



Facultad de Educación
MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Literatura entre bambalinas: propuesta didáctica de la enseñanza del Siglo de Oro literario español a través de la obra *Valor, agravio y mujer*, de Ana Caro

Literature behind the scenes: a didactic proposal for teaching the Spanish Golden Age through the play *Valor, agravio y mujer*, by Ana Caro

María Fernández García

Especialidad de Lengua Castellana y Literatura

Directora: dra. María de los Dolores Cabrero Rodríguez-Jalón

Curso académico 2024/25

Fecha de entrega: 12 de junio del 2025

Leer implica una técnica. Es una destreza, pero también una maduración y un arte. Su encanto no se extingue con los años, sino que aumenta y, si es verdad que pensamiento y lenguaje se desarrollan juntos, y en la medida en que ese desarrollo facilita la regulación de la conducta, la lectura y escritura pueden devenir en una escuela de civismo, de tolerancia, de participación, de compromiso con la naturaleza, con el patrimonio cultural y, fundamentalmente, con una existencia mejor, de manera que hagamos realidad las palabras de

Flaubert: «Leed para vivir»

Reyzábal y Tenorio, *El aprendizaje significativo de la literatura*

À quoi faire la science si l'entendement n'y est ?

Montaigne, *Les Essais*

Resumen

La animación a la lectura es uno de los objetivos principales del profesorado de Lengua Castellana y Literatura. En esta propuesta didáctica, enmarcada en la LOMLOE (2020) y concretada en la legislación de la C.A. de Cantabria (Decreto 73/2022, de 27 de julio), se plantea el empleo del teatro como medio de enseñanza de la literatura áurea en lengua castellana y como medio de animación a la lectura. Además, se propone un descubrimiento del Siglo de Oro español centrado en la literatura femenina, siguiendo el ODS número 5 propuesto por la UNESCO. En este sentido, el trabajo en el aula se divide en un bloque de educación literaria; un bloque de comunicación escrita, donde se leerá *Valor, agravio y mujer*, de Ana Caro y se reescribirá el final; un bloque de comunicación oral; y un bloque de expresión corporal y artística, que culminará con la puesta en escena de los fragmentos finales. De este trabajo se concluye la importancia de luchar contra los estereotipos de género desde el estudio de la literatura, así como la necesidad de fomentar la lectura en el alumnado por medio del trabajo cooperativo y la manipulación de los textos de la época estudiada.

Palabras clave: didáctica, literatura áurea, teatro, coeducación, animación a la lectura.

Abstract

Reading promotion is one of the main objectives of Spanish Language and Literature teachers. In this teaching proposal, framed within the LOMLOE (2020) and specified in the legislation of Cantabria (Decree 73/2022, of July 27), the use of theatre is proposed as a means of teaching Golden Age literature in Spanish and as a tool for encouraging reading. Furthermore, the proposal promotes an exploration of the Spanish Golden Age focused on women's literature, in line with UNESCO's SDG number 5. To this end, classroom work is divided into a literary education block; a written communication block, where they will read *Valor, agravio y mujer* by Ana Caro and work in groups to rewrite its ending; an oral communication block; and a body and artistic expression block, which will culminate in the performance of the final scenes. From this work, we conclude the importance of combating gender stereotypes through the literature classes, as well as the need to promote reading among students through cooperative work and the use of texts from the historical period studied.

Keywords: didactics, Golden Age literature, dramaturgy, coeducation, reading promotion.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. Introducción y justificación..... | 8 |
| 2. Marco teórico..... | 13 |
| 2.1. El desarrollo integral adolescente y el aprendizaje competencial a través del teatro | 13 |
| 2.2. El teatro en lengua castellana y literatura | 17 |
| 2.2.1. El objetivo curricular: formación de estudiantes con competencia comunicativa..... | 17 |
| 2.2.2. ¿Clásicos femeninos en el aula? Una perspectiva coeducativa aplicada al teatro | 23 |
| 3. Propuesta didáctica..... | 32 |
| 3.1. Justificación de la propuesta didáctica..... | 32 |
| 3.2. Objetivos del currículum de la eso en la propuesta..... | 33 |
| 3.3. Competencias específicas en relación con los criterios de evaluación y sus instrumentos | 36 |
| 3.4. Saberes básicos..... | 39 |
| 3.5. Metodología | 40 |
| 3.6. Atención a la diversidad | 42 |
| 3.7. Secuenciación de la propuesta | 44 |
| 3.8. Materiales, recursos y espacio..... | 49 |
| 3.9. Valoración de la experiencia | 50 |
| 4. Conclusiones..... | 51 |
| 5. Bibliografía | 53 |
| 6. Anexos | 61 |
| Anexo I. Rúbrica para la evaluación del texto expositivo-argumentativo. Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación de tercero y cuarto de la ESO para la C.A. de Cantabria recogidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio..... | 62 |

| | |
|--|----|
| Anexo II. Prueba de comprensión de la exposición oral sobre los Siglos de Oro. Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación 2.1 sobre la comprensión oral y 8.2 sobre la educación literaria de tercero y cuarto de la ESO para la C.A. de Cantabria recogidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio..... | 64 |
| Anexo III. Biografías adaptadas extraídas del manual <i>Dramaturgas del Siglo de Oro. Guía Básica</i> , de Juana Escabias (2013). | 65 |
| Anexo IV. Fichas pedagógicas de las autoras del Siglo de Oro para rellenar la información. Elaboración propia..... | 73 |
| Anexo V. Rúbrica de evaluación docente de la expresión oral sobre las autoras del Siglo de Oro. Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación de tercero y cuarto de la ESO para la C.A. de Cantabria recogidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio..... | 78 |
| Anexo VI. Rúbrica de coevaluación del trabajo en equipo sobre las autoras del Siglo de Oro. Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación de tercero y cuarto de la ESO para la C.A. de Cantabria recogidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio..... | 80 |
| Anexo VII. Actividades de comprensión lectora del texto de Ana Caro, <i>Valor, agravio y mujer</i> . Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación 4.1 de comprensión lectora y 7.2 de educación literaria para tercero y cuarto de la ESO en la C.A. de Cantabria recogidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio..... | 82 |
| Anexo VIII. Rúbrica para la evaluación del fragmento dramático escrito por los estudiantes. Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación de tercero y cuarto de la ESO para la C.A. de Cantabria recogidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio..... | 84 |
| Anexo IX. Escala de Likert para la evaluación del trabajo en equipo y de la resolución pacífica de conflictos. Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación de tercero y cuarto de la ESO para la C.A. de Cantabria recogidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio. | 86 |

| | |
|---|----|
| Anexo X. Cuestionario de valoración del proyecto didáctico para los estudiantes. Elaboración propia..... | 86 |
| Anexo XI. Cuestionario de valoración del proyecto didáctico para las familias. Elaboración propia. | 87 |
| Anexo XII. Cuestionario de valoración del proyecto didáctico para el equipo docente. Elaboración propia. | 87 |

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En la didáctica de la literatura, una de las dificultades con las que se enfrenta el profesorado es la introducción del alumnado en el contexto sociohistórico de una época concreta. Además, la motivación del alumnado frente a las tareas de lectura juega un papel clave en sus procesos de aprendizaje. En la experiencia práctica, la animación a la lectura se encuentra en el centro de los programas didácticos diseñados para la enseñanza de la literatura en las aulas (Gómez-Villalba Ballesteros y Pérez González, 2003). Siguiendo esta línea, en esta propuesta didáctica, enmarcada en la LOMLOE (2020), se plantea el empleo del teatro como medio lúdico de enseñanza de la literatura áurea en lengua castellana, así como su utilización para la animación a la lectura.

El componente lúdico ostenta un peso esencial en el aprendizaje humano. Desde este enfoque, el teatro tiene un alto potencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje: a través del desarrollo de actividades escénicas dirigidas, se reúnen saberes básicos de los ámbitos humanístico, artístico y motor en paralelo a una serie de competencias básicas que integran el perfil de salida del alumnado, como son la competencia en comunicación lingüística, la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia ciudadana y la competencia en conciencia y expresión culturales (LOMLOE, 2020).

La pertinencia de las representaciones de obras de los Siglos de Oro en las aulas para el aprendizaje de la literatura ha sido justificada anteriormente por otros autores, como Bermejo Diu (2021) o Costa Pérez (2023). En el trabajo que aquí se presenta, se retoma el enfoque de los autores mencionados, pero añadiendo una perspectiva coeducativa de eliminación de los estereotipos por razón de género. De esta manera, teniendo en cuenta el ODS número 5 (Naciones Unidas, 2015), que se refiere a la igualdad de género, se propone un descubrimiento del Siglo de Oro español centrado en la literatura femenina. Por tanto, el objetivo principal del trabajo es la eliminación de los estereotipos de género en la literatura, por medio del estudio del papel de las mujeres dramaturgas en lengua castellana durante el Siglo de Oro. Junto

a este objetivo vehicular, se pretende fomentar la aplicación del arte dramático como base para el aprendizaje competencial, la motivación y la cohesión social del grupo; en definitiva, la utilización del teatro como medio para la formación integral de los adolescentes.

La importancia de la inclusión de textos escritos por mujeres entre las obras del canon formativo de los adolescentes parte del hecho de que la mayor parte de los escritores e intelectuales estudiados en los libros de texto son hombres. En concreto, según el análisis de Sánchez Martínez (2020), en el segundo ciclo de la ESO el 92,49% de los autores mencionados son hombres, y el 7,51% restante, mujeres. Esta enorme diferencia de producción escrita estudiada en los institutos no se corresponde con la producción real de ambos sexos a lo largo de la historia de la literatura. De hecho, pese a las teorías históricas que afirmaban la inferioridad intelectual de las mujeres, fueron muchas las que se dedicaron a la escritura y que en notables ocasiones no han sido recogidas en los libros de Historia de la Literatura. En concreto, Gutiérrez Sebastián (2017, p. 106) señala la ausencia de personalidades tan notables como «Concepción Arenal, Rosalía de Castro, Rosario de Acuña, Concepción Gimeno Flaquer, Ángela Grassi o Pilar Sinués» en manuales de literatura.

En lo que se refiere a la competencia lectora, funciona como transmisora de valores culturales, de forma que el canon clásico de una nación compone su cultura, que es aprendida y apropiada por sus habitantes (Reyzábal y Tenorio, 1992). En este sentido, si se leen únicamente obras clásicas de autores masculinos se fomenta la perpetuación de roles de género o modelos de vida patriarcales, y no igualitarios, donde lo femenino aparece subordinado a lo masculino (Amorós, 2008). Es en este panorama donde, como señala Servén Díez (2008, p. 9), «No sólo la crítica feminista, sino también los estudios nacidos en Norteamérica y otras disciplinas, han contribuido a tratar de “descolonizar el canon del patriarcado” (Zavala: ídem), de re-escribir la Historia de la Literatura», promoviendo la lectura de escritos tanto de hombres como de mujeres, que transmitan una historia plural, con valores culturales democráticos.

La ubicación de esta propuesta en el currículum escolar se encuentra en el curso de 3ºESO, como se verá más adelante. Ello responde a dos razones de peso. En primer lugar, durante los cursos de 1º y 2º de la ESO, el currículum de literatura incluye nociones básicas como los tópicos y los géneros literarios o las figuras retóricas y la métrica. En cambio, es en el segundo bloque de cursos de la Secundaria cuando se comienza a estudiar la historia de la literatura, debido a que los cambios cognitivos que experimentan los adolescentes desarrollan su capacidad de abstracción conceptual, permitiéndoles así construir una línea del tiempo con sentido (Aguilar Villagrán, Martín Bravo, Navarro Guzmán y Sánchez Sandoval, 2011). En segundo lugar, la etapa de la ESO es compleja, tanto a nivel psicoevolutivo como a nivel educativo, y en ella se puede producir una gran desafección escolar (González González, 2017). Con la aplicación de metodologías activas que comprendan el teatro como un medio lúdico de aprendizaje se pretende, a su vez, reducir esta posible desafección de los estudiantes.

Los saberes básicos que se abordan en la propuesta se corresponden con algunos de los comprendidos en los bloques de comunicación y de educación literaria del Real Decreto 217/2022. En concreto, en el bloque de comunicación, se aborda el género expositivo-argumentativo y el subgénero teatral, que serán evaluados mediante rúbricas; procesos de comunicación como la interacción oral pacífica (relacionada con la competencia 10), evaluada mediante la observación directa en el aula, una rúbrica de coevaluación y una escala de Likert; la producción y comprensión de textos orales y escritos (relacionadas con las competencias específicas 2, 3, 4 y 5), evaluadas o bien mediante rúbricas o ejercicios escritos, o bien mediante la observación directa; y la utilización de recursos discursivos de cohesión, coherencia y adecuación, cuya evaluación se incluye en las rúbricas de los textos anteriormente mencionadas.

En cuanto al bloque de educación literaria, la propuesta comprende los saberes vinculados a la dramatización de textos, la interpretación del sentido de *Valor, agravio y mujer*, la comparación del texto con otros, y la relación de la información del contexto histórico de los Siglos de Oro con la obra leída, así

como la construcción de textos siguiendo el estilo concreto, en este caso, de Ana Caro, vinculando la propuesta al desarrollo de la competencia específica 8.

Para la consecución de los objetivos determinados anteriormente, el trabajo en el aula se articula en cuatro bloques de trabajo. En primer lugar, un bloque de educación literaria, donde se conocerá el contexto histórico de los Siglos XVI y XVII. Se comenzará con la visualización de una película que refleje la sociedad española del Barroco; de esta forma, tras un repaso de los componentes de los textos expositivo-argumentativos, los alumnos construirán un discurso que pertenezca a esta clasificación explicando la organización de la sociedad española en el momento. Seguidamente, el docente explicará en el aula el contexto histórico-literario, los movimientos que surgen y la obra de autores como Lope de Vega y Calderón de la Barca. Al terminar su explicación, preguntará al grupo si creen que falta parte de la historia de la literatura, en concreto, la historia de las mujeres. Entonces, se debatirá en el grupo acerca de la posibilidad de la autoría femenina de obras. En la siguiente sesión, se dividirá a los estudiantes en cinco grupos. Cada grupo recibirá una ficha con la biografía adaptada de una autora importante de la literatura en lengua castellana del Siglo de Oro, extraídas del manual de Juana Escabias (2013): Ángela de Acevedo, Ana Caro Mallén de Torres, María de Zayas y Sotomayor, Sor Juana Inés de la Cruz y Sor Marcela de San Félix. Tras completar una ficha con la información más importante de la autora, por turnos, saldrán a explicárselo al resto de compañeros. De esta forma, podrán responder de manera argumentada a la pregunta sobre la autoría femenina planteada en la anterior sesión.

El segundo bloque de trabajo de la propuesta se centra en la comunicación escrita. En este bloque se leerá *Valor, agravio y mujer*, de Ana Caro y los estudiantes deberán completar unas actividades de comprensión lectora del texto. Seguidamente, por grupos, reescribirán un final para la obra. En esta reescritura del final, se seguirán los componentes del texto dramático-teatral, que deberá ser explicado por el docente antes de la realización de la actividad.

El tercer bloque pone el foco en la comunicación oral. Es por eso que se comenzará analizando diferentes lecturas dramatizadas de obras de Lope de Vega o Cervantes, extraídas de *YouTube*, tras lo que se realizará una lluvia de ideas de los elementos que debe tener una buena dramatización en la pizarra. Una vez vistos los elementos que componen las lecturas dramatizadas, en la siguiente sesión se procederá a la lectura dramatizada de los fragmentos finales escritos por los alumnos para *Valor, agravio y mujer*, de Ana Caro. Para ello, se dedicará la primera mitad de la hora de clase a la preparación entonativa del texto y la segunda mitad (y parte de la siguiente sesión) a su lectura delante del resto de compañeros. Tras las lecturas, los compañeros y el profesor aportarán a los alumnos que han presentado su texto los puntos fuertes que le hayan visto a su declamación y los puntos más débiles o que podrían mejorar.

Por último, el cuarto bloque se basa en la expresión corporal y artística. En él, se estudiarán las partes de los corrales de comedias y se ensayará la representación de los fragmentos preparados por los estudiantes. Finalmente, se celebrará la puesta en escena de estos fragmentos ante la comunidad educativa (familia, personal docente y no docente, alumnado) que esté interesada en asistir. Idealmente, esta puesta en escena se celebraría en el patio del instituto, y los asistentes se situarían según las secciones de los corrales de comedias: el pueblo llano (estudiantes) en la parte delantera; la nobleza (varones de las familias y del personal docente y no docente) en los laterales; y en la cazuela o parte trasera las mujeres (mujeres de las familias y del personal docente y no docente). Sin embargo, también se puede escenificar en el salón de actos del IES.

A modo de presentación de los grupos, un representante de la clase contextualizará al público mediante un resumen de lo que ha pasado en la obra de Ana Caro hasta llegar a sus fragmentos finales. De esta forma, los asistentes a la representación podrán comprender lo que ocurre en cada una de las versiones del final. Tras la puesta en escena, se celebrará una mesa redonda en la que se reflexione sobre el papel del teatro femenino en el siglo

XVII y la falta de representación de la literatura escrita por mujeres en los manuales de literatura.

En definitiva, en esta propuesta didáctica se anima a la lectura mediante un enfoque coeducativo en la enseñanza de la historia de la literatura española; en concreto, de la literatura del Siglo de Oro. Para ello, se promueve el estudio de autoras femeninas, la lectura profunda y reescritura del final de una de las obras más importantes de Ana Caro y el debate argumentado acerca del papel de estas mujeres en la historia de la literatura. De esta manera, los estudiantes reflexionarán de manera crítica frente a la historia de la literatura recogida hasta ahora en los libros de texto, cuyo canon clásico es mayoritariamente masculino.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL DESARROLLO INTEGRAL ADOLESCENTE Y EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL A TRAVÉS DEL TEATRO

Durante el siglo XX, las investigaciones psicopedagógicas que se acercaban al desarrollo psicológico adolescente lo hacían desde una perspectiva de riesgos (Oliva Delgado, 2015). Esta perspectiva era heredera de los estereotipos contruidos en torno a la adolescencia como un periodo oscuro, desequilibrado y dificultoso por autores como Rousseau, Freud o Stanley Hall, entre muchos otros (Alonso, Luján y Machargo, 1998).

En cambio, actualmente los estudios evolutivos parten del modelo de desarrollo positivo, que se centra en

el bienestar y la competencia, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social y académica (Oliva Delgado, 2015, p. 33).

Para generar tales niveles de bienestar y competencia en los adolescentes en formación, uno de los aspectos clave de las investigaciones pedagógicas es la concepción de la adolescencia no como una etapa de características comunes a todos los individuos de entre 12 y 18 años (Moreno

Hernández, 2010), que puede alargarse hasta incluso los 25 según algunos autores (Graell Berna, 2024), sino como un mosaico de vivencias diversas que pueden tener rasgos en común, pero siempre enfocadas en individualidades distintas (Moreno Hernández, 2010).

En este sentido, una de las mayores aportaciones al estudio del desarrollo adolescente parte del campo del contextualismo evolutivo. En concreto, Lerner (2004) defiende la existencia de cinco indicadores para el desarrollo positivo: la competencia, que se refiere al grado de desenvoltura del adolescente en diferentes situaciones sociales; la conexión o vínculo entre iguales, con familiares y con las instituciones; el carácter ético y los valores que son asumidos como propios; la confianza en sí mismo; y el cuidado, la empatía y la compasión. Para la promoción de estos indicadores del desarrollo positivo, Oliva Delgado (2015, p. 34) señala la existencia de activos: «recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarias para la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia».

En la práctica educativa, resulta esencial la conjunción de todos estos recursos que permiten el desarrollo de los adolescentes (Oliva Delgado, 2015). Más aún, los enfoques interdisciplinares donde participa una pluralidad de agentes son enormemente beneficiosos para el crecimiento evolutivo. Claros ejemplos de ello pueden ser la participación de los estudiantes en centros sociales del ayuntamiento o la intervención de las familias y otros agentes del entorno escolar en las actividades educativas, como se observa, por ejemplo, en iniciativas de liderazgo compartido como la tratada por Box Giménez (2020), donde se motiva la participación de todos los grupos que acompañan el desarrollo de los adolescentes en la vida del centro.

En este sentido, los principales activos escolares que favorecen el desarrollo positivo adolescente, según Hernando, Oliva y Pertegal (2012) y Oliva Delgado (2015), son la construcción de un ambiente positivo en el centro, que sea base para la convivencia de sus alumnos y profesores y que favorezca las relaciones interpersonales; la generación de vínculos entre el alumnado y el centro educativo, basada en el sentimiento de pertenencia; la gestión

organizada del centro, con reglas y normas claras de cumplimiento; y la propuesta de oportunidades para el desarrollo de competencias. A través de estos activos escolares, se cumplen las necesidades evolutivas principales de los adolescentes: la necesidad de vinculación, de autonomía, de identidad y de competencias (Aguilar Villagrán, *et al.*, 2011).

El modelo de desarrollo positivo adolescente pone su foco en el fomento del bienestar adolescente, y este se resuelve por medio de la satisfacción de sus necesidades evolutivas. En consecuencia, este modelo tiene un impacto fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo el alumnado. Ello se debe a que todo proceso de aprendizaje depende de los contextos cognitivos, sociales y afectivos de la persona o personas inmersas en él (Coll Salvador, 2010).

Como se puede ver, una educación basada en el crecimiento competencial de los estudiantes permite su desarrollo personal y democrático, y ostenta, como indican Arguedas Negrini y Jiménez Segura (2007, p. 2) una

influencia directa en la integración social, en la construcción de la ciudadanía y en la habilidad de los pueblos para enfrentar la productividad en el contexto global [...] Una adecuada educación se asocia con mayores niveles de salud, mejor situación económica, mayor participación cívica y menor criminalidad.

Por eso, es primordial evitar la desmotivación de los alumnos frente al itinerario escolar, y su desenganche del sistema.

La desafección escolar es un proceso paulatino por el que el alumnado pierde el interés en las actividades que tengan que ver con el entorno educativo y su aprendizaje (González González y Bernárdez-Gómez, 2019). Esta pérdida de interés se manifiesta en última instancia en la falta de participación en la vida de los centros educativos (Calvo Salvador, Rojas Pernía y Susinos Rada, 2014). Para evitarlo, algunas de las medidas propuestas son la creación de espacios de vinculación motivadores entre el alumnado, a través de estrategias como el *mentoring* entre iguales (González González y Bernárdez-Gómez, 2019); la construcción de un liderazgo compartido, por medio de la escucha activa a las necesidades de los estudiantes (Calvo Salvador, Rojas Pernía y

Susinos Rada, 2014); la participación complementaria de las familias en la vida del centro (González González, 2017); o la implementación de metodologías activas siguiendo el Aprendizaje Basado en Proyectos (Kilpatrick, 1918).

Con su origen en las teorías constructivistas, el Aprendizaje Basado en Proyectos aúna el conocimiento teórico de las diferentes disciplinas con su aplicación práctica, de forma que el alumnado comprende y adquiere más fácilmente los conceptos (Álvarez Borrego *et al.*, 2010). En este sentido, se pueden construir propuestas de ABP que motiven a los alumnos para el aprendizaje de una serie de valores y de conceptos propios de su currículum, convirtiéndolos en protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Guerrero Valverde y Tirado Llinares, 2015). De hecho, son variadas las actividades que se pueden realizar en una propuesta de ABP, desde la creación de una radio escolar (Menéndez Martínez, 2021), hasta el diseño de un mural conjunto, pasando por otras propuestas, como la puesta en escena de una obra de teatro.

Dentro del abanico de ejemplos de aprendizaje competencial, las actividades relacionadas con el arte dramático pueden situarse en el centro de propuestas de Aprendizaje Basado en Proyectos. En este sentido, Blanco Rubio (2001) define la práctica teatral como una actividad motivadora, que, además de luchar contra la posible desafección de los estudiantes, fomenta en ellos el desarrollo de dos habilidades básicas en su día a día: la exposición y la escucha. De esta manera, las actividades teatrales favorecen el desarrollo integral adolescente, por medio del trabajo de la «competencia en comunicación lingüística, cultural y artística, social y ciudadana, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal» (Motos-Teruel, 2017, p. 220-221).

Los beneficios del aprendizaje mediante la práctica teatral en el aula quedan evidenciados por múltiples trabajos. Entre ellos, Blanco Rubio (2001) destaca la transversalidad y multidisciplinariedad desde la que puede trabajarse el teatro en el aula. Además, son varios los autores que proponen estrategias pedagógicas que empleen el teatro como medio para el desarrollo de competencias básicas para la vida en sociedad de los adolescentes, como es la inteligencia emocional (Abarca-Calderón y Chalco-Fernández, 2021). De

hecho, la práctica teatral se convierte en un reflejo de la diversidad, de forma que supone un trabajo inclusivo para los niños con necesidades especiales de los saberes básicos que se explican en el aula, como defienden Gabarda Méndez, Marín Suelves y Recasens (2022). Incluso, permite paliar algunas dificultades de comportamiento con iguales de niños con TEA, por ejemplo, como explican González Rojas, Madriz Bermúdez y Sandoval Poveda (2020).

Como hemos visto a lo largo de este epígrafe, la importancia de los centros escolares en el desarrollo de los adolescentes no se reduce a términos académicos, sino que proporciona un escenario perfecto para el desarrollo cognitivo, reflexivo, la construcción de su identidad, la relación con los iguales y la adquisición de valores éticos, entre otros (Graell Berna, 2024). En este contexto, la participación de los adolescentes en actividades lúdico-educativas, como las representaciones de teatro, conjuga su desarrollo personal e identitario con la construcción de un pensamiento crítico-reflexivo y con la vinculación con el resto y la apropiación de una serie de valores éticos y humanos (Motos-Teruel, 2017) que son la base de la democracia y componen el centro de las políticas educativas europeas según la Agenda 2030.

En definitiva, frente al modelo de riesgos que prevalecía en los estudios pedagógicos del siglo XX, el modelo de desarrollo positivo adolescente centra su atención en el bienestar de los estudiantes. Este interés en su bienestar parte del hecho de que el aprendizaje está social, afectiva y cognitivamente mediado. En consecuencia, el bienestar adolescente favorece un aprendizaje significativo de los contenidos y evita casos de desafección escolar. En este sentido, una de las propuestas que conjuga el aprendizaje de contenidos y el competencial, y favorece tanto la integración como el desarrollo personal de los adolescentes es la realización de prácticas teatrales en el aula.

2.2. EL TEATRO EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

2.2.1. El objetivo curricular: formación de estudiantes con competencia comunicativa

La LOMLOE (2020) define la competencia en comunicación lingüística como la capacidad de los individuos de

interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

En consecuencia, el desarrollo de esta competencia en los estudiantes supone el logro de otras capacidades. Entre ellas, destaca la competencia lectora, que implica la consecución del proceso lector, y que puede manifestarse, según el tipo de texto que se lea o las necesidades del lector, en ejercicios de «obtener información, desarrollar una comprensión general, elaborar una interpretación, reflexionar sobre el contenido de un texto y valorarlo, reflexionar sobre la forma de un texto y valorarla» (Pérez Esteve y Zayas, 2009, p. 31).

Ligada a la competencia lectora, la enseñanza de la escritura de textos es una materia a la orden del día, en la que se refleja la competencia en comunicación lingüística de los individuos. En este punto, se valora tanto la planificación previa de los textos como su proceso de textualización (formulación de una sintaxis correcta, procesos de cohesión convenientes y la adecuación del registro a la situación comunicativa) y de revisión del escrito (Pérez Esteve y Zayas, 2009).

Aunque a lo largo de la didáctica de la lengua y de la literatura el foco se ha puesto en los discursos escritos que acabamos de tratar (lectura y escritura), la competencia en comunicación lingüística no solo está presente en el plano del texto escrito, sino que también se manifiesta en la oralidad del ser humano. En este sentido, las competencias en producción y comprensión de textos orales, que se basan en una buena adecuación al contexto comunicativo, son esenciales para el desarrollo lingüístico de los estudiantes (Pérez Esteve y Zayas, 2009).

En definitiva, el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes supone, como indican Gómez-Villalba Ballesteros y Pérez

González (2003, p. 25), la evolución de «las habilidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir, que son las herramientas que permiten usar la lengua en los diferentes contextos socioculturales». Por supuesto, esto permite partir de unas bases lingüísticas pragmáticas y funcionales, y compone los cimientos para el desarrollo del «pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber» (LOMLOE, 2020).

Los cimientos teóricos de gran parte de los estudios en competencia comunicativa parten de la Didáctica de la Literatura, una disciplina joven, que, según Colomer (1996), tiene su origen en los años sesenta del siglo XX y es consecuencia de un cambio en el paradigma educativo, dirigido, ahora, a una sociedad de masas. De esta manera, el objetivo de la práctica literaria deja de ser el aprendizaje del discurso escrito o la adquisición de valores del patrimonio cultural nacional, para convertirse en la capacidad de interpretar diferentes tipos de textos (Colomer, 1996). En contraste con las Didácticas de otras materias, la Didáctica de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura conjuga la enseñanza de saberes científicos de la disciplina con la adquisición de los usos sociales de la lengua (Munita, 2017).

Dentro del ámbito de la Didáctica de la Literatura, una de las materias que más relieve tiene en la actualidad es la Educación Literaria, basada en la competencia lectora (Munita, 2017), y que supone el protagonismo de la actividad de los lectores en diálogo con los textos (Mendoza Fillola, 2005). Los avances del siglo XX en teoría lingüística estructuralista protagonizados por el formalismo ruso y el Círculo de Praga favorecieron el cambio de perspectiva de la enseñanza literaria. En concreto, como explica Colomer (1996, p. 127):

El Congreso de Cérisy-La Salle de 1969, dirigido por Todorov y Doubronski, acostumbra a tomarse como el inicio emblemático de este cambio. Sus actas (1971) constituyeron un punto de referencia ineludible en el proceso que llevó a la creación del modelo didáctico centrado en la exploración interpretativa del texto.

Es decir, la investigación sobre educación literaria, desde el plano de la semiótica, se ha centrado en la lectura como una actividad global a la cual se pueden aplicar reflexiones sociológicas que permiten un acercamiento tanto a

la cultura nacional o local como a otras (Colomer, 1996). De hecho, dentro de esta concepción de la lectura como una herramienta de comunicación dialógica, los procesos cognitivos imbricados en el curso lector son el reconocimiento de los recursos léxicos y sintácticos del texto, la conexión jerárquica de ideas que componen la tesis global del texto, la identificación de la estructura del texto y la «construcción de un modelo mental o modelo de situación» (Pérez Esteve y Zayas, 2009, p. 40), que se refiere precisamente al establecimiento de correlaciones entre el texto y nuestros conocimientos del contexto sociocultural, histórico, político, etc. en el que se ha publicado.

En este sentido, la práctica de los comentarios de texto ha cobrado mucha importancia, porque permite poner en relación el texto que se debe comentar con la cultura del momento histórico en el que fue escrito. Ligado a ello, la disciplina de la pragmática, con su foco en las intenciones comunicativas (Reyes, 2019), pone el énfasis en «la literatura como forma de comunicación social» (Colomer, 1996), que permite la comunicación directa y atemporal entre escritor y lector, y la generación de inferencias del texto por parte del lector (Gómez-Villalba Ballesteros y Pérez González, 2003).

En relación con el desarrollo de las habilidades lectoras se encuentra el desarrollo de las habilidades en composición escrita. Este es un campo de investigación en el que, de nuevo, hasta la década de 1970, «la mayoría de los estudios sobre la composición escrita estaban relacionados con el *producto* escrito» (Gómez-Villalba Ballesteros y Pérez González, 2003, p. 39). No obstante, a partir de esta década, los estudiosos comenzaron a ocuparse paulatinamente de aquellos procesos que tienen lugar durante la composición de textos, y que han sido mencionados con anterioridad, como los procesos de planificación, de textualización y de revisión de los textos explicados por Cassany (1995).

Entre las propuestas didácticas que conllevan la composición o recomposición de textos escritos, destacan los beneficios de la reescritura de textos, «una actividad metacognitiva, en el sentido de que proporciona al que aprende un conocimiento sobre su sistema de aprendizaje» (Pérez Tapia, 2008). Igualmente, cabe señalar la utilidad de ejercicios de manipulación

creativa de textos literarios, de cuyo proceso de trabajo creativo se derivan diferentes procesos de aprendizaje significativo. Es más, el empleo de técnicas como la escritura creativa en el aula de Lengua Castellana y Literatura favorece «el crecimiento psicológico y la maduración intelectual» (Alonso, 2017, p. 52) de los adolescentes.

Desde luego, el trabajo práctico de construcción de textos permite al alumnado acercarse a los entresijos tanto de los procesos creativos y reflexivos que permiten crear textos, como de las estructuras y normas que rigen la práctica de la escritura, como lo recoge Mendoza Fillola (2004, p. 26):

Desde la perspectiva didáctica, limitarse a estudiar literatura aprendiendo los datos y las referencias de los manuales solo conduce a minimizar el valor de las posibilidades formativas de este arte del lenguaje en las etapas escolares. Para acceder a la esencialidad de lo literario es necesario participar en el juego de la creación, sentir y percibir los efectos estéticos del lenguaje, manejarlo de manera directa para conocerlo en su esencia y en la realidad discursiva que comporta toda producción creativa.

Relacionado con esta manipulación directa de los textos por el alumnado, cuando los estudiantes se exponen a la lectura de un texto escrito, reciben el influjo de una serie de textos sobre los que se ha construido por medio de diferentes voces (Barthes, 1983). De este modelo heurístico del aprendizaje de la literatura se deriva la posibilidad de establecer varias interpretaciones de los textos, así como relaciones entre ellos: «lo que estamos diciendo es que *usualmente un solo significante transmite contenidos diferentes y relacionados entre sí* y que, por tanto, lo que se llama “lenguaje” es la mayoría de veces, un TEXTO cuyo contenido es un DISCURSO a varios niveles» (Reyzábal y Tenorio, 1992, p. 39). De tal manera, los textos clásicos se convierten en guiones a través de los cuales los estudiantes pueden ver reflejados, como se mencionó anteriormente, sus preocupaciones personales, considerando

la literatura como un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para asimilar su propia

entidad como personas y como miembros de una colectividad, así como para explorar los límites y posibilidades del lenguaje (Colomer, 1996, p. 129-130).

Como indica Colomer (1996), la importancia de la literatura de calidad en las aulas radica en su condición de espejo de las preocupaciones existenciales del ser humano. Igualmente, la práctica de la escritura creativa a partir de obras leídas o autores tratados en el aula supone la conjunción de «acciones creativas y críticas donde la invención metafórica se desliga de los infundios de la mentira para expresar nuevas modalidades de conocimiento vital y comunicable» (Caro Valverde, 2014, p. 34). En este sentido, una de las actividades que fomentan la creatividad de los adolescentes responde al modelo ekfrástico, que supone la interacción de la literatura y el arte plástico. Los ejemplos de propuestas de enlace entre la literatura y las artes plásticas derivados de este modelo son muy exitosos; entre ellos, se puede destacar el proyecto del IES Batalla de Clavijo, con la temática del medio centenario de la muerte de Picasso (Ruiz Encinar, 2023).

Dentro de este panorama competencial que fomenta el desarrollo del hábito lector en los estudiantes, el teatro se erige como una herramienta que fomenta tanto las aptitudes sociales como creativas de los alumnos (Iñiguez-Ordóñez, 2017). Igualmente, su implementación en el aula tiene enormes beneficios en el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes (Uzunöz y Demirhan, 2017). Sin embargo, como señala Araque (2009), el tiempo destinado en las aulas de primaria o secundaria a la comprensión y análisis literario de textos teatrales es escaso.

En lo que se refiere a la aplicación del arte dramático en la enseñanza, Torres Núñez (1996) recuerda la distinción entre el teatro y el drama, cuyo debate comenzó en la década de los setenta y que aún hoy provoca confusiones entre los docentes. Aunque gran parte de los autores señalados por Torres Núñez (1996), como Karbowska Hayes (1984) o Tomlison (1982) se refieren al drama como al proceso de la práctica dramática en sus diferentes vertientes, (por ejemplo, la improvisación o el *role-play*), y al teatro como el producto terminado de la actividad, no existe un consenso global en torno a estas definiciones. De hecho, Torres Núñez (1996, p. 22) afirma que «en la

educación, quizá haya más en común entre el drama y el teatro de lo que generalmente se considere». Esta es la razón por la que en este trabajo no se va a distinguir terminológicamente entre drama y teatro.

Por otro lado, la efectividad del teatro para la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido demostrada por numerosos autores. Entre ellos, destaca el ya citado Torres Núñez (1996), que defiende un teatro en el aula compuesto de la cotidianeidad de los estudiantes, así como Cervantes Cerra (2019) o Corral Fullà (2012). En el ámbito de la enseñanza de la lengua castellana y la literatura, si bien la bibliografía se encuentra en aumento, el teatro sigue quedando muchas veces fuera de la enseñanza activa en el aula, como se indicaba anteriormente. No obstante, su relevancia dentro de los procesos de apropiación y de interpretación de los textos es enorme: a través de la dramatización de una obra literaria, los estudiantes convierten en suyas las palabras de los autores, mejoran su competencia lingüística y sus habilidades creativas, la relación con el resto y la confianza en ellos mismos (López, 2009). Por eso, como se desarrollará en los siguientes apartados, esta propuesta didáctica se centra en la utilización del teatro como medio de motivación para la lectura.

En conclusión, la educación literaria se basa en la promoción de la lectura en el alumnado, uno de los pilares de la competencia en comunicación lingüística que recoge el currículum de secundaria. El desarrollo de las habilidades lectoras, como se ha mencionado, se cimienta en una comprensión del proceso lector como un diálogo entre el texto y el lector, a través del que se adquieren valores socioculturales e históricos, se producen juicios críticos y se establecen vínculos entre la literatura y otras artes. En estos procesos de interpretación de las obras, el teatro juega un papel clave que se puede explotar al máximo en las aulas de Literatura.

2.2.2. ¿Clásicos femeninos en el aula? Una perspectiva coeducativa aplicada al teatro

La implementación de dinámicas lectoras en el aula, además de fomentar la motivación de los estudiantes y reducir el fracaso escolar, como explicaba Pennac (2009), debe tener el foco puesto en la construcción de

lectores autónomos (Lerner, 1995). Para ello, y teniendo en cuenta los ODS número 4 y 5 de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015), que se refieren a una Educación de Calidad y a la Igualdad de Género, desde el aula de Lengua Castellana y Literatura se debe poner al alcance de los estudiantes un canon formativo, compuesto tanto por obras clásicas como por obras del canon literario femenino, como se explicará a continuación.

Desde modelo holístico del aprendizaje literario que se introdujo en el anterior apartado, el acercamiento cultural de los adolescentes a los valores y costumbres del país en el que habitan debe realizarse a partir de un canon formativo, compuesto por la conjunción de obras clásicas y juveniles, de modo que los adolescentes adquieran una habilidad lectora tanto placentera como formativa (Munita, 2017). Acerca de la lectura de clásicos y de su vigencia a lo largo de los años, Caro Valverde (2019, p. 248) señala que «Su clasicidad no es su imposición, sino su doblez incesante, su bucle sin empalizadas entre el adentro y el afuera, donde desde el autor hacia cada lector transita libre la humanidad profunda, tejida por cruces de sentidos incalculables». Esto es, la esencia de los clásicos parte del enfrentamiento a problemas existenciales de la humanidad. En consecuencia, en ellos los estudiantes encuentran un espejo de sus preocupaciones y una perspectiva histórica de los dramas personales. De hecho, según Reyzábal y Tenorio (1992, p. 32),

los «clásicos» de la comunidad hispano-hablante en nuestro caso, representan mucho más que una mera tradición; forman una parte viva de nuestra cultura que puede ser reactualizada y transformada en cualquier momento, por lo que, en definitiva, devienen en presente y promueven futuro [...]. La lectura comprensiva y activa, al igual que la escritura correcta, coherente, apropiada y estética es fundamental para que se produzca una «apropiación» personal de la literatura y del mundo.

En este sentido, el trabajo con textos clásicos también les permite alejarse del egocentrismo adolescente, concepto evidenciado por Piaget pero continuado por muchos otros expertos en psicología adolescente y que se refiere a la concepción de los adolescentes de su realidad como el centro de realidades del mundo (Telmo Valença, 1985): al ser conscientes mediante la

lectura de que conviven en un mundo plural, podrán desarrollar su competencia ciudadana.

De nuevo, como indican Gómez-Villalba Ballesteros y Pérez González (2003, p. 17):

los textos literarios, adaptados a las edades correspondientes, son considerados como un importante instrumento para la construcción social del sentido y para ampliar la visión del mundo y el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica.

En fin, la capacidad de comprensión lectora de textos despliega un abanico enorme de herramientas para la vida en ciudadanía que se deben transmitir a los adolescentes. Entre ellas, se puede destacar desde la identificación de los individuos valores nacionales o interculturales hasta el establecimiento de un imaginario colectivo que cohesiona a la comunidad, pasando, por supuesto, por el valor reflexivo-filosófico y estético de las obras literarias (Cervera Mata, 2017). En palabras de Servén Díez (2008, p. 9), la literatura ofrece «una función estética, una función gnoseológica -puesto que constituye una forma de conocimiento y comprensión de la realidad- y una función axiológica -porque nos transmite un sistema de valores».

En el artículo citado de Caro Valverde (2019), la autora hace memoria de diferentes propuestas didácticas que ha llevado a cabo como coordinadora, uniendo materias y centros próximos para promover la lectura de los autores clásicos. A través de los diversos recursos que aglutina en el documento, se puede ver un hilo conductor fundamental que define su trabajo: el interés por que los alumnos manipulen los textos y los conviertan en suyos, una técnica de educación literaria ya mencionada en el anterior apartado. Sin embargo, a la hora de pensar en el canon formativo que se mencionaba anteriormente, y que debe servir a los estudiantes para su crecimiento personal integral, los docentes pueden enfrentarse a la siguiente pregunta: «¿qué obras debo incluir?». Desde luego, la crítica destaca la importancia de leer obras clásicas (Caro Valverde, 2019), por los sobrados motivos aludidos con anterioridad. No obstante, en la revisión del canon clásico, hay que prestar gran atención a las obras de autoría femenina, que en ocasiones han sido dejadas de lado y a

veces todavía se encuentran en proceso de estudio. En esta línea, Sánchez Dueñas (2012, p. 427) sentencia que

La historiografía literaria así como las clasificaciones, ordenamientos y establecimientos del canon han sido establecidos y protagonizados por plumas masculinas respondiendo a discursos patriarcales, intereses masculinos y esferas relacionadas con las ideologías del hombre.

Como se introdujo al inicio del trabajo, la enorme diferencia de alusión a hombres y mujeres en los libros de texto, con un 92,49% de hombres frente a un 7,51% de mujeres según el estudio de Sánchez Martínez (2019), para el segundo ciclo de la ESO, es una prueba de la necesidad de revisar el canon clásico y del planteamiento de una reestructuración de este. Ello es así ya que la enorme diferencia de producción escrita estudiada en los institutos no se corresponde con la producción real de ambos sexos a lo largo de la historia de la literatura. De hecho, fueron muchas mujeres se dedicaron a la escritura y, en notables ocasiones, como introdujimos también, no han sido recogidas en los libros de Historia de la Literatura, como denuncian Lledó Cunill (1992) y Gutiérrez Sebastián (2017).

En relación con estas proyecciones literarias distinguidas por sexos, una de las consecuencias de que la competencia lectora funcione como transmisora de valores culturales es la perpetuación de roles de género o modelos de vida patriarcales, que no respetan la igualdad entre los sexos, y en los que las mujeres y lo femenino se encuentra subordinado a lo masculino (Amorós, 2008). Ante este escenario, Servén Díez (2008) defiende la lectura de los textos de ambos sexos como un medio para la transmisión de una historia plural, asentada sobre los valores que defiende la democracia. De este modo, la incorporación al canon clásico de obras de autoría femenina supone una lucha directa contra la transmisión de valores sexistas y de estereotipos cerrados de lo masculino y lo femenino (Alario Trigueros y Anguita Martínez, 1999). Por eso, es necesaria una reflexión constante y activa sobre los mensajes que se emiten en las aulas; entre ellos, la ausencia de mujeres en los libros de texto de literatura simboliza una falta de capacidad femenina para la

creación literaria, o una subordinación enorme del rol de las mujeres. Es por esto por lo que, Alario Trigueros y Anguita Martínez (1999, p. 42) defienden la coeducación: «una alternativa global a la enseñanza, pues implica un proceso por el que se pone en tela de juicio qué enseñamos, cómo enseñamos y por qué enseñamos. No se trata de crear áreas nuevas sino de estar presentes en todas». En línea con lo anterior, Lledó Cunill (2016, p. 74) destaca la necesidad de la extensión del enfoque coeducativo en la educación española, y lo define como una «educación en ciertos valores, porque bien debe ser un valor tener en cuenta a este grupo humano no minoritario que son las mujeres, bien debe ser un valor no minorizarlo, ni despreciarlo, ni excluirlo, ni invisibilizarlo». Siguiendo estas definiciones, en esta propuesta, como se ha anticipado en otros apartados, se defiende el enfoque coeducativo en las aulas de Lengua Castellana y Literatura.

En lo que respecta a esta propuesta, se revisa el canon literario de los Siglos de Oro. A pesar de que la correspondencia de siglos de la época áurea española no goce de consenso entre la crítica, como señala Frutos Dávalos (2016), en la propuesta recogida en este trabajo se tomará la definición de los Siglos de Oro como el siglo XVI y XVII, ya que la mayor parte de las figuras representativas estudiadas viven a caballo entre estos dos siglos. De esta manera, el contexto histórico de los Siglos de Oro se corresponde con la Edad Moderna, e intelectualmente comienza con el Humanismo, una corriente de pensamiento cuyo interés renovado en la antigüedad clásica da nombre al movimiento cultural renacentista (Rozas, 2011). Este movimiento, caracterizado por la armonía, la simetría, el equilibrio de la naturaleza, la crítica de la Iglesia y el acercamiento a los ideales y tópicos grecolatinos, sufrió una transformación con el final del siglo XVI, dando lugar al siguiente movimiento, el Barroco, predominante durante el siglo XVII y caracterizado por las metáforas, el enredo, las antítesis y contrastes, la mística y el dogmatismo católico, entre otros (Rozas, 2011). Este cambio artístico es consecuencia de la crisis general que estaba viviendo la sociedad española del momento: crisis económica que provocó hambrunas y miseria debido a las continuas guerras con el objetivo de extender el territorio; crisis religiosa en consecuencia del Concilio de Trento;

crisis política, provocada por el gobierno de la nación en manos de validos; y crisis social, que condensa los efectos de las crisis mencionadas en la sociedad, y se manifiesta en un descenso demográfico y de la producción agrícola, con un aumento de las hambrunas (Vázquez Salazar, 2014).

En cuanto a la periodización de los movimientos, Rozas (2011) diferencia varias etapas en los Siglos de Oro: un primer Renacimiento y un segundo Renacimiento, en cuya escena literaria española destacaría Luis de León; el Manierismo, protagonizado por la obra de Góngora; el Barroco, donde gozaría de esplendor Miguel de Cervantes; y el Barroquismo, donde entraría en escena Calderón. No obstante, Juan Manuel Rozas (2011) pone énfasis en la necesidad de considerar de una manera abierta tanto los estilos como los autores, y de tener en cuenta su versatilidad.

Socialmente, como señala Chevalier (1971, p. 331), durante los Siglos de Oro el analfabetismo era «general entre los campesinos y frecuente entre los artesanos». Además, el interés por la lectura en los grupos sociales no analfabetos como hidalgos y caballeros no era muy elevado, frente a otros ocios como la caza, lo que supone una «predominancia de la ideología aristocrática en la forma de “literatura de consumo” que representa la novela cortesana del siglo XVII» (Chevalier, 1971, p. 331-332). Frente a esta literatura escrita, privilegio de clases, la literatura del género dramático-teatral vive en los siglos XVI y XVII, según Juana Escabias (2013, p. 13), «una auténtica explosión teatral que alcanzará su apogeo a partir de 1600». De hecho, Rozas (2011, p. 84) destaca la importancia del teatro durante estos siglos, sobre todo para los sectores sociales que no tenían acceso a la literatura y la cultura escrita: «Para gentes analfabetas, como eran muchos de los espectadores, aquello era sustituto de la novela, del periódico, de la radio, de la televisión, de nuestros días».

Las funciones solían durar entre dos y tres horas, empezando en invierno a las dos de la tarde y en verano, a las cuatro (Rozas, 2011). Estas habían pasado de ser representaciones ambulantes para celebrarse en el interior de corrales de comedias. En su desarrollo, existía un orden concreto de las funciones que se representaban, como también explica Rozas (2011, p. 80)

Primero, podía representarse una *loa*. Venía después el primer acto o jornada de la comedia. El entreacto no existía en el actual sentido de tiempo muerto. En él se representaba un *entremés*. Venía luego la segunda jornada o acto. Y en el segundo entreacto se representaba un *baile*. Acababa la comedia con su tercer acto o jornada. Y de remate podía ir un *fin de fiesta*.

La *loa* y el *fin de fiesta* eran más raros de ver, pero el *entremés* y el *baile* eran obligados, porque el género entremés gustó mucho y creó una personalidad complementaria y distinta de la comedia.

Fernando de Rojas es una personalidad clave en el estudio de los inicios del teatro renacentista, que presenta como una de sus temáticas principales el suicidio por un desengaño amoroso. Así ocurre, como señala Mier Pérez (2016) en *La Celestina*, donde el suicidio de Melibea transmite la carga trágica de la obra, frente a la comicidad de la muerte de Calisto; así como, aunque con matices diferentes, en la *Comedia Serafina*, de Bartolomé de Torres Naharro y en la *Égloga de Plácida y Vitoriano*, de Juan del Encina. Junto a estos autores, entre las figuras más representativas que han conformado canon clásico del teatro áureo, destaca Lope de Rueda, que juega con las identidades de sus personajes, mediante la confusión y la comicidad, como señala Mier Pérez (2023).

Durante el Barroco, la principal figura del teatro español es Lope de Vega, con su *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo*, que supone una revolución del teatro nacional hasta el momento, puesto que enfoca el teatro al gusto de su público, mediante una apertura a personajes de todas las clases sociales y a situaciones tanto trágicas como cómicas (Díez Borque, 2011). De hecho, acerca de la importancia de Lope de Vega en el panorama literario español, Rozas (2002) afirma que esta figura

Puede ser el centro de la teoría toda de la literatura barroca [...]. Desde él, en efecto, se llega a todos los capítulos de la literatura barroca: por un lado, a la compleja cuestión gongorina y al problema de lo castizo y lo culto, de lo popular y lo tradicional; por otro, a la cuestión neoaristotélica, ya sea en torno a la epopeya, ya al teatro; por otro flanco se llega a lo nacional y a la cuestión de los antiguos y modernos. Y personalmente está estrechamente ligado, apoyado o no, a todos los hombres de la

literatura del momento. Empezando por Cervantes y terminando por Calderón, casi no hay escritor del siglo XVII que no esté directamente a favor o en contra de Lope y su obra.

A continuación de Lope de Vega, en el canon barroco destaca el papel de Tirso de Molina, introductor de la figura del donjuán en la escenografía española, con su obra *El burlador de Sevilla* (Dolfi, 2000). Por otra parte, Pedro Calderón de la Barca, que toma las bases establecidas por Lope para la producción teatral, aunque modifica algunos elementos de las comedias, como la cantidad de personajes o la mezcla de lo popular con lo culto, así como introduce reflexiones filosóficas más elevadas que el teatro lopista (Rozas, 2011).

También, aunque en un puesto inferior a los anteriores autores, en el canon teatral barroco destaca Miguel de Cervantes con sus *Entremeses*, reiteradamente representados en las obras del teatro universitario lorquiano de La Barraca (Huerta Calvo, 2015), personalidad que goza de un peso enorme en la prosa áurea, pero cuya obra por excelencia, *Don Quijote*, se ha reconvertido en ocasiones, como indica Vélez Sainz (2015), en una obra teatral. Igualmente, Quevedo puede ser, según Vélez Sainz (2013) rescatado por la crítica teatral gracias a algunos elementos performativos de sus letrillas o escritos satíricos.

Por su parte, una de las figuras femeninas que paulatinamente está abriéndose paso en el canon clásico es María de Zayas, autora de una literatura de compromiso, que la podría convertir, según Barbeito Carnero (1985), en la primera feminista española. En cuanto a su paulatina incorporación al canon, García Santo-Tomás (2021) destaca el aumento de estudios tanto de las obras narrativas de esta autora barroca, como de su pieza teatral *La traición en la amistad*. Sin embargo, junto a María de Zayas, Escabias (2013) defiende la necesidad de estudiar y valorar las aportaciones literarias de otras muchas dramaturgas de los Siglos de Oro. Entre ellas, Ana Caro Mallén de Torres, conocida de la primera (Ortíz Rodríguez, 2021), es una pieza clave en el desarrollo de la dramaturgia del XVII. A pesar de que nació bajo la condición de esclava, la adoptó una pareja procedente de la nobleza, y pudo dedicarse al ejercicio de la escritura teatral, por medio del cual ganó el

favor del Conde Duque de Olivares y fue elogiada por Luis Vélez de Guevara (Escabias, 2013). Además, fue una de las primeras escritoras profesionales de la historia (Ortíz Rodríguez, 2021), y mantuvo, como Zayas, una actitud de protesta en sus obras ante las injusticias del rol femenino en su siglo; entre otras temáticas, los juegos de identidad y disfraz que aparecen en *Valor, agravio y mujer* envuelven una crítica a la identidad, concebida por la autora como una «construcción social» (Ortíz Rodríguez, 2021, p. 56). Además, en la obra, la andaluza construye un gran desarrollo de los personajes, introduce elementos metateatrales, rompe con el decoro poético de Lope y provoca, así, «una modificación del modelo teatral en ese momento» (Ortíz Rodríguez, 2021, p. 53).

Otras dramaturgas áureas seculares recogidas por Escabias (2013) son la portuguesa Ángela de Acevedo, que fue dama de Isabel de Borbón, esposa de Felipe IV (Escabias, 2013); Mariana de Carvajal y Saavedra, más conocida por su labor como novelista (Escabias, 2013); Leonor de la Cueva y Silva, que mantiene para las mujeres de su obra teatral un rol más decoroso que otras dramaturgas como Zayas, por ejemplo (González Santamera, 2000); la poetisa María Egual y Miguel; la sevillana Feliciano Enríquez de Guzmán, «autora de la primera obra de teatro escrita por una mujer que conservamos en España» (Escabias, 2013, p. 59); Bernarda Ferreira Lacerda; Juana Josefa Meneses; Margarita Ruano o Isabel Senhorinha da Silva, entre otras. Asimismo, Escabias (2013) señala dentro del teatro conventual a dramaturgas como la portuguesa Sor María Do Ceo, la mexicana Sor Juana Inés de la Cruz, o la castellana Sor Marcela de San Félix, hija del fénix de las letras.

En fin, el olvido de estas autoras por el canon clásico literario transmite unos valores e ideas sobre la historia literaria y social de España que no se corresponden con la realidad: ya entonces había mujeres que escribían, publicaban y cobraban por ello, y que criticaban el rol social femenino que en la actualidad critican filósofas como Amorós (2008) y Valcárcel (2021). Como señala Martínez León (2022, p. 80), «el ámbito educativo posee una gran relevancia en los procesos de construcción identitaria». Por ello, resulta imprescindible introducir en el canon educativo obras clásicas y juveniles

escritas tanto por hombres como por mujeres, para que los adolescentes construyan una imagen del mundo literario más verdadera y polifónica, donde todos se puedan ver reflejados (Sánchez Dueñas, 2012).

En definitiva, desde la semiótica y el modelo holístico del aprendizaje, así como desde el modelo heurístico, los autores destacan la importancia de incluir obras clásicas y escritas por mujeres entre las lecturas de las aulas de Lengua Castellana y Literatura. De esta manera, los adolescentes no solo se enfrentan a las problemáticas atemporales del ser humano, sino que descubren una realidad plural, tanto masculina como femenina, que comprenda la posibilidad de interpretaciones múltiples y que, en última instancia, los anime a concebir la lectura no solo como el lugar de descubrimiento de nuevos mundos, sino como una mina para la reflexión y el pensamiento autónomo y crítico.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta que se presenta a continuación tiene su base en los estudios mencionados en los apartados anteriores, que defienden la importancia de la lectura de textos clásicos para la conformación de identidades lectoras en los estudiantes (Caro Valverde, 2019). En este caso, se defiende la utilización del arte dramático para la enseñanza de la literatura de un contexto histórico específico: el Siglo de Oro español. Frente a la imagen casi exclusivamente masculina de la literatura en lengua española hasta el siglo XIX, en esta propuesta se acerca a los estudiantes la realidad plural de la dramaturgia durante el Siglo de Oro, lo cual pretende cumplir con los objetivos coeducativos del currículum de secundaria.

La ubicación de esta propuesta en el currículum escolar se encuentra en el curso de 3ºESO. Ello responde a dos razones de peso. En primer lugar, durante los cursos de 1º y 2º de la ESO, el currículum de literatura incluye nociones básicas como los tópicos y los géneros literarios o las figuras retóricas y la métrica. En cambio, es en el segundo bloque de cursos de la Secundaria cuando se comienza a estudiar la historia de la literatura, debido a que los cambios cognitivos que experimentan los adolescentes les desarrollan

su capacidad de abstracción conceptual, permitiéndoles construir una línea del tiempo con sentido (Aguilar Villagrán, *et al.*, 2011). En segundo lugar, 3ºESO es un curso dificultoso, en el que se puede producir una gran desafección escolar. Con la aplicación de metodologías activas que comprendan el teatro como un medio lúdico de aprendizaje se pretende, a su vez, reducir la posible desafección de los estudiantes.

Por otra parte, la originalidad de esta propuesta reside en el trabajo de la literatura española del Siglo de Oro a partir del teatro escrito por mujeres. En primer lugar, el valor pedagógico del teatro para el aprendizaje literario del alumnado es enorme, como hemos recogido en el Marco Teórico y también resume Nieto (2018); en este sentido, Bermejo Diu (2021) proponía la creación de un corral de comedias que acercase la literatura al alumnado de los IES.

La propuesta que aquí se presenta recoge los principios de Bermejo Diu (2021) y añade, además, que la representación teatral final se realice sobre fragmentos escritos por los propios alumnos, de manera que se favorece el ejercicio de escritura creativa en el aula, una práctica muy beneficiosa para el desarrollo de la competencia lingüística en el alumnado (Reyzábal y Tenorio, 1992).

En segundo lugar, este trabajo se basa en el estudio del canon femenino. la importancia del acercar el canon femenino a las aulas reside, como se mencionó en apartados anteriores, en los valores que estas transmiten. Como indica Servén Díez (2008, p. 15-16): «No se trata de cargar con más nombres propios -nombres de mujer- la memoria de los estudiantes; se trata de integrar en las clases lo relativo a la participación femenina en la construcción del imaginario cultural». De esta manera, la propuesta responde, como se ha anunciado anteriormente, al ODS 5 de igualdad de género (Naciones Unidas, 2015).

3.2. OBJETIVOS DEL CURRÍCULUM DE LA ESO EN LA PROPUESTA

Los objetivos que se pretenden cumplir con esta propuesta educativa del teatro de los Siglos de Oro españoles tienen la base en los propósitos de la ESO establecidos en el Real Decreto 217/2022. De manera más específica, el

objetivo principal: el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y en educación literaria, se corresponde el recogido en la letra *h*:

Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura (Real Decreto 217/2022, p. 4).

Además de este objetivo que vertebra la propuesta, podemos señalar los siguientes objetivos secundarios, que tienen su respuesta en los propuestos por el Real Decreto 217/2022:

- a) El fomento del trabajo en equipo y de la resolución dialogada de los conflictos. Esta meta se recoge en el objetivo *a*: «Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, [...] y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática» (Real Decreto 217/2022, p. 4) y *d*: «Fortalecer sus capacidades afectivas [...], así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos» (Real Decreto 217/2022, p. 4). En lo que se refiere a su aplicación práctica, la consecución de este objetivo específico se concreta en las actividades relativas al trabajo en equipo, como la redacción de un texto expositivo-argumentativo sobre la sociedad en el Siglo de Oro o el trabajo en grupos de expertos sobre las diferentes dramaturgas.
- b) El desarrollo de la disciplina y del trabajo individual y reflexivo. Este objetivo se cristaliza en el *b*: «Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal» (Real Decreto 217/2022, p. 4) y el *g*: «Desarrollar [...] la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades» (Real Decreto 217/2022, p. 4). En la propuesta que se presenta, el desarrollo de la reflexión individual y

- del trabajo disciplinado y responsable se manifiesta en la realización de las actividades del aula y en la actividad de comprensión lectora individual del texto de Ana Caro, en donde se valorará la reflexión crítica.
- c) La reflexión crítica, empática y feminista, basada en la coeducación. Esta meta supone la adquisición de una serie de valores democráticos, basados en la tolerancia y el respeto, y que favorezcan el desarrollo de una visión del mundo plural. Este objetivo queda recogido en el c: «Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres» (Real Decreto 217/2022, p. 4) y el e: «Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos [...]» (Real Decreto 217/2022, p. 4). En la propuesta que se defiende, este tercer objetivo específico se consigue mediante el trabajo de los alumnos con biografías de diferentes dramaturgas de los Siglos de Oro, así como con la lectura y dramatización de *Valor, agravio y mujer*, de Ana Caro. Todas estas actividades permitirán una reflexión crítica en el alumnado, y una revalorización del canon femenino en las instituciones de enseñanza secundaria.
- d) El desarrollo de una actitud de conocimiento, interés y respeto por el patrimonio artístico y cultural representativo del territorio español, concebido como una superposición de culturas que enriquecen la historia nacional. Este objetivo se relaciona con el j: «Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural» (Real Decreto 217/2022, p. 5) y el l: «Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación» (Real Decreto 217/2022, p. 5). Este último objetivo específico responde a la lectura contextualizada en el aula de fragmentos y obras de la literatura española; sobre todo, a la lectura de Ana Caro.

3.3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN RELACIÓN CON LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SUS INSTRUMENTOS

Mediante la implementación de esta propuesta didáctica se pretende responder a las competencias específicas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 del Real Decreto 217/2022. A continuación, se concretará en qué medida estas competencias se ven resueltas en la propuesta.

En primer lugar, la competencia específica 1 se refiere a la diversidad lingüística, y se concreta en los siguientes descriptores del perfil de salida del mentado decreto: CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1 y CCEC3. En lo que se refiere a esta competencia, la propuesta didáctica sirve de muestra de la diversidad cultural de la literatura y la sociedad española de los Siglos de Oro, porque entre las dramaturgas cuyas vidas los estudiantes leerán y explicarán al resto se encuentran, por ejemplo, Sor Juana Inés de la Cruz, mexicana, y Ángela de Acevedo, portuguesa. De esta forma, los estudiantes serán conscientes de la historia pluricultural de la literatura nacional, y podrán realizar reflexiones interlingüísticas. El criterio de evaluación con el que se relaciona esta competencia específica es el 1.2, que se refiere a la reflexión acerca de los prejuicios lingüísticos y a la valoración de la riqueza cultural nacional; se valorará mediante la observación directa en el aula.

En segundo lugar, la competencia específica 2 engloba la comprensión de textos orales, y se relaciona con los descriptores del perfil de salida CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4 y CC3. La valoración de esta competencia se concreta en los criterios de evaluación 2.1, relacionado con la comprensión del tema, de la intención del emisor y de la información más importante de un texto oral, y el 2.2, que se refiere a un análisis formal y del contenido del texto. En esta propuesta, el criterio 2.1 se materializa en una buena comprensión de la explicación del docente, evaluada mediante una prueba tipo *test* de comprensión (ver *Anexo II*). Mientras tanto, el criterio 2.2 se evalúa a través de la observación directa a los estudiantes reflexionando acerca de los vídeos de demostración de la lectura dramatizada.

En tercer lugar, la competencia específica 3, que se basa en la producción de textos orales, está ligada al desarrollo de los descriptores CCL1,

CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2 y CE1 del perfil de salida de la ESO. La evaluación de esta competencia en la propuesta comprende los criterios 3.1, relacionado con la exposición oral de textos académicos en el registro adecuado; y 3.2, que comprende la participación en el aula y la interacción con los compañeros. El criterio 3.1 se materializa en la exposición de la biografía de las dramaturgas, que se evaluará mediante una rúbrica de evaluación docente (ver *Anexo V*). Por su parte, el criterio 3.2 se evaluará mediante la observación en el aula del trabajo en equipo, mediante la rúbrica de coevaluación de los estudiantes (ver *Anexo VI*) y mediante la escala de Likert de valoración del trabajo en equipo (ver *Anexo IX*).

A continuación, la competencia específica 4, que se refiere a la comprensión de textos escritos, se relaciona con los descriptores CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4 y CC3. En la propuesta que se presenta, esta competencia específica se evaluará mediante el criterio de evaluación 4.1, referido a la comprensión y la interpretación de los textos escritos, y a la extracción de la información más importante. En este sentido, se valorará la obtención de la información más relevante de la biografía de las autoras para la exposición oral que hemos mencionado, así como se realizará una prueba de comprensión lectora sobre el texto de Ana Caro (ver *Anexo VII*).

Seguidamente, la competencia específica 5 (relacionada con los descriptores CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5 y CC2), que se refiere a la expresión escrita, se valorará siguiendo los criterios 5.1, de planificación, redacción y presentación de textos escritos, y 5.2, de utilización de mecanismos lingüísticos coherentes y enriquecedores del texto escrito. Ambos criterios de evaluación se valorarán mediante la rúbrica de evaluación del texto expositivo-argumentativo acerca de la sociedad durante los Siglos de Oro (ver *Anexo I*) y la rúbrica de evaluación de la reescritura dramática del final de *Valor, agravio y mujer*, de Ana Caro (ver *Anexo VIII*).

En cuanto a la competencia específica 6, relacionada con la instauración de hábitos de investigación, contraste de información y adopción de una actitud crítica en el alumnado, se materializa en los siguientes descriptores del perfil de salida: CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2 y CE3. En esta propuesta,

se evaluará la adquisición de esta competencia mediante el criterio 6.1, que se refiere a la selección de información según su pertinencia y a la reorganización de esta información según esquemas propios, en la rúbrica de la exposición oral sobre las dramaturgas (ver *Anexo V*); y mediante el criterio 6.2, que se refiere a la elaboración de trabajos de investigación de manera progresivamente autónoma. En este caso, el criterio se recoge en la escala de Likert (ver *Anexo IX*) mediante la que los estudiantes valorarán su desempeño del trabajo en equipo.

La competencia específica 7, que se relaciona con la competencia lectora del alumnado y se materializa en los descriptores del perfil de salida CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, es evaluada en esta propuesta mediante el criterio 7.2, que se corresponde con la relación de la experiencia lectora y la experiencia vital del alumnado, así como con su bagaje cultural. Este criterio se empleará en la actividad de comprensión lectora del texto de Caro (ver *Anexo VII*).

Por otra parte, la competencia específica 8 se refiere a la lectura comprensiva, a la interpretación y a la reflexión valorativa acerca de fragmentos u obras de la literatura española. Esta competencia se relaciona con los descriptores del perfil de salida CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3 y CCEC4. Para la valoración de esta competencia en el aula, se seguirán los criterios 8.1, que se refiere a la explicación e interpretación de las obras; 8.2, que se relaciona con los vínculos establecidos entre diferentes textos leídos o estudiados; y 8.3, que comprende la construcción individual o grupal de textos literarios. Los criterios 8.1 y 8.2 se evaluarán mediante la prueba de comprensión lectora del fragmento de *Valor, agravio y mujer*, de Ana Caro, y mediante la observación directa en el aula del debate acerca de las relaciones del fragmento leído con otras obras leídas por los estudiantes o, incluso, con películas o series que hayan visto. Además, el criterio 8.2 se valorará también a través de la rúbrica de evaluación del texto expositivo-argumentativo (ver *Anexo I*) y de la exposición oral sobre las dramaturgas (ver *Anexo V*). Por otra parte, el criterio 8.3 se evaluará a través de la rúbrica del texto dramático de escritura creativa (ver *Anexo VIII*).

En lo que se refiere a la competencia específica 9, está relacionada con la reflexión sobre la lengua, sus usos y los diferentes tipos de discursos, y se materializa en los siguientes descriptores del perfil de salida de la ESO: CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5. En esta propuesta, se utilizará el criterio de evaluación 9.3 para valorar la adquisición de las estructuras básicas de los discursos expositivo-argumentativo (ver *Anexo I*), los discursos expositivos (ver *Anexo V*) y los textos dramático-teatrales (ver *Anexo VIII*); así como el criterio 9.5 sobre la corrección ortográfica, que está relacionado con el criterio 5.2 (ver *Anexo I*, *Anexo VIII*).

Por último, la competencia específica 10 es transversal, y remite a la convivencia democrática en el aula. Esta competencia comprende los descriptores de salida CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2 y CC3, y en el caso de la propuesta que nos compete, se seguirá el criterio de evaluación 10.2, referido a la utilización de métodos de resolución pacífica de conflictos, mediante la rúbrica de coevaluación de la exposición oral (ver *Anexo VI*) y mediante la escala de Likert (ver *Anexo IX*) que completarán los estudiantes tras la realización de los dos trabajos en equipo de construcción de un texto escrito (el texto expositivo-argumentativo y la reescritura del final de *Valor, agravio y mujer*).

3.4. SABERES BÁSICOS

Los saberes básicos que se abordan en esta propuesta didáctica se corresponden con algunos de los comprendidos en el bloque de comunicación y en el bloque de educación literaria del Real Decreto 217/2022.

En lo que se refiere al bloque de la comunicación lingüística, se abordarán los géneros discursivos y sus propiedades textuales; en concreto, el género expositivo-argumentativo y el subgénero literario dramático-teatral. Los estudiantes deberán elaborar, como hemos mencionado en el anterior apartado, un texto del primer género mencionado, así como deberán reescribir el final de la obra *Valor, agravio y mujer*, donde demostrarán su capacidad de adaptación al subgénero dramático-teatral. En las rúbricas de evaluación de ambos textos se valorarán los mecanismos de cohesión empleados, así como la coherencia temática y la adecuación del escrito al contexto. Igualmente, se

trabajarán géneros orales como la exposición oral y el debate académico, que se evaluarán, de nuevo, mediante rúbricas.

El segundo punto que compone el bloque de comunicación lingüística remite a los procesos de comunicación. En este sentido, en la propuesta se trabajan las interacciones orales tanto en los trabajos en grupo como en los debates a mano alzada dirigidos a todo el grupo-clase. Igualmente, como explicamos en el anterior apartado, se trabaja la comprensión y producción de textos tanto orales como escritos.

El último punto que trata esta propuesta en cuanto al saber de la comunicación se refiere a la utilización de diferentes recursos lingüísticos en los discursos. Entre ellos, en los textos orales y escritos que elaborarán los estudiantes se valorará el uso de mecanismos discursivos de cohesión, de recursos de adecuación a la situación de comunicación, de los signos de puntuación (en textos escritos) o de las pausas y la entonación (en textos orales), así como una correcta expresión gramatical, sin faltas de ortografía.

En lo que se refiere al bloque de saberes relacionado con la educación literaria, la propuesta se centra en mayor medida en la lectura guiada. Sin embargo, en los saberes referidos a la lectura autónoma de obras, se valorará la utilización de un metalenguaje literario específico y la relación del fragmento de la obra de Ana Caro con otras obras que hayan leído o películas que hayan visto los estudiantes. En lo que se refiere a la lectura guiada de obras, la propuesta comprende los saberes vinculados a la dramatización de textos, la interpretación del sentido de *Valor, agravio y mujer*, la comparación del texto con otros, y la relación de la información del contexto histórico de los Siglos de Oro con la obra leída, así como la construcción de textos siguiendo el estilo concreto, en este caso, de Ana Caro.

3.5. METODOLOGÍA

En lo que respecta a la metodología empleada en esta propuesta, se ha tenido en cuenta el principio pedagógico recogido en el Decreto 73/2022, de 27 de julio (p. 20):

Se fomentará el uso de metodologías activas y participativas, facilitando el trabajo cooperativo, el interés del alumno en su autoaprendizaje, el uso del método científico

en trabajos de investigación, trabajos interdisciplinarios que integren distintas materias y departamentos didácticos, desafíos y retos para el alumnado, así como el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En concreto, en la propuesta que aquí se presenta, se ha puesto énfasis en el trabajo cooperativo de los estudiantes, que se materializa en los diferentes textos escritos y orales que deben realizar en grupos y, en última instancia, en la representación dramática de los fragmentos que escriban, donde también tienen espacio los departamentos didácticos de Educación Plástica y Visual y de Música del centro, construyendo un trabajo final interdisciplinar. De esta manera, el aprendizaje cooperativo basado en técnicas y dinámicas de grupo es el eje que vertebra las actividades de esta propuesta hasta su culminación por medio de la representación final.

Igualmente, en lo que se refiere al fomento del autoaprendizaje del alumnado, las actividades que se proponen en la secuenciación pretenden ser atractivas para los estudiantes, de forma que les susciten curiosidad las temáticas abordadas y sientan interés por continuar con su aprendizaje de manera autónoma. En este sentido, se proponen actividades de escritura creativa, como la reescritura del final del texto de Ana Caro, como una manera de motivar a los alumnos y fomentar su interés tanto por la lectura como por la escritura de textos. La importancia de estos ejercicios de escritura creativa para la formación de una ciudadanía crítica, consciente y respetuosa con el resto queda recogida de manera explicativa por Reyzábal y Tenorio (1992, p. 29):

se pretende que los estudiantes, además de lectores entusiastas de los textos de otros, elaboren los propios de acuerdo con estrategias sistematizadas, pues se equivocan los que creen que una civilización eminentemente tecnológica exige una educación servilmente tecnocrática. Hay que desterrar enciclopedismos inabarcables en nuestros días, metodologías que exigen la pasividad del alumno y valores rechazados por la comunidad, para formar ciudadanos maduros no sólo intelectualmente, sino en su dimensión individual y social.

Por otro lado, se propone un diálogo abierto y constante acerca de los géneros discursivos que se lleven al aula, mediante las rúbricas de

coevaluación de la exposición oral, mediante el análisis de las dramatizaciones grabadas en vídeo, mediante la extracción de elementos propios de los textos dramáticos, etc. A través de este debate, se pretende que los estudiantes sean conscientes de las características que definen los diferentes contextos discursivos y sociopragmáticos de habla, que modulan cada texto que se emite, para que puedan construir ellos mismos estos textos. En este punto, de nuevo, se sigue la filosofía de Reyzábal y Tenorio (1992, p. 43):

en clase debe accederse a los textos mediante su análisis y comentario y que también ayuda a la comprensión la confección de discursos equivalentes a los modelos trabajados, además del valor intrínseco reconocido de que para aprender a realizar algo hay que comenzar (aunque no sólo) por hacerlo, con lo cual los alumnos deben tener oportunidad de producir los diferentes tipos de discursos usuales en nuestra cultura su queremos que tengan voz en ella.

En definitiva, aunque en esta propuesta didáctica se conjugan sesiones teóricas con otras prácticas, se ha hecho hincapié en el fomento del trabajo cooperativo y de las dinámicas de grupo, así como en el trabajo interdisciplinar. De esta manera, el alumnado se enfrentará a la construcción de diferentes tipos de discurso de manera cooperativa para, finalmente, representar los fragmentos que ellos escriban en un corral de comedias organizado en el instituto. Para la preparación de esta representación, entrarán en juego las materias de EPV y música, de forma que se fomente la creatividad y la vocación artística en el alumnado.

3.6. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Uno de los principios generales que regulan la Enseñanza Secundaria Obligatoria se basa en la promoción de la atención a la diversidad como una vía para la inclusión educativa y para asegurar una igualdad de oportunidades en el alumnado, como señala el Decreto 73/2022, de 27 de julio (p. 6):

La Educación Secundaria Obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad, que actúen como elemento compensador y ayuden a superar todo tipo de dificultades, dentro del marco de la escuela inclusiva.

En el caso de la propuesta que se presenta, las medidas de atención a la diversidad implementadas, que favorecen una educación inclusiva en la que todo el alumnado se involucre y aprenda, se basan en el Diseño Universal de Aprendizaje, formulado por Gordon, Meyer y Rose (2014), y aparecen en consonancia con el Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de la C.A. de Cantabria.

El DUA se basa en el principio de accesibilidad a la educación; en este sentido, la variedad de formas, métodos y evaluaciones favorece que todo el alumnado pueda adquirir los conocimientos. Gordon, Meyer y Rose (2014) establecen tres principios fundamentales de su diseño: el principio de motivación, el principio de representación y el principio de expresión. En su artículo, López y Sánchez-Gómez (2020) resumen el planteamiento de estos principios:

El principio de motivación apunta a la variedad de formas en que los y las estudiantes se involucran y motivan con el contenido de la clase. El principio de representación apunta a la variedad de formas en que los y las estudiantes se representan el contenido. Por su parte, el principio de acción y expresión apunta a la variedad de formas en que los y las estudiantes pueden demostrar su acción.

En esta propuesta, el principio de motivación se concreta en el aprendizaje cooperativo y en el diseño de una secuenciación de actividades centradas en el trabajo en grupo. Del mismo modo, el principio de representación se manifiesta en el ejercicio de actividades escritas, orales, de lectura, de respuesta guiada, de escritura creativa, etc. Por último, el principio de acción y expresión se materializa tanto en las actividades mencionadas para el anterior principio como en la puesta en escena del fragmento que ellos hayan escrito para el final de *Valor, agravio y mujer*.

En fin, la metodología que se propone en este trabajo permite un acercamiento dinámico e inclusivo al temario del aula, de manera que los desajustes curriculares que se podrían observar en el conjunto de alumnos de la clase se reducen por medio de un planteamiento cooperativo, basado en la práctica y en el fomento de la creatividad.

3.7. SECUENCIACIÓN DE LA PROPUESTA

Esta propuesta se divide en cuatro bloques temáticos diferenciados, a través de los cuales se trabajarán los contenidos de literatura que se corresponden con la producción literaria en lengua española de los Siglos de Oro. Además, junto a ellos, se abordarán contenidos de comunicación, como el texto expositivo-argumentativo, por ejemplo, como se verá a continuación. Los cuatro bloques en que se divide la propuesta (educación literaria, comunicación escrita, comunicación oral y expresión corporal y artística) se realizarán en un total de 16 o 17 sesiones de cincuenta minutos.

| | |
|--------------------------------------|--------------------------|
| BLOQUE 1. EDUCACIÓN LITERARIA | Estimación: 5-6 sesiones |
|--------------------------------------|--------------------------|

El primer bloque de la propuesta se centra en la enseñanza del contexto histórico-literario de los Siglos de Oro españoles. Para ello, se ha decidido comenzar el bloque con la visualización de la obra cinematográfica *Lope* (Waddington, 2010), durante las dos primeras sesiones, para que sirva como introducción a la contextualización del Barroco español. De esta manera, los estudiantes podrán observar las formas de vida de la sociedad en la España de los siglos XVI y XVII. Aunque esta propuesta didáctica se centre en el teatro, se ha decidido comenzar por la visualización de una película porque se han estimado las dificultades de recursos que pueden impedir movilizar a todo un curso para la asistencia a una obra de teatro contextualizada en el Barroco; no obstante, la celebración de una salida académica como es la asistencia a una obra de teatro en centros que dispongan de los recursos necesarios también puede dar comienzo a esta propuesta didáctica.

Tras la visualización de la película (o tras la asistencia al teatro), en la tercera sesión, el docente ofrecerá a los alumnos un repaso básico de los componentes del texto expositivo-argumentativo, con ejemplos. Los estudiantes identificarán el esquema básico que se debe seguir en los textos de este carácter, y construirán uno por grupos y siguiendo las pautas mostradas. En su texto, responderán a la pregunta: «¿Cómo se organizaba la sociedad española en el Siglo de Oro?»; para ello, deberán preparar un borrador del escrito, que entregarán junto con el texto final; además, deberán referenciar los sucesos de la película. Para la evaluación de los textos expositivo-argumentativos, se propone una rúbrica (*Anexo I*).

En la cuarta sesión, el docente explicará el contexto literario del Siglo de Oro. En esta explicación, se abordará el contexto sociohistórico de la España de los siglos XVI y XVII y los movimientos culturales del Renacimiento y el Barroco. Luego, se explicarán las figuras de Lope de Vega y Calderón de la Barca en la dramaturgia del momento. Para terminar, se planteará la pregunta: «¿Las mujeres publicaban también?», que los alumnos contestarán en el grupo-clase, levantando la mano. Después del debate, los estudiantes completarán una prueba tipo *test* (ver *Anexo II*) para comprobar que han comprendido la explicación y que han prestado atención.

La evidencia de esta sesión llevada al aula durante el periodo de las prácticas del máster en el IES Nueve Valles ha dado como resultado que las premisas sobre las que partían los estudiantes eran que las mujeres no podían escribir o que lo hacían pero que firmaban bajo pseudónimo masculino. A partir de esas consideraciones iniciales, se ha incidido en las posibilidades de escritura de cada grupo social en la época y el analfabetismo generalizado, fomentando un debate cuyos argumentos se refuerzan en sesiones posteriores aspectos en los que se incidió se refuerzan en las sesiones posteriores

En la quinta sesión, se divide a los estudiantes en cinco grupos. Cada grupo recibirá una ficha con la biografía adaptada de una autora importante de la literatura en lengua castellana del Siglo de Oro, extraídas del manual *Dramaturgas del Siglo de Oro. Guía Básica*, de Juana Escabias: Ángela de Acevedo, Ana Caro Mallén de Torres, María de Zayas y Sotomayor, Sor Juana Inés de la Cruz y Sor Marcela de San Félix (ver *Anexo III*). De aquí, deberán extraer la información más importante y rellenar una ficha (ver *Anexo IV*) con su vida, su estilo, por qué es importante y un ejemplo de su obra. Luego, por turnos saldrán a explicárselo al resto de compañeros. De esta forma, podrán responder a la pregunta sobre la autoría femenina planteada en la anterior sesión. Durante mi periodo de prácticas llevé a cabo también esta sesión, y los estudiantes tuvieron una reacción muy positiva ante el trabajo en equipo y la exposición oral, y abrieron la mente a una nueva realidad de la sociedad de los Siglos de Oro.

Como instrumento de evaluación docente, se propone una rúbrica de evaluación de la expresión oral (ver *Anexo V*), que se recomienda facilitar también al alumnado para que sepa qué aspectos se van a valorar de su expresión oral. Además, se sugiere permitir una coevaluación del alumnado también mediante esa misma rúbrica. Igualmente, se propone un instrumento de coevaluación del trabajo en equipo (ver *Anexo VI*).

| | |
|---|------------------------|
| BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA (comprensión y expresión escrita) | Estimación: 3 sesiones |
|---|------------------------|

En la primera sesión del bloque de comunicación escrita, se realizará la lectura no dramatizada de *Valor, agravio y mujer*, de Ana Caro. Seguidamente, la primera mitad de la segunda sesión se dedicará a la realización de actividades de comprensión lectora individual del texto; para ello, los estudiantes resolverán una serie de ejercicios, que se pueden encontrar en el *Anexo VII*, que se basan en los modelos de aprendizaje literario heurístico, holístico y ekfrástico explicados en el Marco Teórico.

Una vez terminadas estas actividades, se comenzará a debatir en el grupo-clase las relaciones que este texto les ha suscitado con otros textos que han leído o con diferentes películas o series que hayan podido ver, de nuevo, siguiendo el modelo heurístico del aprendizaje literario. Esta sesión puede terminar con una recogida de recomendaciones lectoras entre los estudiantes.

La tercera sesión del bloque comenzará con la realización de un esquema y explicación de los componentes del texto dramático-teatral por parte del docente, y de las funciones de cada elemento. En esta explicación, se recomienda que el docente vaya preguntando a los estudiantes los elementos que ellos creen que componen el texto dramático, y que, de esta manera, hagan una lluvia de ideas que el profesor ordenará en un esquema general. A continuación, se propondrá una actividad en la que los alumnos deberán escribir una continuación del fragmento leído por grupos, manteniendo las características del texto dramático-teatral y el estilo de la autora. De nuevo, junto con el texto final deberán entregar los borradores que hayan empleado. Para la evaluación de esta actividad se propone una rúbrica en el *Anexo VIII*.

| | |
|---|--------------------------|
| BLOQUE 3. COMUNICACIÓN ORAL (hablar, escuchar y proyectar) | Estimación: 3-4 sesiones |
|---|--------------------------|

Para comenzar este bloque, se proyectarán en el aula diferentes ejemplos de lecturas dramatizadas de textos. Se propone proyectar un fragmento de la lectura dramatizada en atril del *Quijote*, extraída del canal de Antonio Maltos (<https://www.youtube.com/watch?v=EqGAufW4Sxk>); así como un fragmento de la lectura de Fuenteovejuna por Eva Latonda publicada en el canal de *YouTube Con Causa* (https://www.youtube.com/watch?v=pq9du_GF-Nk). Asimismo, se pueden proyectar vídeos de declamación de poemas del Siglo de Oro, como la interpretación del soneto *Desmayarse, atreverse, estar furioso*, de Lope de Vega, por Marta Poveda (<https://www.youtube.com/watch?v=87coAgg95BU>), y la del soneto *Esta tarde, mi bien, cuando te hablaba*, de Sor Juana Inés de la Cruz, por Blanca Portillo (https://www.youtube.com/watch?v=Atq6dRf4Ni4&list=PLAc67Zs0vjcLVBxKntL_lfI2DJBv8kM3K&index=16), ambos pertenecientes al proyecto «Amamos la poesía», de la RAE.

Tras la visualización de los ejemplos, los alumnos debatirán en grupos acerca de los elementos que caracterizan la lectura dramatizada de textos, y de diferencias entre una lectura dramatizada de un texto teatral y una declamación de un poema. Seguidamente, se pondrá en común con todo el grupo-clase, y el docente irá anotando en la pizarra las características señaladas por cada grupo para después poder elegir entre toda la clase aquellas más importantes.

Una vez vistos los elementos que componen las lecturas dramatizadas, en la siguiente sesión se procederá a la lectura dramatizada de los fragmentos finales escritos por los alumnos para *Valor, agravio y mujer*, de Ana Caro. Para ello, se dedicará la primera mitad de la hora de clase a la preparación entonativa del texto y la segunda mitad (y parte de la siguiente sesión) a su lectura delante del resto de compañeros. Tras las lecturas, los compañeros y el profesor aportarán a los alumnos que han presentado su texto los puntos fuertes que le hayan visto a su declamación y los puntos más débiles o que podrían mejorar.

Para finalizar, la última sesión destinada a este bloque se dedicará a terminar de observar las lecturas dramatizadas de los compañeros y a debatir en el aula acerca de los temas tratados por cada uno de los grupos en sus

respectivos fragmentos. En este debate, entrará la vigencia o no de las temáticas abordadas, así como la comparación con otras obras literarias.

| | |
|---|--------------------------|
| BLOQUE 4. EXPRESIÓN CORPORAL Y ARTÍSTICA | Estimación: 5-6 sesiones |
|---|--------------------------|

Para comenzar este bloque relacionado con la expresión artística y la comunicación no verbal, la mitad de la primera sesión se destinará a la explicación de las partes de los corrales de comedias. Seguidamente, cada grupo de estudiantes comenzará a preparar la puesta en escena de su fragmento final de la obra de Ana Caro. A esta preparación de su puesta en escena, que englobará tanto la planificación del vestuario y la decoración de la escena como el ensayo, se destinarán unas tres o cuatro sesiones. Además, se propone que el trabajo tanto de la puesta en escena como de la decoración y el vestuario se realice junto a los departamentos didácticos de Música y de Educación Plástica y Visual, de manera que las representaciones de los estudiantes se realicen con decorados y vestuario preparados en EPV y con un mismo hilo musical que hayan trabajado en la asignatura de Música y que toquen ellos mismos con ukeles, xilófonos o el instrumento que estudien en el IES específico. De esta forma, la representación final de los fragmentos será interdisciplinar, fomentando la creatividad y el arte en todas sus vertientes.

Por último, se celebrará la puesta en escena de los fragmentos escritos por los estudiantes ante la comunidad educativa (familia, personal docente y no docente, alumnado) que esté interesada en asistir. Como se trata de una actividad lúdica cuyo objetivo es el aprendizaje de los estudiantes y el fomento de la lectura, esta puesta en escena no se evaluará cuantitativamente. Por eso, no se proponen rúbricas que la valoren.

Idealmente, la representación se celebrará en el patio del instituto, y los asistentes se situarán según las secciones de los corrales de comedias: el pueblo llano, que serán los estudiantes, en la parte delantera; la nobleza, que compondrán los varones de las familias y del personal docente y no docente, en los laterales; y en la cazuela o parte trasera, las mujeres de las familias y del personal docente y no docente. Sin embargo, también se puede escenificar en el salón de actos del IES, tratando de seguir una división del público similar, para acercar la experiencia del corral de comedias aún más al aula.

Para presentar a los grupos, un representante de la clase contextualizará al público mediante un resumen de la obra de Ana Caro, y explicará que los fragmentos que van a representar han sido escritos por ellos, y se corresponden con el final de la obra. De esta forma, los asistentes a la representación podrán comprender lo que ocurre en cada una de las nuevas versiones de *Valor, agravio y mujer*. Tras la puesta en escena, se celebrará una mesa redonda en la que se reflexione sobre el papel del teatro femenino en el siglo XVII y la falta de representación de la literatura escrita por mujeres en los manuales de literatura. Para ello, en una de las sesiones previas, el docente deberá tratar en el aula los componentes básicos y el funcionamiento de una mesa redonda.

3.8. MATERIALES, RECURSOS Y ESPACIO

Para el desarrollo de las sesiones de los tres primeros bloques temáticos se requiere del aula de referencia del grupo de alumnos, donde se impartirán las clases. En el aula, se requerirá de un proyector o pantalla digital para proyectar los vídeos y la película. Además, se necesitarán fotocopias de los diferentes materiales para los alumnos adjuntados en los anexos y que ya se han mencionado con antelación: la prueba de comprensión de la exposición sobre los Siglos de Oro (ver *Anexo II*), las biografías adaptadas extraídas de la obra de Juana Escabias (2013) (ver *Anexo III*), las fichas pedagógicas de las autoras del Siglo de Oro para que los estudiantes rellenen la información y luego lo expongan (ver *Anexo IV*), la rúbrica de coevaluación de la exposición oral (ver *Anexo VI*), las actividades de comprensión lectora del texto de Ana Caro (ver *Anexo VII*), y la escala de Likert para la evaluación del trabajo en equipo y de la resolución pacífica de conflictos (ver *Anexo IX*).

Además de ello, para la primera sesión del primer bloque de educación literaria, para la toma de contacto de los estudiantes con el contexto histórico de los Siglos de Oro, se propone que en lugar de visualizar la película mencionada se lleve a los estudiantes al teatro para asistir a una representación teatral de una obra contextualizada en los Siglos de Oro. Sin embargo, como esta posibilidad depende de la oferta dramática de las diferentes ciudades, y como los centros escolares disponen de recursos

económicos variados, se propone también, en ausencia de la representación teatral, la visualización de la película *Lope* (Waddington, 2010).

En el último bloque de sesiones, que se refiere a la expresión corporal y artística, el trabajo se organizará junto con los departamentos de EPV y Música. En este sentido, se requerirá de instrumentos para que el alumnado pueda tocar piezas musicales durante las representaciones de sus compañeros, así como de materiales artísticos y de vestuario de época para que los estudiantes trabajen con ello en el aula de EPV y organicen el decorado de sus representaciones.

Por último, para la puesta en escena de la obra es necesario que el centro disponga de un espacio al aire libre (el patio) donde poder situar las sillas, el escenario y el público siguiendo la organización de los corrales de comedias. Si el clima no permitiera la realización de la puesta en escena al aire libre, sería necesario disponer de un salón de actos habilitado para la representación.

3.9. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En lo que se refiere a los instrumentos de valoración de la experiencia, por un lado, se propone la utilización de la rúbrica de coevaluación de la primera exposición en equipo (ver *Anexo VI*) y la escala de Likert ofrecida a los alumnos (ver *Anexo IX*) para evaluar el funcionamiento de los trabajos de construcción de textos escritos en equipo. Sin embargo, se cree conveniente conversar con los estudiantes cada semana acerca del funcionamiento de la propuesta, de si se encuentran cómodos en ella, e incluso pedirles sugerencias de mejora que se puedan aplicar de manera paulatina.

Por otra parte, al finalizar la aplicación de la propuesta se llevarán a cabo varios cuestionarios tanto para estudiantes (ver *Anexo X*), como para familias (ver *Anexo XI*) y otros profesores del equipo docente del curso (ver *Anexo XII*), de forma que los comentarios de toda la comunidad educativa puedan tenerse en cuenta para la su realización en próximos años.

Para finalizar, se realizará un seguimiento general desde el comienzo de la implementación de la propuesta, donde se anoten todas las sugerencias y los problemas observados en su puesta en práctica. A partir de este

seguimiento continuo y de los cuestionarios realizados a estudiantes, padres y docentes se completará, al finalizar la propuesta, una memoria del proyecto, donde quedará archivada toda la información que se haya podido recabar de su implementación y que se utilizará para las siguientes promociones.

4. CONCLUSIONES

El objetivo de este Trabajo de Fin de Máster era la elaboración de una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura de los Siglos de Oro a través de la obra *Valor, agravio y mujer*, de Ana Caro. En este sentido, la propuesta articulada responde a un propósito coeducativo, de eliminación de las desigualdades por razón de género, recogido en el Objetivo 5 de la Agenda 2030; y a un propósito literario, de fomento de la lectura en los adolescentes. Asimismo, se enmarca en la legislación vigente del Estado (LOMLOE, 2020) y en el Decreto 73/2022, de 27 de julio, de la C.A. de Cantabria, para el curso de 3ºESO.

En lo que se refiere al propósito coeducativo, la propuesta plantea el estudio de la literatura de los Siglos de Oro a través de la lectura y el trabajo sobre biografías de autoras como Sor Juana Inés de la Cruz, Sor Marcela de San Félix, Ángela de Acevedo, María de Zayas y Sotomayor y Ana Caro; la reflexión crítica sobre el peso de la autoría femenina en la historia de la literatura española; y, finalmente, la lectura, reescritura creativa del final y puesta en escena de los fragmentos reescritos de *Valor, agravio y mujer*, de Ana Caro. De esta manera, se actualiza el canon clásico, recuperando obras y autoras que han sido dejadas de lado por los libros de texto. A este respecto, la evidencia de la propuesta didáctica confirma que los estudiantes parten de hipótesis acerca de la autoría femenina que no se ajustan completamente a la realidad documentada. En consecuencia, el enfoque coeducativo de la propuesta presentada se torna imprescindible dentro del tratamiento teórico de la historia de la literatura española en la etapa de la ESO.

Por otra parte, en lo que respecta al propósito literario de animación a la lectura, la propuesta se articula por medio de una serie de actividades que plantean la reflexión del alumnado, su escritura creativa y la puesta en escena práctica de un texto teatral. A través de estas actividades y dinámicas

cooperativas, se pretende fomentar el gusto por la lectura en los estudiantes, uno de los pilares más importantes para la construcción de una ciudadanía reflexiva y crítica. En este sentido, y en consonancia con la literatura científica revisada en los primeros apartados del trabajo, se concluye la importancia del esfuerzo activo y cooperativo del alumnado, así como la necesidad de su manipulación directa de los textos estudiados en el aula.

Por último, la conjunción de estos dos objetivos construye una propuesta didáctica basada en el trabajo cooperativo, en la interdisciplinariedad y en el trabajo creativo, que atiende a la diversidad de las aulas por medio del enfoque del DUA. Ello se manifiesta en una variedad de procedimientos de trabajo del contenido literario, así como en una variedad de métodos para evidenciar la adquisición del conocimiento. En lo que se refiere a este punto, otra de las conclusiones que se extraen de esta propuesta didáctica es la importancia de desarrollar una programación compuesta por actividades variadas que permitan el acceso de todo el alumnado al conocimiento, así como la utilidad del trabajo cooperativo para el aprendizaje significativo del alumnado. Ambas ideas quedan también evidenciadas por la literatura científica que se ha mencionado en apartados anteriores, como López y Sánchez-Gómez (2020).

En lo que se refiere a posibles mejoras de la propuesta, aunque se basa en el aprendizaje de contenidos literarios, podría incluir contenidos lingüísticos (además del texto expositivo-argumentativo y de los componentes del texto dramático-teatral). En este sentido, en la actividad de comprensión lectora se podrían añadir preguntas acerca de expresiones léxico-gramaticales concretas que aparezcan en la obra y su evolución hasta la actualidad, de forma que se acercase la historia de la lengua al aula de manera contextualizada. Igualmente, se podrían trabajar de manera directa los fenómenos sociopragmáticos relacionados con las identidades de los personajes y con su proyección social en la situación discursiva, con el objetivo de abordar los contenidos ligados al apartado del contexto discursivo dentro del saber básico de la comunicación propuesto por el Decreto 73/2022, de 27 de julio.

Por otra parte, además de la ampliación del contenido lingüístico, la propuesta se podría articular en torno a la celebración de una «Semana de la

Lectura», con el fin de profundizar en las reflexiones sobre la obra por medio de la organización de talleres de manualidades y de música con los cursos más pequeños (1ºESO y 2ºESO). De esta manera, se fomentaría la cooperación y la convivencia entre los distintos cursos de la ESO, así como se animaría a la lectura a todo el alumnado.

Para concluir, la propuesta didáctica que se presenta en estas páginas pretende servir de base para que el alumnado comprenda la literatura áurea española, en un ejercicio de motivación a la lectura cimentado en bases coeducativas. En él, se presentan actividades variadas que responden al enfoque del DUA y pretenden acercar algunos saberes lingüísticos referidos a los géneros discursivos junto a los saberes literarios; no obstante, su foco está puesto en la educación literaria. En concreto, en el ámbito de la educación literaria, el interés del trabajo se cristaliza en la innovación que supone el estudio de un periodo literario con el foco puesto en la autoría femenina; más específicamente, en la reescritura de un fragmento de *Valor, agravio y mujer*, de Ana Caro, y su representación final.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca-Calderón, E.; y Chalco-Fernández, J. (2021). El Teatro como Estrategia Educativa y el desarrollo de la Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria del Cusco. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (31). ISSN: 2306-8671.
- Aguilar Villagrán, M.; Martín Bravo, C.; Navarro Guzmán, J. I.; y Sánchez Sandoval, Y. (2011). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán (coords.): *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (91-110). Pirámide.
- Alario Trigueros, A. I.; y Anguita Martínez, R. (1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: El sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (36), 33-43.
- Alonso, F. (2017). Didáctica de la escritura creativa. Tarbiya, *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (28), 51-66.

- Álvarez Borrego, V.; Herrejón Otero, V. C.; Morelos Flores, M.; y Rubio González, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(52), 1-13.
- Alonso, E.; Luján, I.; y Machargo, J. (1998). Actualidad de los estereotipos sobre la adolescencia. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología. Centro Superior de Formación del Profesorado Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, 27-49.
- Amorós, C. (2008). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Cátedra.
- Araque, C. (2009). Razonamientos y desvaríos en torno a la pedagogía teatral. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 3, 53-69.
- Arguedas Negrini, I.; y Jiménez Segura, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 7(3), 1-36.
- Barbeito Carneiro, M. I. (1985). *Escritoras madrileñas de siglo XVII: Estudio bibliográfico-crítico*. [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid].
- Barthes, R. (1983). *Crítica y Verdad*. Siglo XXI.
- Bermejo Diu, L. (2021). *Propuesta de ABP: Enseñanza del teatro del Siglo de Oro en ESO. 'Un corral de comedias en el patio del instituto'*. Inclusión.
- Blanco Rubio, P. J. (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica. Proyecto de innovación e investigación pedagógica*. Bilbao.
- Box Giménez, N. (2020). Nadie debería ser invisible en un centro educativo. *Aula de Secundaria*, 37, 27-31.
- Calvo Salvador, A.; Rojas Pernía, S.; y Susinos Rada, T. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Síntesis.
- Caro Valverde, M. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 31-50. [<http://dx.doi.org/10.6018/j/210961>].
- Caro Valverde, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo*, 29, 245-274.

- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cervantes Cerra, D. (2019). Reflexiones del uso del teatro como herramienta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Boletín Redipe*, 8(12), 143-149. [<https://doi.org/10.36260/rbr.v8i12.880>].
- Cervera Mata, T. (2017). *La animación a la lectura en la mejora de las actitudes y de la expresión escrita en la Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis Doctoral. Universidad de Granada]. Digibug.
- Chevalier, M. (1971). Para una historia de la cultura española del Siglo de Oro (cuestiones de método). *Actas IV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Université de Bordeaux, 331-340.
- Coll Salvador, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll Salvador (coord.): *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (31-62). Graó.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.): *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria* (123-142). ICE / HORSORI.
- Corral Fullà, A. (2012). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La *dramatización* como modelo. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 117-134. ISSN: 1130-0531.
- Costa Pérez, A. (2023). El teatro y las emociones en el aula. El barroco a través de un entremés de Cervantes. En D. Ortega-Sánchez y A. López-Padrón (eds.): *Educación y sociedad: claves interdisciplinares* (386-395). Octaedro.
- Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC núm. 105, de 3 de junio de 2019. [<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=339416>]
- Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad

Autónoma de Cantabria. BOC núm. 151, de 5 de agosto de 2022.
[<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374886>]

- Díez Borque, J. M. (2011). Lope y sus públicos: estrategias para el éxito. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 27(1), 35-54. ISSN: 0213-2370.
- Dolfi, L. (2000). El burlador burlado. Don Juan en el teatro de Tirso de Molina. En I. Arellano y B. Oteiza (eds.): *Varia Lección de Tirso de Molina. Actas del VIII Seminario del Centro para la Edición de Clásicos Españoles* (31-63). Instituto de Estudios Tirsianos.
- Escabias, J. (2013). *Dramaturgas del Siglo de Oro. Guía Básica*. Huerga y Fierro.
- Gabarda Méndez, V.; Marín Suelves, D.; y Recasens, L. (2022). El teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 128-147. ISSN: 1139-7853, 1989-7448.
- García Santo-Tomás, E. (2021). María de Zayas entre dos orillas. *Arte Nuevo. Revista de Estudios Áureos*, 9, 35-46.
- Gómez-Villalba Ballesteros, E., y Pérez González, J. (2003). *Lectura recreativa y aprendizaje de habilidades lingüísticas básicas*. Universidad de Granada.
- González González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 17-37.
- González González, M. T.; y Bernárdez-Gómez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 5-19.
- González Rojas, V.; Madriz Bermúdez, L.; y Sandoval Poveda, A. M. (2020). Retos y oportunidades: teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales. *Innovaciones Educativas*, 22(32), [<http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2821>].

- González Santamera, F. (2000). Leonor de la Cueva y Silva, una escritora ausente. En L. García Lorenzo (ed.): *Autoras y actrices en la historia del Teatro Español* (49-79). Universidad de Murcia.
- Gordon, D.; Meyer, A.; y Rose, D. (2014). *Universal design for learning. Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Graell Berna, M. (2024). *El desafío de la adolescencia. Guía para padres y educadores*. Espasa.
- Guerrero Valverde, E.; y Tirado Llinares, M. (2015). ¿Te atreves a descubrir nuevos enigmas? Una propuesta de aprendizaje por proyectos en secundaria. *Edetania*, 48, 185-201.
- Gutiérrez Sebastián, R. (2017). Tréboles de cuatro hojas. Escritoras decimonónicas en el canon literario y en el canon escolar (1900- 1949). *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 25, 85-110.
- Hernando, Á.; Oliva, A.; y Pertegal, M. Á. (2012). Propuestas para la promoción de los activos escolares para el desarrollo positivo adolescente. En A. Oliva Delgado *et al.*: *Propuestas para la promoción del desarrollo positivo adolescente* (1-14). Junta de Andalucía. Universidad de Sevilla.
- Huerta Calvo, J. (2015). Cervantes y Lorca: La Barraca, *Don Galán: revista de investigación teatral*, 5, ISSN-e 2174-713X, 13-23.
- Iñiguez-Ordóñez, J. K. (2017). *La dramatización como estrategia didáctica para una educación holística en el área de Lengua y Literatura, bloque 6 denominado los cuentos breves para cuarto grado de EGB de la escuela 25 de diciembre, de la parroquia Sucre, de la ciudad de Loja, período académico 2015-2016* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional de Loja, Ecuador.
- Karbowska Hayes, S. (1984). *Drama as a Second Language: a Practical Handbook for Language Teachers*. Cambridge.
- Kilpatrick, W. (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Columbia University Press.
- Lerner, D. (1995). ¿Es posible leer en la escuela? *Memorias del 2º Congreso Nacional de Lectura «Lectura - Escuela - Biblioteca»*. Fundalectura.

- Lerner, R.M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Sage.
- Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. [<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>].
- Lledó Cunill, E. (1992). *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. ICE de la UAB.
- López, M.; y Sánchez-Gómez, V. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1). [<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>].
- López, A. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa*. Octaedro.
- Martínez León, P. (2022). La narrativa escrita por mujeres en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria Obligatoria, *Digilec*, 9, 78-99. [<https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.8953>].
- Mier Pérez, L. (2016). Melibea, Plácida y Serafina: tres muertes violentas en el primer teatro clásico. *Celestinesca*, (40), 117-134. ISSN-e: 2695-7183.
- Mier Pérez, L. (2023). Juegos de identidad y trama teatral en las comedias de Lope de Rueda. *Atalanta*, 11(2), 63-86. ISSN: 2340-1176.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En P. C. Cerrillo; J. García Padrino; y M. C. Utanda (eds.): *Literatura infantil y educación literaria*. Ediciones de Castilla-La Mancha, 33-61.
- Menéndez Martínez, B. (2021). RadioPérez: ondas para la convivencia de una experiencia de radio escolar. *Aula de Secundaria*, 42, 19-23.
- Moreno Hernández, A. (2010). Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo. En C. Coll Salvador:

- Desarrollo, aprendizaje y enseñanza de la educación secundaria* (11-24). Graó.
- Motos-Teruel, T. (2017). Hacer Teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 47(3 y 4), 219-248.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa* 43(2), 379-392.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. [<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>]
- Nieto, E. (2018). La dramatización como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 87-98.
- Oliva Delgado, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (3), 32-47.
- Ortíz Rodríguez, M. (2021). *Valor, agravio y mujer*. Ana Caro de Mallén y la voz femenina en el teatro. *Revista MELIBEA*, 15(2), 46-58.
- Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. Debolsillo.
- Pérez Esteve, P.; y Zayas, F. (2009). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- Pérez Tapia, M. T. (2008). *La reescritura como método para aprender a escribir: ortografía y ortotipografía*. Universidad de Alcalá.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022. [<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>]
- Reyes, G. (2019). *El abecé de la pragmática*. Cuadernos de Lengua Española. Arco / Libros.
- Reyzábal, M. V.; y Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla.
- Rozas, J. M. (2002). *Significado y doctrina del arte nuevo de Lope de Vega*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

- Rozas, J. M. (2011). *Historia de la literatura española de la Edad Media y del Siglo de Oro. 2ª Parte: El siglo de Oro. El teatro en los tiempos de Lope de Vega*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ruiz Encinar, M. (2023). Un proyecto de promoción de la lectura en el Bachillerato de Artes: Picasso, la literatura y las artes escénicas. *INTEF*.
- Sánchez Dueñas (2012). La perspectiva de género en la enseñanza de la literatura aurisecular. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 411-431. [http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39933].
- Sánchez Martínez, S. (2020). Escritoras (des)conocidas y ausentes en los libros de texto. Siglo XX. Una propuesta de inclusión. *Aula de Encuentro*, 22(2), 27-57.
- Servén Díez, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Revista OCNOS*, (4), 7-20. ISSN 1885-446X.
- Telmo Valença, J. (1985). Egocentrismo adolescente. Revisão bibliográfica dos principais estudos recentemente publicados. *Revista de Psicologia Fortaleza* 3(1), 63-66.
- Tomlison, R. (1982). *Disability, Theatre and Education*. Souvenir Press.
- Torres Núñez, J. J. (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Universidad de Almería.
- Uzunöz, F. S., y Demirhan, G. (2017). The effect of creative drama on critical thinking in preservice physical education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 164-174.
- Valcárcel, A. (2021). *Ahora, feminismo. Cuestiones candentes y frentes abiertos*. Cátedra.
- Vázquez Salazar, A. (2014). El resplandor y la ruina. Crisis, Barroco y Filosofía en Spinoza [Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de Tesis Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vélez Sainz, J. (2013). La recepción crítica del teatro de Quevedo: algunas consideraciones. *La Perinola. Revista de Investigación Quevediana*, 17, 15-25.

Vélez Sainz, J. (2015). La sombra de Le chevalier de la longue figure: Cervantes en el teatro europeo, *Don Galán: revista de investigación teatral*, 5, ISSN-e 2174-713X, 66-71.

6. ANEXOS

ANEXO I. Rúbrica para la evaluación del texto expositivo-argumentativo. Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación de tercero y cuarto de la ESO para la C.A. de Cantabria recogidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio.

| RÚBRICA DE TEXTO EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVO | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| C.E. | Rasgos evaluados del criterio | 0 puntos | 1 punto | 2 puntos | Ponderación del criterio en la puntuación total |
| 5.1 | Planificación de la redacción | El/la estudiante no presenta el esquema-borrador del escrito. El texto final no tiene limpieza, no respeta márgenes, presenta una caligrafía dificultosa, etc. | El/la estudiante presenta el esquema-borrador que le ha servido para la redacción del escrito. Sin embargo, el escrito final no respeta márgenes ni está limpio, la caligrafía dificulta la lectura. | El/la estudiante presenta el esquema-borrador que le ha servido para la redacción del escrito. El escrito final se presenta de manera limpia y adecuada, con respeto por los márgenes y una caligrafía fácil de leer. | 10% |
| | Presentación de un texto coherente y cohesionado | El discurso es incoherente: no sigue una estructura lógica, hay saltos bruscos entre ideas y la unidad temática no está clara. No emplea conectores. | El discurso posee una unidad temática, pero no sigue siempre una estructura lógica, y hay saltos bruscos entre ideas. Emplea algunos conectores. | El discurso posee una unidad temática y sigue una estructura lógica. No se producen saltos bruscos de unas ideas a otras. Emplea gran cantidad de conectores y recursos de cohesión. | 20% |
| 5.2 | Corrección gramatical y ortográfica (También 9.5 sobre las reglas ortográficas) | El texto presenta numerosas faltas de ortografía y de concordancia gramatical, que evidencian una falta de atención durante su escritura y que dificultan la comprensión. | El texto presenta algunas faltas de ortografía y de concordancia gramatical, pero se comprende el mensaje. | El texto no tiene faltas ortográficas ni gramaticales. | 10% |
| | Precisión léxica | El/la estudiante no emplea | El/la estudiante emplea algunas | El/la estudiante emplea una | 10% |

| | | | | | |
|-----|---|--|---|---|-----|
| | | terminología adecuada para referirse a la sociedad del Siglo de Oro. Utiliza numerosas proformas léxicas y algún vulgarismo. | palabras específicas, pero suele emplear proformas léxicas. | terminología apropiada y específica, sin cambios de registro. | |
| 8.2 | Establecimiento de vínculos entre los diferentes discursos a los que se enfrentan, y entre estos y las manifestaciones culturales. | No se recogen todos los aspectos de la vida, las costumbres y la sociedad del Siglo de Oro. No se relacionan sus ideas con la película. | Trata la información resumida sobre la vida, las costumbres y la organización social durante el Siglo de Oro, con pocas referencias y sin explicar. | Trata toda la información necesaria sobre la vida, las costumbres y la organización social durante el Siglo de Oro, con referencias a la película bien explicadas. | 30% |
| 9.3 | Reflexión y construcción de generalizaciones sobre el funcionamiento de la lengua (estructura del texto expositivo-argumentativo) | El texto no sigue claramente la estructura de los discursos expositivo-argumentativos. Además, los argumentos del cuerpo contradicen la conclusión que pretenden alcanzar los estudiantes. | El texto no sigue claramente la estructura de los discursos expositivo-argumentativos: la presentación, el cuerpo y la conclusión no tienen límites claros. Aparecen contradicciones. | El texto sigue la estructura de los discursos expositivo-argumentativos, con una presentación, un cuerpo argumentativo donde aparecen varios argumentos vistos en el aula y una conclusión. Además, la tesis es fácilmente reconocible. | 20% |

ANEXO II. Prueba de comprensión de la exposición oral sobre los Siglos de Oro. Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación 2.1 sobre la comprensión oral y 8.2 sobre la educación literaria de tercero y cuarto de la ESO para la C.A. de Cantabria recogidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio.

Completa el siguiente ejercicio sobre la explicación del Teatro de los Siglos de Oro españoles.

1. Los Siglos de Oro español se refieren a...
 - a. El periodo que abarca el Renacimiento y el Barroco (siglos XVI y XVII).
 - b. El periodo actual: el siglo XXI.
 - c. El periodo que abarca el Romanticismo y el Barroco (siglos XIV y XVII).
 - d. El periodo que abarca el Realismo y el *Boom* latinoamericano (siglos XIX y XX).
2. El Barroco fue...
 - a. Un periodo de esplendor literario, político y social, con apertura a Europa.
 - b. Un periodo de decadencia política y literaria, pero de esplendor económico.
 - c. Un periodo de esplendor literario y decadencia política y económica.
 - d. El Barroco no existió.
3. Uno de los principales factores que causan el contexto barroco fue...
 - a. El gobierno de los validos.
 - b. La crisis económica de la corona.
 - c. El fanatismo religioso.
 - d. Todas son correctas.
4. Frente al Renacimiento, el Barroco:
 - a. Supone la vuelta a la antigüedad clásica, de la mano de poetas italianos como Dante.
 - b. Es un movimiento que marca los contrastes tanto en pintura como en literatura.
 - c. Es un movimiento artístico que busca la armonía de la naturaleza.
 - d. Todas son falsas.
5. ¿Por qué es importante el teatro en el Barroco?
 - a. Porque es una vía de escape para la población descontenta.
 - b. Porque es un canal que ofrece instrucciones para actuar en sociedad a las clases más adineradas.
 - c. Porque es el lugar donde se podían juntar y conocer los hombres y las mujeres.
 - d. Porque así lo habían afirmado los autores clásicos grecolatinos, como Aristóteles o Platón.
6. ¿Qué corral de comedias sigue funcionando en la actualidad?
 - a. Ninguno, todos se han convertido en alojamientos turísticos.
 - b. El de Torrelavega, que ahora se llama Teatro Concha Espina.
 - c. Todos, porque Lope de Vega escribió una ley que prohibía su destrucción.
 - d. El de Almagro (Ciudad Real).
7. El *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo*, de Lope de Vega...
 - a. Es una declaración en contra de uno de los profesores que Lope de Vega había tenido cuando estudió Arte Dramático en la Universidad.
 - b. Es uno de los libros más editados y leídos en español.

- c. Fue inspirado en un artículo de opinión que había publicado Miguel de Cervantes.
 - d. Es una revolución en el teatro español.
- 8. Con anterioridad a la existencia de los corrales de comedias, ...
 - a. No se hacía teatro.
 - b. Solo se hacía teatro en los palacios.
 - c. Se hacía teatro en palacios y en la calle.
 - d. La Inquisición prohibía las representaciones teatrales.
- 9. Señala la opción **errónea**:
 - a. En los corrales de comedia las mujeres debían estar separadas de los hombres.
 - b. Las mujeres en el Barroco no podían escribir teatro ni participar como actrices, por la censura de la Inquisición.
 - c. La *cazuela* era la zona reservada para que las mujeres vieses la representación teatral.
 - d. En el siglo XVII se renueva el teatro español.
- 10. Dos de los autores más representativos del Barroco español son:
 - a. Lope de Vega y Calderón de la Barca.
 - b. Rope de Lega y Calderado de la Lancha.
 - c. Mope de Vega y Caldebrón de la Barca.
 - d. Rope de Vega y Calderón de la Burca.
- 11. En las comedias de Lope de Vega, la figura del villano...
 - a. Era el antagonista de la historia.
 - b. Era un personaje malvado.
 - c. Era el habitante de la villa.
 - d. Inspiró a las películas de Disney.
- 12. Una de las características más importantes del teatro de Lope de Vega es...
 - a. Su dinamismo y naturalidad.
 - b. La capacidad de mezclar diferentes estilos y métricas según las situaciones o los personajes.
 - c. La integración del lenguaje popular y culto.
 - d. Todas son correctas.
- 13. Una de las características más importantes del teatro de Calderón de la Barca es...
 - a. Su estilo directo y sin adornos.
 - b. La ausencia de recursos literarios.
 - c. El tratamiento de temas del día a día, como la compra, el trabajo, la asistencia a misa, etc.
 - d. Ninguna de las anteriores es correcta.

ANEXO III. Biografías adaptadas extraídas del manual *Dramaturgas del Siglo de Oro. Guía Básica*, de Juana Escabias (2013).

ÁNGELA DE ACEVEDO

Nació en Lisboa y vivió durante la primera mitad del siglo XVII, no señalándose en ninguna de sus biografías una fecha exacta de nacimiento ni de fallecimiento. Su padre, don Juan de Acevedo Pereira, era hidalgo de la Casa Real; su madre, doña Isabel de Oliveira, fue su segunda esposa. En fecha desconocida toda la familia se traslada a Madrid, y Ángela pasa a formar parte de la Corte como dama de la reina Isabel de Borbón, mujer de Felipe IV. La reina se convierte en su protectora y mecenas. Esta circunstancia permite cierta acotación cronológica respecto a la

dramaturga, ya que la reina ejerció como tal desde 1615 hasta 1644. En Madrid, se casó con un caballero de ilustre alcurnia, y tras enviudar se retiró a un convento de religiosas benedictinas en el que permanecería hasta su muerte, aunque nunca profesó.

Desde 1580 hasta 1668, periodo en que Portugal perteneció a la Corona Española, la asimilación lingüística y cultural en el territorio luso es total. En aquellos años, los literatos lusos escriben en castellano exclusivamente o en castellano y portugués indistintamente. Las dramaturgas lo hacen habitualmente en castellano. Ese es el caso de Ángela de Acevedo, que demuestra en su escritura un sólido dominio de los recursos lingüísticos y literarios. Entre sus contemporáneos tuvo fama de ingeniosa, discreta y hermosa. Solo conservamos tres comedias suyas. Algunos investigadores señalan que debió escribir algunas más, perdidas y de título desconocido para nosotros, y que seguramente sus obras fueron representadas en alguno de los festejos palaciegos.

Sus tres comedias conservadas, aunque escritas en castellano, están ambientadas en Portugal; sus títulos son: *Dicha y desdicha del juego y devoción de la Virgen*, *La Margarita del Tajo que dio nombre a Santarém* y *El muerto disimulado*. Todo apunta a que son anteriores a 1640, ya que en esa fecha se produce la sublevación de los portugueses para obtener la independencia, y unos textos dramáticos como estos en los que se ensalzan las ciudades lusas, a sus santos y a sus gentes, no hubieran tenido sentido en la Corte de Madrid después de ese acontecimiento. Formalmente, las tres piezas observan de forma fiel las características de la «comedia española», con su consiguiente división en tres jornadas y el empleo de un sistema polimétrico variado para ser acomodado a las diferentes necesidades de cada situación.

El muerto disimulado, única comedia de enredo de Ángela de Acevedo, transcurre en Lisboa. Clarindo, caballero portugués obligado a marcharse de Lisboa con la armada, deja en la ciudad a su prometida Jacinta. Al poco tiempo se reciben noticias de que ha sido asesinado. Jacinta sospecha que su asesino es don Álvaro de Gamboa, que está enamorado de ella, y consiente su cortejo a cambio de que se prometa a descubrir al verdugo de su amado. La promesa de la joven es que, una vez descubierto el homicida, ella se casará con él. Al mismo tiempo la hermana de Clarindo, Lisarda, llega a Lisboa disfrazada de hombre con el objetivo de descubrir quién asesinó a su hermano, y termina enamorada de don Álvaro. También Clarindo, que no ha muerto, sino que quedó malherido por el ataque de don Álvaro, llega a Lisboa ocultando su identidad bajo un disfraz de mujer. La trayectoria de los cuatro personajes se enmaraña en un sinfín de aventuras que finaliza con la confesión de don Álvaro del intento de asesinato de Clarindo. A pesar de su deplorable acción, Lisarda consigue para don Álvaro el perdón de su hermano y de Jacinta. La obra finaliza con una doble boda entre los señores, acompañada de otra doble boda entre criados, que sella el final feliz.

María Isabel Barbeito Carneiro adopta una opinión crítica muy favorable sobre esta autora. «Tanto *Dicha y desdicha*... como sus otras dos comedias contienen los caracteres esenciales de nuestro drama nacional, que Ángela de Acevedo demuestra

haber asimilado plenamente. Entre esos rasgos caracterizadores están la polimetría (con adecuación del verso a las distintas situaciones), el amor como principal motor dramático (la tiranía del amor), la tiranía del honor, la audacia femenina, los criados fieles, realistas, chispeantes y miedosos, la mezcla de realidad y apariencia, la intriga o sucesión de intrigas que prestan un ritmo acelerado a la acción, narraciones sintéticas de los argumentos al producirse el desenlace y, por supuesto, el final feliz».

Dramaturgas del Siglo de Oro. Guía Básica (Juana Escabias)

Texto Adaptado

ANA MARÍA CARO MALLÉN DE TORRES

Ana María Caro Mallén de Torres es un caso excepcional en la historia de la literatura española realizada por mujeres. Fue poeta, escritora de teatro religioso, autora de comedias y la primera periodista española de la que tenemos noticia. Hasta nosotros han llegado varias de sus “relaciones”: crónicas en verso de sucesos que se imprimían en pliegos sueltos y posteriormente eran divulgadas de forma masiva. Fue remunerada por realizar estas relaciones (género antecesor del periodismo que cobró auge durante el Siglo de Oro) pero también por escribir teatro, como demuestran diversos documentos contables del siglo XVII de los ayuntamientos de Madrid y Sevilla. Es la única escritora de su época de la que poseemos pruebas fehacientes de haber recibido retribuciones por desempeñar el oficio de las letras. A lo excepcional de su caso hay que añadir que nació en Granada a finales del siglo XVI bajo la condición de esclava.

Hasta la fecha, se desconocían los datos básicos de su biografía, que han sido hallados tras una larga y minuciosa investigación y que por primera vez se hacen públicos en estas páginas. Numerosos investigadores españoles y extranjeros que se habían interesado por la obra de esta autora lamentaban la falta de noticias sobre su vida y se referían a ella como «una incógnita histórica», ya que no se sabía el lugar o la fecha en que nació o murió ni se poseían sus datos familiares más básicos.

Ana María Caro Mallén de Torres fue bautizada el 6 de octubre de 1601 en Granada, en la parroquia de Sagrario Catedral. Por las referencias de su inscripción bautismal se deduce que tenía diez años cuando se celebró la ceremonia (su nacimiento se fecha alrededor de 1590). En su documento de bautismo consta que había nacido bajo la condición de esclava. El hombre que la llevó a la pila bautismal, el procurador de la Real Audiencia y Chancillería de Granada Gabriel Caro de Mallén, la adoptó legalmente. La niña, que vino al mundo tras la sublevación de los moriscos españoles y sus sucesivas derrotas y expulsiones que condenaron a la esclavitud a los hijos de los amotinados, dejó de ser entonces una esclava morisca para ingresar como miembro de pleno derecho en una de las familias cristianas más poderosas e influyentes de la Granada de la época.

Para que un hijo de su padre adoptivo pudiera completar sus estudios de teología, la familia se traslada a Sevilla, donde encontramos las primeras noticias documentadas de la producción literaria de Ana María Caro Mallén de Torres en el año 1628. A partir de ese momento, la autora mantuvo su residencia siempre en Sevilla,

ciudad en la que perteneció a algunas academias literarias y escribió toda su obra. Solo tenemos noticias de un eventual traslado de la escritora a Madrid en 1637, a donde llegó para cumplir con un encargo de palacio: realizar la relación de una boda real. En su viaje a Madrid nuestra autora conoce a la afamada novelista María de Zayas, con quien entabla amistad.

Ana María Caro Mallén, que en vida vio sus obras estrenadas y editadas al lado de autores como Pedro Calderón de la Barca, fue elogiada por su pericia literaria e ingenio por numerosos contemporáneos como Vélez de Guevara, Matos Fragoso o Castillo Solórzano. La extraordinaria cultura de la autora se manifiesta en todas sus creaciones, cargadas de referencias mitológicas e históricas y de un perfecto dominio de los clásicos y de sus contemporáneos. Su quehacer periodístico la muestra como una mujer interesada por los acontecimientos sociales y políticos que la rodeaban, brillante y con capacidad de análisis. Su discurso era el del poder, el de la clase social que la había admitido y conformado como ser humano, pero la ironía y la crítica nunca faltan en sus páginas, dejando entrever sus progresistas ideas sobre la vida y el mundo. La delicadeza con la que caracteriza en sus obras teatrales a los criados y personajes más humildes (humillados y vapuleados) y el continuo deseo de estos de saltarse las normas sociales para demostrar su verdadera valía, revelan la mentalidad de su creadora, defensora de la igualdad de oportunidades para todos y de la justicia como base de la convivencia.

Las dos únicas comedias de esta autora que han llegado a nuestras manos se titulan *El conde Partinuplés* y *Valor, agravio y mujer*. Ambas siguen la fórmula de la comedia española de Lope de Vega en una etapa ya avanzada e influenciada por Tirso de Molina y Calderón de la Barca. *El conde Partinuplés* es una comedia de magia inspirada en la leyenda homónima y anónima que tanta fama cosechó, y que dramatiza las aventuras de un joven conde que se enamora de una doncella que no le permite ver su rostro ni conocer su verdadera identidad, en un intento de esta por asegurarse de que los sentimientos de que el joven conde son sinceros.

Dramaturgas del Siglo de Oro. Guía Básica (Juana Escabias)

Texto Adaptado

MARÍA DE ZAYAS Y SOTOMAYOR

Nació en Madrid en 1590, en el seno de una familia que pertenecía a la nobleza baja. Su madre fue María de Barrasa y su padre Fernando de Zayas y Sotomayor, capitán del ejército y Caballero de la Orden de Santiago, cuyas responsabilidades profesionales llevaron a la familia a residir en diferentes enclaves, incluido Italia.

María de Zayas y Sotomayor destaca como novelista. En 1637 publica *Novelas amorosas y ejemplares*, editadas en Zaragoza, una colección de diez novelas cortas independientes entre sí pero vinculadas por un juego literario: la autora desarrolla la acción en un salón de la alta sociedad en el que se reúnen un grupo de conocidos, y cada uno de ellos, en noches consecutivas, va relatando una historia independiente. Diez años más tarde, también en Zaragoza, María de Zayas editó la *Parte segunda del*

Sarao y Entretenimiento honesto (Desengaños amorosos), segunda serie de estas novelas cortas, que repetían la misma estructura narrativa. Estas novelas alcanzaron gran éxito y difusión, se reeditaron e incluso se tradujeron al francés en vida de su autora.

María de Zayas vivió la mayor parte de su vida en Madrid, y fue miembro activo de los círculos literarios y academias de la Corte. Encontramos alabanzas a su nombre y obra en boca de Pérez de Montalbán, Castillo Solórzano y Lope de Vega (a quien ella también dedica numerosos elogios y que influyó en su vida y su escritura). Está probado documentalmente que, cuando Ana María Caro Mallén de Torres visitó Madrid para realizar la crónica de una boda real, ambas mujeres congeniaron, profesándose amistad y mutua admiración como literatas.

El fervor religioso de María de Zayas era público, a menudo incluía alabanzas a los más altos símbolos religiosos como colofón a sus producciones. María Isabel Barbeito Carneiro, en su tesis doctoral *Escritoras madrileñas del siglo XVII: Estudio bibliográfico-crítico*, califica, además, a la autora de combativa innovadora: «En este sentido, quizás quepa hablar de una literatura de compromiso, que ha merecido a su autora el reconocimiento de primera feminista española».

Existen numerosos estudios sobre la obra narrativa de María de Zayas, pero la atención que ha despertado su faceta como dramaturga no es equiparable. Ese desequilibrio puede deberse a que solo conocemos y conservamos una obra dramática suya, *La traición en la amistad*, comedia de enredo y ambiente cortesano en la que se desarrolla un juego de conquistas amorosas cruzadas. En vida de la autora no se editó, y desconocemos si se estrenó. Su argumento es el juego amoroso entre tres galanes y cuatro damas. El personaje femenino protagonista, la frívola e inteligente Fenisa, es una activa conquistadora que rompe los cánones de la mujer sumisa de la época, y traiciona la amistad que la une al resto de las protagonistas femeninas para conseguir un mayor número de amantes. Esta obra coral, situada en Madrid y de un desarrollo completamente libertino, tiene sin embargo un final moralista, y Fenisa resulta despreciada por todos por su comportamiento.

Dramaturgas del Siglo de Oro. Guía Básica (Juana Escabias)

Texto Adaptado

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

Juana de Asbaje nació en la localidad mexicana de San Miguel de Nepantla, aunque no existe unanimidad sobre la fecha de su llegada al mundo. Nacida en 1648 o en 1651, Juana fue hija de la mexicana Isabel Ramírez (mujer independiente y de fuerte carácter que concibió seis hijos con varios hombres diferentes) y del capitán de origen vascongado Pedro Manuel de Asbaje. Desde muy niña, Juana manifestó una gran inclinación por el estudio y el saber. Cuando aún no tenía diez años, fue enviada a vivir a México a casa de una acaudalada tía materna, donde conformó su vasta formación intelectual. Sus dotes para el aprendizaje de cualquier disciplina y su capacidad de trabajo consiguieron que, en torno a ella, comenzara a nacer una leyenda. Su erudición, belleza, gracia e ingenio hicieron que su familia temiera por la

seguridad e integridad de la joven Juana. Para protegerla, sus tíos la introdujeron en el palacio virreinal. La virreina, doña Leonor de Carreto, la aceptó de inmediato ofreciéndole apoyo y afecto, y favoreció que continuara con su desarrollo intelectual y su temprana vocación literaria.

En 1667, Juana se marcha del palacio para ingresar en un convento de Carmelitas Descalzas (que abandonará porque la rigidez de las normas de la orden se le hacía insoportable) y en 1669 toma los hábitos en el convento de San Jerónimo, adoptando el nombre de sor Juana Inés de la Cruz. Su decisión, explicada por ella misma y recogida por todos sus biógrafos, define profundamente el independiente carácter de sor Juana y su grado de consciencia acerca de su delicada situación personal: joven y bella, cultivada e ingeniosa, hija bastarda y sin fortuna...

Sor Juana Inés convierte la celda de su convento en un lugar para continuar desarrollando su actividad intelectual y literaria, salvando como puede los obstáculos que le impiden realizar ese objetivo y que continuamente intentan conducir a una vida de recato, anonimato y oración. En su celda va compilando una biblioteca y una colección de instrumentos de música, escribe y va madurando como artista y establece continuos contactos con el mundo de extramuros: intercambia correspondencia con literatos de diferentes países, recibe a personalidades que viajaban a México, consolida una relación con los nuevos virreyes, goza de la protección de obispos y arzobispos... Su fama como poetisa y erudita fue en aumento, hasta llegar a convertirse en una auténtica personalidad. Las prerrogativas de las que gozaba en su congregación se alternaban con las críticas a su excesiva libertad y los reproches de sus superiores, que continuamente la recriminaban por no cultivar de manera exclusiva la poesía religiosa.

De forma súbita, un acontecimiento la hizo caer en desgracia: Sor Juana apoya públicamente a uno de sus protectores, el obispo de Puebla, Manuel Fernández de Santa Cruz, que mantenía un enfrentamiento dialéctico y de poder con Francisco de Aguilar y Seijas, el arzobispo de México. Sor Juana escribe un ensayo teológico en el que defiende las ideas del primero en contra de las del segundo. El obispo de Puebla lo publica. El gesto fue tomado como un desafío imperdonable por el poderoso arzobispo de México, cuya guerra contra los espectáculos públicos como el teatro y su desprecio hacia las mujeres le habían hecho famoso desde el arzobispado. Sor Juana contesta a sus ataques en una segunda carta que le hizo perder algunos apoyos, y termina claudicando y reconociendo su culpa. Además de esto, en 1693 se le impusieron dos exigencias: que entregara su biblioteca y sus instrumentos musicales y que nunca volviera a escribir textos profanos. Murió dos años después, en 1695, según fuentes oficiales contagiada por una epidemia que asoló la ciudad.

El teatro ocupa casi un tercio de la obra de sor Juana, que escribió numerosos textos de carácter religioso y también se atrevió con la comedia de enredo. Tres obras cómicas debemos a su autoría o coautoría, *Amor es más laberinto* (escrita junto al canónigo Juan de Guevara, autor de la segunda jornada), *La segunda Celestina* (iniciada por Agustín de Salazar y Torres y que sor Juana Inés finalizó) y *Los empeños de una casa*, uno de los mejores ejemplos de «festejo teatral» que conocemos.

La acción de *Los empeños de una casa*, tercera comedia de sor Juana y única que escribió en solitario, transcurre en la Toledo del siglo XVII, ciudad en la que varios personajes cambian de identidad y generan numerosos equívocos con un único objetivo: conseguir al galán y la dama de quien todos están enamorados. La carga humorística central la protagoniza el criado Castaño, que se ve obligado a vestirse de mujer y es asediado por un caballero, que le acosa con tiernas proposiciones de amor. El desenlace resulta feliz, generando varias bodas.

Dramaturgas del Siglo de Oro. Guía Básica (Juana Escabias)

Texto Adaptado

SOR MARCELA DE SAN FÉLIX

Nació en Toledo en 1605 y murió en Madrid en 1688. Fue hija ilegítima de Félix Lope de Vega, que la concibió con una de sus amantes, Micaela Luján, mientras «El Fénix» estaba casado con Juana Guardo. Marcela llevaba el apellido de su madre. Su padre confió su crianza y la de su hermano mayor, nacido de la misma relación, a una criada. Con ella permanecieron los dos niños hasta 1613, cuando fallece la esposa de Lope de Vega y él se los lleva a vivir a su casa, junto a sus hermanastros.

La estancia de Marcela Luján en el domicilio paterno no se prolongaría mucho, ya que a la edad de 16 años decidió ingresar en el convento de las Trinitarias Descalzas de Madrid. Lope de Vega acepta la decisión de su hija y consigue que el Duque de Sessa, para quien él trabajaba como secretario, aporte una dote para la novicia. Ese dinero le otorgó un lugar privilegiado en la comunidad religiosa, donde ejerció tareas de gobierno y llegó a ser prelada, disponiendo asimismo de tiempo libre para desarrollar su carrera literaria.

Lope se encargó de la instrucción literaria de la niña, y estaba muy orgulloso de ella. Cuando Marcela ingresó en el convento la visitó casi a diario, y cuando el Fénix murió la comitiva fúnebre pasó junto a las rejas de este, para que ella pudiera contemplar su féretro.

Fue autora de una extensa producción literaria y también dramática, fundamentalmente coloquios y loas que representaban en las celebraciones de su convento. La propia sor Marcela organizaba la puesta en escena y en ocasiones interpretaba algún papel, como en la Loa *Pensarán sus reverencias*, en la que aparece como tornera en diálogo con un licenciado. Los coloquios, de tema religioso e intención doctrina, contienen un debate entre varios personajes alegóricos. A través de la exposición contradictoria de ideas, la autora manifiesta sus opiniones morales y religiosas.

Las obras de sor Marcela constituyen un valioso testimonio de la calidad literaria que alcanza la escritura femenina en el siglo XVII. La autora quemó gran parte de su obra, por consejo de su confesor. La que se conserva está guardada en el convento de las Trinitarias Descalzas de Madrid. Su legado completo se compone de seis coloquios espirituales y ocho loas, piezas a las que se añaden treinta y dos poemas líricos: romances, liras, seguidillas...

Según Electa Arenal y Georgina Sabat de Rivers, «mientras sus poemas místicos ejemplifican la espiritualidad, las loas y los coloquios están llenos de asuntos de la vida diaria. A pesar de sus versos rimados, el diálogo capota el sabor y el vocabulario de la conversación madrileña de esos años. Las técnicas del teatro y el lenguaje popular revitalizan ideas religiosas y elementos de la literatura mística. (...) Los seis coloquios espirituales siguen la tradición establecida para este género: son obras alegóricas de un solo acto. Esta forma, de origen medieval, que probablemente deriva del drama litúrgico, se relaciona con el auto sacramental, cuyo florecimiento se extendió desde el siglo XV hasta el XVIII-. En el caso de nuestra monja trinitaria los coloquios espirituales combinaron la sencillez de la trama del género teatral más antiguo con ecos de los debates o del misterio medieval».

Dramaturgas del Siglo de Oro. Guía Básica (Juana Escabias)

Texto Adaptado

ANEXO IV. Fichas pedagógicas de las autoras del Siglo de Oro para rellenar la información. Elaboración propia.

Debéis preparar una exposición oral de unos 5 minutos para vuestros compañeros en la que expliquéis la **vida** y el **estilo** de escritura de la dramaturga seglar que se os entregue, con algún **ejemplo** de sus obras. Concluid con una **reflexión personal sobre la importancia** de esta figura en la literatura.

Angela de Acevedo

Vida

Estilo

Ejemplo

¿Por qué es importante?

Ana Maria Caro Mallén de Torres

Debéis preparar una exposición oral de unos 5 minutos para vuestros compañeros en la que expliquéis la **vida** y el **estilo** de escritura de la dramaturga seglar que se os entregue, con algún **ejemplo** de sus obras. Concluid con una **reflexión personal sobre la importancia** de esta figura en la literatura.



Vida

Estilo

¿Por qué es importante?

Ejemplo

Maria de Zayas y Sotomayor

Debéis preparar una exposición oral de unos 5 minutos para vuestros compañeros en la que expliquéis la **vida** y el **estilo** de escritura de la dramaturga seglar que se os entregue, con algún **ejemplo** de sus obras. Concluid con una **reflexión personal sobre la importancia** de esta figura en la literatura.



Vida

Estilo

¿Por qué es importante?

Ejemplo

Sor Juana Inés de la Cruz

Debéis preparar una exposición oral de unos 5 minutos para vuestros compañeros en la que expliquéis la **vida** y el **estilo** de escritura de la dramaturga seglar que se os entregue, con algún **ejemplo** de sus obras. Concluid con una **reflexión personal sobre la importancia** de esta figura en la literatura.

Vida



Estilo

¿Por qué es importante?

Ejemplo

Debéis preparar una exposición oral de unos 5 minutos para vuestros compañeros en la que expliquéis la **vida** y el **estilo** de escritura de la dramaturga seglar que se os entregue, con algún **ejemplo** de sus obras. Concluid con una **reflexión personal sobre la importancia** de esta figura en la literatura.

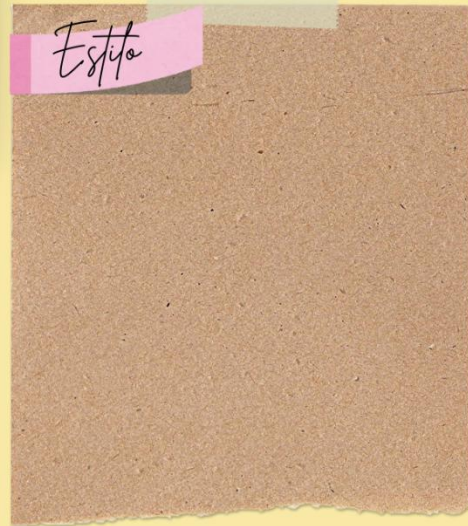
Sor Marcela de San Félix



Vida



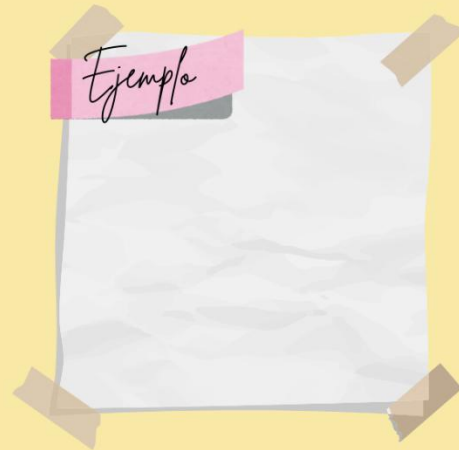
Estilo



¿Por qué es importante?



Ejemplo



ANEXO V. Rúbrica de evaluación docente de la expresión oral sobre las autoras del Siglo de Oro. Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación de tercero y cuarto de la ESO para la C.A. de Cantabria recogidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio.

| RÚBRICA DE EXPRESIÓN ORAL SOBRE UNA DRAMATURGA DEL SIGLO DE ORO | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| C.E. | Rasgos evaluados del criterio | 0 puntos | 1 punto | 2 puntos | Ponderación del criterio en la puntuación total |
| 3.1 | Planificación de la exposición | El/la estudiante no conoce el tema del que va a hablar. | El/la estudiante conoce el tema del que va a hablar, pero se encuentran vacíos o pausas en su exposición. | El/la estudiante conoce el tema del que va a hablar y puede explicarlo adecuadamente sin grandes pausas o vacíos. | 10% |
| | Presentación de un discurso coherente y cohesionado | El discurso es incoherente: no sigue una estructura lógica, hay saltos bruscos entre ideas y la unidad temática no está clara. No emplea conectores. | El discurso posee una unidad temática, pero no sigue siempre una estructura lógica, y hay saltos bruscos entre ideas. Emplea algunos conectores. | El discurso posee una unidad temática y sigue una estructura lógica y fluida. No se producen saltos bruscos de unas ideas a otras. Emplea gran cantidad de conectores y recursos de cohesión. | 20% |
| | Aspectos paralingüísticos y comunicación no verbal | En todo momento resulta complicado comprender lo que se dice y mantener la concentración en el discurso, porque la pronunciación no es la adecuada, habla muy rápido y bajo, y la postura no es correcta. | La pronunciación, velocidad, tono y postura (corporal y visual) de la emisión no son los apropiados para una presentación oral. Hay algunos momentos en que es difícil entender lo que se dice. | La pronunciación, velocidad, tono y postura (corporal y visual) de la emisión son los apropiados para una presentación oral. Hay cambios de tono y velocidad que ayudan a mantener la concentración de los oyentes. | 10% |
| | Registro | El registro empleado no es el adecuado para una exposición de | Aunque no se emplean numerosos vulgarismos, el registro no es | El registro empleado se adecúa a las condiciones académicas de la | 10% |

| | | | | | |
|-----|---|--|--|---|-----|
| | | carácter académico (empleo de vulgarismos, apelaciones inadecuadas a los compañeros, numerosas proformas léxicas, etc.). | adecuado para una exposición académica, porque carece de la terminología apropiada. | situación discursiva, con utilización de una terminología precisa. | |
| 6.1 | Evaluación de la pertinencia de la información según los requisitos de la tarea | La información que los/las estudiantes han obtenido de la lectura no se corresponde con la información requerida en la tarea. | La información que los/las estudiantes han obtenido a partir de la lectura se corresponde parcialmente a la información requerida. | La información que los/las estudiantes han obtenido y explicado a partir de la lectura es la que se pedía en el enunciado de la actividad. | 20% |
| 8.2 | Establecimiento de vínculos entre los diferentes discursos a los que se enfrentan, y entre estos y las manifestaciones culturales. | Los estudiantes no relacionan la vida y obra de la dramaturga con la vida en la sociedad del Siglo de Oro. | Los estudiantes relacionan parcialmente la vida y obra de la autora con la vida en la sociedad del Siglo de Oro. No saben explicar la relevancia de la autora. | Los estudiantes relacionan la vida y obra de la dramaturga con la vida en la sociedad del Siglo de Oro y son capaces de explicar su relevancia. | 20% |
| 9.3 | Reflexión y construcción de generalizaciones sobre el funcionamiento de la lengua (estructura del texto expositivo) | El texto no sigue claramente la estructura de los discursos expositivos. Además, los argumentos del cuerpo contradicen la conclusión que pretenden alcanzar los estudiantes. | El texto no sigue claramente la estructura de los discursos expositivos. Aparecen algunas contradicciones. | El texto sigue la estructura de los discursos expositivos. Además, la tesis es fácilmente reconocible. | 10% |

ANEXO VI. Rúbrica de coevaluación del trabajo en equipo sobre las autoras del Siglo de Oro. Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación de tercero y cuarto de la ESO para la C.A. de Cantabria recogidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio.

| RÚBRICA DE COEVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO | | | | | |
|---|--|---|--|---|---|
| C.E. | Rasgos evaluados del criterio | 0 puntos | 1 punto | 2 puntos | Ponderación del criterio en la puntuación total |
| 3.2 | Participación activa | Varios integrantes del grupo que no han participado en las decisiones. | Todos los/las participantes del grupo hemos trabajado de manera activa (aunque no equitativa) en las decisiones del grupo, ofreciendo nuestro punto de vista. | Todos los/las participantes del grupo hemos trabajado de manera activa y equitativa en las decisiones del grupo, ofreciendo nuestro punto de vista. | 15% |
| | Participación adecuada | Ha habido varios conflictos a causa de las intervenciones de los/las participantes del grupo. | Ha habido algún conflicto de pequeña intensidad a causa de las intervenciones de algún/alguna integrante. | No ha habido conflictos a causa de las intervenciones de los participantes del grupo. | 15% |
| | Escucha activa y cooperación conversacional | No se han tenido en cuenta todos los puntos de vista para tomar las decisiones. | Algunas veces no se han tenido en cuenta todos los puntos de vista antes de tomar una decisión. | Siempre se han debatido todos los puntos de vista para tomar las decisiones. | 15% |
| | Cortesía lingüística | El registro empleado no se corresponde con la situación (trabajo en el aula). Se han utilizado palabras malsonantes u órdenes inapropiadas. | De manera general, el registro ha sido adecuado para la situación del aula. Sin embargo, se ha realizado alguna orden que no se corresponde con la situación de igualdad entre compañeros. | El registro empleado se corresponde con la situación de trabajo en el aula y se adecúa a sus reglas de cortesía de este contexto. | 15% |

| | | | | | |
|-------------|---|---|---|--|-----|
| 10.2 | Diálogo para resolver los conflictos | Siempre que ha habido algún conflicto en el grupo, el/la docente ha sido quien lo ha tenido que solucionar. | Aunque los conflictos se han intentado resolver de manera pacífica mediante el diálogo, alguna vez ha tenido que resolverlos el/la docente. | Siempre que ha habido algún conflicto en el grupo han sido los propios estudiantes quienes lo han resuelto de manera pacífica. | 40% |
|-------------|---|---|---|--|-----|

ANEXO VII. Actividades de comprensión lectora del texto de Ana Caro, *Valor, agravio y mujer*. Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación 4.1 de comprensión lectora y 7.2 de educación literaria para tercero y cuarto de la ESO en la C.A. de Cantabria recogidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio.

Responde a las siguientes preguntas sobre el texto leído de Ana Caro

1.- ¿Quiénes son los personajes protagonistas del relato?

2.- ¿Cómo es su relación?

3.- ¿Por qué viaja a Flandes Leonor? ¿Cómo lo hace?

4.- ¿Cómo definirías la personalidad de Ludovico?

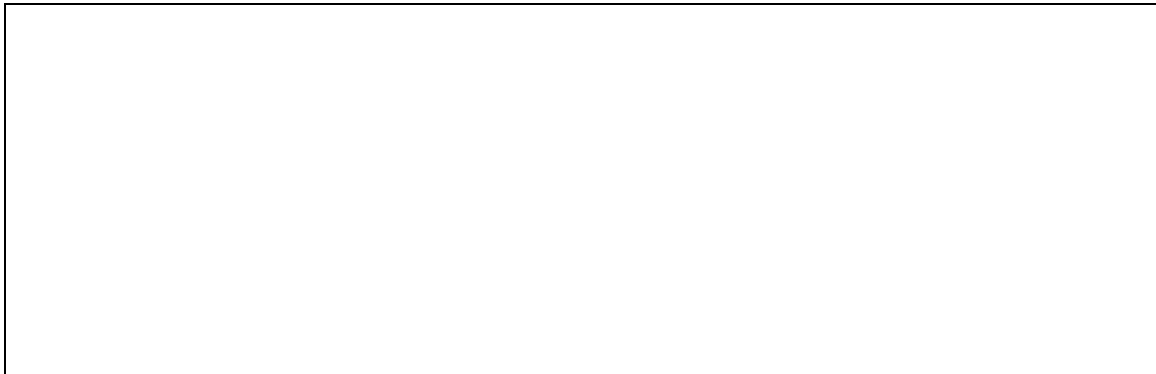
5.- ¿Ana Caro era una mujer culta? Justifícalo con el texto que has leído de ella.

6.- Una de las características del teatro del Barroco es el juego de espejos y engaños, ¿cómo crees que se refleja en la obra?

7.- ¿Qué es la identidad de género para Leonor? ¿Cómo se define hoy en día la identidad? Para tu reflexión, puedes escuchar las canciones *The Man*, de Taylor Swift [<https://www.youtube.com/watch?v=AqAJLh9wuZ0>]; o *Bienvenidos al Show*, de Amaia [<https://www.youtube.com/watch?v=DfhjLszBll8>].

8.- ¿Crees que este texto de Ana Caro podría impresionar a la sociedad hoy en día?
¿Crees que impresionó a la sociedad de la época? ¿Por qué?

9.- Realiza el dibujo de una escena que te haya llamado la atención o un dibujo que te inspire esta lectura (también puedes buscar alguna foto por internet para relacionarlo con el texto). Debes explicar qué momento has escogido y por qué.



10.- Tras haber leído la obra de Ana Caro, anota tres producciones artísticas que te hayan recordado alguna reflexión de la autora y explica por qué las has escogido. Puedes relacionarlo con canciones que te gusten, libros que hayas leído, películas que te hayan gustado, etc.

ANEXO VIII. Rúbrica para la evaluación del fragmento dramático escrito por los estudiantes. Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación de tercero y cuarto de la ESO para la C.A. de Cantabria recogidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio.

| RÚBRICA DE TEXTO DRAMÁTICO | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|--|---|
| C.E. | Rasgos evaluados del criterio | 0 puntos | 1 punto | 2 puntos | Ponderación del criterio en la puntuación total |
| 5.1 | Planificación de la redacción | Los/las estudiantes no presentan el esquema-borrador del escrito. El texto final no tiene limpieza, no respeta márgenes, presenta una caligrafía dificultosa, etc. | Los/las estudiantes presentan el esquema-borrador que les ha servido para la redacción del escrito. Sin embargo, el escrito final no respeta márgenes ni está limpio, la caligrafía dificulta la lectura. | Los/las estudiantes presentan el esquema-borrador que les ha servido para la redacción del escrito. El escrito final se presenta de manera limpia y adecuada, con respeto por los márgenes y una caligrafía fácil de leer. | 10% |
| | Presentación de un texto coherente y cohesionado | El discurso es incoherente: no sigue una estructura lógica, hay saltos bruscos entre ideas y la unidad temática no está clara. No se emplean conectores. | El discurso posee una unidad temática, pero no sigue siempre una estructura lógica, y hay saltos bruscos entre ideas. Se emplean algunos conectores. | El discurso posee una unidad temática y sigue una estructura lógica. No se producen saltos bruscos de unas ideas a otras. Se emplea gran cantidad de conectores y recursos de cohesión. | 20% |
| 5.2 | Corrección gramatical y ortográfica (También 9.5 sobre las reglas ortográficas) | El texto presenta numerosas faltas de ortografía y de concordancia gramatical, que evidencian una falta de atención durante su escritura y que dificultan la comprensión. | El texto presenta algunas faltas de ortografía y de concordancia gramatical, pero se comprende el mensaje. | El texto no tiene faltas ortográficas ni gramaticales. | 10% |

| | | | | | |
|------------|---|--|---|--|-----|
| | Precisión léxica | Los/las estudiantes no se adecúan al léxico y expresiones empleadas en el Siglo de Oro. Utilizan numerosos neologismos. | Los/las estudiantes se suelen adecuar a las expresiones del Siglo de Oro, aunque utilizan algún neologismo. | Los/las estudiantes se adecúan siempre a las expresiones y léxico empleados en el Siglo de Oro. | 10% |
| 8.3 | Creación de textos literarios a partir de la lectura de otros | La trama y la presentación no son originales, no tratan de imitar la escritura de Ana Caro. No hay esfuerzo de creación literaria en el trabajo. | La trama y la presentación del fragmento son parcialmente originales. Hay un esfuerzo de creación literaria, pero el texto no es estilísticamente rico. | La trama y la presentación del fragmento es original, se imita la escritura de Ana Caro y se observa el esfuerzo de creación artística. El texto literariamente rico. | 30% |
| 9.3 | Reflexión y construcción de generalizaciones sobre el funcionamiento de la lengua (estructura del texto dramático) | No se emplean las partes necesarias para organizar la acción en los textos dramáticos, sino que el texto escrito es narrativo. | Se emplean las partes necesarias para organizar la acción en los textos dramáticos, pero se encuentran confusiones de términos, o diálogos mal referenciados. | Se emplean las partes necesarias para organizar la acción en los textos dramáticos: división en actos, en escenas, comentarios mediante acotaciones, escritura correcta de los diálogos mediante el nombre de los personajes y un guion. | 20% |

ANEXO IX. Escala de Likert para la evaluación del trabajo en equipo y de la resolución pacífica de conflictos. Elaboración propia a partir de los criterios de evaluación de tercero y cuarto de la ESO para la C.A. de Cantabria recogidos en el Decreto 73/2022, de 27 de julio.

Indica el nombre de los participantes del equipo:

Marca una cruz en las casillas con las que estés de acuerdo de la siguiente escala:

| C.E. | Descripción | Siempre | Casi siempre | A veces | Nunca |
|------|--|---------|--------------|---------|-------|
| 3.2 | Todos los miembros del grupo han comentado sus opiniones acerca de la información propia y del resto con respeto. | | | | |
| 6.2 | Hemos realizado el trabajo de investigación, reflexión y reelaboración de esquemas de manera autónoma. | | | | |
| 10.2 | Cuando hemos escogido la información que creíamos más importante para exponer a nuestros compañeros hemos resuelto de forma dialogada y tranquila los conflictos, sin enfadarnos, ni gritar. | | | | |

ANEXO X. Cuestionario de valoración del proyecto didáctico para los estudiantes. Elaboración propia.

Responde a las siguientes cuestiones de forma anónima sobre esta propuesta didáctica

1. ¿Los contenidos abordados en la propuesta te han parecido útiles? ¿Por qué?

2. ¿Las actividades organizadas han sido interesantes para tu aprendizaje? ¿Cuáles? ¿Cuáles no?

3. ¿Qué aspectos de la propuesta te han gustado más?

4. ¿Crees que la puesta en escena de la obra ha sido una actividad dinámica y motivadora? ¿Por qué?

5. ¿Qué elementos cambiarías de esta propuesta?

ANEXO XI. Cuestionario de valoración del proyecto didáctico para las familias.
Elaboración propia.

Responde a las siguientes cuestiones de forma anónima sobre esta propuesta didáctica

1. ¿Has notado un cambio de actitud en la motivación del alumno hacia las clases?
¿Por qué?

2. ¿Crees que la participación del resto de agentes educativos es la adecuada?
¿Cómo crees que lo podríamos mejorar?

3. ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles del proyecto?

4. ¿Qué mejoras crees que podríamos aplicar al proyecto para cursos futuros? ¿Por qué?

ANEXO XII. Cuestionario de valoración del proyecto didáctico para el equipo docente. Elaboración propia.

Responde a las siguientes cuestiones de forma anónima sobre esta propuesta didáctica

1. ¿Has notado un cambio de actitud en la motivación del alumnado hacia las clases? ¿Por qué?

2. ¿Crees que ha mejorado el ambiente del aula (sobre todo, en cuanto al trabajo en equipo)?

3. ¿Cómo crees que podríamos mejorar la interdisciplinariedad del proyecto?

4. ¿Crees que la participación del resto de agentes educativos es la adecuada?
¿Cómo crees que lo podríamos mejorar?

5. ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles del proyecto?
