.
CONTENIDOS
<p>Actitudinales: Saber expresarse, saber trabajar en grupo.</p> <p>Conceptuales: Aproximarse al marco histórico, político, social y cultural de la España del siglo XVII.</p>
COMPETENCIAS
<p>Competencia lingüística: saber expresarse.</p> <p>Competencia de conciencia</p>
METODOLOGÍA
«Lápices al centro». Trabajo en pequeños grupos de cuatro personas (8 grupos en total). Los alumnos se dispondrán en grupos de cuatro orientando las sillas hacia los pupitres de detrás.
MATERIALES
Materiales del dossier con las actividades a resolver y rúbricas de evaluación para la profesora.
TEMPORALIZACIÓN
1 sesión de 55' (SESIÓN 1ª).
ESPACIO
En el aula habitual.
EVALUACIÓN
Se trata de una evaluación inicial o diagnóstica. La profesora la usará para conocer las ideas previas de los alumnos pero, sobre todo, para observar su manera de proceder y sus capacidades deductivas y críticas. No devendrá en ninguna nota numérica sobre el contenido del trabajo. Si se valorará la actitud siguiendo los criterios referidos en las rúbricas de evaluación

7.2. ACTIVIDAD 1. CONTEXTO HISTÓRICO DEL BARROCO.

DESCRIPCIÓN

Se explica el contexto histórico, político, social y cultural de la España del siglo XVII y su influencia en la literatura barroca (anexo 1, p.4-6).

DESARROLLO

- Sesión 1:

Se visiona un documental sobre el Siglo de Oro: <https://youtu.be/gS4dD5EJQ9g>

Tras el primer visionado, se indican las actividades del dossier (anexo 1, p. 4) que corresponden al vídeo y se pide a los alumnos que intenten resolver colaborativamente aquellas de las cuales se acuerden. Se tratará de establecer un diálogo en que todos participen. Se toma nota de las conclusiones a las que se va llegando en la pizarra.

Una vez se hayan resuelto todas las actividades posibles, se volverá a reproducir en vídeo. Los alumnos aprovecharán este segundo visionado para completar las preguntas que les falten.

Se corregirán aquellas preguntas que faltasen por comentar.

Por último, la profesora elaborará un esquema conceptual con los contenidos vistos en la sesión apoyándose en las anotaciones que previamente se habían hecho en la pizarra y pedirá a los alumnos que lo copien o tomen nota de él para acabar de asimilar los nuevos conceptos.

- Sesión 2:

Los estudiantes realizan una lectura guiada por la profesora los textos del apartado «Contexto» del dossier de fotocopias (anexo 1, p. 5-6). Los textos líricos serán primeramente reproducidos en audio para que los alumnos se fijen en la entonación y en las pausas.

La profesora les formula una serie de preguntas preparadas en el dossier. Se tratará de establecer un diálogo en que todos participen. Se van apuntando las conclusiones pertinentes en la pizarra.

Se hace referencia a la página del libro donde se encuentra la información (p. 210) y se les señalan los conceptos claves que se han escrito en la pizarra para que subrayen y amplíen los que hay en el libro.

Se deja un tiempo para que los alumnos respondan de forma individual a las preguntas de reflexión planteadas en el dossier.

OBJETIVOS

1. Aprender cómo es el marco histórico, político, social y cultural de la España del siglo XVII, época de crisis.
2. Conocer autores y autoras del Barroco.
3. Asimilar los conceptos sobre el contexto del siglo XVII mediante la lectura guiada y el análisis de su contenido.

CONTENIDOS

<p>Actitudinales: saber expresarse y desarrollar capacidad de reflexión, análisis y crítica. Procedimentales: Leer obras o fragmentos de los autores de la literatura del Barroco (siglo XVII) prestando atención al contexto que la ha generado. Conceptuales: Aprender cómo es el marco histórico, político, social y cultural de la España del siglo XVII.</p>
<p>COMPETENCIAS</p>
<p>Competencia lingüística: saber expresarse. Competencia aprender a aprender: deducción autónoma de las ideas. Competencia de conciencia y expresiones culturales: lectura de textos del siglo XVII. Competencia social y cívica: debate y argumentación orales para deducción colaborativa de ideas.</p>
<p>METODOLOGÍA</p>
<p>Clase expositiva, trabajo individual y participación activa: metodología inductiva-deductiva.</p>
<p>MATERIALES</p>
<p>Libro de texto, dossier de fotocopias. Conexión a internet y ordenador del profesor, disponibles en cada aula. Se hará uso del proyector y la pantalla con las que están equipadas cada una de las clases. Rúbricas de evaluación.</p>
<p>TEMPORALIZACIÓN</p>
<p>2 sesiones de 55' (SESIÓN 2ª y 3ª).</p>
<p>ESPACIO</p>
<p>Aula habitual. Disposición de la clase habitual.</p>
<p>EVALUACIÓN</p>
<p>Se valorará la actitud en el aula siguiendo los criterios referidos en las rúbricas de evaluación. Además la actividad realizada en la sesión 2 será entregada y evaluada por la profesora siguiendo los criterios referidos en las rúbricas de evaluación.</p>

7.3. ACTIVIDAD 2. RASGOS FORMALES Y TEMÁTICOS DEL BARROCO.

DESCRIPCIÓN

En esta actividad se explicarán los rasgos temáticos de la lírica del Barroco a través de los tópicos literarios *Tempus fugit*, *Memento mori*, La vida es sueño y los rasgos formales del culteranismo y conceptismo (anexo 1, p. 7-10).

DESARROLLO

Los estudiantes realizan una lectura en voz alta guiada por la profesora de los textos del apartado «Rasgos formales y temáticos del Barroco» del dossier de fotocopias.

La profesora les formula una serie de preguntas preparadas en el dossier. Estas preguntas van orientadas a extraer los tópicos literarios de: *Tempus fugit*, *Memento mori*, La vida es sueño. Se tratará de establecer un diálogo en que todos participen. Se van apuntando las conclusiones pertinentes en la pizarra.

Se hace referencia a la página del libro donde se encuentra la información (p. 221 y 240) y se les señalan los conceptos claves que se han escrito en la pizarra para que los subrayen y amplíen los que hay en el libro.

Se vuelve a hacer referencia a los textos que leyeron en la actividad 1 («Contexto») ¿qué rasgos de los comentados en clase pueden detectar?, ¿son textos conceptistas o culteranistas?, ¿cómo se ha llegado a esa conclusión?

Se deja tiempo para que los alumnos contesten brevemente a estas preguntas.

OBJETIVOS

1. Asimilar las líneas fundamentales de la mentalidad barroca: el desencanto, la muerte y la fugacidad del tiempo a través de los tópicos *Tempus fugit*, *Memento mori*, La vida es sueño.
2. Conocer a los autores más importantes de la lírica del Barroco.
3. Aprender sobre los rasgos formales de la lírica del Barroco: la escuela conceptista y la culterana.

CONTENIDOS

Actitudinales: desarrollar capacidad de reflexión y análisis, saber expresarse.

Procedimentales: Leer obras o fragmentos de los autores de la literatura del Barroco (siglo XVII) prestando atención al contexto que la ha generado, identificar los rasgos formales y temáticos de la lírica barroca.

Conceptuales: Asimilar las líneas fundamentales de la mentalidad barroca: el desencanto, la muerte y la fugacidad del tiempo. El Conceptismo y el Culteranismo.

COMPETENCIAS

Competencia lingüística: saber expresarse.

Competencia aprender a aprender: deducción autónoma de las ideas.

Competencia de conciencia y expresiones culturales: lectura de textos del siglo XVII.

Competencia social y cívica: debate y argumentación orales para deducción colaborativa de ideas.

METODOLOGÍA
Clase expositiva y participación activa: metodología inductiva-deductiva. Trabajo individual.
MATERIALES
Libro de texto, dossier de fotocopias.
TEMPORALIZACIÓN
una sesión de 55' (SESIÓN 4ª).
ESPACIO
Aula habitual.
EVALUACIÓN
Se valorará la actitud en el aula así como la lectura de los textos líricos que haya realizado una buena entonación y se hayan respetado las pausas siguiendo los criterios referidos en las rúbricas de evaluación.

7.4. ACTIVIDAD 3. COMENTARIO DE TEXTO.

DESCRIPCIÓN

En esta actividad los alumnos elaborarán un comentario de texto (anexo 1, p. 11-13).

DESARROLLO

Esta actividad se desarrollará en dos sesiones.

- Sesión 1:

La profesora explica la actividad de producción que van a realizar y les señala en el dossier el esquema-guión del comentario de texto y los dos poemas a analizar, uno del Renacimiento y otro del Barroco, ambos referidos en el dossier.

Los estudiantes realizan una lectura en voz alta guiada por la profesora de los textos del apartado «Poemas para el comentario» del dossier de fotocopias (anexo, p. 11 y 12). Previamente habrán reproducido los poemas en audio para que los alumnos se fijen en la entonación y en las pausas.

La profesora les formula una serie de preguntas preparadas en el dossier. Estas preguntas tratarán de dar cuenta a los alumnos de que el Barroco no es sino una culminación del Renacimiento. Se fomentará un diálogo en que todos participen.

Todas las conclusiones a las que se lleguen, serán recopiladas por los alumnos para la posterior realización del comentario de texto.

- Sesión 2:

La profesora vuelve a reproducir en audio de los poemas y se recuerda, entre toda la clase, las principales conclusiones a las que se llegó con el análisis de los poemas en la pasada sesión.

Los alumnos realizan las actividades del comentario de texto propuestas en el dossier (anexo 1, p. 13).

Al terminar, los alumnos tendrán que redactar un texto que recoja la información que ha ido extrayendo del texto mediante las preguntas del comentario.

OBJETIVOS

1. Realizar un comentario de texto.
2. Comprender que el Barroco es la culminación del Renacimiento.
3. Asimilar los conceptos aprendidos sobre el Barroco en las sesiones anteriores.

CONTENIDOS

Actitudinales: desarrollar capacidad de reflexión y análisis, saber expresarse.

Procedimentales: Leer obras o fragmentos de los autores de la literatura del Barroco (siglo XVII) prestando atención al contexto que la ha generado, identificar los rasgos formales y temáticos de la lírica barroca así como el contraste entre la estética renacentista y barroca.

Conceptuales: Reconocer el Barroco como una culminación del Renacimiento.

COMPETENCIAS

Competencia lingüística: saber expresarse.

Competencia aprender a aprender: deducción autónoma de las ideas.

Competencia de conciencia y expresiones culturales: lectura de textos del siglo XVII.

Competencia social y cívica: debate y argumentación orales para deducción colaborativa de ideas.

METODOLOGÍA
Clase expositiva y participación activa: metodología inductiva-deductiva. Trabajo individual.
MATERIALES
Dossier de textos y guión de elaboración de comentario de textos literarios. Conexión a internet. Rúbrica de evaluación.
TEMPORALIZACIÓN
Dos sesiones de 55' (SESIÓN 5ª y 6ª).
ESPACIO
Aula habitual.
EVALUACIÓN
Esta actividad se evaluará (el comentario de texto) y la nota contará un 50% sobre la nota final de las actividades y hasta 1,5 puntos en la nota final de la evaluación. Se seguirán los criterios como se detalla en la rúbrica.

7.5. ACTIVIDAD 4. QUIZZ BARROCO Y CONCLUSIÓN.

DESCRIPCIÓN

Actividad de coevaluación mediante *Kahoot*. Evaluación de las actividades.

DESARROLLO

Los alumnos elaborarán por grupos cuestionarios Kahoot sobre el siglo XVII y la literatura del Barroco. Luego, resolverán los cuestionarios que hayan preparado el resto de los grupos. Los últimos cinco minutos de clase serán dedicados a que los alumnos rellenen una evaluación online sobre las actividades realizadas.

OBJETIVOS

1. Asentar los conocimientos y conceptos trabajados en el transcurso de las sesiones.
2. Observar la asimilación que se ha tenido de los conceptos trabajados.
3. Recordar los contenidos para enlazarlos con la siguiente unidad.

CONTENIDOS

Actitudinales: saber expresarse, trabajar en grupo.

COMPETENCIAS

Competencia lingüística: saber expresarse.

Competencia digital: hacer uso de las nuevas tecnologías. Creación de *Kahoot* y competición por grupos.

METODOLOGÍA

Trabajo en grupo. Uso de las TIC, aplicación *Kahoot*.

MATERIALES

Ordenadores, uno cada tres alumnos, con conexión a internet. *Kahoot*: <https://kahoot.com/>

TEMPORALIZACIÓN

1 sesión de 55' (SESIÓN 7ª).

ESPACIO

Aula de informática.

EVALUACIÓN

Se valorará la actitud en el aula siguiendo los criterios referidos en las rúbricas de evaluación. Las preguntas que se consideren apropiadas serán incluidas en el examen del tema.

9. Conclusiones

La puesta en acción de esta secuencia didáctica se hizo en las clases de 3.º ESO del colegio Madre Vedrúna Sagrado Corazón. En un principio se iba a disponer al menos de seis de las siete sesiones necesarias para llevar a práctica la Unidad Didáctica presentada en este Trabajo de Fin de Máster. Sin embargo, acontecimientos diversos llevaron a la profesora del centro a limitar el número de sesiones dedicadas a la implementación de esta secuencia a cuatro.

Al producirse tan significativa reducción, se optó por escoger la actividad 1 (sesión 2º), actividad 2 (sesión 4º), actividad 3 (sesión 5º y 6º). De modo que la temporalización final de las sesiones quedó distribuida de la siguiente forma:

ACTIVIDAD	CONTENIDO	METODOLOGÍA	ESPACIO	TIEMPO	FECHA
SESIÓN 1	Contexto histórico, político, social y cultural del siglo XVII	Clase expositiva. Participación activa: deducción. Trabajo individual	Aula	55'	30/04 [A,B,C]
SESIÓN 2	Rasgos temáticos y formales del Barroco. El culteranismo y el conceptismo.	Clase expositiva. Participación activa: deducción. Trabajo individual.	Aula	55'	02/05 [B,A] 03/05 [C]
SESIÓN 3	Estética renacentista y del Barroco. Comentario del texto.	Participación activa: deducción. Trabajo individual.	Aula	55'	06/05 [C,B] 07/05 [A]
SESIÓN 4	Comentario de texto.	Trabajo individual.	Aula	55'	07/05 [B,C] 08/05 [A]

En general, la recepción que tuvieron los grupos de 3.º ESO fue muy buena. Se trata de un enfoque muy diferente de presentar la materia a la que están acostumbrados. La dinámica general del aula, como se ha comentado en la contextualización de los grupos, se basa en la elaboración individual de esquemas conceptuales y la realización de los ejercicios propuestos en el libro de texto. De manera eventual, se proyectan películas basadas en obras literaria para que el alumnado conozca el argumento de *El Lazarillo de Tormes*, *El Quijote*, etc. Las clases de lengua y literatura son a todos efectos, «silenciosas». Dicho sea de paso, esta dinámica también ha condicionado en parte el diseño de las actividades que se presentan en este trabajo. Sea como fuere, lo que se pretendió desde el primer momento con la puesta en marcha de esta secuenciación fue introducir el texto literario en el desarrollo de las actividades. De hecho, como se justificaba en el apartado sobre didáctica, se ha

delineado una serie de ejercicios siguiendo como axioma la indisolubilidad entre texto y el contexto.

El éxito de la metodología se debió, principalmente, a la importancia que se dio al diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos respondieron muy positivamente a tomar parte activa en las clases, se creó en el aula un clima colaborativo y respetuoso de discusión que enriqueció la experiencia, no solo de aprendizaje sino también de enseñanza. Alumnos y alumnas se mostraron muy interesados en ciertas actividades, en especial en aquellas dedicadas a conocer las características temáticas del Barroco en las que tenían que deducir los tópicos literarios de los textos. Dicho sea de paso, esta curiosidad por parte del alumnado también incentivó la actitud de la profesora a profundizar en cuestiones más allá de las descritas en la programación anual para la literatura de 3.º de ESO.

Cabe subrayar sin embargo dos hechos. El primero tiene que ver con la diferente respuesta de cada una de las clases de 3.º. Precisamente el grupo en que los alumnos tendían a comportarse *peor*, el grado de éxito fue notablemente mayor: hubo más participación y se plantearon ideas más audaces y elaboradas. Creemos que esto fue debido a que en la metodología planteada se pedía la colaboración del alumnado para que expusiera sus impresiones e ideas y no solo para que formulara una respuesta correcta o incorrecta. La confianza que infundió en los alumnos este espacio dialógico contribuyó en una mayor implicación, sobre todo por parte de algunos alumnos y alumnas que se mostraban distraídos o ausentes en clase.

El segundo ítem a considerar es el progresivo cambio de actitud por parte del alumnado en el desarrollo de las sesiones. Hizo falta un par de sesiones para que los alumnos se sintieran cómodos participando -siempre de forma ordenada- en la clase. En las últimas sesiones se observó un elevado número de personas que se prestaban voluntarias para leer los textos y comentarlos.

9.1. Descripción de las sesiones y resultados del trabajo

Las sesiones se desarrollaron con normalidad en los plazos previstos, no hubo ninguna incidencia ni ningún hecho destacable. Siempre se fomentó la participación activa y, por supuesto, se animó a los estudiantes a que expusieran sus dudas de forma conjunta con el fin de convertir la resolución de problemas en una experiencia más en el aula. Se dejó claro desde el principio que dudar y plantear dudas era una parte esencial de la dinámica de la

clase y que se tomaría en cuenta positivamente a la hora de evaluar. Al inicio de cada una de las sesiones siempre se dedicaron unos minutos a compilar lo visto en la clase anterior.

La primera sesión se empleó para introducir a los alumnos en el contexto histórico del Barroco y en la nueva metodología de trabajo. Para empezar se eligió la proyección de un vídeo con la posterior actividad de reflexión para que no supusiera una ruptura total respecto a la dinámica usual de las clases. De esta forma, el proceso de adaptación del alumnado a la nueva didáctica fue paulatina o, al menos, no súbita.

Para la actividad 2 y 3 (en la primera sesión) se hizo uso de la metodología inductivo-deductiva convirtiendo el aula en un espacio de intercambio de impresiones e ideas. La profesora planteaba una serie de preguntas con el fin de dirigir el diálogo y llegar a las conclusiones pertinentes, persiguiendo en todo momento la consecución de los objetivos programados para cada actividad.

La última clase fue dedicada a la redacción de un comentario de texto. El aspecto analítico y reflexivo de las sesiones precedentes, en los que se había desarrollado la producción oral, culminó en la redacción de un texto también razonado y argumentado.

Como resultado de la implementación de esta secuencia, destacaremos en primer lugar la introducción de alumnos, que normalmente mostraban una actitud pasiva y desinteresada a la dinámica participativa de la clase. Se creó un ambiente respetuoso en que el alumnado en conjunto, independientemente de su nivel y rendimiento académicos, pudo participar activamente en la construcción del conocimiento que iba dirigido a ellos. De hecho, sirvió para que muchos se demostraran a sí mismos sus buenas capacidades analíticas y deductivas.

Consecuencia de esta implicación se observó en los alumnos y alumnas un nivel de entendimiento y asimilación de contenidos muy satisfactorio. Los alumnos a través de sus respuestas a los planteamientos que iba exponiendo la profesora, demostraban haber alcanzado los objetivos previstos.

9.2. Evaluaciones

Las actividades previstas en la unidad para evaluar al alumnado no fueron llevadas a cabo, a excepción del comentario de texto. Sin embargo, contamos con las observaciones en el aula que convenientemente fueron yéndose anotadas en la rúbrica diseñada al efecto y también conocemos las calificaciones del examen del tema 9 y 10 del libro de texto que realizaron los alumnos. El examen, confeccionado por la profesora del centro, contaba con

una parte tipo test de 25 preguntas sobre el periodo Barroco. Muchas de estas fueron extraídas de la actividad 0 que había preparado la profesora en prácticas y que, como se ha mencionado, no pudo ser implementada en el aula finalmente.

Se nos encomendó la tarea de corregir los exámenes y las calificaciones corroboraron las conclusiones extraídas de la evaluación-observación que se había hecho durante el desarrollo de las clases. La nota media de los exámenes de los tres grupos fue de 6'4, casi dos puntos más de la media usual para la misma asignatura que suele situarse entorno al 5,14. EL grupo 3.ºA obtuvo una calificación media de 6'88; 3.ºB, 6'34 y 3.ºC, 5'99 -en esta clase se experimentó un apreciable incremento en la nota numérica. A la luz de estos resultados podemos dar por cumplido nuestros objetivos o, al menos, considerarlos satisfechos.

Por último, aunque no haya quedado constancia de ello, el último día de prácticas en el centro, se preguntó a los alumnos cuáles eran sus impresiones sobre la dinámica de la clase, la mayoría coincidió en que les había parecido una forma diferente de aprender que les permitía a la vez y valoraban muy positivamente el haber podido participar de forma tan continuada en el desarrollo de las sesiones. En cuanto a los aspectos negativos que encontraron, juzgamos conveniente anotarlos en el siguiente epígrafe.

9.3. Propuestas de mejora

Como resultado de las evaluaciones realizadas a los alumnos por la profesora y la realizada, si bien de forma más informal, por parte de los alumnos hacia la profesora, se puede afirmar que pese al éxito de la propuesta, hubo aspectos que sería conveniente corregir de cara a próximas actuaciones.

Empezaremos por exponer aquellas observaciones que el alumnado hizo al finalizar la asignatura. Se comentó el hecho de haber insistido demasiado en algunos aspectos aun cuando ya estaban asimilados. Se refirieron en concreto a las características formales de la lírica barroca (conceptismo y culteranismo). Muchos alumnos coincidieron en que se les hizo tediosa el análisis en profundidad de repetidos textos atendiendo a sus formas conceptistas y culteranas. Ciertamente es un aspecto que pudimos observar en la práctica, sobre todo en el descenso de la participación de los alumnos en la actividad. Para futuras intervenciones quizá debiera diseñarse alguna actividad de producción escrita en que fueran los propios alumnos quienes compusieran poemas atendiendo a las características temáticas

y formales propias del Barroco. Ni qué decir tiene que debería diseñarse de forma que fuera alcanzable para alumnos del nivel de 3.º de ESO.

Por nuestra parte, otro aspecto a mejorar sería la temporalización de la sesión destinada a la redacción del comentario de texto. Aunque la actividad de preparación creemos que fue adecuada y de gran utilidad para los alumnos, debiera haberse destinado más tiempo en clase para la redacción del comentario.

Debe comentarse que la falta de experiencia en la implementación de secuenciacines didácticas, máxime en materia literaria, nos hacen dudar de la pertinencia de las actividades y recursos utilizados. Se espera tener la oportunidad de implementar más unidades didácticas en el futuro que nos ayuden a perfilar un buen método, efectivo, para la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura española.

10. Bibliografía y recursos

ALCALÁ ZAMORA, José y BERENGUER, Ernest (coords.) (2001): *Calderón de la Barca y la España del Barroco*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales y Sociedad Estatal España Nuevo Milenio, Madrid.

ALVAR, Carlos; MAINER, José-Carlos y NAVARRO, Rosa (1997): *Breve historia de la literatura española*. Literatura española, Alianza Editorial, Madrid.

BALTODANO ROMÁN, Gabriel (2009): «La literatura y el cine: una historia de relaciones». *Letras*, núm. 46. Recuperado de:

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/1653/1568>

BLECUA, José Manuel (1975): *Antología de la Poesía de la Edad de Oro II*. Castalia, Madrid.

CHEVALIER, Maxime; LÓPEZ CASTELLÓN, Enrique (trad.); MORALEJA, Laura (trad.); MORALEJA, Alfonso (trad.) (1994): «Conceptismo, culteranismo, agudeza» *Cuaderno Gris*. Época II, nº 11, pp. 16-23. Recuperado de:

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/3236>.

DÍAZ FLEITAS, José Manuel (2012): *Antología del Barroco. Selección y nota de José Manuel Díaz Fleitas*. Colección Alhambra Joven, Pearson, España.

FERNÁNDEZ, Jaime (2001): «El amor y sus definiciones en la obra de Lope de Vega» en STROSETZKI, Christoph (2001): *Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Internacional Siglo de Oro (AISO)*, Münster 20-24 de julio de 1999, pp. 531-539.

GALASSO, Giuseppe (2003): «*L'Italia spagnola alla metà del secolo XVII*» en: ALCALÁ-ZAMORA, José (ed.) (2003): *Calderón de la Barca y la España del Barroco* Vol.1, pp. 873-887.

GARCÍA GONZÁLEZ, Javier y CORONADO GONZÁLEZ, María Luisa (2005): El tratamiento inductivo de la gramática y el léxico en el aula de español. Taller en I Congreso Internacional: el español, la lengua del futuro. Recuperado de:

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dc50ddca-cdf8-4d7c-9be3-026234624a2a/2005-esp-05-52garcia-coronado-pdf.pdf>

IZQUIERDO IZQUIERDO, José Antonio (1993): «*Latet anguis in herba* (Virg., Buc. 3, 93) vehículo para la expresión del desengaño barroco» *Helmántica*, Vol. XLIII, n.º 133-135, pp. 257-266.

LÓPEZ, Fernando (2005): «Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE». Instituto Cervantes de Mánchester. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/05_lopez.pdf

MANCONI, Francesco (2007). «El regne de Sardenya: de Ferran el Catòlic al Decret de Nova Planta» en Belenguer, Ernest (2007): *Història de la Corona d'Aragó. L'època moderna (1479-1715) Ferran II i els Àustria*, vol. II, Edicions 62, Barcelona, pp. 397-447.

MOLAS, Pere; BADA, Joan; ESCARTÍN, Eduardo y GUAL, Valentí (2004): *Manual de Historia Moderna*. Ariel, Historia, Madrid.

PARKER, Geoffrey (coord.) (2006): *La crisis de la monarquía de Felipe IV*. Publicaciones del Instituto Universitario de Historia Simancas, Universidad de Valladolid. Libros de Historia, Barcelona.

PERICOT SCHENK, Victoria (2010): «Hacia una visión más ecléctica de la enseñanza de la gramática en las lenguas extranjeras», *Cuaderno de Investigación en la Educación*, Núm. 25, pp.33-51. Recuperado de:

http://cie.uprrp.edu/cuaderno/wp-content/uploads/sites/4/2016/03/cuaderno_vol25_02.pdf

POLO SÁNCHEZ, Ainhoa (2017): «Propuesta de actividades para trabajar la competencia literaria en el aula de ELE.» Recuperado de: <https://cutt.ly/eoh3Fy> [Consultado junio, 2019].

REY ÁLVAREZ, Fernando (1997): «Vida retirada y reflexión sobre la muerte en ocho sonetos de Quevedo». *La Perinola : revista de investigación quevediana*, núm. 1, pp. 189-214.

RIBOT, Luis A. (2003): *La presencia de a Monarquía de los Austria en Italia a finales del siglo XVII*. En: ALCALÁ-ZAMORA, José (ed.) (2003): *Calderón de la Barca y la España del Barroco*, Vol.1. pp. 975-995.

- (2006): *El arte de gobernar. Estudios sobre la España de los Austria*. Alianza, Madrid.
- (2009): *Carlos II y su entorno cortesano*. Centro de Estudios Europa Hispánica, Madrid.
- (2016): *Edad Moderna (S.XV-XVIII)*. Marcial Pons, Ediciones de Historia, Madrid.

SANHUEZA LUCO, Ana María. (2017): «La muerte en tres sonetos de Quevedo (Notas de aproximación)» *Boletín de Filología*, Vol. XXII, nº 117-127. Consultado de <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/46845/48836>

VARGAS MERINA, Ángela (2007): «Métodos de enseñanza del español». *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de:

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ANGELA_VARGAS_2.pdf

Otros recursos

- Libro de texto: Lengua Castellana y Literatura 3.º ESO. Edebé, Barcelona.
- Teresa Losada, Diente de León. <http://teresadientedeleon.blogspot.com/>
- <http://wademc-literatura.blogspot.com/>
- <http://planetaquevedo.blogspot.com/2012/05/lo-bueno-si-breve-dos-veces-bueno.html>

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1	<i>El sueño del caballero</i> , Pereda (1650). Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/El_sueño_del_caballero_(Pereda)#/media/Archivo:Antonio_de_Pereda_-_El_sueño_del_caballero_-_Google_Art_Project.jpg
Ilustración 2	<i>Apolo y Dafne</i> , Bernini (1625). Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Apolo_y_Dafne_(Bernini)#/media/Archivo:Apollo_and_Daphne_(Bernini).jpg
Ilustración 3	<i>Las Meninas</i> , Velázquez (1656). Fuente: https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/las-meninas/9fdc7800-9ade-48b0-ab8b-edee94ea877f
Ilustración 4	<i>Joven Mendigo</i> , Murillo (1650). Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Joven_mendigo

11. Anexos

ANEXO 1. Dossier.

Antes de empezar

1. Ordena cronológicamente:
 Barroco Edad Media Renacimiento Ilustración.
2. Ordena cronológicamente:
 Felipe II Reyes Católicos Carlos I Felipe III.
3. Ordena cronológicamente:
 Poemas de Garcilaso de la Vega Obras de teatro de Calderón de la Barca
 Coplas manriqueñas Novelas de Cervantes.
4. ¿Sabes a qué se le denomina Siglo de Oro?
5. ¿En qué años o siglo se desarrolla el Renacimiento en España?
6. ¿Sabrías comentar brevemente los aspectos políticos, sociales y culturales que rodean el Renacimiento?
7. ¿Te acuerdas de algún autor del Renacimiento? Escribe todos los que recuerdes.
8. ¿A qué género literario pertenecen el Lazarillo de Tormes y el Guzmán de Alfarache?
9. ¿Quién era Lázaro de Tormes? Describe brevemente el personaje.
10. ¿Quién escribió el Quijote? ¿Qué personajes aparecen en la obra? ¿Cómo es cada uno?
11. Fijate en estas obras de arte. ¿Sabes quiénes fueron sus autores? ¿Podrías datarlas (aproximadamente)?

Ahora coméntalas: di qué personajes aparecen, dónde aparecen, comenta su ropa, su actitud, etc.



Ilustración 3



Ilustración 4

12. Lee este poema de Garcilaso de la Vega :

A Dafne ya los brazos le crecían
y en luengos ramos vueltos se mostraban;
en verdes hojas vi que se tornaban
los cabellos que el oro oscurecían:

de áspera corteza se cubrían
los tiernos miembros que aún bullendo estaban;
los blancos pies en tierra se hincaban
y en torcidas raíces se volvían.

Aquel que fue la causa de tal daño
a fuerza de llorar, crecer hacía
este árbol, que con lágrimas regaba.

¡Oh miserable estado, oh mal tamaño,
que con llorarla crezca cada día
la causa y la razón por que lloraba!

- a. Primero, analiza la métrica y la rima.
- b. ¿Qué tópico literarios encuentras?
- c. ¿Qué tipo de composición es?
- d. Resume en cuatro líneas el mito de Apolo y Dafne ¿De qué época es este mito?
- e. ¿Por qué pertenece el poema al Renacimiento? Da, al menos, dos razones.

13. Ahora, lee este fragmento lírico de *La Vida es Sueño* de Calderón de la Barca.

Es verdad, pues: reprimamos
esta fiera condición,
esta furia, esta ambición,
por si alguna vez soñamos.
Y sí haremos, pues estamos
en mundo tan singular,
que el vivir sólo es soñar;
y la experiencia me enseña,
que el hombre que vive, sueña
lo que es, hasta despertar.

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

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

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

- a. Analiza la métrica y la rima.
- b. ¿De qué habla el personaje que recita estos versos?
- c. ¿Te parece que transmite una visión pesimista y desengañada u optimista?
- d. Escoge tres adjetivos para describir este poema y lo que transmite.
- e. ¿Dirías que este fragmento pertenece al Renacimiento? ¿Por qué? o, ¿por qué no?

Contexto

A. Documental sobre el Siglo de Oro.

- El documental está disponible en: <https://youtu.be/gS4dD5EJQ9g>

Responde a estas preguntas sobre el documental:

1. ¿Qué monarcas reinaron durante el siglo XVII en España?
2. ¿Qué posesiones tenía la Monarquía Hispánica por el mundo a comienzos del siglo XVII? Nombra al menos siete.
3. ¿Cómo se añadían nuevas posesiones a la Monarquía Hispánica? Por conquistas y por _____ (*a complimentar*).
4. ¿Cuáles son las razones del derrumbamiento del imperio de la Monarquía Hispánica?
5. ¿Con qué evento se hace evidente la pérdida de poder de la Monarquía frente a Francia e Inglaterra?
6. Además de la crisis política, ¿que otra crisis atraviesa España en el siglo XVII?
7. Si hablamos de cultura, ¿podemos hablar del siglo XVII como una época de crisis?
8. ¿Cómo se llama al periodo cultural del siglo XVII? ¿Y al del siglo XVI y XVII?
9. Escribe algunos autores del Siglo de Oro de los que aparecen en el vídeo.
10. ¿Se siente amenazada la Iglesia Católica en aquella época? ¿Por qué?
11. ¿Para qué utiliza el arte la Iglesia Católica en aquel momento?
12. ¿Qué es un Auto de Fe?
13. ¿Dónde se representaban?

Reflexiona

1. ¿Crees que el siglo XVII fue una época fácil para España? Argumenta tu respuesta.
2. En esta época la Monarquía tiene muchas posesiones a lo largo y ancho del mundo y sufre muchos ataques por lo que participa en muchas guerras ¿Crees que el hecho de que estuviera en guerra es perjudicial o beneficioso para la Monarquía en aquel momento? Argumenta tu respuesta.
3. ¿Por qué crees que en lo cultural el siglo XVII es una época de esplendor? Argumenta tu respuesta.
4. Imagina que la Iglesia Católica no se hubiera sentido amenazada o no hubiera tenido poder en aquel momento ¿crees que la producción artística del momento habría sido igual, superior o inferior? Justifica tu respuesta.

B. Contexto. Poesía del Barroco.

FRANCISCO DE QUEVEDO (1580-1645)

SALMO XVII (Conceptismo).

Miré los muros de la patria mía,
si un tiempo fuertes ya desmoronados,
de la carrera de la edad cansados,
por quien caduca ya su valentía.

Salíme al campo. Vi que el sol bebía
los arroyos del hielo desatados,
y del monte quejosos los ganados
que con sombras hurtó su luz al día.

Entré en mi casa. Vi que, amancillada,
de anciana habitación era despojos;
mi báculo, más corvo y menos fuerte.

Vencida de la edad sentí mi espada,
y no hallé cosa en que poner los ojos
que no fuese recuerdo de la muerte.

Puedes escuchar el poema aquí: <https://youtu.be/dXBskQqizTQ>

1. ¿De qué trata el poema? ¿Cuál es su sentir; optimista o pesimista?
2. ¿A qué se refiere Quevedo con «los muros de la patria mía»?
3. ¿A qué podría estar haciendo referencia.
4. Relaciona este poema con el momento histórico en que fue escrito.

BALTASAR GRACIÁN

EL CRITICÓN (Tercera parte, 1657) (Conceptismo)

[Conversación entre la Muerte, la Guerra y la Peste].

—¡Oh amiga mía! —le dijo la Muerte—, ¿cómo te va de degollar centenares de millares de franceses en España y de españoles en Francia?.

—Es engaño, señora, que no mueren peleando.

—¿Cómo no, cuando yo veo que de todos los que van a la guerra no vuelve ninguno?

—¿Qué? Mueren de hambre, señora, de enfermedades, de mal pasar, de necesidad, de desnudez y de desdichas.

—Yo sí, señora, que mato y asuelo y destruyo en estos tiempos todo el mundo.

—¿Quién eres tú?

—Yo soy la Peste que todo lo barro y todo lo ando, paseándome por toda la Europa, sin perdonar la saludable España, afligida de guerras y calamidades; que allá va el mal donde más hay. Y todo esto no basta para castigo de su soberbia.

1. ¿Qué personajes intervienen? ¿De qué están hablando, de qué trata el fragmento?
2. ¿Quién es el peor enemigo de las personas según la conclusión a la que se llega?
3. ¿Cómo crees que era la mortalidad en el siglo XVII en España; alta o baja?
4. ¿Qué causas contribuían a que fuera alta?
5. Relaciona este poema con el momento histórico en que fue escrito.

Rasgos temáticos y formales del Barroco

QUEVEDO

POEMA SATÍRICO (Culteranismo y conceptismo).

Poderoso caballero es don Dinero [fragmento].

Madre, yo al oro me humillo,
él es mi amante y mi amado,
pues de puro enamorado
de continuo anda amarillo.
Que pues doblón o sencillo
hace todo cuanto quiero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Nace en las Indias honrado,
donde el mundo le acompaña;
viene a morir en España,
y es en Génova enterrado.
Y pues quien le trae al lado
es hermoso, aunque sea fiero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Es galán, y es como un oro:
tiene quebrado el color;
persona de gran valor,
tan cristiano como moro;
que pues da y quita el decoro
y quebranta cualquier fuero,
poderoso caballero
es don dinero.

Son sus padres principales,
y es de nobles descendiente,
porque en las venas de Oriente
todas las sangres son reales.
Y pues es quien hace iguales
al duque y al ganadero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Por importar en los tratos
y dar tan buenos consejos
en las casas de los viejos
gatos le guardan de gatos;
y, pues él rompe recatos
y ablanda al juez más severo,
poderoso caballero
es don dinero.

Nunca vi damas ingratas
a su gusto y afición,
que a las caras de un doblón
hacen sus caras baratas;
y pues hace las bravatas
desde una bolsa de cuero,
poderoso caballero
es don dinero.

1. Localiza el estribillo de esta poesía? ¿Qué función tiene?
2. ¿A qué se refiere el autor cuando dice «don dinero»?
3. ¿Qué critica Quevedo en la primera estrofa?
4. ¿De qué habla en la segunda estrofa?
5. ¿Qué quiere decir que el dinero «quebranta cualquier fuero»?
6. ¿Qué figuras literarias reconoces?
7. Enumera al menos cuatro cualidades del dinero según el poema.
8. El uso de estribillo, ¿en qué otro tipo de poemas lo encontramos? ¿quién lo utilizaba?, ¿en qué época?, ¿te acuerdas de alguno que hayamos visto durante el curso?, ¿qué función expresiva desempeña?

- Para reflexionar (actividad optativa)

¿QUEVEDO, CONCEPTISTA; GÓNGORA CULTERANISTA?

TEXTO A

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

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

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


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

TEXTO B

Cuál dellos las pendientes sumas graves
de negras baja, de crestadas aves
cuyo lascivo esposo, vigilante,
doméstico es del Sol nuncio canoro
y, de coral barbado, no de oro
ciñe, sino de púrpura, turbante.

Quién la cerviz oprime
con la manchada copia
de los cabritos más retozadores,
tan golosos, que gime
el que menos peinar puede las flores
de su guirnalda propia.

1. ¿Qué texto es conceptista? ¿Cuál culterano?
2. Estos poemas fueron escritos por Quevedo y Góngora ¿podrías identificar quien escribió cada uno?
3. Busca en internet la autoría de cada uno.

 Conceptistas y culteranos han sido tradicionalmente presentadas como tendencias contrapuestas pero estudiosos actuales coinciden en afirmar que no se trata de dos escuelas distintas. Tampoco puede afirmarse, a la luz de estos poemas que acabas de leer, que haya habido poetas cien por cien culteranos o cien por cien conceptistas.

LA VIDA ES SUEÑO [Frag.] (Culteranismo)

Es verdad, pues: reprimamos
esta fiera condición,
esta furia, esta ambición,
por si alguna vez soñamos.
Y sí haremos, pues estamos
en mundo tan singular,
que el vivir sólo es soñar;
y la experiencia me enseña,
que el hombre que vive, sueña
lo que es, hasta despertar.

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

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

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

1. ¿Qué sentido tiene la palabra "despertar" en el último verso de la primera estrofa?
2. ¿Entre qué palabras se establece una antítesis en la estrofa tercera?
3. ¿Qué tipo de rima emplea Calderón en este fragmento?
4. ¿Qué sentido tiene la palabra "sueño" en este texto?
 - a. El sueño es la vida.
 - b. El sueño es la vida eterna.
 - c. El sueño es la muerte.
 - d. El sueño es el olvido.
5. Indica si es verdadera o falsa la siguiente afirmación:
 - El texto puede dividirse en dos partes. En la primera (las tres primeras estrofas), Segismundo se dedica a poner ejemplos de personas que han obrado mal en su vida; en la segunda (cuarta estrofa), se pone a sí mismo como ejemplo de cómo debe comportarse el ser humano.
6. En la tercera estrofa encontramos un recurso retórico muy significativo que se basa en la repetición, ¿cuál es su nombre?
7. ¿En qué estrofa deja claro Calderón que el "sueño" iguala a todos los seres humanos, sea cual sea su condición?
8. ¿De qué medida son los versos de la primera estrofa? ¿Sabrías decir qué nombre recibe este tipo de estrofas?

FRANCISCO DE QUEVEDO

EL BUSCÓN, 1626 (Conceptismo)

Yo, señor, soy de Segovia. Mi padre se llamó Clemente Pablo, natural del mismo pueblo; Dios le tenga en el cielo. Fue, tal como todos dicen, de oficio barbero; aunque eran tan altos sus pensamientos, que se corría que le llamasen así, diciendo que él era tundidor de mejillas y sastre de barbas. Dicen que era de muy buena cepa, y, según él bebía, es cosa para creer.

Estuvo casado con Aldonza de San Pedro, hija de Diego de San Juan y nieta de Andrés de San Cristóbal. Sospechábase en el pueblo que no era castellana vieja, aunque ella, por los nombres y sobrenombres de sus pasados, quiso esforzar que era descendiente de la letanía. Tuvo muy buen parecer, y fue tan celebrada, que, en el tiempo que ella vivió, casi todos los copleros de España hacían cosas sobre ella.

Padeció grandes trabajos recién casada, y aun después, porque malas lenguas daban en decir que mi padre metía el dos de bastos para sacar el as de oros. Probósele que, a todos los que hacía la barba a navaja, mientras les daba con el agua, levantándoles la cara para el lavatorio, un mi hermanico de siete años les sacaba muy a su salvo los tuétanos de las faldriqueras. Murió el angelico de unos azotes que le dieron en la cárcel. Sintiólo mucho mi padre, por ser tal que robaba a todos las voluntades. Por estas y otras niñerías, estuvo preso; aunque, según a mí me han dicho después, salió de la cárcel con tanta honra, que le acompañaron docientos cardenales, sino que a ninguno llamaban «señoría».

1. ¿De qué trata el texto?
2. ¿Quién fue su autor?
3. ¿Qué significado tiene «cardenal»? ¿Qué sentido adopta este fragmento? ¿Cómo se llama esta figura literaria?
4. ¿Dirías que este texto es conceptista o culteranista? ¿Por qué?

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ (1645-1695) (Conceptismo).

Hombres necios que acusáis
a la mujer sin razón,
sin ver que sois la ocasión
de lo mismo que culpáis:
[...]
¿O cuál es más de culpar,
aunque cualquiera mal haga:
la que peca por la paga
o el que paga por pecar?

TERESA DE ÁVILA (1515-1598) (Conceptismo).

Vivo sin vivir en mí
y tan alta vida espero
que muero porque no muero.

Vivo ya fuera de mí,
después que muero de amor,
porque vivo en el Señor,
que me quiso para sí;
cuando el corazón le di puso en mí este letrero:
«Que muero porque no muero».

1. ¿De qué trata cada uno de los poemas?
2. En el fragmento de Sor Juana Inés, ¿encuentras algún elemento conceptista o culteranista?, ¿cuál? ¿Y en el de Santa Teresa de Jesús?
3. Fijate en los años en que fueron compuestos, ¿son ambos poemas de época barroca?
4. ¿Te llama algo la atención el hecho de que ambas autoras fueran religiosas? ¿Qué papel crees que tenía la iglesia en la España del siglo XVII?

Comentario de texto

A. POEMAS PARA EL COMENTARIO

LUIS DE GÓNGORA

MIENTRAS POR COMPETIR CON TU CABELLO (Culteranismo).

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

Mientras a cada labio, por cogello,
Siguen más ojos que al clavel temprano,
Y mientras triunfa con desdén lozano
Del luciente cristal tu gentil cuello,

Goza cuello, cabello, labio y frente,
Antes que lo que fue en tu edad dorada
Oro, lilio, clavel, cristal luciente,

No sólo en plata o viola troncada
Se vuelva, más tú y ello juntamente
En tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

1. ¿Cuál es el tema del poema? ¿Qué estructura tiene el poema? ¿En cuántas partes lo dividirías?
2. ¿Qué partes del cuerpo se describen y con qué se comparan?
3. ¿Qué orden se sigue en la descripción corporal? ¿Cómo se denomina esta figura literaria?
4. ¿Por qué crees que la correlación partes del cuerpo – elementos de la naturaleza se altera en el último verso?
5. ¿Qué tópicos literarios pueden apreciarse?
6. ¿Qué tipo de composición poética es?
7. ¿En qué época lo situarías, por qué?



Se denomina anticlímax a una figura retórica que consiste en enumerar cualidades que disminuyen progresivamente la importancia o prestigio de aquello que están describiendo. Dicho esto, ¿Sabrías localizar el anticlímax en este poema?

- a) Compón un ejemplo de clímax (el procedimiento contrario) o anticlímax. Ejemplo: *Una vida, cuatro días, un instante.*

GARCILASO DE LA VEGA

EN TANTO QUE DE ROSA Y AZUCENA

En tanto que de rosa y azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
enciende al corazón y lo refrena;

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

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

marchitará la rosa el viento helado.
Todo lo mudará la edad ligera
por no hacer mudanza en su costumbre.

1. ¿Cuál es el tema del poema? ¿Qué estructura tiene el poema? ¿En cuántas partes lo dividirías?
2. ¿Qué partes del cuerpo se describen y con qué se comparan?
3. ¿Qué orden se sigue en la descripción corporal?
4. ¿Por qué crees que la correlación partes del cuerpo – elementos de la naturaleza se altera en el último verso?
5. ¿Qué es una alegoría?
6. ¿Qué tópicos literarios pueden apreciarse?
7. ¿Qué tipo de composición poética es?
8. ¿En qué época lo situarías, por qué?

B. GUIÓN PARA EL COMENTARIO

I. INTRODUCCIÓN

Contextualización

- ¿Qué autores escribieron estas poesías? ¿En qué época las compusieron? *Nos encontramos ante dos sonetos, escritos por...*
- ¿Cuál crees que era la intención de Garcilaso y Góngora al escribir estos sonetos? *En ambos poemas se invita a disfrutar...*
- ¿Qué relación tiene el contexto histórico en que se escribieron con la mentalidad que aparece reflejada en cada uno de los textos? *El optimismo y la alegría del Renacimiento reflejan en el poema de Garcilaso... / Por su parte el poema de Góngora, típicamente Barroco, transmite preocupación...*
- ¿Qué visión de la vida transmiten los dos tercetos de cada poema?

III.- ESTABLECIMIENTO DEL TEMA

¿Cuál es el tema de cada poema? Piensa en una frase breve (no debe tener verbo) que resuma el contenido de cada poesía. *El tema principal del poema de Garcilaso es la exhortación...*

Resume en un par de líneas el contenido de cada poesía.

IV.- ESTABLECIMIENTO DE LA ESTRUCTURA

Estructura Externa:

- ¿En qué partes se divide el poema? ¿Qué nombre recibe este tipo de composiciones? *Se trata de sonetos, es decir, composiciones líricas que consta de ¿? versos de arte ¿? organizados en dos ¿?...*
- Realiza el análisis métrico y establece la rima de estos textos poéticos. *Los versos ¿? riman en forma...*

Estructura Interna:

- ¿Qué se describe en los cuartetos? ¿Cómo se denomina esta figura literaria?
- Ambos textos van dirigidos a una dama a la que se invita a disfrutar de la vida. ¿Qué nombre recibe ese tópico literario? ¿a qué se refiere Garcilaso con «alegre primavera» y Góngora con «edad dorada»? *En ambos textos se emplea el tópico ¿? para invitar a disfrutar de ¿? en el soneto de Garcilaso; y del ¿? en el de Góngora.*
- ¿Puedes localizar otros tópicos en los poemas? *Además del tópico predominante también han sido utilizados de forma secundaria los tópicos...*
- ¿Qué metáforas emplean para describir los rasgos físicos de la dama? ¿Y para referirse al paso inevitable del tiempo? *Podemos observar como los autores hacen uso de diferentes metáforas para... Por ejemplo...*
- ¿Cómo es el lenguaje que utilizan ambos autores? *El lenguaje empleado en cada caso es diferente. El que emplea Garcilaso...*

V.-CONCLUSIÓN

- Resume brevemente lo que has desarrollado a lo largo del comentario, solo lo más relevante. *En resumen, de este análisis concluimos que se trata de sonetos que escriben Garcilaso y Góngora en épocas diferentes para expresar...*
- Reflexiona ¿qué piensas tú de los poemas? Aquí puedes desarrollar las cuestiones que consideres. Por ejemplo: ¿Qué opinas del *Carpe diem*? ¿Te ha llamado la atención el hecho de que solo se describan las características físicas –y no intelectuales, por ejemplo- de la dama? ¿A qué podría deberse esta omisión?

- Rúbrica para el comentario de texto

	Bien (2)	Regular (1)	Mal (0)
Sabe identificar los rasgos temáticos propios del Barroco.			
Sabe identificar los rasgos formales propios del Barroco.			
¿Relaciona la obra con el contexto histórico en que fue escrita?			
¿Sabe identificar las similitudes y diferencias en los rasgos del Renacimiento y el Barroco?			
Expresa las conclusiones de forma crítica y razonada.			
El texto está organizado. La puntuación y la ortografía es correcta.			
Ha entregado la tarea de forma puntual.			

- Rúbrica para el trabajo en grup

	Bien (2)	Regular (1)	Mal (0)
Asunción de los roles			
Orden del proceso			
Participación activa de todos los componentes			
Corrección de la actividad			
El texto está organizado. La puntuación y la ortografía es correcta.			
Se ha entregado la tarea de forma puntual.			