



**Universidad de Jaén**  
*Centro de Estudios de Postgrado*

Trabajo Fin de Máster

**DE LA ESPAÑOLADA A LA  
ANDALUCÍA AMARGA DE  
SALVADOR TÁVORA.  
PROPUESTA DIDÁCTICA  
PARA SECUNDARIA**

**Alumno/a: Manzano Romero, Inmaculada**

**Tutor/a: Prof.<sup>a</sup> D.<sup>a</sup> Blanca Santos de la Morena**  
**Dpto: Didáctica de la Lengua y la Literatura**

**Febrero, 2022**

## **Resumen**

Este estudio se propone la integración del dramaturgo sevillano Salvador Távora en la lista de autores/as literarios/as del currículum de Secundaria. Asimismo, ofrece una propuesta didáctica para abordar el estudio de su producción teatral, en relación con el andalucismo político y literario de autores del Grupo poético del 27, como Lorca, Cernuda y Alberti; y, en contraposición con el imaginario andaluz reproducido en manifestaciones artístico-literarias y cinematográficas tales como el género de la española.

**Palabras clave:** española; andalucismo; Salvador Távora; teatro performativo; flamenco; Secundaria; propuesta didáctica

## **Abstract**

This research aims at the integration of the Sevillian playwright Salvador Távora in the list of literary authors of the Secondary school curriculum. Likewise, it offers a didactic proposal to approach the study of its theatrical production, in relation to the political and literary andalusianism of authors of the Poetic Group of 27, such as Lorca, Cernuda and Alberti; and, in contrast to the andalusian imagery reproduced in artistic-literary and cinematographic manifestations such as the española genre.

**Keywords:** española; andalusianism; Salvador Távora; performative theater; flamenco; Secondary; didactic proposal

## ÍNDICE

Resumen

0. JUSTIFICACIÓN.....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2. 1. Sobre el concepto de <i>españolada</i> .....	8
2. 2. Sobre el concepto de <i>andalucismo</i> .....	13
2. 2. 1. El andalucismo en la literatura.....	15
2. 2. 1. 1. Lorca y el canto andaluz universal.....	16
2. 2. 1. 2. El paraíso perdido de Cernuda.....	18
2. 2. 1. 3. Alberti y la otra Andalucía.....	21
2. 2. 2. El andalucismo en el ámbito político-social: el andalucismo histórico y el andalucismo político en el contexto del Tardofranquismo a la Transición.....	24
2. 3. Relaciones entre música y teatro.....	27
2. 3. 1. Las nuevas corrientes de experimentación: la huida del texto dramático.....	30
2. 3. 2. El teatro performativo.....	32
2. 3. 3. La performatividad del flamenco.....	35
2. 4. Salvador Távora.....	38
2. 4. 1. Entre lo sagrado y lo trágico de la herida.....	39
2. 4. 1. 1. Rituales populares: Semana Santa y tauromaquia.....	41
2. 4. 1. 2. La amargura como hado inextricable.....	43
2. 5. Lenguaje formal.....	44
2. 5. 1. Elementos sensoriales: sonidos, silencios, olores, colores.....	45
2. 5. 2. Elementos físicos: herramientas y objetos.....	47
2. 6. Metodologías activas.....	49
2. 6. 1. El Aprendizaje basado en proyectos.....	51
2. 6. 2. El <i>booktrailer</i> como producto final de un ABP.....	53

3. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	55
3. 1. Introducción.....	55
3. 2. Contextualización.....	56
3. 2. 1. Contextualización del centro.....	56
3. 2. 2. Descripción del alumnado.....	56
3. 2. 3. Atención a la diversidad.....	56
3. 3. Elementos curriculares.....	58
3. 3. 1. Objetivos.....	58
3. 3. 1. 1. Objetivos de etapa.....	58
3. 3. 1. 2. Objetivos de materia.....	59
3. 3. 1. 3. Objetivos específicos.....	60
3. 3. 1. 4. Objetivos complementarios.....	61
3. 3. 2. Contenidos.....	62
3. 3. 3. Elementos transversales.....	65
3. 3. 4. Competencias clave.....	66
3. 4. Metodología didáctica.....	67
3. 5. Temporalización.....	68
3. 6. Actividades.....	69
3. 6. 1. Actividad extraescolar.....	86
3. 6. 2. Actividad complementaria.....	87
4. Evaluación.....	87
4. 1. Criterios de evaluación.....	87
4. 2. Instrumentos de evaluación.....	91
5. Conclusiones.....	92
6. Referencias bibliográficas.....	94
ANEXOS.....	101

## 0. Justificación

A pesar de las aportaciones del teatro independiente en la escena cultural andaluza, y la prolífica obra de Salvador Távora, reconocido tanto a nivel nacional como internacional, los estudios sobre este género y sus representantes escasean. Además de invitarnos a relacionar la literatura con otras artes, e incluir el flamenco como objeto de conocimiento, cumpliendo así con los contenidos curriculares, tal como establece la Orden 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la obra del dramaturgo sevillano nos permite ahondar en las problemáticas sociales de Andalucía durante la Dictadura franquista y el período de la Transición. Por otro lado, con la puesta en práctica de nuestra unidad didáctica, que constituirá la segunda parte de este Trabajo, estaremos cumpliendo con los objetivos que aparecen en el Capítulo I del Decreto 111/2016, de 14 de junio; puesto que, contribuiremos a que se conozcan y se aprecien “elementos específicos de la historia y la cultura andaluza” con el fin de que “sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal”.

A nivel estatal, el teatro independiente supuso un elemento de transformación de gran calado, durante el período de la Transición; y, concretamente, en Andalucía, tuvo a uno de sus mayores representantes: Salvador Távora, director de la compañía de teatro La Cuadra de Sevilla. En este sentido es importante entender el contexto socio-político en el que se reproducen las obras del sevillano. Para ello, tendremos en cuenta cuál es la intención del dramaturgo, y entenderemos cada uno de los textos sobre los que se representan sus obras como un “hecho lingüístico de contenido ideológico que se produce a partir de cierto momento” (Jauralde Pou, 1985, p. 306). Por lo que, analizaremos los elementos culturales propios relacionados con la ideología del autor, sin descuidar la importancia del andalucismo y el carácter de denuncia social en su producción artístico-literaria. De este modo, consideramos que es importante incluir su obra en el aula de Secundaria, puesto que es necesario que los alumnos/a, dentro del ámbito andaluz, obtengan conocimientos sobre su pasado cultural. Para ello, entendemos la obra de Salvador Távora como idónea, ya que nos ofrece múltiples posibilidades en cuanto a la exploración de un contexto poco estudiado en los libros de

texto. Su producción teatral nos muestra una panorámica sobre la Andalucía del Tardofranquismo y la Transición desde su más amplia riqueza artística y cultural, siempre imbricada en los acontecimientos históricos de una época sin la cual no podríamos entender la problemática de la coyuntura político-social andaluza actual, y que, difícilmente, podemos ignorar.

## 1. INTRODUCCIÓN

En nuestro Trabajo hemos querido partir desde la aproximación conceptual al género de la españolada y el andalucismo, entendido este en sus diferentes manifestaciones, tanto estética como política; ya que, consideramos que resulta imposible entender la obra de Salvador Távora sin tener presente el binomio generado a partir de la relación entre ambos términos. Por un lado, existe en literatura la intención de reivindicar una Andalucía reflexiva, sabia y *jonda* frente a la generación de tópicos y estereotipos que se construyen y se insertan en el imaginario colectivo a partir del género de la españolada, que optó por introducir la mirada costumbrista sobre los andaluces/as y su cultura. Asimismo, a raíz de la Teoría de Andalucía orteguiana, se vino a confirmar que detrás de la “farsa multicolor” se encontraba la verdadera Andalucía.

La tendencia por la búsqueda de la Andalucía auténtica aparecerá en los poetas del grupo poético del 27; es por ello que le hemos dedicado un espacio en nuestra investigación, con el fin de indagar sobre cuál es el tratamiento de la imagen andaluza que en sus obras se reproduce. La reivindicación de esta Andalucía profunda, de la verdad, aparece en la producción teatral de Salvador Távora; y, encuentra en Lorca, Cernuda y Alberti antecedentes muy cercanos. Asimismo, el dramaturgo recogerá en la escena las verdades de la Andalucía que duele.

Por otro lado, la introducción del baile y el cante en su dramaturgia nos ha llevado a desarrollar un espacio sobre las relaciones entre teatro y música, e investigar acerca de las corrientes y nuevos lenguajes teatrales que aparecen en Europa en la segunda mitad del siglo XX, de los que Távora es conocedor; además, le hemos querido dedicar un apartado al arte flamenco, desde la perspectiva de su carácter performativo y su manifestación en la obra del creador. Esta relación nos ofrece múltiples

posibilidades a la hora de acercar al alumnado al teatro tavoriano, puesto que nos permite trabajar de forma interdisciplinar e integrar la música en el aula.

En el apartado dedicado de forma más específica a nuestro autor, hemos sintetizado los temas y motivos de su producción, que siempre estarán relacionados con la cultura andaluza, y su problemática social. La experimentación de Távora con la escena no dejará de partir desde lo vivencial, recogiendo el tópico y transformándolo. De modo que, sin perder de vista la tradición consiguió experimentar con las formas y lenguajes teatrales más vanguardistas y novedosos del momento.

Para abordar al autor y su obra en las aulas, nos hemos decantado por las metodologías activas; asimismo, pretendemos conseguir que los alumnos/as se sientan protagonistas de su propio aprendizaje y participen de forma activa en las dinámicas didácticas. De modo que, hemos querido trabajar con el Aprendizaje basado en proyectos (ABP), que nos servirá para que nuestro alumnado adquiera los objetivos propuestos de forma gradual e integrada hasta la obtención de un producto final. En nuestro caso, este producto será un Booktráiler, que, como veremos más adelante, supone una nueva forma de acercarse a la literatura por parte de los/as más jóvenes.

La segunda parte de nuestro Trabajo la ocupará la propuesta práctica. Aquí, en primer lugar, pasaremos a desarrollar la contextualización; es decir, las características del centro donde se va a llevar a cabo, el entorno, así como el tipo de instalaciones con las que podremos contar para desarrollar nuestra labor docente, y la tipología del alumnado, sin descuidar las adaptaciones curriculares propias y la atención específica que pueda necesitar cada uno de ellos/as. Después, trataremos los elementos curriculares de nuestra Unidad, que se corresponderán con los objetivos, contenidos, elementos transversales y competencias clave. Antes de desglosar las sesiones y actividades, determinaremos la metodología didáctica que llevaremos a cabo en el aula, para después definir la temporalización. Y, por último, antes de abordar las conclusiones generales de nuestra investigación, detallaremos la evaluación, que realizaremos en el aula con el fin de comprobar que nuestros objetivos se han cumplido.

Para desarrollar nuestro estudio, hemos llevado a cabo un tipo de investigación cualitativa e inductiva basada en la revisión y análisis de la obra del autor, artículos y

otros títulos de carácter científico-académico referidos al estudio de su obra; así como también, reseñas críticas contemporáneas a los estrenos de las obras, publicadas en revistas y periódicos. A partir de esta revisión, hemos interpretado la información obtenida, y hemos diseñado una propuesta didáctica destinada a alumnos/as de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

La línea práctica de nuestra investigación está enfocada a la intervención en el aula y el estudio de caso. Su puesta en práctica resultará fundamental para saber si realmente funciona, y analizar los aspectos que puedan ser mejorables. No obstante, en primera instancia, a raíz de nuestra experiencia y conocimientos, propondremos una serie de actividades que esperamos que pueda ser útil a posteriores investigadores/as y docentes. Pues, nuestro objetivo principal no es otro que introducir a Salvador Távora entre el grupo de autores/as del currículo de Educación Secundaria, ofreciendo recursos al profesorado para que pueda desempeñar esta labor.

Por otro lado, nos hemos propuesto hacer una aportación al ámbito teórico científico-literario acerca de la obra tavoriana, insertando a nuestro autor en la nómina de autores/as en cuya obra pretenden rescatar la Andalucía de la verdad, frente a la Andalucía farsa o superficial, dentro de la vertebración que, con este fin, se reproduce desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. Serán los avances y resultados de la primera parte de nuestra investigación, los que adaptaremos al currículum de Secundaria del curso que nos ocupa en forma de objetivos, contenidos y metodología docente.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2. 1. Sobre la *españolada*

En nuestra investigación partimos desde la *españolada* con el fin de mostrar cómo Salvador Távora pretende deconstruir los tópicos y estereotipos que en ella aparecen. Para entender la complejidad del término, en primer lugar, es conveniente tener presente que fue acuñado originariamente por los franceses; de modo que, el vocablo *espagnolade*, como apunta María Luisa Ortega (2012), apareció con el fin de “dar nombre a los productos culturales nacidos en el Romanticismo” (p. 101) que cultivaron, como continúa la investigadora señalando haciendo uso de las palabras de

Román Gubern, “el exotismo y el color de una porción subdesarrollada de la Europa Meridional” (Ortega, 2012, p. 101). El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define *españolada* como: “Dicho de un extranjero: Que en el aire, trajes y costumbres parece español”; y “acción, espectáculo u obra literaria que exagera y falsea el carácter español”, en su segunda acepción. Por su parte, señala José Luis Navarrete Cardero (2003) que las “enciclopedias de temáticas generales recogen la connotación peyorativa de su uso, añadiendo [...] la limitación del mismo a sus aspectos más espectaculares”, “exageración, fanfarronada o escenas de pandereta” o que “en Francia, especialmente suele usarse en sentido despectivo” (p. 7). En el caso del Diccionario de uso del Español de María Moliner, podemos encontrar que *españolada* hace alusión a “cualquier cosa, por ejemplo un espectáculo, una fiesta, etc., en que se falsean por exageración o por limitación al aspecto más espectacular, las cosas típicas de España”, definición esta que, no se equivoca María Luisa Ortega (2012), estaría más próxima al proceso de “estereotipación”, refiriéndose al *estereotipo* como “una representación colectiva construida por la imagen simplificada de individuos, instituciones o grupos” (p. 101).

Ortega (2012) hace hincapié en la peculiaridad del término puesto que, a pesar de su origen francés, no existe en ningún país europeo una palabra que haga referencia al falseamiento de la propia identidad nacional, a la representación de la imagen falseada por “exageración o limitación” (p. 102). Con respecto a lo que cabe señalar que, en un principio, tal y como pone en evidencia Navarrete (2003), vendría a ponerle nombre “a un conjunto de manifestaciones y gustos populares: *gitanización, andalucismo, bravuconadas de jaques, torerías, supersticiones, sensualidad, danzas flamencas y sucedáneas, hechicerías, y una larga lista de elementos presentes desde siempre en la vena popular de las artes españolas*” (p.11).

Por otro lado, de acuerdo con Ortega (2012), tampoco deja de resultar peculiar, que el mismo término contemple en su significado aspectos relacionados, por un lado, con la mirada externa y, por el otro, la propia. Pues, como señala la investigadora apoyándose en las palabras de Valeria Camporesi, “en su uso común es sinónimo de *exotismo y folklore*” (p. 102). Además, esta última expone que:

*Espagnolade* era la falsa imagen de España que los franceses románticos se habían hecho de este país; españolada entonces fue, en primer lugar, en las intenciones de los intelectuales españoles, la falsa imagen de España que los españoles, a imitación de los franceses, empezaron a dibujar de su país (1997, p. 140)

El catedrático Joaquín Cánovas Belchí (como se citó en Ortega, 2012) identificó el uso de dos acepciones para el término *españolada*, referidas al cine español de los años 20:

[...] película típica sobre España o de ambiente español rodada por extranjeros que representaba una visión distorsionada de la realidad del país, especialmente aquellas producciones plagadas de escenas de toros, flamenco, chulapismo madrileño o bandolerismo andaluz, que eran repudiadas aparentemente por todos los sectores, hasta el punto de demandar su prohibición por la imagen degradante que ofrecían del país (como país atrasado, fanático, inculto, cruel). (p. 103)

Por otra parte, el segundo significado hacía alusión a los filmes de producción propia que:

[...] abundan en los tópicos extrapolados de diversas formas de cultura popular y espectáculos como la zarzuela, las variedades y la literatura popular, poblada igualmente por toreros, bandoleros, chulapones, y todo tipo de personajes secundarios habituales en los sainetes que triunfaban en la escena teatral. (p. 103)

Dentro del polémico debate, fueron numerosos los críticos y cineastas que consideraron la *españolada* como una vía desde la que poder construir y desarrollar un cine nacional, si bien depurada de los tópicos que estaban desacreditados, y que pasaron a considerarse falsos. Como apunta Ortega (2012), se trataba de propugnar “lo que podríamos denominar una españolada auténtica, entendida como un género nacional”, a lo que plantea la estudiosa que al elevar la calidad artística se pretendía, al mismo tiempo, reafirmar “valores de una identidad nacional precaria, de una nación que tal vez nunca existió y que tal vez podría acrisolarse a través de estos imaginarios”

(p. 104). Por otro lado, hemos de tener presente como motivo de la causa del rechazo a la *españolada* que el género ya entendido de creación autóctona se concebía “como encarnación de un cine ideológicamente reaccionario” (Ortega, 2012, p. 105). Por lo que, de acuerdo con la investigadora, a pesar de que había conciencia de su presencia tanto en el período del cine mudo como durante la Segunda República, las reflexiones en torno al género se veían condicionadas.

Desde el ámbito de los Estudios culturales y las teorías poscoloniales, podemos situar la referencia al género de la *españolada* realizada por Susan Martín-Márquez, que pone en evidencia que la representación de España en el género era exótica y conformada en gran medida por la referencia a Andalucía, concebida como:

[...] primitive “other” by focusing metonymically on the technologically underdeveloped, classist, and sexist Andalucía, presumably the region closest culturally to the Middle East and the Orient, and by populating this space with gypsies -considered to be the most form of Spaniard- whose flamenco performances and bullfighting tied them viscerally to the instinctive realm. (2005, p. 64)

El profesor e investigador José Luis Claver Esteban (2012), en sintonía con María Luisa Ortega, hace alusión a que Madrid como capital moderna “siempre ha necesitado construirse unas señas de identidad española” para sustentarse históricamente como tal. A lo que añade, que con la *españolada* se da el caso de que se estaría forjando una identidad unitaria, “reuniendo las diferentes señas de identidad de las Españas en un auténtico crisol” en un momento en que mientras para el extranjero/a España y Andalucía eran “casi una indisoluble simbiosis”, “España estaba aprendiendo a mirarse a sí misma, descubriendo con estupefacción sus hechos diferenciales, su naturaleza disforme y diferente” (p. 33). A este aspecto, hace alusión también Navarrete Cardero (2003), pues, como bien señala, durante el siglo XX, en España se daba una cierta preocupación por el auge de los nacionalismos, como se observa en la proliferación en el periodo del número de baturradas, catalanadas, etc., en detrimento del género de la *españolada*. Con el desenlace de la Guerra Civil, los nacionalismos incipientes se quedaron al margen, y Andalucía volvió a ser la representante por antonomasia de la

esencia española. Tal fue así que, como indica Navarrete, “la sustitución de Andalucía por España se convierte en hecho metonímico” (p. 7); y, como añade: “se toma la parte por el todo, es decir, Sevilla por Andalucía y esta por España” (p. 11), con repercusión tanto en la literatura como en el cine.

Ambos estudiosos intentan dar respuesta a la causa del proceso metonímico utilizando diferentes vías, Claver (2012) hace alusión a la inclinación de la Corte por “mirar hacia el Sur” y a las rutas del comercio que comunicaban la capital con La Mancha y Andalucía, paso obligado por donde “había penetrado a mitad del siglo XIX, como tantas otras cosas, el flamenco, creando en torno suyo varios cafés cantantes de corte andaluz” (p. 31). Por su parte, Navarrete (2003) rastrea en la literatura anterior para dar explicación a la representación de Sevilla como la totalidad de Andalucía; demostrando, así, que el origen de los tópicos que recoge el género de la españolada se remontaría al siglo XVI, y que, por lo tanto, no serían una mera proyección de la mirada extranjera. Asimismo, existían desde entonces diferentes perspectivas en torno al andaluz y el sevillano, que abarcan desde una Santa Teresa de Jesús que se refiere a la ciudad de Sevilla como si de una “tierra de caos y desorden moral” (p. 16) se tratara, señalando el clima como posible causa, a un Lope de Vega que alude a la “labia” del andaluz como “abundancia y facilidad de palabra al servicio de convertir en creíbles sus exageraciones” (p. 16), en *Rey Don Pedro de Madrid*. Por lo que, como bien señala el estudioso, ya en la literatura áurea se empezó a conformar un tipo de andaluz que, posteriormente, irá cobrando el sentido de “gracioso” o “payaso.”

En las primeras décadas del siglo XX se produjo un decaimiento del género de la españolada, que Ortega y Gasset pretendió explicar con el desarrollo de su “teoría pendular”. Pues, según el filósofo, si España tenía su justificación de ser por encontrarse el territorio andaluz en ella, de 1900 a 1927 el orgullo español estará en el Norte —Bilbao, Barcelona y San Sebastián—. Tengamos, además, presente que, tal y como señala el historiador Javier García Fernández (2021) la pérdida de las colonias del Caribe y el Pacífico por parte de España trajo consigo el traslado de las zonas fronterizas y de extracción al sur de la Península Ibérica. El final del Imperio español supuso una pérdida de la centralidad que tanto Cádiz como Sevilla habían tenido

anteriormente debido a su papel de enlace con las colonias. Ahora, Andalucía quedaba relegada, junto con Extremadura, a colonia interna del Estado español.

Después de que Ortega y Gasset publicara su ensayo en 1927, se produjo un nuevo auge de Andalucía, que tendría su proyección en la creación de nuevas españoladas, que esta vez no vendrían desde fuera sino de dentro de la propia España, ya que sus producciones serían autóctonas. Se produjo una revitalización del Sur que, según Navarrete (2003), “se hizo, al menos en el cine, a través de ese controvertido *andalucismo*” (p. 22), tomando la imagen del XIX, que había calado profundamente.

En los años sesenta hubo un nuevo decaimiento del género, que en los ochenta se volverá a resurgir. En estas manifestaciones cinematográficas el esquematismo de la españolada aparecerá reducido a flamenco y toros. Promio y Francis Doublier vinieron al territorio español con el fin de captar unas imágenes, que ya fueron etiquetadas por sus paisanos en los años treinta, como señala Navarrete (2003). Las primeras imágenes que captaron tuvieron la predisposición de reflejar lo más pintoresco del país y en Andalucía, de acuerdo con Pulido Corrales y Utrera (2001), los operadores Lumière tomaron de Sevilla como temática preferida la Semana Santa y la Feria. A lo rodado se le denominó como *Corridas de toros, Danzas españolas y Diversos*. Si bien es cierto que lo netamente sevillano se constituyó como lo representativo de Andalucía, ocurrió que la diversidad regionalista del republicanismo en el franquismo vino a unificarse en una “modalidad donde la parte sustituye al todo” (Navarrete, 2003, p. 29).

Una vez que hemos profundizado en la concepción de la españolada, vamos a abordar el término del *andalucismo*, desde diferentes vertientes, que nos ayudarán a comprender tanto su gestación como sus manifestaciones no solo en el ámbito estético, y su representación en el literario, sino también en el político; sin el cual, resultará imposible comprender la obra de Salvador Távora en su totalidad.

## 2. 2. Sobre el concepto de *andalucismo*

Si consultamos el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en su última edición, nos encontramos con que recoge tres acepciones del término *andalucismo*: la primera está relacionada con la lingüística; la segunda recoge tal cual: “El amor o apego a lo andaluz”; y, encontramos una tercera que sería: “Tendencia política de

carácter nacionalista en Andalucía”. Por otro lado, hay que tener presente que, acerca de este último significado que recoge la RAE, la definición enciclopédica, tal y como aparece en la Gran Enciclopedia de Andalucía, apunta al andalucismo en el ámbito político-social y sus manifestaciones durante un período determinado, que no debemos perder de vista, a pesar de que vayamos a trazar las coordinadas estéticas del movimiento mismo. Como bien señala Soria Ortega (1988) “antes de haberse concretado en realidad política se recuerda que fue estilo” (p. 183). Asimismo, dicha definición dice así: “El proceso histórico ideológico que transcurre de 1869 a 1936 con una dinámica de transformación del pueblo andaluz, recibe el nombre de *andalucismo*” (como se citó en Soria Ortega, 1988, p. 183).

Para explicar sus diferentes acepciones y sentidos debemos partir desde el debate mismo entre *españolada* y *españolidad*. La cuestión, que aparece en la primera mitad del siglo XX, se centra en la imagen que de España se percibe tanto dentro como fuera del país. El binomio empieza a girar en torno a los valores de falsedad y autenticidad. Como sabemos, *la parte por el todo* empieza a ser cuestionada, a la vez que denigrada, y en este sentido serán los modernistas y vanguardistas quienes recogerán el relevo de románticos y costumbristas para indagar sobre la verdadera Andalucía.

Como señala Claver (2012), el cine extranjero proyectó una imagen diferente a la que aportó la producción española. Aquel se mostró más fiel al costumbrismo, a pesar de que esta imagen disgustara más a españoles/as y andaluces/as, y el autóctono tampoco mostró una imagen muy positiva de Andalucía. No obstante, ambas imágenes recrearon una imagen falsificada de España y, particularmente, del territorio andaluz. Critica el estudioso la obcecación por parte del cine español por no focalizar su atención hacia lo que considera la Andalucía real, y la pretensión de eludir la realidad de forma intencionada “durante la producción en Barcelona; lo hizo especialmente en los cálidos días de la producción de Madrid bajo el manto protector de la dictadura de Primo de Rivera; y lo haría en los días difíciles de la II República” (p. 50). Por lo que, la Andalucía que aparecía por primera vez en el cine “plagada de toros, de bailes, de pasos y de imágenes, de la Semana Santa y la Feria de Abril, de monumentos totémicos como la Giralda, de mujeres alegres, de guitarras y sombreros

cordobeses” (p. 50) era la misma que había visitado Azorín y que habían dado lugar a una serie de artículo que recogió en 1914 y publicó como *La Andalucía trágica* (García Fernández, 2021).

Ahora bien, para algunos críticos, como es el caso de José María Salaverría, ser andalucista se correspondería con tener el gusto por el cante, la guitarra, la raza y los vinos (Navarrete, 2003). Esta concepción sería la más cercana a la segunda acepción del término que recoge el DRAE, y la que estaría más cerca de la imagen *panderentística* de Andalucía. No obstante, “el amor o apego por lo andaluz” tendrá manifestaciones diferentes en las producciones de los creadores, poetas y escritores de las primeras décadas del siglo XX. En el caso de Salvador Távora, la ideología andalucista que aparecerá en su obra estará relacionada tanto con esta definición como con la acepción relacionada con la “tendencia política de carácter nacionalista”.

### 2.2.1. El andalucismo en la literatura

Frente al tópico de la “Andalucía alegre, folklórica y colorista”, empieza a aparecer uno nuevo, el de la tristeza andaluza. Pues, ya desde finales del siglo XIX, poetas como Bécquer o Rubén Darío habían comenzado a poetizar en torno a esta emoción, relacionándola con la idiosincrasia andaluza y conforme avanza el modernismo, se va consolidando esta relación (García, 2012). De modo que, si para la Andalucía del chascarrillo la guitarra constituía por sí misma un motivo festivo, pronto nos encontraremos en la literatura con un instrumento que “produce un llanto sin límites” (García Montero, 2006, p. 30). Por otro lado, en este proceso aparecerá una nueva ciudad, además del imaginario de Sevilla: Granada. Pues, tanto Sevilla como la ciudad nazarí, tal como señala García (2012), “ayudan a forjar esta imagen literaria de la Andalucía triste, negadora de la otra imagen de la Andalucía alegre, considerada a partir de cierto momento más superficial y falsa” (p. 7). Además, la polémica teoría orteguiana, al referirse a que “lo admirable, lo misterioso, lo profundo de Andalucía está más allá de esa farsa multicolor que sus habitantes ponen ante los ojos de los turistas” (Ortega y Gasset, 1984, p. 233) confirmaría las bases de la dicotomía de la verdad/farsa, y lo profundo/superficial, que iba a ser eje vertebral de las poéticas que vendrían en adelante (García, 2012).

El andalucismo estético se manifestará en tanto que, como señala el investigador baezano, “los modernistas también buscaron un alma andaluza, [...] un alma por debajo de los colorines y la pandereta de la farsa multicolor, y frecuentemente llegaron a la conclusión de que esta alma andaluza era triste” (p. 9). Si hay algo que tendrán en común ambas ciudades será la relación del agua con la tristeza, por una parte representada en la obra de José María Izquierdo, quien será reconocido como el mayor representante de la tristeza sevillana; y, por otra, en la de García Lorca, donde este elemento aparecerá de forma recurrente. Asimismo, como señala García Velasco (2016), en el poeta podemos encontrar versos donde el agua aparecerá también como bálsamo apaciguador de la tristeza. En cualquier caso, a pesar de las diferencias entre el tratamiento de la tristeza andaluza de la poética sevillana con la del granadino, tanto Sevilla como Granada quedaron caracterizadas como ciudades tristes.

#### 2. 2.1. 1. Lorca y el canto andaluz universal

Como es sabido la verdadera Andalucía lorquiana estaría encarnada por los gitanos/as; pues, en palabras del propio Lorca (1972) “el gitano es el que guarda el ascua, la sangre y el alfabeto de la verdad andaluza y universal” (p. 50). Es por ello que, su *Romancero gitano*, “aunque se llame gitano, es el poema de Andalucía” (p. 50); y, por lo que, el libro, que el poeta llama el *Retablo de Andalucía*, es considerado por él mismo como “un libro anti-pintoresco, anti-folklórico, anti-flamenco. Donde no hay ni una chaquetilla corta, ni un traje de torero, ni un sombrero plano, ni una pandereta” (p. 51). Sí encontramos en el *Romancero* “música antigua, rústica, sagrada, popular o infantil en algunos de los romances más extraordinarios”; pero, como afirma Soria Ortega (1988), “Lorca ha vencido a la pandereta” (p. 205).

Por otro lado, hemos de señalar que debido a su condición de músico y musicólogo, además de escritor, Lorca se aparta del grupo de los modernistas. Pues, gracias a su actividad investigadora como tal, como indica Soria Ortega (1988), “podríamos decir que acomete al sesgo el acervo cultural andaluz más significativo: la poesía y música orales” (p. 188). Félix Grande (1979) reconoce la empresa de quienes trabajaron y colaboraron en la organización del Concurso del Cante Jondo, cuyos

principales promotores fueron Lorca y Falla, puesto que consiguieron “darle por fin rango artístico al mundo del flamenco” (2, p. 478). No obstante, no por ello “los detractores del Concurso dejaron de asociarlo a la Andalucía de pandereta y pintoresca, advirtiendo del riesgo de la españolada” (García, 2012, p. 155). Pues, como bien señala Mari Carmen Pérez Giráldez (2017), se produce “una especie de lucha de intelectuales cuyo eco resuena en prensa, que [...] adquiere un tono de diálogo entre ambos bandos” (p. 44). De este modo, el cante jondo fue centro de debate, adquiriendo un protagonismo que hasta entonces nunca había tenido. Frente a los detractores, conviene destacar la consideración al respecto de Antonio Gallego Burín, que intervino para poner de relieve que el Concurso suponía un primer paso para descubrir lo ignorado y rehacer el espíritu de Andalucía, según García (2012); o, la de Vicente Manzanares, que estuvo encaminada a realizar una definición del “flamenquismo o andalucismo”, coincidiendo con Lorca en considerar “la melancolía, y sobre todo la tristeza, un ingrediente esencial del cante jondo” (p. 158).

Conscientes tanto Falla como Lorca de la comercialización del cante a partir de los cafés cantantes y temiendo su “hundimiento paulatino”, como ya advirtiera Demófilo (Félix Grande, 2, 1979, p. 476), tanto uno como otro pusieron gran empeño en delimitar las diferencias entre lo que en la época se entendía como flamenco *en compota* y el *cante jondo*, cuya máxima materialización de este cometido fue el Concurso en sí mismo. Más centrado en la letra y la expresión, como señala Pérez Giráldez (2017), con el *canto jondo* Lorca (1972) se referirá, en su primera Conferencia al respecto, a “un canto puramente andaluz, que ya existía en germen en esta región antes de que los gitanos llegaran a ella” (p. 10), y al que estos/as le dieron forma definitiva. Pues, el poeta, siguiendo la versión oficial ajustada a las investigaciones de Manuel de Falla, se reafirma en que las tribus gitanas huidas de la India en el año 1400, llegaron “a nuestra Andalucía, unieron los viejísimos elementos que ellos traían y dieron las definitivas formas a los que hoy llamamos *cante jondo*” (p. 13). Al igual que Falla, considerará la seguriya y sus derivados: polos, martinetes y soleares, como los palos que mejor se adaptarían al género propio del *cante jondo*. Pues, para el poeta granadino la seguriya es el “perfecto poema de las lágrimas, [que] llora la melodía como lloran los versos” (p. 26).

La significación del cante jondo cambia en la segunda conferencia, pues si en un principio Lorca lo ligaría con el “fatalismo oriental”, tal y como señala García (2012) apoyándose en Maurer (2000), en esta última se mostrará más cerca de los hermanos Caba, de Cansinos Assens y de la revista *Octubre*. En este caso le otorgará un contenido social, pues el cante jondo pasa a ser considerado “el grito de protesta del pueblo andaluz, que sufre injustamente ante la indiferencia de las “clases distinguidas” y de los “señoritos”” (p. 159).

El acercamiento a Andalucía por parte de Lorca, estuvo marcado por lo intencionado de apartarse de un costumbrismo superficial. Como indica García Montero (2006), el poeta tratará de “encontrar lo universal gracias a la identidad” (p. 31). De modo que, de acuerdo con García (2012) y Soria Ortega (1988), el andalucismo estético de Lorca se mantuvo en sintonía con el de Juan Ramón Jiménez; pues, si el de este último fue “selectivo, aristocrático, minoritario, sin dejar de ser popular y exquisito” (García, 2012, p. 169) a la misma vez que universal, Lorca nunca perdió de vista la estilización de lo popular con intención de elevarlo hasta conseguir, igualmente, su universalización.

En nuestra propuesta el alumnado se acercará a la concepción lorquiana del cante jondo y los elementos populares, a través de una serie de fragmentos seleccionados de las Conferencia I y II; además, trabajaremos el “Romance de la pena negra” del *Romancero gitano*, a partir del cual le explicaremos la relación entre el cante, la Andalucía de lo jondo, el gitanismo y su aspiración hacia lo universal. Será primordial transmitirle la importancia de Lorca como referente en la configuración del imaginario andaluz, que se reproducirá en las obras de los demás autores que trataremos en el aula: Luis Cernuda, Rafael Alberti y el propio Salvador Távora.

#### 2. 2. 1. 2. El paraíso perdido de Cernuda

La obra de Cernuda se inserta en la tradición de la estilización de lo popular y la universalización de Andalucía, a la que nos referíamos en el apartado anterior. Este proceso de exaltación se produjo a partir del hartazgo del castellanismo regeneracionista, propulsado por Juan Ramón Jiménez. Pues, como bien apunta García Montero (2005), el poeta de Moguer estuvo “interesado en identificar los valores de la

belleza y la universalidad en Andalucía” (p. 49), ante la lectura espiritual geográfica que se estaba realizando por parte de pensadores como Unamuno. Al que en más de una ocasión se referirá Cernuda, en respuesta a la oposición que el “profesor vasco” estableció entre las ciudades castellanas y las andaluzas, otorgándoles a aquellas una profunda intelectualidad. Por otro lado, hemos de señalar que, según García (2011), la lógica que se percibe cuando leemos “Divagación de la Andalucía romántica” (1936), donde “Andalucía funciona como metáfora del paraíso perdido” (p. 624), entraría en diálogo con la *Teoría de Andalucía* de Ortega y Gasset, escrita varios años antes.

Como Ortega, el poeta de la herida romántica también reaccionará “contra la falsa ola de tradición renovadora que ha disfrazado Sevilla en los últimos tiempos” (García, 2011, p. 624) y la “farsa multicolor” que los andaluces/as “ponen ante los ojos de los turistas”, pues “lo admirable, lo misterioso, lo profundo” había que buscarlo más allá (Ortega y Gasset, 1927, p. 233). Así es cómo frente al castellanismo y disponiéndose a la búsqueda, Cernuda ante las posibles vías de dignificación se encauza por la vía del surrealismo “imaginando una Andalucía capaz de transformarse en la geografía de la sensualidad, el diálogo libre con la vida y el abandono a una naturaleza sin sacrificios clericales” (García Montero, 2005, p. 52).

Además, hay que tener presente que, si ya la concepción de la pereza andaluza estaba en la obra de poetas granadinos como Ángel Ganivet, que la relacionaban con la belleza y el deseo de abandono ante el paisaje, dándole un matiz orientalista; ahora, el eterno poeta sevillano, tal y como apuntan tanto García Montero (2005) como García (2011), va a coincidir con el polémico tópico de la teoría orteguiana, y con lo que el filósofo de la deshumanización del arte llama el “ideal vegetativo” andaluz. Pues, coincide Cernuda con Ortega al entender que la pereza es un residuo del paraíso perdido; por lo que, dentro de esta lógica, Andalucía sería el único lugar en el que rescatar la vida paradisíaca.

El poeta sevillano ya en 1929 sitúa una historia en un pueblo imaginario llamado Sansueña. La descripción del lugar coincide con el ideal del “paraíso mítico”, donde el deseo no existe y la herida se ha cerrado. Por otro lado, hay que tener presente que, según afirma García (2011), aponyándose en Vivanco (1957), el primer poeta que elogió la pereza enlazándola con el paraíso y cosa de dioses fue Bécquer.

Partiendo de la afirmación de Cernuda de que en España no hubo un verdadero Romanticismo español, pues según él los únicos poetas que podrían acaso encarnar el ideal romántico serían Garcilaso de la Vega y Bécquer, y de que el Romanticismo “implica una liberación de la pompa, de lo ornamental” (García, 2011, p. 616); conviene tener presente que, al considerar que el romanticismo no había enraizado en España, Cernuda no sólo recogería la tradición becqueriana si no que, además, buscaría su espejo en las tradiciones románticas inglesa y alemana. Es por ello que, el profesor García para referirse a la obra de Cernuda utiliza la terminología de *andalucismo nórdico*.

García Montero (2005), en cambio, más que señalar el romanticismo de la obra de Cernuda, se centra en la ética vitalista del surrealismo que imprime tanto en este pueblo imaginado, que muchos estudiosos como Francisco Chica sitúan en el “entonces pueblecito pesquero de Torremolinos” (Ortiz, 2002, p. 9), como en la totalidad de sus escritos. Cabe señalar que, como indica Ortiz (2002), para estudiosos como Chica, Sansueña no sería otra cosa que un “espejo literario de Málaga”, en lugar del “alma idealizada de Andalucía” (p. 9). En este sentido, nos mostramos más cercanos de Ortiz, no solo porque en poemas como “A un muchacho andaluz” o “El joven marinero” nos sitúe en el océano Atlántico o describa paisajes impropios de la ciudad de Málaga, sino porque, como señala García Montero (2005), “el mundo de la plenitud terrenal, el mundo de los mitos y la belleza, acompañará a Cernuda, con Andalucía al fondo, hasta el final de su vida” (p. 58).

Además, hay que tener presente que en Cernuda también aparece, como sucedería con los románticos, la fascinación abnegada por el sur. Pues, los románticos del norte, al margen del debate sobre que la imagen tuviera que ver más o menos con la realidad, encontraron en Andalucía un lugar por el que poder escapar del mundo burgués, “una escapatoria al mal d’esprit originado por el tiempo y el país en que les ha tocado vivir” (García, 2011, p. 621). Al respecto, no debemos olvidar que Cernuda, como bien señala García Montero (2005), “intentó que la defensa del deseo no supusiera una renuncia a la lucidez” (p. 61), frente a la conciencia trágica, que poetas como Lorca desplazaron “a la mitología andaluza con su lectura del cante jondo y su delimitación de un ámbito de valores originarios” (p. 52). A partir de una lectura moral

del surrealismo, el poeta quiso transformar la “derrota que impone la conciencia trágica [...] en voluntad estética” (p. 57); de modo que, sin renunciar a la inteligencia, que le había sido negada a Andalucía, opta por una “versión inteligente del vitalismo” (p. 61).

En 1931 en el artículo de Cernuda sobre Moreno Villa el poeta aludirá a una “baja Andalucía”, que, indudablemente, se relaciona con el rechazo a la superficialidad de la españolada y el deseo de estilización de lo popular andaluz queriendo alejarlo “del costumbrismo y del pintoresquismo más o menos folklóricos, de Bizet a los hermanos Álvarez Quintero” (García, 2005, p. 622). Pues, así como Lorca divide a Andalucía en dos -la del llanto, la de la pena negra, que situaría en la parte oriental, y la de la alegría relacionada con la Andalucía occidental-, Cernuda “destaca la Andalucía honda de Bécquer” y “rechaza la Andalucía baja de las modas chillonas, complacida de sí misma” (p. 622).

### 2. 2. 1. 3. Alberti y la otra Andalucía

Al igual que Cernuda, el paraíso perdido de Alberti se encontrará en Andalucía. Durante el destierro, sobre todo, sus recuerdos fueron recreados desde la nostalgia del que está lejos y no puede regresar. Pues, “sentir en la distancia la tierra que le vio nacer y cantarla, empiezan a ser las necesidades vitales de Alberti, que se intensifican aún más con el exilio y se convierten en las vertientes de su poesía” (Zovko, 2009, p. 33). Asimismo, el idealismo andaluz de Alberti vino a consolar al poeta, pues como ya indicara Juan Ramón Jiménez (1929), en una caricatura que le dedicó al gaditano: “La gran Andalucía viene en su auxilio con olas de todos los colores, arrastradoras de mezcladas vidas de los tres reinos” (Vázquez Medel, 2005, p. 56). Evidentemente, estos colores no eran los de aquella “farsa multicolor” a la que se refiriera Ortega, o la de las “modas chillonas” de las que hablaba Cernuda; sino que, estos colores bien lejos de los disfraces, serán los que con sus ojos de poeta-pintor verá en los paisajes reales de Andalucía.

La infancia y adolescencia de Alberti, como la de otros poetas como Aleixandre, Cernuda, Prados o Altolaguirre, remontándonos incluso a la escritora Fernán Caballero, como puntualiza Soria Ortega (1988), fueron desarrolladas en pueblos andaluces.

Asimismo, en el caso de Alberti, serán los recuerdos de su infancia en el Puerto de Santa María, los que rescate y pinte en sus poemas; y, por supuesto, como señala Vázquez Medel (2005), “el mar, la mar” aparecerá como “símbolo de todo lo fundamental de su existencia” (p. 62).

Por otro lado, hay que tener presente que en *La amante* se ratificará “el hecho diferencial andaluz” partiendo del “contraste con Castilla”, influenciado por el Juan Ramón Jiménez cansado del centralismo españolista” (Vázquez Medel, 2005, p. 53). En *El alba del alhelí*, confirmará, como señala el catedrático, “su captación de una única y a la vez plural Andalucía” (p. 63), que plasmará desde su estancia en el pueblo cordobés de Rute y en las costas almerienses.

Asimismo, si en *Marinero en tierra*, obra “andalucísima” a ojos de Juan Ramón Jiménez (Soria Ortega, 1988, p. 192), “había ejemplificado la posibilidad de la nostalgia” (García Montero, 1988, p. LV); como bien señala García Montero (1988), en *El alba del alhelí* el poeta gaditano ensayará “la dramatización, en busca de la llamada “Andalucía interior”” (p. LV). Por lo que, en este sentido, las coordenadas que marcarán la poética albertiana serán la “evocación elegíaca” y “el compromiso con su transformación” (Vázquez Medel, 2005, p. 64).

La voluntad de estilización de lo popular con aspiración de hacerlo universal seguirá presente en Alberti. En *El alba del alhelí* aparece por primera vez lo vivencial del poeta, sometido al proceso de estilización juanramoniano. El poemario lo componen tres partes, en la central, que primero tuvo en llamarse *Cales negras* para después ser *El negro alhelí*, aparecerá un tono dramático que lo acercará, más que en ningún otro momento, como señala Vázquez Medel (2005), a la poética de Lorca. Los poemas de *Cales negras* están inspirados en las vivencias y experiencias que tuvo Alberti en Rute, lugar al que se referirá como: “dramático pueblo andaluz al pie de Monte de las Cruces, pueblo, como tantos otros escondidos de aquellas serranías, saturado de terror religioso, entrecruzado de viejas supersticiones populares, soliviantado aún más por una represión de todos los sentidos” (Alberti, 1975, p. 184).

Como podemos observar, fuera de cualquier romantización, la Andalucía oscura y dramática a la que alude Alberti se encuentra marcada por el “terror religioso”, “viejas supersticiones populares y “una represión de todos los sentidos”. Asimismo, es

cómo se produce un cambio en la poética del gaditano, pues “la esencia dramática de (sus) nuevos poemas: algunos con verdadero aire de coplas”, serán ahora más apropiados “para la guitarra que para la culta vihuela de los cancioneros” (p. 185), en palabras del propio Alberti (1975).

A partir de 1929 la actividad política de Alberti se intensifica, realizando numerosos viajes tanto dentro como fuera del país. No obstante, como señala Vázquez Medel (2005), a pesar de su constante movimiento, Andalucía no quedará relegada por el poeta; pues, “buena parte de su impulso luchador [...] procede de su experiencia y de su conciencia de la situación denigrante en que se encuentran los trabajadores y, muy especialmente, los campesinos andaluces” (p. 102). Lo que podemos comprobar con los primeros versos de *Al volver y empezar*: “Se les prometen los campos/ y al campo van a matarles” (Alberti, 1988, I, p. 524), o en los de “La lucha por la tierra”.

Será en el exilio cuando, por un lado, como indica Vázquez Medel (2005), la “nota nostálgica” la ponga el sentimiento de “la patria perdida”; y, por el otro, “la indignación de ver esos ámbitos mancillados y prostituidos, [despertará] su denuncia y su condena, así como su llamada a la resistencia y a la insurrección” (p. 102). Pues, en *Ora Marítima* (1953), el “glorioso pasado” de Cádiz le servirá como “factor de resistencia en el presente y anticipo de un futuro que habrá de llegar” (p. 106). Pues, como bien apunta Zovko (2009), según Alberti “jamás un paraíso quedará sumergido en las profundidades de la tierra” (p. 39).

En *Balada y canciones del Paraná* (1953-1954), se entretendrá lo positivo y lo negativo, el gozo y el dolor. Y, recordando al Cernuda que anhela el paraíso perdido, las imágenes de lo que ve y lo que le gustaría ver se superpondrán. De modo que, si en los dramáticos versos sobre Rute, la Andalucía trágica que le conectaba con Lorca estaba marcada por el terror religioso, las supersticiones y la represión, ahora esta Andalucía es la mancillada por los que ganaron la Guerra y las consecuencias de la misma. Pero, la esperanza permanece y la tragedia andaluza encontrará su luz, no ya solo en la resistencia, sino en valores como la solidaridad. Por eso, en los versos finales de “Balada para los poetas andaluces de hoy” escribirá: “No es más hondo el poeta en su oscuro subsuelo/ encerrado. Su canto asciende a más profundo/ cuando, abierto en el aire,/ ya es de todos los hombres” (Alberti, 1988, II, p. 770).

Al volver a España en 1977, en calidad de hombre político comprometido con su tierra, Alberti, reavivando al personaje de Juan Panadero, escribirá “Coplas de Juan Panadero al Pueblo Andaluz”, que empezarán con estos versos: “Éste [sic] es el pueblo andaluz,/ serio, puro y desgarrado,/ en las tierras de la luz” (Alberti, 1988, III, p. 325). Como podemos observar, el poeta gaditano alude a la seriedad, la pureza y el dolor del desgarramiento propios de la Andalucía trágica, cuya reivindicación hunde sus raíces en el modernismo. Asimismo, en “Juan Panadero vuelve a la arena”, le alentará para que grite: “Levanto a Juan Panadero/ desde los vientos del mar,/ para gritar lo que quiero,/ porque hay mucho que gritar.// Gritar, mas gritar cantando,/ que cuando el andaluz canta/ es que está también bailando” (Alberti y Anguita, 1986, p. 11). Para el poeta gaditano, el cante, como grito jondo del pueblo andaluz, quedará relacionado con su resistencia, como canalizador de las injusticias. Del mismo modo que, la alegría quedará ligada a la libertad. Por otro lado, hemos de señalar que en la poesía de Alberti se descubre un andalucismo militante muy relacionado con el infantiano. No es otro el que se desprende, de la relación con el imaginario referido a la luz de los andaluces/as y sus tierras; y, más adelante, también, de la primera estrofa en el mismo poema, que compone tras apoyar la candidatura de Julio Anguita al cargo de la presidencia de la Junta de Andalucía: “Yo solo vengo a pedir/ que Andalucía despierte/ y al fin comience a vivir” (Alberti y Anguita, 1986, p. 12). La alusión a una Andalucía dormida que tiene que despertar, nos lleva directamente al Blas Infante que, frente a esta, reivindicará la Andalucía despierta y consciente de sí misma en su *Ideal andaluz* (2010).

## 2.2. El andalucismo en el ámbito político-social: el andalucismo histórico y el andalucismo político en el contexto del Tardofranquismo a la Transición

Para algunos críticos, como el caso de Juan Antonio Lacomba (1984) e Isidoro Moreno (1985), el andalucismo ha pasado por tres bloques o fases: el del movimiento republicano-federal que dio como fruto la Constitución de Antequera (1883), el andalucismo histórico, liderado por la figura de Blas Infante y el andalucismo político, que se inició a finales de la década de los setenta. Por otro lado, en la actualidad, el

historiador Javier García (2020) ha unificado las dos primeras fases, y ha reconocido el andalucismo político como andalucismo de segunda ola.

Para entender la obra de Salvador Távora resulta indispensable acercarnos tanto al andalucismo histórico como al impulsado en el período del tardofranquismo, que se corresponde con los inicios de la etapa de producción de Salvador Távora; ya que, está impregnada de la ideología andalucista propia de la coyuntura histórico-social en la que se desarrolló su vida. Tal es así, que nuestro dramaturgo llegará a introducir al propio Blas Infante como personaje en una de sus obras, *Alhucema* (1988). Para ello, en primer lugar, debemos tener en cuenta que, como apunta Isidoro Moreno (1985), “lo que podríamos denominar primer descubrimiento consciente de la identidad andaluza” (p. 19) se produce a partir de la Revolución de septiembre de 1868 hasta finales de los años ochenta, debido a la implantación de nuevas corrientes de pensamiento filosófico y científicas que invitan a la reflexión sobre la propia tierra.

Junto a este interés cultural, empieza a destacar también una fuerza política que desembocará por parte del movimiento republicano-federalista andaluz en el proyecto de Constitución Federal aprobado en Antequera en 1883. Más tarde, en 1910, según Isidoro Moreno (1985), vuelve a resurgir otro movimiento de corte andalucista que será tanto cultural como político, el conocido como “andalucismo histórico”, que, a pesar de ser regionalista, no dejará de ser “en algunos momentos, en claramente nacionalista” (p. 21).

Los dos ejes en torno a los cuales giraron las contradicciones del movimiento fueron: la cuestión de la Reforma agraria y “la caracterización de las entidades *Andalucía y España*” (Moreno, 1985, p. 22). Con respecto a la primera, Blas Infante, considerado como “el más importante líder y teórico del movimiento”, como indica el antropólogo, insistió en definir Andalucía “como, fundamentalmente, un “país de jornaleros”, señalando como “el más inmediato y central de los ideales... la tierra andaluza para el jornalero andaluz” (p. 22). Esta reivindicación, que tendrá su reflejo en la consigna histórica de “La tierra es pa(ra) quien la trabaja”, como indica el historiador Javier García (2017), se produce en el seno de las comunidades campesinas de las periferias europeas. Respecto, al segundo punto, después de incoherencias y recelos por no ser considerados de separatistas, a principios de 1919 los regionalistas

andaluces pasan a considerarse nacionalistas, lo que no es casual. Si no que, como indica Moreno (1985), este momento vendrá a coincidir “con la acentuación de las grandes luchas y la consiguiente represión que lleva a cabo el Estado centralista, a través de sus aparatos represivos”, lo que conllevó, según Moreno, a “convertir el ala más progresista del hasta entonces ambiguo movimiento andalucista en claramente nacionalista y radical” (p. 23). Cabe señalar que, la preocupación por la tierra y la consideración del campesinado, como indica Salvador Galindo (2018), son elementos claves en la consecución del ideal andaluz infantiano, y se constituyen como un rasgo diferenciador del nacionalismo andaluz de otros coetáneos, como el catalán o el vasco (Acosta Sánchez, 1983). Al respecto, Salvador Távora (2019) se manifestará en una entrevista en los siguientes términos: “[La reforma agraria integral] es algo pendiente desde hace muchos años, y que todos los gobiernos se han negado a hacer. Andalucía debe ser la primera en avanzar en una reforma agraria” (en prensa). Pues, hemos de tener presente que la reivindicación de la Reforma agraria que ponga en manos de los jornaleros/as andaluces/as la tierra trabajada y la preocupación social por las desigualdades en el ámbito del campo andaluz estarán presentes ya en su producción teatral desde *Quejío* (1972), su primer espectáculo como director con la compañía de teatro La Cuadra de Sevilla. Asimismo, la letra de uno de sus cantes será: “El trigo pa los señores/ pa ellos las alegrías/ pa nosotros los dolores” (Távora, 1998, p. 84).

Como señala Ruiz Romero (2002), “Andalucía encara el llamado tardofranquismo con una progresiva organización e incidencia pública, tanto de organizaciones políticas como sindicales” (p. 639). El 11 de mayo de 1970, se funda la “Comercial Promotora, S. A.” Cepe, sociedad anónima (CEPESA), que, en realidad, se trataba de “Compromiso Político”. Una de las actividades que más repercusión tuvo fue la de contribuir a propulsar el Club Gorka, a partir del cual tuvo lugar el “gran movimiento cultural que fue el Congreso de Cultura Andaluza durante los años 1977-1978” (p. 642). Dentro de este círculo, tuvieron gran influencia los herederos del Andalucismo histórico que sobrevivieron al franquismo, herederos del ideal infantiano y de “los hitos pro autonómicos republicanos” (Ruiz Romero, 2002, p. 643). Nace, así, una nueva identidad, que se llamará Alianza Socialista de Andalucía, en cuyo manifiesto fundacional se denunciaba que Andalucía se hubiera convertido en “sala de

fiestas” de Europa. Pues, el centralismo produciría sobre el territorio andaluz “esta colonización interior política, social y económica”. Ya aquí ASA reclamaba “un estatuto especial”, que ordenase “el grado de autonomía en relación a los restantes pueblos de España”. Pero, no será hasta octubre de 1975 cuando la organización publique otro texto con el título *Por un poder andaluz*, donde se reclame “por primera vez desde la II República un Estatuto de Autonomía” (p. 647).

A partir del desarrollismo de los sesenta, “la constatación del subdesarrollo al que viene siendo sometida Andalucía, en un marco de clara desigualdad con otras regiones del Estado” comienza a calar en la opinión pública de los andaluces/as, de modo que es tal la conciencia tomada, por parte de los andaluces/a, “como para no permitir en su futura autonomía un tratamiento inferior al otorgado a otras” (Ruiz Romero, 2002, p. 650). De modo que, el 20 de febrero de 1976 en Sevilla ASA, ya convertida en partido político, pronuncia el reconocido como primer mitín regionalista desde la Guerra Civil, por parte de la agrupación; y, meses más tarde, se presenta el documento de la propuesta de Estatuto ante la prensa. ASA, junto a Reconstrucción Socialista de Andalucía pasaron a ser el PSA (Partido Socialista de Andalucista), legalizado finalmente el 25 de marzo de 1977.

Por otro lado, el despertar de la conciencia andaluza ocasionó que el 4 de diciembre de 1977 los andaluces/as inundaran las calles de sus ciudades y pueblos “demandado autonomía político como medio para la solución de los graves problemas económicos, sociales y culturales de Andalucía” (Moreno, 1993, p. 126). Tras las manifestaciones, no exentas de represión y muerte, vino el 28 de febrero de 1980, donde se votó la posibilidad del acceso a la autonomía por la vía del artículo 151, que trajo consigo el reconocimiento de Andalucía como nacionalidad histórica.

### 2. 3. Relaciones entre música y teatro

Como señala, Carillo Aparicio (2015), con la intención de agasajar a los héroes, nació el teatro en Grecia a partir del ditirambo y las fiestas helénicas. Asimismo, el ditirambo estaba dedicado al dios Dionisio, pues con esta composición lírica se le invocaba para que bajase a la tierra. La composición, de la que nacería la tragedia griega, era cantada por un coro en el que participaban cincuenta hombre o niños,

nunca mujeres. Hay que tener presente que tanto en esta como en la comedia “existía ya la presencia de la música en escena, llevada a cabo por un coro o por varios instrumentistas que acompañaban los cantos” (p. 26). Es más, las investigaciones de Girolamo Mei, desarrolladas durante la segunda mitad del siglo XVI, evidenciaron que en las tragedias griegas “los actores también actuaban como solistas en algunas ocasiones” (Molina, 2005, p. 19). Por otro lado, hay que tener presente que en los orígenes del teatro romano, con una gran influencia del teatro griego y etrusco, se “intercalaba(n) intermedios musicales, acompañamiento (normalmente con una flauta), partes declamadas o cantadas y partes líricas” (Carillo, 2015, p. 27).

Dejando atrás la Edad Media europea, con las representaciones que tendrán lugar en las iglesias, donde los textos tomarán cada vez una mayor extensión, tras un período de escasez teatral, por fin llegó el Siglo de Oro español, con un teatro más modernizado. En esta etapa se produjo una lenta evolución desde Juan del Enzina, considerado como el primer director de escena, que, también, fue músico, y en cuyas églogas incluía “elementos musicales y folclóricos” (Carillo, 2015, p. 31), siendo su aportación más significativa “la introducción en la escena del canto polifónico” (Torrente, 2003, p. 278), hasta dramaturgos como Tirso de Molina, Calderón de la Barca o Lope de Vega.

A finales del s. XVI, como indica Molina Jiménez (2005) el diálogo entre Girolamo Mei y Vincenzo Galilei desembocó, a raíz del rechazo a la polifonía, en el *stile recitativo*, nuevo estilo “que llevó a su apogeo Monteverdi” (p. 20). Con la llegada a España de Baccio del Bianco, que se encargaría de trabajar las obras calderonianas, aparecieron en el país, por primera vez, los recitativos, definidos como “una forma de canto, normalmente para una sola voz, en la que el cantante debe realizar unas inflexiones con la voz pautadas previamente por el compositor. Su finalidad era la de enlazar las diferentes arias mientras el argumento seguía avanzando” (Carillo, 2015, p. 33). No obstante, tanto el estilo recitativo como el interés surgido a principios de este siglo por la retórica musical no lograron sobrevivir, pues “la separación entre el ritmo musical y el metro de la poesía desembocó en una prosodia propia de la música” (Molina, 2005, p. 24).

En 1760, surge en Roma un nuevo movimiento en torno a la Accademia de Heraria d'Arcadia, con gran interés por la renovación estilística frente al barroquismo, que dio lugar al período en que la ópera “alcanzó un elevadísimo nivel de perfección formal. Gracias también a la labor de dos principales poetas: Apóstolo Zeno y Pietro Metastasio. Cuyos trabajos supusieron la absoluta adaptación de la música al texto” (Molina, 2005, p. 26). No obstante, a pesar del avance del género operístico en Europa, este sufrió una fosilización a nivel formal, de la que lo intentaron rescatar Algarotti y Calzabigi, en un primer momento a nivel teórico, tal como señala Molina (2005). Este último materializó sus planteamientos con Christoph Willibald Gluck, en la obra *Orfeo y Eurídice* (1762). A raíz de la cual, Gluck volvió “al tipo operístico de Peri y Caccini, en abierta oposición a la ópera de estilo veneciano, en la que destaca la melodía y prevalece la inverosimilitud y la ruptura con Aristóteles” (Molina, 2005, p. 27). Finalmente, añadiremos con respecto a la ópera que trajo consigo considerables mejoras en cuanto a escenografía; y, haremos mención a Wagner, como revolucionario de “la música dramática en Europa” (p. 41), por su gran influencia no solo a nivel musical sino también teatral.

Será Adolphe Appia quien tome el relevo de Wagner como renovador de la escena, colocándose “en el primer plano de la renovación teatral finisecular, ya que de él nace toda la evolución escenográfica moderna” (García Baquero, 1078, p. 38). El suizo hablará de texto poético-musical, debido a que su concepción de la escena gira en torno a su inseparable relación con la música. Pues, tal como señala Carillo (2015), Appia considera que “el género por excelencia, en su grado supremo de desarrollo sería el llamado *Worn-Ton-Drama*, es decir, la combinación de la palabra, la danza y el texto para una única puesta en escena” (p. 43). Además, según el dramaturgo-compositor, lo ideal es que el propio escritor teatral fuera creador tanto de la música, como del texto y la escena. Por su parte, Gordon Craig se mostrará en sintonía con el suizo, considerando que “el padre del teatro no es el poeta sino el bailarín” (p. 45), o actor; y, defenderá que solo con la unión de las artes, y la no consideración de estas de forma independiente, se conseguirá que el teatro funcione y se avance hacia lo que considera como un “teatro del futuro”. Además, concebirá como un error el tener como punto de partida el texto, pues “en su lugar debe situarse el cuerpo rítmico o una

partitura sonoro-espacial”; por lo que, se orientará “hacia las sonoridades de la fonética dadaísta o la poesía expresionista de la resonancia, corrientes que evolucionarán hacia el surrealismo y que convertirán a la obra en una mezcla simple de sonoridad, mímica o gestualidad” (p. 45). De modo que, el texto quedará en un segundo plano, y la música será la que guíe a las demás artes.

Otro de los grandes directores de los primeros años del siglo XX será Konstantin Stanislavski, de influencia impresionista. Una suerte para la renovación de la escena en aquel momento fue su encuentro con Vladimir Nemiróvich-Dáchenko, quien era profesor de la Academia Filarmónica de Moscú (García Baquero, 1978). Ambos crearon el Teatro de Arte de Moscú, donde evolucionaron muchas de las ideas de Meyerhold, en cuyo Teatro Estudio, que él mismo dirigía, trabajaba; y, que, como precisa García Baquero (1978), era “concebido como un laboratorio donde probar todas las posibilidades de nuevos medios musicales o pictóricos” (p. 24). En su Estudio se agruparon tanto “artistas como músicos, pintores y actores” (Carillo, 2015, p. 50).

En torno a 1923, encontramos a Erin Piscator que, en su espectáculo *Revista de la Revolución Roja* de 1924, consigue transformar “el drama burgués existente”, como bien apunta Carillo (2015). En su libro *El teatro político* (1929), influenciado por Wagner, se muestra muy a favor de incluir todas las artes en la escena, y hacer uso de elementos “como la danza, las proyecciones o el movimiento actoral” (Carillo, 2015, p. 49), en su búsqueda por la eficacia didáctica (García Baquero, 1978). Esta pedagogía irá siempre unida al deseo de transformar la realidad; pues, hemos de tener presente que con el expresionismo alemán se consolidó la consideración de que uniendo las artes en el ámbito del teatro, este tendría más poder de transformación sobre la realidad misma. Asimismo, de entre todas las artes, la música tomó un especial protagonismo (Carillo, 2015).

### 2. 3. 1. Las nuevas corrientes de experimentación: la huida del texto dramático

Por su parte, Bertolt Brecht, debido a su constante búsqueda de la innovación del lenguaje teatral, se encontraba más cerca de los anteriores que de la ópera tradicional. Defiende que el teatro tiene que “desprenderse del texto dramático y apoyarse en el gesto y pensamiento (Carillo, 2015, p. 56). La música cobrará un protagonismo esencial

en su teoría teatral de lo épico; y, a diferencia de la estética wagneriana, donde se utilizaba para “intensificar el efecto del texto poético y subrayar sus contenidos latentes, para Brecht la música ha de explicar y dar perspectiva, colaborando en la tarea de análisis que el espectador ha de realizar durante la presentación escénica de la obra” (García Baquero, 1978, p. 66).

Al igual que Brecht, fueron muchos los directores que se sintieron atraídos por el teatro oriental; entre ellos, Salvador Távora. Como él mismo afirmaría, al asistir en Nancy al Festival Internacional de 1971, y presenciar el “espectáculo del grupo japonés Tenjo Sajiky de Tokio, un acto escénico enraizado en la cultura oriental” se sintió fuertemente inspirado; de tal modo que, influyó en que “apareciera más tarde en [su] mente, como un fantasma rojo de formas en [su] cabeza, un acto teatral, como una unidad dramática, física, rítmica y sonora, ajena al drama literario” (Távora, 1998, p. 23). Otro director influenciado por el teatro oriental fue Artaud, en cuyas obras la música aparecerá como uno más de los personajes. Pues, en la línea de los anteriores, como indica García Baquero (1978), tanto la música como las máscaras, al igual que todo lo que “pudiera reemplazar con eficacia a la palabra”, serán igual de importantes en su obra (p. 76).

Por otro lado, Samuel Beckett, considerado uno de los mayores representantes del Teatro del Absurdo del siglo XX, reflexionará en torno a lo que él considera como “texto representacional”, a partir del cual “la palabra se convierte en gesto, en sonido y en imagen” (Carillo, 2015, p. 53), revelando “esa incoherencia entre los actos y las palabras” y rompiendo “con el humanismo clásico y literario” (García Baquero, 1978, p. 78). Además, también en la lógica anterior, defenderá que la música es capaz de transmitir y llegar a un público más amplio, independientemente de cuál sea su lengua.

Conviene señalar que, más tarde, Peter Brook, en 1970 fundaría el Centro Internacional de Investigación Teatral en la ciudad de París, incluyendo un nuevo elemento al lenguaje teatral: el silencio. Asimismo, como señala Nicolescu (2011), “el silencio hace parte integral en el trabajo de Brook, comenzando por la investigación de la interrelación entre silencio y duración con su taller del Teatro de la crueldad en 1964, y culminando en el ritmo puntuado con silencios” (p. 38).

En los años 60 aparece la compañía “Bread and Puppet”, fundada por Peter Schumman. Como indica Carillo (2015), este estadounidense apostará por un teatro de *happening*, prefiriendo los espacios de la calle y las marionetas, y a actores no profesionales; y, evitará “las ataduras a un texto dramático”(p. 57). Otro de los directores que rechazó el texto fue el polaco Tadeuz Kantor, que consideraba que el teatro debía partir de una idea, y no de un texto. Su teoría se basaba en que el teatro no debía cerrarse a la literatura, sino que debía recurrir a otras artes para alcanzar su totalidad (Carillo, 2015). Por otro lado, en 1965 aparece en Suecia el “text-sound”, que situándose “en los límites de la música cantada y la poesía oral”, será una “hibridación poética” (p. 58).

La proliferación de espectáculos de índole experimental y multidisciplinar van cada vez más en aumento; y, a veces, resultan, igualmente, cada vez más inclasificables. En los últimos años de la década de los 70, como apunta Carillo (2015), surge la corriente del “arte de acción” o “performance art”, donde los actores/as cobrarán un gran protagonismo en la escena.

### 2.3.2. El teatro performativo

Como bien señala De la Puente (2015), la existencia de una interrelación entre “los términos *performance*, *teatralidad*, *teatro documental*, *biodrama* y *teatro postdramático*” no hace más que indicar “que la actividad escénica se encuentra desde hace tiempo en un intenso proceso de revisión de sus fundamentos estéticos y en donde la apertura hacia otras disciplinas y actividades ocupa un lugar destacado” (p. 89). Las nuevas corrientes de experimentación escénicas requieren de nuevas coordinadas teóricas de análisis, ya apartadas de las taxonomías tradicionales centradas en el texto dramático. Siguiendo a De la Puente (2015), nos encontramos con que, entre los intentos de delimitación del concepto, Schechner apunta a que la performance se encontraría “en el medio de distintos lugares y áreas: intercultural, interdisciplinario, intergenérico”. Pues, incluiría “diversas prácticas como la danza, teatro, rituales, protestas políticas, funerales, etc. que implican comportamientos teatrales, predeterminados o relativos a la categoría de evento” (p. 91). Entre estas prácticas nos interesa destacar las relacionadas con la música, los rituales y las

protestas políticas. Asimismo, siendo conscientes de lo difícil de encorsetar una producción tan libre como la de nuestro creador, hemos de considerar las características que le son asignadas al teatro performativo por Josette Féral, para sostener que la producción tavoriana mantiene, quizás de forma inconsciente por parte del sevillano, numerosos puntos de encuentro con esta corriente. Asimismo, la investigadora confirma como elementos del arte performativo los siguientes:

[El] actor convertido en creador, el acontecer de una acción escénica en lugar de su representación o de un juego ilusionista, espectáculo centrado ya no en un texto sino en la imagen y en la acción, llamado a la receptividad del espectador, de naturaleza esencialmente especular, o a los modos de percepción propios de las tecnologías. (2017, p. 27)

De acuerdo con Féral (2017), el concepto viene a enfatizar lo que significaría, especialmente, el fin del teatro dramático. Por otro lado, Huysen, desde la perspectiva puramente estética, entiende que la performance es el *performance art*, que en los años setenta y ochenta vino a revolucionar nuestra visión del arte (Féral, 2017). La francesa defiende que en su punto de cruce estaría lo que entendemos hoy como teatro, y lo que, desde nuestro punto de vista, puso en práctica Távora en su experimentación con las formas teatrales. Asimismo, el dramaturgo sevillano le dio más valor a la acción misma, que a la representación de sentido en sí misma; y, en su teatro es, igualmente, importante el actor *performa*, que con “su cuerpo, su actuación y sus habilidades técnicas por delante” (p. 33) ocupa la escena, ejecutando movimientos expresivos, el baile y, por supuesto, el cante. En el *acontecer* de los actos performativos se encuentra el aspecto lúdico que conlleva el riesgo, a la misma vez que “el fracaso”, algo que, como veremos más adelante, se encuentra presente en la teatralidad de nuestro dramaturgo, incluso, con la incorporación de animales en escena. Pues, él mismo afirmaría en 2002 que no concibe “el arte sin que haya una comunión con el riesgo” (en prensa).

Salvador Távora juega constantemente con “la ambigüedad de significados, el desplazamiento de códigos, el deslizamiento de sentidos”, deconstruyendo “la

realidad, los signos, el sentido, el lenguaje” (Féral, 2017, p. 35), muy lejos ya de la narrativa lineal. En sus composiciones teatrales, veremos cómo los objetos, máquinas y herramientas forman parte de la escena, produciéndose estos desplazamientos y deconstrucciones. Por otro lado, apunta Escobar Borrego (2018) que la causa de que la performance escénica entre en diálogo en la actualidad “con importantes géneros de las artes plásticas inscritos en el discurso a modo de marcas o signos visuales para sus espectadores” se encuentra en “la presencia de la sociabilidad estética” de la obra performativa (p. 26). En los sucesivos espectáculos de Távora, esa sociabilidad de la que habla el estudioso producía una conexión entre artista y espectador, que iba mucho más allá de la propia escena. Asimismo, “en aras de la *actio* y el efecto y *afecto* transmitidos a los lectores oyentes o espectadores” encontramos en la escena tavoriana, de cualquiera de sus obras, “una notable carga de retórica visual y sonora, no carente de *tonos y colores*” (p. 26), como sucede en el caso del flamenco y el color de sus sonidos.

Por último, no podemos dejar a un lado la línea conceptual que relaciona la *performance* con la idea de compromiso social y protesta. De la Puente (2015), alude a que el término también engloba eventos que tienen lugar en la esfera pública y que están relacionados con “las conductas de sujeción civil, resistencia, ciudadanía, género, etnicidad, identidad sexual” (p. 91). Desde esta perspectiva, apoyándose en Diana Taylor y la afirmación de que “puede mantener a veces una relación tensa con los sistemas de poder”, el estudioso insiste en su carácter de “vehículo de transmisión de memorias individuales y colectivas” (p. 92). En este sentido, nuestro dramaturgo hará de toda su producción poética la manifestación de la memoria de un pueblo; pues, como él mismo Távora afirmarí­a:

El arte no solo sirve para denunciar, sino que debe ser un exponente de la situación de los pueblos; y si es arte sirve al pueblo donde nace, es un testimonio, y siendo el testimonio de un pueblo que vive mal, ya es una denuncia para reconsiderar nuevamente la situación (1998, p. 31)

En la actualidad, como apunta Arregui (2013), parece haberse superado la relación incómoda que entre música y *performance* se llevaba produciendo dentro del ámbito de los estudios teatrales y musicológicos desde hace más de un siglo. De este modo, el profesor vallisoletano propone la dramaturgia musical como vector de confluencia entre ambas partes. Asimismo, la dramaturgia se correspondería con “el estudio de la producción de significado en cualquiera de las artes escénicas y performativas” (p. 291); mientras que, la “dramaturgia musical” se encargaría de estudiar el componente musical y sus relaciones con los demás elementos de un evento espectacular y su resultado escénico. Desde el ámbito que nos ocupa, teniendo presente que en la obra tavoriana las manifestaciones musicales se superponen al texto dramático, no podemos dejar de tener presente su relación con la disciplina literaria. Por lo que, considerando que la canción es una de las más antiguas manifestaciones humanas de unión entre música y poesía; y, partiendo desde la importancia de la conjunción del cante y el baile en el arte flamenco, a continuación, le dedicaremos un espacio al tratamiento de este dentro de las artes escénicas y su carácter performativo.

### 2.3.3. La performatividad del flamenco

Como señala Gutiérrez Carbajo (2016) “desde los primeros testimonios conocidos sobre el flamenco, su música aparece incorporada a los espectáculos teatrales” (p. 124). Asimismo, encontramos que, en el siglo XVIII, Ramón de la Cruz en *Las gitanillas* (1770) escribió: “Bailad unas seguidillas/ gitanas, con taconeo/ o cantadme algún corrido” (como se citó en Gutiérrez Carbajo, 2016, p. 125); y, en *Escenas andaluzas* (1883), Esteban Calderón realizó un análisis de “los elementos literarios, la música y la interpretación” (p. 124).

Será en el siglo XIX cuando se produzca el florecimiento de los cafés cantantes, que, de “herencia directa de los cafés teatros franceses”, se convirtieron “en el espacio predilecto de entretenimiento de todos los estratos de la sociedad española” (Díaz Olaya, 2012, p. 233); y, según Díaz Olaya (2009), “fueron responsables directos de la gestación y el desarrollo del flamenco” (p. 60). Si en un principio se ofrecían espectáculos muy variados, desde “bailes de máscaras, teatro, circo, solistas musicales,

lidia de becerros, magia, cinematógrafo, comparsas, cupletistas, coros y audiciones de fonógrafo entre otros (p. 59), pronto, el flamenco fue el arte más representativo. Estos espectáculos serán desprestigiados en dos sentidos, por un lado, al ser relacionados con la etnia gitana; y, por otro, por hacer de este arte un espectáculo que mancillaba la pureza que se le atribuía al mismo. En los cafés se llegaron a dar dos tipos de espectáculos, dependiendo del grado de intimidad -relacionado con el tipo de público-, la hora y el lugar. Siguieron desarrollándose a lo largo del siglo XX, estando cada vez más relacionados con “un tipo de baile y cante comercial” (Andújar Escobar, 2011, p. 5), a pesar de los períodos de decadencia. Con respecto a estos espacios performativos, como son los cafés cantantes y los tablaos, Távora declarará:

Desde el año 1960 a 1967, ya lejos de las plazas de toros, conocí, desde dentro y ganándome la vida como cantaor, el mundo del espectáculo andaluz aflamencado con todas sus grandezas y miserias; el de los tablaos flamencos y los ambientes de venta y madrugadas en los que nuestros cantes más puros se daban o se vendían. (1998, p. 19)

No es extraño que, después de estas experiencias, y habiendo conocido los cantes en las tabernas de su barrio, el Cerro del Águila, como indican Carrasco y Díaz Pérez (2005), donde “descubrió el mundo de la denuncia y el rajo profundo de la voz del Bizco Amate” (p. 24), toda su obra se centre “en señalar con crudeza el folklorismo al que había sido reconducida una tierra de tanta historia luchadora como Andalucía” (Pinilla, 2020, p. 300). La aportación por parte de Salvador Távora a los tablaos flamencos estuvo en su peculiar forma de actuar, y llevar su verdad a los escenarios. Esta fue la que llevó a José Monleón a proponerlo como candidato para introducir los cantes en el espectáculo *Oratorio*. Lo performativo de sus actuaciones sobre los tablaos estaba en tanto que, convirtiéndose en intérprete-actor protagonista del espectáculo, el sevillano se llegaba a “tirar por los suelos”, transmitiendo lo que para él, era lo más puro del flamenco fuera de cualquier intento de falseamiento (Carrasco y Díaz, 2005).

En 1966 fue fundado el Teatro Estudio Lebrijano por Juan Bernabé Castell, que

dirigió la trilogía *Boca de cabra* (1967), *Oratorio* (1968) y *Oración de la tierra* (1969), que constituyó “una investigación estética sobre la música flamenca dentro de unas estructuras dramáticas” (Carrasco y Díaz, 2005, p. 126). Y, el encargado de introducir el cante flamenco en escena, por primera vez, fue precisamente Távora, como ya hemos señalado; asimismo, Pepe Suero le acompañaría a la guitarra. No obstante, ya antes de 1966, José Monleón se encontraba reflexionando e investigando sobre la simbiosis del flamenco y el género teatral. En este mismo año, el crítico y director llegó a París con su *Antología dramática del flamenco*. Según cuenta él mismo en la revista del *Teatro de las naciones*, la Antología fue presentada “entre una serie de óperas breves de Darius Milhaud y la “Pentesilea” de Kleist” (1963, p. 67). Monleón lamentó que, a pesar de que la crítica hubiera sido excelente, “la Antología [fuera] juzgada exclusivamente por los críticos de danza, extraños a la pretensión de “drama popular” derivada de la estructura del espectáculo” (p. 67). Su experiencia en la capital francesa le serviría para afirmar que “existe una cultura flamenca, una actitud peculiar de la colectividad flamenca, [era] muy sencillo deducir que el “flamenco”, ordenado con seriedad e interpretado con rigor, es un drama que sustituye con ventaja, los dramas escritos” (p. 68).

Por otro lado, hay que tener presente que, al ser llevado el flamenco a la escena, cobra gran importancia la voz por encima de la palabra, y en este sentido serán importantes cuestiones como la entonación o “la modulación del fraseo melismático” (Escobar Borrego, 2018, p. 27). El mismo Távora (1998) dirá del cante jondo andaluz, que introduce en sus espectáculos, que “es de por sí ya una estructura dramática sonora, que tiene unos tiempos, unas caídas, sitio para la respiración y ese poder misterioso y convincente del grito antes de hacerse palabra” (p. 51).

Como se puede percibir, el flamenco en *Oratorio* no había alcanzado aún toda su potencialidad como recurso performativo, sería Távora como creador quien lo llevaría al más alto grado de experimentación; todo ello, sin perder de vista la tradición. De hecho, el dramaturgo sevillano introdujo ritos ancestrales propios de las culturas que poblaron el territorio andaluz; y, otros, más contemporáneos, como la Semana Santa o el mundo del toreo, incluso el mismo flamenco. Además, a nivel

formal hizo uso del ditirambo griego, del coro y experimentó con la orquesta grecolatina (Carrasco y Díaz, 2005).

#### 2.4. Salvador Távora

Los estudios sobre Salvador Távora y su obra no han sido muy numerosos hasta la actualidad, aunque sí empieza a incluirse como autor literario en los libros de texto de Lengua y Literatura Castellana de Educación Secundaria. En vida del propio dramaturgo, bajo el título *Salvador Távora y la Cuadra de Sevilla. Tres décadas de creación teatral* fueron publicados tanto sus textos de creación como críticas a sus representaciones y artículos de prensa; además, de reflexiones en torno a su lenguaje y quehacer teatral. No podían faltar entre estas las de José Monleón, Caballero Bonald, Guillermo Heras o Vicente Sanchís. Cabe destacar entre ellos a José Monleón, que debido a su labor como director y crítico teatral de la revista *Triunfo*, su participación en *Primer Acto* y *Nuestro cine*, nos ha legado unos documentos de gran valía para la investigación académico-científica, que reflejan cuál era la percepción, la realidad y el estadio en el desarrollo de las técnicas teatrales en la segunda mitad del siglo XX.

Ya en 1998, el Ayuntamiento de Écija participó en la publicación del libro *Salvador Távora o la imaginación herida. Apuntes para un lenguaje teatral*, en el que no solo podemos leer a Francisco Nieva, al mismo José Monleón, Lilyane Drillon, que acompañó a La Cuadra durante toda su carrera, y a los propios autores/as; sino que, como primer acercamiento a su obra, se nos ofrece una recopilación de declaraciones de Távora agrupadas en torno a la Estética de su producción teatral, con una clara intención de que estas sean semilla de estudios posteriores sobre el autor y su obra.

Uno de los estudios más exhaustivos sobre el dramaturgo es el de las investigadoras Marta Carrasco y Eva Díaz, que en torno a lo trágico que hay en Salvador y su obra, han realizado un estudio donde se analiza su lenguaje haciendo un recorrido en el que vida y obra se entrelazan para ofrecernos las claves de cada una de sus representaciones. Asimismo, encontramos a un hombre que desde sus vivencias como andaluz ha sufrido los avatares de un pueblo al que, a decir de Távora (1998), el teatro le ha sido “vetado totalmente, incluso el teatro literario, porque para hacer teatro, el

andaluz ha de ir a Madrid, y aprender correctamente el castellano, o tiene otra opción: hacer teatro de los Quintero” (p. 29).

Por último, hemos de añadir que se observa una actualización reciente en la página del Teatro Salvador Távora de Sevilla, donde ha habido un considerable aumento del material bibliográfico, documental y audiovisual. Más allá, de este hecho, nos gustaría poner en evidencia que los estudios en torno a las diferentes manifestaciones de la cultura andaluza se encuentran en un notable auge en los últimos años, lo que podría desembocar en un aumento de la curiosidad e interés por la obra del sevillano.

#### 2. 4. 1. Entre lo sagrado y lo trágico de la herida

De forma muy acertada, Francisco Nieva (1998), ganador del Premio Nacional de Literatura en la modalidad de Literatura Dramática, hace alusión al carácter ceremonial de arraigo en la tragedia griega al señalar que: “Surge este teatro como de los cimientos de un teatro religioso, que sacraliza a los intérpretes, a los objetos mismos - como tales objetos del culto- que se hace respetar supersticiosamente, tales son sus elementos de sugestión” (p. 12).

A este respecto y a propósito de la literatura de Távora, Lilyane Drillon (1998) confirmará que Távora “asume en su piel todas las heridas pasadas y contemporáneas de esta tierra suya, fuente de inspiración y razón de vivir” (p. 14). Además, hay que tener presente que para el dramaturgo el arte y la vida deben estar unidos, tal y como lo plasmará en toda su obra. Asimismo, en 1981 expresaba en el periódico mejicano *El Día*: “Lo que nosotros tratamos de hacer es no separar el arte de la vida porque el arte debe nacer de ella y es una elevación de ella” (1998, p. 30). De modo que, “la vida, la cultura y el teatro están entrelazados de forma que es imposible hablar de cada una de las tres cosas por separado”(Távora, 1998, p. 16); y, por ende, “el teatro válido es aquel que concibe la comunión entre vida y arte” (Murillo, Távora y Romero, 1998, p. 24).

La vida de Salvador Távora estuvo marcada por sus experiencias en el barrio obrero del Cerro del Águila, donde la pobreza acuciaba a las familias que, apartadas del centro, luchaban cada día por salir adelante. Uno de los recuerdos que le marcarían para siempre fue la muerte de El Bizco Amate, cantaor que frecuentaba las tabernas

del Cerro y que, a través, de su cante y lo comprometido de sus letras, le transmitió a Távora su preocupación por los más desfavorecidos/as. No obstante, más allá de su relación con el cantaor, y la impronta que causaron en nuestro dramaturgo sus cantes, su compromiso social nace cuando a los catorce años empieza a trabajar en la Fábrica de Tejidos HYTASA; en la que, según él mismo, junto a sus compañeros, formalizó “importantes movimientos de resistencia al régimen del General Franco” (Carrasco y Díaz, 2005, p.23).

Por otro lado, hemos de tener presente que no solo la vida del dramaturgo era la que debía estar presente en el escenario, sino que los actores/as y artistas basaban su interpretación en “la no-renuncia”, que, según el análisis desarrollado por Monleón (1999) sobre la existencia de un actor y un teatro mediterráneo, consistía en que cada persona desarrollase su trabajo de forma creativa sin “renunciar a su raíz, ni a su entorno social, ni a su historia, ni a su lengua, ni a sus particularidades físicas y personales, sino convertirla en manifestaciones artísticas valiosas para la sociedad reivindicando lo más importante: la propia identidad” (p. 10). De modo que, a través de los personajes, que mantienen la no-renuncia, las miserias escenificadas se intensifican, al ser las de un pueblo y representar a la colectividad.

Távora llevará a la escena la tragedia de Andalucía, y será el grito que nace de la herida el que se escenificará en *Quejío*, que tuvo su estreno en Madrid el 15 de febrero de 1972. De este modo, el equipo de La Cuadra, como señala Félix Grande, declarará en un programa informativo:

Todos los que intervenimos somos descendientes de los que padecieron situaciones posibles para el nacimiento de estos gritos angustiosos, y nuestro empeño es el de que se escuche de una manera seria, sin utilidades turísticas o convencionales, nuestro grito trágico, desesperado y amenazante, porque nuestros bailes y nuestros cantes son los mismos que los de nuestros abuelos. (1979, p. 32)

La presentación de *Quejío* en París en 1972 fue muy exitosa, lo que le llevó a ser incluido en el Teatro de las Naciones, dentro de la categoría de Minorías Culturales y Teatro Político. Para hacernos una mejor idea de lo que significó el espectáculo,

podemos leer las palabras de Pierre Marcabru, comentarista del *France-Soir*, en abril de aquel mismo año: “Una reacción contra el gigantismo folklórico para volver a la fuente de un cante cuya motivación es la más profunda y dolorosa del hombre” (Grande, 1, 1979, p. 32). Este “quejío” estará presente en todas las obras de Távora; pues, como señalan Carrasco y Díaz (2005), no solo es que en cada espectáculo va añadiendo nuevas claves sobre su biografía, sino que lo que sucede en un montaje se va incorporando al siguiente, de forma cada vez más condensada y estilizada.

Por otro lado, como apuntan Cegarra et ál (2016), la incursión de coros de voces en los espectáculos tavorianos, normalmente con música y letra del dramaturgo, “además de conectar con los orígenes del teatro occidental”, entroncaría “con el rito y la sacralidad” (p. 34). En este sentido, Salvador Távora (1998) se remontará a los orígenes de la propia cultura; y, en su búsqueda “de una estética teatral que exprese los sentimientos y la cultura” (p. 29), no podía dejar al margen de su creación artística expresiones populares andaluzas más contemporáneas, pero no por ello menos arraigadas, como la Semana Santa y el mundo del toreo.

#### 2. 4. 1. 1. Rituales populares: Semana Santa y tauromaquia

Así como el ditirambo estaba dedicado a Dionisio, y el teatro griego nacía a partir de las fiestas helénicas, el teatro de Távora no estará exento del carácter ritual y sagrado. Los elementos de la cultura popular andaluza, como son la Semana Santa y el toreo, al igual que hicieron Lorca, Cernuda o Alberti al influjo de Juan Ramón Jiménez, también los estilizaría y los elevaría a lo universal Salvador Távora. Asimismo, desde la concepción, en palabras del mismo Távora (1998) de que “el rito religioso en Andalucía es una importante manifestación pagana cultural y artística. Es una poética terrenal” (p. 43), el autor hizo descender un trono, por primera vez, entre velas e inciensos en su obra, o “poema sonoro”, como él mismo lo llamaba encontrando eco en gran parte de la crítica, en *Andalucía amarga*; además, también, lo acompañó con una marcha procesional. Con esta inclusión hizo referencia a la nostalgia que sentían de su tierra los emigrados andaluces/as, y así los actores/as se convirtieron en “costaleros que transportaban una especie de parihuelas cargadas de cirios como si llevaran una candelaria de Virgen” (Carrasco y Díaz, 2005, p. 133).

Sucedió que el director del Teatro Español, Manuel Narros, como indican Carrasco y Díaz (2005), le propuso a Salvador que hiciera un montaje de una tragedia griega, después de concluir la gira de *Piel de Toro* (1985-1987); y, así lo hizo basándose en la obra de Eurípides *Las Bacantes*. En esta representación, quiso reproducir el “debate político entre el Norte y Sur”, lo racional y la pasión, “lo apolíneo y lo dionisiaco”; en definitiva, “lo pagano y lo religioso” (Carrasco y Díaz, 2005, p. 131). Salvador, de acuerdo con las investigadoras, reinterpreta a su gusto el conflicto de la tragedia, quiso narrar “escénicamente la mitología de su pueblo” (p. 132). De modo que, Tebas se convirtió en Sevilla, y en el escenario “aparecía una tragedia imbricada de un imaginario religioso andaluz” (p. 133), donde se incluía la Semana Santa. Al igual que no podía ser de otra manera, la tauromaquia también será un elemento recurrente en la obra del creador, pues desde muy joven estuvo en contacto con el mundo del toreo: hasta 1958 estuvo toreando de forma habitual como novillero y al año siguiente dejó de torear al matar al toro que se llevó la vida de Salvador Guardiola, rejoneador de su misma cuadrilla.

A pesar de que la tauromaquia aparece especialmente en *Piel de toro*, *Carmen* y *Don Juan en los ruedos*, estará presente en la mayoría de sus obras. En *Nanas de Espina* (1982) ya Távora introduce algunos elementos relacionados con el mundo taurino. Y, en *Piel de Toro* introdujo de forma sorprendente “el rito de la fiesta del toro” (Márquez, 2006, p. 123). Para críticos como Quiroga (2005), la obra fue “una ceremonia teatral, un ritual sobre la muerte con profundas raíces en la historia de España, una reflexión acerca del arte del toreo y su estética” (II, p. 32).

En una entrevista de mayo del año 1985 a ABC, Távora expresó su concepción del mundo del toreo en relación con la identidad andaluza en los siguientes términos:

El toreo es un logro popular que muestra la capacidad del andaluz para crear arte de un oficio, el de matarife, y sobre todo el poder de una clase para mostrar sus señas de identidad. En un principio, el toro era exclusivo de los caballeros y los de a pie y los de a pie eran los siervos. Pero los de a pie a lo largo de los siglos lograron quitarle la fiesta a los señores y crear el arte del toreo a pie, un arte variadísimo, vivo como pocos y enormemente expresivo de nuestra idiosincrasia (1998, p. 44).

Esta será la concepción taurina que el dramaturgo llevará a los escenarios en su intento de salvar el tópico de la tradición frente a la apropiación que se había producido por parte de los sectores más conservadores y reaccionarios, lo que no le dejará de causar algunos dolores de cabeza. Como señalan Díaz y Carrasco (2005), en *Piel de Toro*, Távora se propone “relatar, a través de la corrida de seis toros, la Historia de España” (p. 120). La obra se estrenó el 13 de mayo de 1985 en la Sala de Hermenegildo, antes de ser el Parlamento de Andalucía, donde el espacio teatral se convirtió en plaza, un espacio circular que remitía a la antigua *orchestra griega*.

Para Távora, era imposible separar la historia e identidad de Andalucía del cante y el toreo. De modo que en julio de 1991 afirmaba en la revista *Sevilla Famenca*, que “el toro y el cante son las dos crónicas oscuras más importantes de la realidad popular andaluza. Por eso, están en mis espectáculos, porque es nuestra propia historia, la de la cultura de los gestos y los comportamientos” (Carrasco y Díaz, 2005, p. 122).

#### 2. 4. 1. 2. La amargura como hado inextricable

Ya el tema de la emigración había estado presente en la producción teatral de nuestro dramaturgo, antes de ocupar el motivo central de *Andalucía amarga* (Carrasco y Díaz, 2005). Se encontraba Salvador en Bruselas cuando se produjeron en 1979 las primeras elecciones democráticas en España. Con actores y actrices emigradas iba a estrenar esta obra en abril en el II Festival de Kaaitheater Chapelle des Brigittines en Bélgica. Parecía que todo iba a cambiar, y que la protesta ya no iba a ser necesaria; pero, había un mal que se seguía padeciendo, y es que la realidad era que una buena parte de Andalucía seguía emigrando.

En *Andalucía amarga*, una retroexcavadora aparece en el espectáculo como representando el destino de andaluces/as que se han visto forzados/as a la emigración, ya sea para buscar una salida laboral o por motivos de huida de la represión bajo la dictadura franquista, porque el dolor de Andalucía estaba en ese *fatum*, en ese tener que estar fuera de la propia tierra. Muy acertada nos parece en este sentido la crítica de Eduardo Haro Tecglen (1980), al referirse al ir y venir de la retroexcavadora como luchando con el hombre en estos términos: “Podría decirse que está presente en este

enfrentamiento con el destino, la lucha agónica contra las fuerzas superiores: el “dios de la máquina” (deus ex machina) de Eurípides y su tiempo” (en prensa).

Esta amargura no es otra que la de la Andalucía que sufre, y se correspondería con la Andalucía de la verdad del binomio que se genera en torno a los tópicos y la concepción de una Andalucía falseada. Se trata de una amargura que no solo nos traslada a la Semana Santa de Sevilla sino que es tanto la del paraíso perdido de Cernuda y Alberti, como la Andalucía lorquiana que llora, la de la pena negra y Soledad Montoya; e, incluso, la trágica de un realista Azorín que a principios del siglo XX recogió las miserias de esta tierra. Por otro lado, el fatalismo y la amargura nos remiten también a la figura del amargo de Lorca, al “Diálogo del amargo”, penúltimo poema del Cante Jondo, y al “Romance del emplazado”, que se incluye en *Romancero gitano*. Al igual que los/as emigrantes andaluces/as el amargo tampoco puede burlar su destino, está destinado a morir; mientras que, los andaluces/as están condenados/as a abandonar Andalucía.

Para que nuestro alumnado comprenda en su complejidad el sentido de la *Andalucía amarga* de Távora, partiremos desde su acercamiento al género de la españolada y el teatro costumbrista de los hermanos Álvarez Quintero, nos detendremos en fragmentos de textos escogidos de Lorca, Cernuda y Alberti y los introduciremos en la lectura de la teatral del sevillano, a partir de la cual construirán un producto final de ABP, donde tendrán que demostrar que han adquiridos los cocimientos de forma apropiada.

## 2. 5. Lenguaje formal

En los apartados anteriores, hemos mencionado algunos aspectos formales del quehacer artístico-teatral de Salvador Távora; no obstante, conviene seguir añadiendo que su forma de hacer teatro estuvo muy influenciada por los lenguajes que se estaban dando a nivel europeo en las últimas décadas del siglo XX. De igual modo, consideramos que la inserción de estas corrientes rupturistas en el aula de Secundaria se hace indispensable. Acercar a nuestro alumnado a la reflexión, el análisis y constante preocupación por la renovación teatral, presente en creadores como nuestro

autor, despertará la motivación y el interés por este arte y su diversidad de formas de expresión.

Como señalábamos con anterioridad, fue en el Festival de Nancy cuando Távora quedó fuertemente impactado en 1971 por la obra del grupo japonés Tenjo Sajiky de Tokio. En el Festival tuvo la ocasión de entrar en contacto con diferentes teorías e investigaciones teatrales, pero ya materializadas en escena. Asimismo, podemos encontrar reminiscencias al teatro imaginario de Stanislawky; el rechazo del texto literario y la dramaturgia tradicional, que consistía en contar una historia de forma lineal; la superación del espacio escénico; o, la importancia de la gestualidad y los sonidos, por encima de la palabra. En este sentido se mostrará muy cercano a Artaud, pues, como señala Carillo (2005) “si realizaba la puesta en escena sobre un texto clásico, lo hacía mutilando el texto para quedarse solo con la esencia” (p. 53); además, por otro lado, defenderá el francés que “el teatro es pura poesía en imágenes”. Y, en este sentido, es como hemos de entender la obra de Salvador Távora, ya que la configuración de esta poesía estará basada en la conjugación de sonidos, silencios, colores, olores, gestos, objetos y, también, herramientas. En este sentido, resultan muy ilustrativas las palabras del sevillano con respecto a su primer espectáculo:

*Quejío* no partió, como *Oratorio* de un texto literario; nació de un impulso, nada fácil de describir, por hacer del solo universo de lo andaluz un hecho dramático en sí mismo, del baile, de mi cante, y se estructuró y tomó cuerpo en mis sentidos como unidad dramática, lejos de la palabra, apoyado, fundamentalmente, en el ritmo, la guitarra, los objetos, la geometría escénica, los olores, las imágenes, las tonalidades de mis coros anteriores, y en él participaron cantaores, guitarristas, bailaores y gente del medio popular andaluz. (1998, p. 21)

#### 2. 5.1. Elementos sensoriales: sonidos, silencios, colores, olores

El uso de los sonidos en la teatralidad poética de Távora irán más allá de la música del cante y el baile flamenco. De este modo, al mismo cante, que ya es de por sí, a decir de Távora (1998), “una estructura dramática sonora, que tiene unos tiempos, unas caídas, sitio para la respiración y ese poder misterioso y convincente del grito antes de hacer

palabra” (p. 51), al zapateo sonoro o al arpeo de guitarra, se le sumarán los sonidos del manejo en escena de los mismos objetos.

Será su aspiración por conseguir un lenguaje que se dirija a los sentidos lo que le llevará a explotar todo tipo de recursos sobre la escena. Así, por ejemplo, en *Herramientas*, los sonidos de la soldadura eléctrica conseguían adecuarse, como señalan Carrasco y Díaz (2005), al compás de “los trémolos de la guitarra”; del mismo modo que, el compás se hacía “a través de los chinos que echaban a la cuba de la hormigonera” (p. 102). Por otro lado, hemos de tener presente que, al igual que los sonidos, la ausencia de ellos contribuirá a la transmisión del sentido trágico de las obras. Távora jugará con el silencio subjetivo; pues, como señalan Cegarra et ál. (2016), lo introducirá “utilizado como intención dramática”, dándole valor a “los sonidos anteriores y posteriores”. En la producción teatral del sevillano, “tan ligada al rito, [...] toma un significado religioso por estar ligado a la subjetividad concerniente a la sensibilidad cultural” (p. 34).

Otro de los elementos con los que el dramaturgo jugará en escena de forma simbólica será el color. Hasta *Andalucía amarga*, los colores que predominaban en el escenario iban del negro al blanco, pasando por toda la gama de grises. Los colores entraban en armonía con “lo trágico, lo atávico y los dolores antiguos” (Carrasco y Díaz, 2005, p. 109). Al final de esta obra, como bien apuntan las investigadoras, con sentido dramático, el color rojo que aparece representando la sangre sobre un pañuelo blanco vendría a inaugurar una segunda etapa donde los colores formarán parte de la escena. Asimismo, *Nanas de Espinas* inauguraría la etapa cromática del creador, que alcanzará su máximo expresión en *Piel de Toro*, donde despliega todo un abanico de juegos visuales. Entre las críticas contemporáneas, desde el medio Europalia, Hilaire (2005) se refería así al espectáculo: “tragedia sonora con imágenes amarillas” (Tomo II, p. 30); mientras que, a Quiroga (2005), le llamará la atención el uso del color negro: “En las imágenes que propone Salvador Távora, están los monstruos de Goya, los espejos deformantes de Valle-Inclán, las mujeres vestidas de negro de García Lorca y el autoritarismo del fascismo” (Tomo II, p. 32).

Paralelamente y colaborando con la recreación del ambiente sacro o ceremonial, aparecerán los olores como elemento performativo que rompe con la

barrera entre actores/as y espectadores/as, produciendo una mayor conexión entre ambos. Ya desde *Quejío*, Salvador comenzó su investigación sobre el efecto de determinados olores en escena. En los espectáculos tavorianos estuvieron presentes los olores que provenían de los cirios, el incienso, de los propios animales, que había introducido en escena, del aceite de los candiles...; y, uno que dará nombre a una de sus obras, el de la alhucema. Fue José Monleón, por entonces director del Teatro de Mérida, quien le propuso hacer a Távora un teatro con características mediterráneas; y, así es cómo nació *Alhucema. Aires de historia andaluza*. En la búsqueda de la identidad, el dramaturgo se acogió a este olor de su infancia, cuando su madre encendía el brasero de cisco picón y “aromaba la estancia con alhucema” (Carrasco y Díaz, 2005, p. 144). Tal es así, que partiendo desde lo más profundo de sus raíces contó la *Historia de Andalucía*, dividida en cuatro actos: “la época romana, la andalusí, la reconquista cristiana y la muerte de Blas Infante” (p. 145).

#### 2. 5. 2. Elementos físicos: objetos y herramientas

Hemos de señalar que ya en *Oratorio*, estrenada en 1969, su director, Juan Belmonte, introdujo en su escenografía, además de ceremonias funerarias y sagradas, “objetos del entorno rural como lebrillos de loza vidriada, velas, hogueras, aperos de labranza” (Carrasco y Díaz, 2005, p. 74). Este imaginario le servirá a Távora también de inspiración a la hora de introducir en su obra objetos que actuarán como símbolos de gran fuerza expresiva. De este modo, en *Los Palos*, aparecerá una parrilla de madera, cuya simbología será la opresión propia de la dictadura.

En la representación no solo estará la huella lorquiana que percibimos en el tratamiento de la tradición y la universalización de lo popular; si no que, además, el propio Lorca aparecerá como personaje. En *Los Palos* el asesinato del poeta aparecerá como una de las tantas barbaridades que se cometieron durante la Guerra civil española. En España, la obra se estrenó en Burgos, por suerte de la equivocación de un empresario, y realizaron una ruta por “iglesias, polígonos industriales, circuitos católicos o lugares emblemáticos de la transición como el colegio mayor San Juan Evangelista en Madrid o el Hospital Real de Granada, entre otros muchos” (Carrasco y

Díaz, 2005, p. 99). La última representación de *Los Palos* tuvo lugar en el Teatro Lope de Vega de Sevilla el 10 de diciembre de 1976.

El 28 de abril de 1977 se produjo el estreno de *Herramientas*. En este caso, Távora introdujo en escena una hormigonera, sin, tal y como señalan Carrasco y Díaz (2005), “desvincularse nunca de Andalucía, sus orígenes y desarrollo cultural” (p. 101). En este espectáculo, recurriendo a sus vivencias en la fábrica HYTASA, los sonidos se entremezclan con la sensación de que el tiempo no pasa, pues los personajes se pasan “toítas las horas del día, con la vista en el reloj”. Al hablar de la obra, Távora recuerda en una entrevista que: “entonces en Europa se estaban montando espectáculos con sonidos de máquinas de escribir, pero nosotros no éramos oficinistas. Éramos obreros y por eso teníamos que utilizar nuestras cosas” (p. 102). Con la obra, de acuerdo con las investigadoras, el flamenco pasaba a “a la denuncia intelectual desde la protesta dolida y tradicional”.

Si la parrilla de madera introducida en *Los Palos* funcionaba como símbolo de la opresión sufrida por la Dictador, Távora se valió de herramientas para poder transmitir y “dar noticia de la dureza y la crueldad del trabajo mal pagado y de la explotación del hombre con los signos físicos del agobio material” (Távora, S., 1999, p. 30). En el caso de *Andalucía amarga*, la retroexcavadora aparece de forma monstruosa, como atrapando “a los hombres con sus fauces de hierro para llevarlos hasta otro lugar, los paisajes de la emigración” (Carrasco y Díaz, 2005, p. 116). Asimismo, en *Nanas de espinas*, inspirada en la obra lorquiana *Bodas de Sangre*, una segadora será la que aniquile a Lorca; y, en *Identidades*, volveremos a encontrar otra segadora, que en este caso devorará, de acuerdo con Carrasco y Díaz (2005), “las banderas de Andalucía y Cataluña, evocando claramente la figura de Franco” (p. 116). El considerado como “loco de las máquinas” había conseguido lo que se proponía, que no era otra cosa que “demostrar que con los medios de producción, con los utensilios con lo que los trabajadores —obreros o campesinos— conseguían ganar su pan, era posible, de nuevo por medio de la sublimación del arte, crear un código expresivo” (Carrasco y Díaz, 2005, p. 116).

## 2. 6. Metodologías activas

La introducción de las metodologías activas en las aulas de todos los niveles educativos está siendo cada vez mayor. En el debate sobre cómo cumplir con los objetivos de la labor docente de la manera más exitosa, estas metodologías comienzan a tomar ventaja sobre las estrategias y metodologías de la educación tradicional. Pues, de acuerdo con Pertusa Mirete (2020), es necesaria una actualización del sistema educativo y la labor docente; y, la implementación de las metodologías activas y el análisis de sus beneficios “no solo nos conduce a las ganancias cognitivas, motivacionales y sociales del alumnado, sino que apunta a una mejora de la calidad global del sistema educativo” (p. 18).

Asimismo, la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos, las técnicas cooperativas o el uso del portfolio están cada vez más presentes; ya que, tal y como señala Luelmo del Castillo (2018), tanto alumnado como profesorado han tenido que adaptar su rol a un nuevo paradigma que favorece la autonomía del discente. De modo que, este pasa tomar sus propias decisiones, responsabilizándose de su aprendizaje; y el/la docente se convierte en guía y acompañante.

El origen de las metodologías activas está en lo que se conoce como Escuela Nueva. Fue un movimiento que propulsó la renovación en el ámbito pedagógico, aunque algunos críticos, como Roselló, la reconocieron como parte de una corriente más abarcadora (Luelmo, 2018). Asimismo, la aparición de esta Escuela propició la existencia y desarrollo de las metodologías activas; que, a pesar de no coincidir completamente con los principios originarios de aquella, sí perseguirán la promoción de una enseñanza en la que impere el aprendizaje, donde el alumno sea el protagonista “y se atiende a sus intereses y necesidades; donde la promoción de la autonomía sea la fuerza catalizadora del trabajo y donde, como fin último, el alumno logre desarrollar competencias y no solo conocimiento” (Luelmo, 2018, p. 13).

Es importante tener presente que la Escuela Nueva estuvo centrada en la edad infantil, mientras que el uso de las metodologías activas se ha extendido a todos los niveles educativos, desde la etapa infantil hasta la Educación Superior. Por otro lado, las metodologías, además de centrarse en la participación activa del/la estudiante convirtiéndolo/a en el/la principal protagonista de su aprendizaje, deben basarse en

los contenidos que despierten el interés de los alumnos/as, y conseguir un aprendizaje significativo. Pues, a pesar de que cada una de las metodologías sigue un procedimiento propio, es importante tener presente que una de las características compartidas es el aprendizaje por descubrimiento, basado en el enfoque constructivista (Baro Cáliz, 2011).

Por su parte, Baro Cáliz (2011), haciendo hincapié en la importancia de introducir los recursos TIC en la enseñanza, añadirá que, al igual que el tiempo ha de ser flexible y adaptado al ritmo de aprendizaje de cada alumno/a, los espacios también pueden serlo. Por lo que, el entorno adecuado, indistintamente de dónde esté situado, será aquel “que contenga los estímulos para el aprendizaje necesarios para conseguir los objetivos propuestos” (p. 8); de modo que, el alumnado pueda manipularlo y, en definitiva, pueda intervenir en él.

Fomentar la reflexión en la aplicación de las metodologías también será clave para conseguir un aprendizaje significativo. Asimismo, el alumnado deberá “ser capaz de planificar, monitorizar, auto-evaluar y fijar objetivos; es decir, pensar sobre lo que hace, cómo lo hace, cuáles son los resultados y las posibles medidas que debe tomar para mejorarlos” (Luelmo, 2018, p. 14). En consonancia con el aprendizaje por competencias, como señala Fernández March (2006), dentro de este enfoque metodológico “la tarea fundamental del profesor [será] enseñar al estudiante a aprender a aprender”, ayudando al alumnado “en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permit[an] manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente” (p. 41).

Otro aspecto que se ha de tener presente es que las metodologías toman como base el mundo real. Fernández March (2006) señala como una de las condiciones mínimas para que se produzcan el posicionamiento al alumno ante una situación inicial compleja, será a partir de este punto del que deberá elaborar “un producto observable y evaluable en relación con dicha situación” (p. 54).

De entre las metodologías activas en nuestra propuesta aplicaremos el Aprendizaje basado en proyectos, técnicas del aprendizaje cooperativo y la clase magistral participativa. Proceso este último, a partir del cual, como apunta Del Valle y

Valdivia (2017), fomentaremos “el diálogo a través de la presentación de ejemplos y formulación de preguntas diversas dirigidas a la comprensión de la información, así como al análisis, evaluación o integración de conocimientos, entre otras alternativas” (p. 10).

### 2. 6. 1. El Aprendizaje basado el proyectos

Dentro de las metodologías activas, nos hemos decantado por tomar como base de nuestra propuesta formativa el Aprendizaje basado en proyectos (ABP), con el que pondremos en práctica el desarrollo de la autonomía, fomentando el papel protagonista de nuestro alumnado, y actuando como guías y recurso de apoyo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideramos esta metodología idónea para desarrollar sus destrezas y habilidades, ya que además del proceso de aprendizaje hasta conseguir el producto final podrán llevar a cabo otras actividades como “lectura, escritura, planteamiento de preguntas o debates” (Luelmo, 2018,p. 15).

El origen del ABP lo encontramos entre los años 1900 y 1918, en la segunda fase de la Escuela Nueva, y se lo debemos a John Dewey y William Heard Kilpatrick. Este último defendió que “el ABP era la mejor manera de utilizar el potencial innato del alumnado, y de prepararlos para ser ciudadanos responsables y motivados para el aprendizaje” (García-Varcárcel y Basilotta, 2017, p. 114). Conviene destacar que el ABP, como señalan García-Valcárcel y Basilotta (2017), a diferencia del aprendizaje basado en problemas, “pone el énfasis en el producto final y en las habilidades adquiridas durante el proceso, mientras que el segundo tiene como objetivo prioritario la búsqueda de soluciones a los problemas identificados” (p. 115). Asimismo, como señala Sánchez, al investigar sobre esta metodología e intentar delimitar su definición, basándose en Jones, Rasmussen y Moffitt, podemos determinar que:

El aprendizaje basado en proyectos es un conjunto de tareas de aprendizaje basada en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente

autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás. (2013)

El papel del profesor no solo está en ser apoyo y guía, encaminando a los alumnos/as hacia la mejor solución; pues, para que el proceso se lleve a cabo con éxito será necesario que el/a docente supervise los espacios, de modo que estos/as puedan tener acceso a la información que requieran en cada momento. Por otra parte, como indican Rodríguez Sandoval et ál (2010), deberá conducir a la reflexión, animando a hacer uso de procesos metacognitivos, “respetar los esfuerzos grupales e individuales, verificar el progreso, diagnosticar problemas, dar retroalimentación y evaluar los resultados generales” (p. 17). Además, de acuerdo con García-Valcárcel y Basilotta (2017), será “fundamental que el estudiante reciba retroalimentación por parte del docente acerca del trabajo realizado” (p. 115).

Como apunta Sánchez (2013), el alumno/a debe asumir las responsabilidades demandadas. Pues, deberá implicarse en el proceso de investigación, que conlleva tomar decisiones, indagar sobre un tema y construir conocimiento. Por otro lado, hemos de tener presente que un ABP ha de integrar “el componente de autonomía del alumnado en las elecciones”, además de tener tiempos de trabajo que no estén supervisados (Sánchez, 2013). En este sentido, será “necesario que el proyecto esté centrado en el estudiante, adaptado a sus necesidades e intereses, despierte su curiosidad y genere motivación intrínseca” (García-Valcárcel y Basilotta, 2017, p. 115).

Son varios los estudios científicos que apoyan la hipótesis sobre los beneficios de esta metodología, señalando una mejora en cuanto a la preparación de los/as discentes para enfrentar posibles situaciones reales propias del ámbito laboral de forma exitosa (Sánchez, 2013). Además, con respecto al desarrollo de las habilidades sociales, teniendo en cuenta que es conveniente que se trabajen “de forma integrada con los objetivos y contenidos académicos aprovechando cualquier momento” (Dominguez Rodríguez, 2020, p. 4), cabe añadir que el ABP nos resulta idóneo. Pues, debemos poner cuidado en que, como puntualizan García-Valcárcel y Basilotta (2017), el proyecto ofrezca “suficientes oportunidades para colaborar y reflexionar sobre las

experiencias desarrolladas en el aula con otros compañeros, que fomenten la participación y el valor social” (p. 115).

Sobre las desventajas de esta metodología, los estudios señalados por Sánchez (2013) ponen en evidencia que desde la perspectiva de los alumnos/as se podrían encontrar problemas en cuanto al planteamiento de preguntas significativas desde el ámbito científico, el control del tiempo, la transformación de los hallazgos en conocimiento y el desarrollo de argumentación para avalar sus tesis. Por otro lado, en cuanto a las dificultades que puede encontrar el docente/a, sitúa las relacionadas con una excesiva carga de trabajo y lo dificultoso que puede haber en la evaluación y organización de la disparidad de proyectos.

No obstante, a pesar de estos inconvenientes, con la implementación de un ABP en el aula, nos aseguramos de que se produce “la adquisición de ciertos aprendizajes y destrezas como el estudio autónomo, la búsqueda de información, la elaboración de presentaciones, el trabajo en equipo, la planificación del tiempo, la capacidad de expresarse de forma adecuada” (Sánchez, 2013); y, por supuesto, la capacidad de resolver conflictos tanto dentro como fuera del aula.

#### 2. 6. 2. El *booktrailer* como producto final de un ABP

De acuerdo con Rovira (2017), consideramos que el *booktrailer* como recurso es un gran aliado para conseguir un aprendizaje significativo, y desarrollar las habilidades y destrezas propias de las metodologías activas. Siguiendo la definición ofrecida por Rosa Taberner (2013), debemos entender que con *booktrailer* nos referimos a “un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el *trailer* cinematográfico con la peculiaridad de que circula por internet, es decir, se difunde a través de las redes sociales” (p. 212). Asimismo, los *booktrailers* o bibliotráileres, como “propuestas de promoción multimedia de las obras literarias que pueden utilizarse como estrategia publicitaria de una editorial o como propuesta didáctica” (Rovira, 2017, p. 56), constituyen un formato de desarrollo de la LIJ 2.0, donde confluyen cine y literatura. Además, hemos de señalar que este recurso tiene unos elementos propios y unas características propias, entre los primeros encontramos:

- Entradilla de presentación y editorial.
- Textos seleccionados del libro original, bien escritos o narrados.
- Imágenes: Ilustraciones del propio libro. Si no las tiene, se pueden recurrir a otras imágenes para poder hacerse una idea figurada del libro.
- Información sobre el autor
- Información sobre la fecha de lanzamiento y el punto de venta. (Rovira, 2017, p. 61)

Las características propias estarían relacionadas con la brevedad, la “gran intensidad”, que “funciona como un pequeño avance”, que “trata de enganchar al público” y la proporción de información sobre “autores, fechas de presentación” (Rovira, 2017, p. 62). Asimismo, para nuestra propuesta didáctica, debemos tener presente que es una herramienta idónea para el trabajo en grupo, que se construye sobre un guion previo, que debido a su carácter de formato audiovisual se podrán utilizar múltiples elementos audiovisuales (imágenes, rémix de otros vídeos, dibujos animados, etc.) y que la edición es un elemento importante. Por otro lado, es importante señalar el carácter epitextual que asocian las últimas investigaciones al bibliotrailer. En este sentido, Lluch, Tabernero-Sala y Calvo-Valios (2015) incluyen el bibliotrailer entre los epitextos virtuales públicos, para hacer referencia a materiales virtuales que proponen experiencias lectoras que van más allá de los propios libros; que son productos de creación específica que relacionan la lectura literaria con el lenguaje audiovisual; y, que tienen características transmedia puras -entre las que aparece el remix, con la mezcla de imágenes, textos, sonidos y animaciones.

Teniendo en cuenta la realidad actual de nuestros/as jóvenes, consideramos que resulta más necesario que nunca introducir este tipo de recursos en el aula. Los recursos TIC y la integración de la web 2.0. en el aula nos ofrecen múltiples posibilidades para acercar el conocimiento a nuestro alumnado. En este sentido, como bien indica Tabernero (2013), encontramos en el bibliotrailer una forma de promoción de obras literarias “que tiene que ver con un lector, el del siglo XXI, que se desenvuelve

de una forma natural en las redes sociales y recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual” (p. 212).

Partiendo de que en su origen se trataba de un medio de promoción de venta propio de las editoriales, en su proceso de adaptación al ámbito de la educación, en principio, se valoran más los elementos literarios que la ejecución técnica o los elementos multimedia. No obstante, como propone Rovira (2017), podemos evaluar estos otros aspectos, que bien se pueden tratar de forma interdisciplinar. Por otro lado, hemos de tener presente que el bibliotráiler será siempre más apropiado para el trabajo en equipo. Lo que, a nivel competencial, nos permitirá desarrollar, siempre desde el trabajo cooperativo y colaborativo, aspectos relacionados con la iniciativa y el liderazgo, la resolución de conflictos y la toma de decisiones; además, de implementar valores positivos, a partir del respeto, la tolerancia y la no discriminación.

Asimismo, siendo conscientes de que este producto resulta totalmente compatible con el ABP, y de su éxito entre los/as jóvenes, como veremos, lo aplicaremos en nuestra Propuesta didáctica, continuando con la experimentación que nos proporciona este tipo de herramientas multimodales, que adaptadas al ámbito educativo nos ofrecen múltiples ventajas.

### 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

#### 3.1. Introducción

Esta Unidad didáctica está diseñada para ser llevada a cabo en 4º curso de la ESO, de la segunda etapa y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, en el I. E. S. Martín Halaja situado en La Carolina, provincia de Jaén. Con ella, pretendemos acercar al alumnado al dramaturgo sevillano Salvador Távora, conociendo aspectos relacionados con su producción teatral y profundizando en su obra *Andalucía amarga*. Asimismo, a través de metodologías activas, que pondremos en práctica en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pretendemos que nuestros alumnos/as adquieran los conocimientos planteados, siguiendo los elementos curriculares propios de la asignatura Lengua Castellana y Literatura.

### 3. 2. Contextualización

#### 3. 2. 1 Contextualización de centro

Esta Unidad Didáctica está pensada para ser llevada a cabo en el centro IES Martín Halaja, que se encuentra en la localidad jiennense de La Carolina. Este pueblo en 2020 registró en el censo un total de 15.160 habitantes; y, cuenta con dos institutos más, de los que solo uno imparte clases de los cursos de Bachillerato.

El IES Martín Halaja está situado en zona periférica, cerca del polígono industrial, al norte de la ciudad. En su mayoría, el tipo de alumnado en cuanto al poder adquisitivo de sus familias o tutores/as legales, es de clase obrera y de clase media. Entre sus instalaciones destacan las pistas de fútbol y baloncesto por su amplitud. A nuestra disposición, estarán la biblioteca, el salón de actos, el aula específica para proyecciones audiovisuales y el aula de informática, que cuenta con un total de 20 ordenadores operativos. Nuestra clase contará con un total de 24 alumnos/as, entre los/as que hay una alumna con disgrafía y dos alumnos diagnosticados con TDAH.

#### 3.2.2. Descripción del alumnado

Nuestra propuesta está diseñada para un grupo de 4º de la ESO cuyo grupo está conformado por 24 alumnos/as. Por lo general, el nivel y el ritmo de aprendizaje, tan solo serían dos los alumnos/as que han obtenido calificaciones negativas en la materia de Lengua Castellana y Literatura en cursos anteriores. En nuestro grupo, no se necesitarán adaptaciones curriculares significativas, pero sí tendremos que llevar a cabo estrategias para favorecer el acceso al currículo; puesto que, identificamos a una alumna con disgrafía producida por déficit de coordinación visoespacial óculo-manual y dos alumnos diagnosticados con TDAH.

#### 3. 2. 3. Atención a la diversidad y al alumnado NEAE

Se aplicará lo estipulado en los artículos 71 al 79 bis del capítulo I del título II de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, con respecto a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades específicas de aprendizaje, motivadas por Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), tener altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado de forma tardía, o por condiciones personales o de historia escolar. Todo

ello con la intención de que puedan desarrollar al máximo sus capacidades personales, así como también, puedan alcanzar los objetivos de carácter general establecidos. Con este fin se deberán establecer las medidas curriculares y organizativas convenientes que impliquen su desarrollo y aprendizaje, en pro de la equidad e inclusión social, la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Es por ello por lo que, en nuestra propuesta didáctica, trataremos de tomar las medidas adecuadas y metodológicas de adaptación curricular para garantizar el acceso de este tipo de alumnado a una educación de calidad e igualitaria. Asimismo, en nuestro grupo hay una alumna con disgrafía, producida por déficit de coordinación visoespacial óculo-manual, y dos alumnos con TDAH. Para la primera priorizaremos en su trabajo siempre más la calidad que la cantidad, minimizaremos la carga escrita, limitando la escritura a lo esencial, mostraremos flexibilidad en el tiempo de trabajo, siempre que podamos sustituiremos, parcial o totalmente, la tarea escrita por la oral, no penalizaremos los errores ortográficos, valoraremos el esfuerzo y permitiremos el uso de correctores ortográficos en dispositivos electrónicos u ordenadores.

En el caso de los dos alumnos diagnosticados con TDAH, como estrategias específicas en el aula, y teniendo en cuenta los resultados de las últimas investigaciones que señalan que hemos de favorecer el movimiento de este tipo de alumnado, optaremos por introducir en clase elementos que no lo bloqueen. En concreto, utilizaremos balones de ejercicios, sobre los que se sentarán con el fin de no evitar el balanceo y las necesidades propias de su particularidad; por lo que, estaremos contribuyendo a propiciar su concentración y desempeño académico (Guillén et al, 2018). Además, estos alumnos serán los encargados de trasladar las dudas, que les surjan tanto a ellos como al resto de los compañeros/as de sus grupos, yendo a la mesa del profesor/a para que este/a, aparte de solventar las dudas, también les supervise las actividades. Lo que les permitirá cierta libertad de movimiento, y les servirá para liberar las posibles tensiones acumuladas por falta de este. Por otro lado, les permitiremos enriquecer algunas actividades con otro tipo de participación, como la búsqueda de imágenes.

### 3.3. Elementos curriculares

#### 3.3.1. Objetivos

##### 3.3.1.1. Objetivos de etapa

Dentro de los objetivos que aparecen en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, en nuestro proyecto se perseguirán:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- 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.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

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.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Por otro lado, en nuestra Unidad también se perseguirán los siguientes objetivos, que, según el Decreto 111/2016, de 14 de julio, habrá que alcanzar:

a) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

b) Conocer y apreciar los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra comunidad, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

### 3. 3. 1 .2. Objetivos de materia

Según establece la Orden de 14 de julio de 2006 de Educación, publicada en el BOJA del 28 de julio de 2016, los objetivos propios que tendremos que alcanzar en nuestra materia son:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

4. Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza, en todas sus variedades, como forma natural de expresarnos y para una correcta interpretación del mundo cultural y académico andaluz que sirva para situar al alumnado en un ámbito concreto, necesariamente compatible con otros más amplios.

5. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
6. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
7. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
8. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
9. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo; que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.
10. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
11. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
13. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas .

### 3. 3. 1. 3. Objetivos específicos

- Conocer la figura y obra de Salvador Távora
- Conocer el contexto histórico en el que se desarrolla la obra de Salvador Távora
- Fomentar la reflexión sobre la problemática estructural de la emigración en Andalucía

- Conocer el género de la españolada y su influencia en la generación de estereotipos y tópicos sobre Andalucía
- Reflexionar en torno a los estereotipos y tópicos andaluces
- Conocer el teatro costumbrista de los hermanos Álvarez Quintero
- Conocer el tratamiento de Andalucía en la literatura del grupo poético del 27: Federico García Lorca, Luis Cernuda y Rafael Alberti
- Conocer la relación entre música y géneros literarios: poesía y teatro
- Conocer y valorar el flamenco como elemento cultural y comunicativo
- Acercar al alumnado a los nuevos lenguajes teatrales de la segunda mitad del siglo XX
- Conocer y desarrollar el lenguaje no verbal
- Desarrollar la capacidad de comprensión y análisis de textos
- Desarrollar las habilidades pasivas: escucha activa y comprensión
- Desarrollar conocimientos en torno a la descripción
- Desarrollar la capacidad argumentativa
- Conocer los rasgos léxicos, morfológicos y fonéticos de las variedades lingüísticas del andaluz
- Acercar al alumnado al guion literario y técnico
- Desarrollar la capacidad para seleccionar información según contexto
- Desarrollar la capacidad de síntesis
- Desarrollar la expresión escrita
- Desarrollar la expresión oral

#### 3. 3. 1. 4. Objetivos complementarios

- Desarrollar la creatividad
- Hacer uso de las TIC para afianzar el aprendizaje
- Incentivar la participación en clase
- Fomentar las habilidades sociales
- Incentivar el trabajo cooperativo
- Tomar conciencia sobre el fenómeno de la intertextualidad

### 3. 3. 2. Contenidos

Los contenidos que tendremos que tener en cuenta para desarrollar nuestra Unidad didáctica están relacionados con cuatro amplios bloques, recogidos en la Orden 14 de julio de 2016: Comunicación oral (escuchar y hablar), Comunicación escrita (leer y escribir), Conocimiento de la lengua (palabra y discurso) y Educación literaria. A continuación, incluiremos una tabla con información relacionada entre los contenidos propios de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 4.º de ESO y los contenidos didácticos específicos de nuestro proyecto

Contenidos del currículo	Contenidos didácticos específicos
<b>Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar</b>	
<p><b>Escuchar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El lenguaje como sistema de comunicación e interacción humana.</li> <li>-Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual.</li> </ul>	<p><b>Escuchar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación verbal y comunicación no verbal</li> <li>- El lenguaje no verbal (gestos, posturas y expresión facial)</li> </ul>
<p><b>Hablar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales.</li> <li>- Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva.</li> <li>- Participación activa en situaciones de comunicación del ámbito académico, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar las tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones.</li> <li>- Audición y análisis de textos de distinta</li> </ul>	<p><b>Hablar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La exposición oral</li> <li>- La argumentación</li> <li>- El flamenco</li> <li>- La variedad lingüística del andaluz o hablas andaluzas</li> <li>- Los rasgos léxicos, morfológicos y fonéticos de las variedades lingüísticas del andaluz</li> </ul>

<p>procedencia, que muestren rasgos de la modalidad lingüística andaluza.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El flamenco.</li> <li>- Actitud de respeto ante la riqueza y variedad de las hablas existentes en Andalucía.</li> <li>- Respeto por la utilización de un lenguaje no discriminatorio y el uso natural del habla andaluza, en cualquiera de sus manifestaciones.</li> </ul>	
<b>Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir</b>	
<p><b>Leer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos.</li> <li>- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos.</li> <li>- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos literarios, persuasivos, prescriptivos e informativos.</li> <li>- Actitud reflexiva, sensible y crítica ante la lectura de textos que supongan cualquier tipo de discriminación.</li> </ul>	<p><b>Leer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura, análisis y comprensión de textos</li> <li>- La descripción</li> </ul>
<p><b>Escribir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto.</li> <li>- La escritura como proceso.</li> <li>- Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social.</li> <li>- Resumen y esquema.</li> <li>- Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos).</li> <li>- Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.</li> <li>- Interés creciente por la composición escrita</li> </ul>	<p><b>Escribir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El guion literario y técnico</li> </ul>

<p>como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje.</p>	
<b>Bloque 3</b>	
<p><b>La palabra</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación reflexión y explicación de los valores expresivos y del uso de las formas verbales en textos con diferente intención comunicativa.</li> <li>- Observación, reflexión y explicación de los distintos niveles de significado de palabras y expresiones en el discurso oral o escrito.</li> <li>- Las relaciones gramaticales.</li> <li>- Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en la escritura para obtener una comunicación eficiente.</li> </ul>	<p><b>La palabra</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El guion literario y técnico: coherencia, cohesión y adecuación.</li> </ul>
<p><b>El discurso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación, reflexión, explicación y uso de los rasgos característicos que permiten diferenciar y clasificar los diferentes géneros textuales, con especial atención a los discursos expositivos y argumentativos.</li> <li>- Las variedades de la lengua.</li> <li>- Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de utilizar el registro adecuado según las condiciones de la situación comunicativa.</li> <li>- La modalidad lingüística andaluza.</li> </ul>	<p><b>El discurso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La variedad lingüística del andaluz o hablas andaluzas</li> <li>- Los rasgos léxicos, morfológicos y fonéticos de las variedades lingüísticas del andaluz</li> </ul>
<b>Bloque 4. Educación literaria</b>	
<p><b>Plan lector</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aproximación a las obras más representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.</li> </ul> <p><b>Creación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salvador Távora: figura y obra</li> <li>- <i>Andalucía amarga</i></li> <li>- El género de la españolada</li> <li>- El teatro costumbrista de los hermanos Álvarez Quintero</li> <li>- Andalucía en la literatura del grupo poético del 27: Lorca, Cernuda y Alberti</li> </ul>

- Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas.	- El teatro performativo y los nuevos lenguajes teatrales de la segunda mitad del siglo XX - La relación entre música y géneros literarios: poesía y teatro
--	--

Tabla 1. *Contenidos*. Fuente: Adaptado de Orden 14 de julio de 2016

### 3. 3. 3. Elementos transversales

Siguiendo el artículo 6 del Decreto 111/2016, de 14 de diciembre, hemos de señalar que en esta Unidad Didáctica se contemplan tanto “la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación” y el emprendimiento como la “educación cívica y constitucional”, que se deben trabajar en todas las asignaturas. Por otro lado, en el desarrollo de las tareas y actividades, procuraremos siempre que nuestro alumnado se relacione entre sí desde el respeto, la libertad, la tolerancia y la no discriminación por motivos de raza, género o clase social. De igual modo, se fomentará la participación y la autoimagen positiva, para incidir en el desarrollo de la autoestima. Además, a partir del flamenco trabajaremos:

- a) El fomento de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural, el conocimiento de la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad, el conocimiento de la historia y la cultura del pueblo gitano, la educación para la cultura de paz, el respeto a la libertad de conciencia, la consideración a las víctimas del terrorismo, el conocimiento de los elementos fundamentales de la memoria democrática vinculados principalmente con hechos que forman parte de la historia de Andalucía, y el rechazo y la prevención de la violencia terrorista y de cualquier otra forma de violencia, racismo o xenofobia (BOJA, 2016, p. 31).

Finalmente, como elemento transversal dentro de la Unidad didáctica, trataremos de que en nuestros alumnos/as se produzca “la toma de conciencia sobre temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, la emigración y la

desigualdad entre las personas, pueblos y naciones” (BOJA, 2016, P. 15). Concretamente, centrándonos en la sociedad andaluza y su coyuntura política, económica y social, a partir de la segunda mitad del siglo XX.

#### 3. 3. 4. Competencias clave

Tal y como se recoge en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, desde la Unión Europea la adquisición de las competencias clave por parte del alumnado se considera de vital importancia para “el desarrollo personal, social y profesional”, ajustado “a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento”.

Al relacionarse con la práctica, el desarrollo de las competencias implica un “saber hacer” que se ha de manifestar en “contextos académicos, sociales y profesionales”. El proceso de aprendizaje que conlleva este enfoque competencial ha de abordarse desde las diferentes áreas. La adquisición de las competencias por parte del individuo conlleva un proceso de mejora en las capacidades y actitudes, que favorece un aprendizaje continuo más allá de la etapa académica.

Por otro lado, debemos tener presente que las competencias han de estar ligadas en su totalidad a los elementos curriculares de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato, y también el logro de los objetivos debe llevar implícito su adquisición y desarrollo. Para ello, debemos asumir cambios organizativos y metodológicos; lo que requerirá el compromiso y la colaboración entre el profesorado, con respecto al “desarrollo curricular y en la transmisión de información sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas”. A continuación, se presentarán las competencias clave integradas en nuestra Unidad Didáctica:

Competencia en comunicación lingüística (CCL)
En nuestro proyecto, el/la discente trabajará esta competencia en tanto que tendrá que desarrollar la habilidad tanto escrita como oral. Asimismo, el alumnado practicará la producción de texto; y, por otro lado, el relacionarse con sus compañeros/as para tomar decisiones le proporcionará aprendizaje sobre la práctica de la oralidad y le servirá como ensayo para usar determinadas estrategias lingüísticas. A la misma vez, aprenderá léxico específico y podrá trabajar los principios de cortesía lingüística.

<b>Competencia digital (CD)</b>
En nuestras tareas y actividades el uso de redes sociales y Youtube, a través del trabajo con recursos como el booktuber y el booktráiler. Asimismo, se hará uso de aplicaciones como <i>Genially, Canva, Shocut, OpenShot, Calameo, Avidemux</i> o <i>VideoPad</i> .
<b>Aprender a aprender (CAA)</b>
Trabajaremos las destrezas de esta competencia en tanto que el alumno/a gestionará su tiempo de aprendizaje, y podrá ser consciente de su proceso de adquisición de conocimientos, en la medida que se produce un aprendizaje significativo.
<b>Competencias sociales y cívicas (CSC)</b>
El alumnado trabajará esta competencia debido a que la puesta en práctica de las actividades supondrá la adquisición de aprendizaje en cuanto a los códigos culturales propios. Asimismo, también conllevará la reflexión sobre la coyuntura socio-económica y estructural de Andalucía. Y, por otro lado, se fomentará la capacidad para una comunicación respetuosa con el otro/a, basada en valores positivos como el respeto, la tolerancia y la no discriminación.
<b>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)</b>
Esta competencia se contemplará en nuestra Unidad didáctica debido a que, entre otros aspectos, nuestro alumnado, en grupo, tendrá que desarrollar habilidades de liderazgo e iniciativa para llevar a cabo las actividades y tareas que les vayamos proponiendo. Para ello, además, tendrá que poner en práctica estrategias de resolución en la toma de decisiones.
<b>Conciencia y expresiones culturales (CEC)</b>
Incluiremos esta competencia en tanto que los alumnos/as se acercarán al patrimonio cultural, histórico-artístico y literario propio. Además, se valorará el flamenco como elemento representativo y Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

Tabla 2. *Competencias clave*. Fuente: Elaboración propia

### 3.4. Metodología didáctica

En nuestra unidad didáctica se perseguirá en primera instancia conseguir un aprendizaje significativo. De modo que, sin descuidar los conocimientos previos, nos basaremos en el aprendizaje por recepción y la teoría constructivista. Presentaremos, en primer lugar, los contenidos más generales hasta llegar a los particulares, con el fin de que el nuevo contenido pueda ser relacionado con el anterior.

Nuestro alumnado seguirá una metodología activa, se trabajará en grupo y de forma individual. Implementaremos la clase magistral participativa y el ABP, a través del cual obtendremos resultados finales que culminarán en la creación de un

Booktráiler en el que el alumno/a tendrá que reflejar los conocimientos adquiridos durante las sesiones anteriores. Para su montaje, se hará uso de aplicaciones como *OpenShot*, *Calameo*, *Canva*, *Shocut*, *Avidemux* o *VideoPad*. Por otro lado, también aparecerá el aprendizaje cooperativo, por lo que los alumnos/as tendrán que entender que las propias metas serán alcanzadas solo si los/as demás alcanzan las suyas. En concreto, la técnica de este tipo de aprendizaje que aplicaremos será la de “lápices al centro”.

Por otro lado, pondremos en práctica el aprendizaje por descubrimiento puesto que nuestro alumnado tendrá que realizar actividades de investigación, cuyos resultados tendrá que plasmar en una Infografía realizada con la aplicación Canva, como recurso TIC. Además, en nuestra propuesta le daremos importancia al aprendizaje producido a través del diálogo, consideraremos la conversación como un recurso de gran potencial didáctico, de acuerdo con Bazdresch Parada (2012) y Fábregat y Torres (2015).

### 3.5. Temporalización

En primera instancia, nuestra Unidad Didáctica está diseñada para ser llevada a cabo a lo largo de 10 sesiones. Debemos siempre tener presente que puede haber variabilidad motivada por imprevistos o porque los alumnos/as tengan dudas, y ralenticen los procesos de aprendizaje. Pues, indudablemente, también puede haber motivos de causa mayor que nos lleven a alargar la puesta en práctica de nuestras actividades, que no debemos ignorar. Por lo que, nos mostraremos flexibles en este sentido.

En cada sesión se desarrollarán de 2 a 3 actividades, que se estructurarán, respetando el modelo de secuencia, según sean de tipo inicial, desarrollo y final. Teniendo en cuenta que son tres las horas semanales que se corresponden con el curso de la etapa de Secundaria que nos ocupa, nuestras sesiones y actividades podrán llevarse a cabo en aproximadamente tres semanas. Conviene señalar que para las sesiones 9 y 10 se han diseñado las mismas actividades puesto que se corresponden con las presentaciones de los productos finales de nuestros/as discentes, que estarán divididos en 6 grupos. Asimismo, la Unidad será llevada a la práctica del 4 al 25 de febrero. Lo que no es casual puesto que el 28 de febrero es un día muy importante en

el calendario andaluz; ya que, se celebra el Día de Andalucía, como conmemoración al referéndum del año 1980, donde los/as andaluces votaron a favor de la vía hacia la autonomía de Andalucía por el artículo 151 de la Constitución española de 1978, reconociéndose esta como nacionalidad histórica.

Febrero							Marzo						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13	7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	21	22	23	24	25	26	27
28							28	29	30	31			
Febrero													
Día 4: Sesión 1							Día 17: Sesión 6						
Día 8: Sesión 2							Día 18: Sesión 7						
Día 10: Sesión 3							Día 22: Sesión 8						
Día 11: Sesión 4							Días 24 y 25: Sesiones 9 y 10 (Presentaciones del producto final)						
Día 15: Sesión 5													
Marzo													
Día 31: Actividad extraescolar													

Tabla 3. *Calendario*. Fuente: Elaboración propia

### 3.6. Actividades

En la primera sesión se tendrá que producir un acercamiento del alumnado al género de la españolada, al teatro costumbrista de los hermanos Álvarez Quintero y a los estereotipos y tópicos andaluces que en estos se representan.

Sesión 1. “El género cinematográfico de la españolada y al teatro costumbrista de los hermanos Álvarez Quintero: estereotipos y tópicos andaluces”	
ACTIVIDAD 1. “¿Qué sabemos sobre la españolada y el teatro costumbrista?”	
Duración	20 minutos
Agrupamiento	Grupo-clase
Metodología	Se llevará a la práctica un tipo de metodología activa, por la que los alumnos/as tendrán que intervenir de forma oral. El profesor/a lanzará

	<p>una serie de preguntas con el fin de saber cuáles son los conocimientos previos de los que parte el alumnado y producir una primera toma de contacto entre el/la discente y el objeto de conocimiento.</p> <p>Una vez que se haya despertado la curiosidad en el aula, el profesor/a les explicará los contenidos, a modo de clase magistral participativa.</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar los conocimientos previos</li> <li>- Acercar al alumnado al género de la española</li> <li>- Acercar al alumnado al teatro costumbrista</li> <li>- Conocer la diferencia entre estereotipo y tópico</li> <li>- Promover la reflexión en torno a los estereotipos y tópicos andaluces</li> <li>- Incentivar la participación en clase</li> <li>- Desarrollar las habilidades sociales</li> </ul>
Competencias	CCL, CSC, CEC
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El género de la española</li> <li>- El teatro costumbrista</li> <li>- Estereotipos y tópicos andaluces</li> </ul>
Secuencia y desarrollo	<p>Los alumnos/as tendrán que responder a las siguientes preguntas:  ¿Os gusta el cine español?; ¿Qué pensáis que es la <i>española</i>? ¿Y el teatro costumbrista?; ¿Qué son los estereotipos? ¿Y los tópicos?; ¿Creéis que existen estereotipos andaluces?; ¿Conocéis algún tópico andaluz?</p> <p>Después el profesor/a enseñará una serie de imágenes de este tipo de cine, y les preguntará a los alumnos/as qué creen que es lo que aparece en escena. A partir de las imágenes, y tras despertar la curiosidad de los/as discentes, explicará en qué consiste el género de la española y el teatro costumbrista, sus orígenes y desarrollo, y su relación con estereotipos y tópicos andaluces.</p>
<b>Actividad 2. “Conociendo el teatro costumbrista de los hermanos Álvarez Quintero”</b>	
Duración	30 minutos
Agrupamiento	Grupo-clase
Metodología	<p>Basada en la metodología de la lectura compartida llevaremos a cabo un tipo de actividad en la que se establecerán dentro del grupo-clase 4 roles. El primero de los alumnos/as al que se nombre de forma aleatoria leerá un fragmento del texto, el segundo lo explicará, el tercero aportará una idea complementaria y el cuarto determinará, de manera consensuada con el resto de la clase y el profesor/a, si el resto de la clase lo ha comprendido; de modo que, pueda continuar la clase.</p> <p>Además, los alumnos/as tendrán que analizar en el texto en búsqueda de cuestiones concretas señaladas por el/a docente, que anotarán en sus</p>

	cuadernos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el teatro costumbrista de los hermanos Álvarez Quintero</li> <li>- Analizar los estereotipos y tópicos andaluces de un fragmento de una obra de los hermanos Álvarez Quintero</li> <li>- Desarrollar la capacidad de comprensión y análisis de textos</li> <li>- Incentivar la participación en clase</li> <li>- Fomentar las habilidades sociales</li> </ul>
Competencias	CCL, CAA, CSC, CEC
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatro costumbrista de los hermanos Álvarez Quintero</li> <li>- Tópicos y estereotipos andaluces</li> <li>- Lectura, comprensión y análisis de textos: <i>Fea y con gracia</i> de los Hermanos Álvarez Quintero.</li> </ul>
Secuencia y desarrollo	En primer lugar, el profesor/a facilitará a los alumnos/as la obra <i>Fea y con gracia</i> de los Hermanos Álvarez Quintero. En lugar de que se proponga a un alumno/a por personaje, los alumnos leerán el fragmento aplicando la metodología basada en la lectura compartida para, después, buscar los tópicos y estereotipos que se reproducen en él, anotándolos en su cuaderno.
<b>Actividad 3. “Conversemos”</b>	
Duración	10 minutos
Agrupamiento	Grupo-clase
Metodología	El/la docente lanzará dos preguntas promoviendo la reflexión.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afianzar los conocimientos</li> <li>- Reflexionar en torno a los estereotipos y tópicos andaluces</li> <li>- Desarrollar la capacidad argumentativa</li> <li>- Fomentar los vínculos socio-afectivos entre alumno/a-alumno/a y profesor/a-alumno/a</li> <li>- Fomentar las habilidades sociales</li> </ul>
Competencias	CCL, CSC, CEC
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El teatro costumbrista de los hermanos Álvarez Quintero</li> <li>- Estereotipos y tópicos andaluz sobre el andaluz</li> <li>- La argumentación</li> </ul>
Secuencia y desarrollo	El profesor/as lanzará dos preguntas: ¿Qué hay de verdad en estos estereotipos y tópicos?; ¿Creéis que pueden generar prejuicios? ¿Por qué?
Recursos y materiales	Para el correcto desarrollo de esta sesión necesitaremos: Bolígrafo, cuaderno, imágenes con escenas de películas que se correspondan con el género de la españolada (véase Anexo I) y 24

	ejemplares de la obra <i>Fea y con gracia</i> , Joaquín y Serafín Álvarez Quintero.
Atención a la diversidad	La alumna con disgrafía utilizará un dispositivo con corrector ortográfico, teclado o software. Los alumnos con TDAH podrán levantarse, las veces que lo necesiten, a preguntarle al profesor/a sobre dudas acerca del desarrollo de la actividad.

Tabla 4. *Sesión 1*. Fuente: Elaboración propia

En la segunda sesión trabajaremos en grupos el tratamiento de Andalucía en las obras de tres autores, que pertenecen al grupo poético del 27: García Lorca, Cernuda y Alberti. Para ello, analizaremos sus textos y poemas, sin perder de vista las figuras retóricas y la métrica que en estos utilizan.

<b>Sesión 2. “Andalucía en las obras del grupo poético del 27: García Lorca, Cernuda y Alberti”</b>	
<b>Actividad 1. “Exploremos”</b>	
Duración	7 minutos
Agrupamiento	Grupo-clase
Metodología	Con la práctica de la conversación exploratoria indagaremos sobre los conocimientos previos que tiene nuestro alumnado sobre el grupo poético del 27 y sus autores.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar los conocimientos previos</li> <li>- Conocer el grupo poético del 27</li> <li>- Incentivar la participación en clase</li> <li>- Desarrollar las habilidades sociales</li> </ul>
Competencias	CCL, CSC, CEC
Contenidos	- El grupo poético del 27: García Lorca, Cernuda y Alberti
Secuencia y desarrollo	El profesor/a lanzará una serie de preguntas sobre el grupo poético del 27: Lorca, Cernuda y Alberti. Entre las preguntas realizadas se encontrarán: ¿Qué conocéis sobre la generación o grupo poético el 27?; ¿Sabéis quién es Lorca? ¿De dónde era? ¿Cómo murió? ¿Conocéis alguna de sus obras?; ¿Quién es Cernuda? ¿Conocéis alguna obra del poeta?; ¿Qué sabéis de Rafael Alberti? ¿De dónde era?
<b>Actividad 2. “Conociendo a los poetas”</b>	
Duración	35 minutos
Agrupamiento	6 grupos heterogéneos de 4

Metodología	La estrategia que seguiremos será la del aprendizaje cooperativo. En concreto, la técnica de “lápices al centro”.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercar al alumnado a la obra de García Lorca, Cernuda y Alberti</li> <li>- Conocer el tratamiento de Andalucía en los textos: “Conferencia del Cante Jondo” y el <i>Romancero gitano</i> de Lorca; “Divagaciones de la Andalucía romántica” y un fragmento de un artículo de Cernuda; y, un fragmento sobre “El alhelí negro” y “Balada del andaluz perdido” de Rafael Alberti</li> <li>- Desarrollar conocimientos en torno a la descripción, a partir del fragmento sobre “El alhelí negro” de Alberti</li> <li>- Desarrollar la capacidad investigadora</li> <li>- Fomentar las habilidades sociales y el trabajo cooperativo</li> </ul>
Competencias	CCL, CD, CAA, CSC, SIE, CEC
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Andalucía en la literatura del grupo poético del 27: Lorca, Cernuda y Alberti</li> <li>- El <i>Cante jondo</i> lorquiano</li> <li>- El “Romance de la pena negra” del <i>Romancero gitano</i> de Federico García Lorca</li> <li>- Fragmento de un artículo de Luis Cernuda</li> <li>- “Divagación de la Andalucía romántica” de Luis Cernuda</li> <li>- <i>El alhelí negro</i> de Rafael Alberti</li> <li>- “Balada del andaluz perdido” de <i>Balada y canciones del Paraná</i> de Rafael Alberti</li> <li>- La descripción</li> </ul>
Secuencia y desarrollo	<p>El profesor/a repartirá de forma aleatoria en la clase poemas y escritos (ver Anexo II) de Lorca, Cernuda y Alberti, sin ocultar la autoría de cada uno de ellos, y con dos colores diferentes por autor. Los alumnos/as que compartan el mismo autor/a y color se unirán en un mismo grupo, de modo que quedarán 6 grupos de 4 personas. Cada autor será trabajado a partir de las siguientes preguntas, que tendrán que responder los alumnos/as en grupo:</p> <p>A) Lorca</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué os han parecido los textos?; 2. ¿Qué es para Lorca el <i>Cante Jondo</i>? ¿Cómo aparece Andalucía reflejada en su obra?; 3. ¿De qué trata el poema? ¿Os provoca algún tipo de emoción?; 4. Analiza la métrica y la rima de las dos primeras estrofas e identifica las figuras retóricas del poema.</li> </ol> <p>B) Cernuda</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué os han parecido los textos?; 2. ¿A qué se refiere Cernuda con la baja Andalucía? ¿Cuál creéis que es la alta?; 3. ¿De qué tratan?¿Os</li> </ol>

	<p>provocan algún tipo de emoción?; 4. Analiza figuras retóricas que aparecen en la prosa poética de Cernuda.</p> <p>C) Alberti</p> <p>1. ¿Qué os han parecido los textos?; 2. ¿Cómo describe Alberti el pueblo de Rute?; 3. ¿De qué trata el poema?¿Os provoca algún tipo de emoción?; 4. Analiza la métrica y la rima de las dos primeras estrofas e identifica las figuras retóricas que aparecen en él.</p> <p>Los grupos elegirán a un moderador/a, que será quien se responsabilice de que sus compañeros/as lleven a cabo la actividad en el tiempo marcado y no se distraigan. Una vez que hayan recopilado la información en sus cuadernos, el profesor/a dirá “lápices al centro”. Los alumnos/as pondrán los bolígrafos en el centro de la mesa, desde este momento solo podrán hablar y escuchar. Será el momento en que discutirán sobre cuál es la información definitiva que van a incluir en cada uno de los apartados del guion. Este tiempo no excederá los 15 minutos. Una vez pasado el tiempo de reflexión y puesta en común, los alumnos/as volverán a coger los lápices e incluirán lo acordado en cada una de las partes, momento en que ya no podrán hablar y deberán escribir en su cuaderno la respuesta de forma individual.</p>
<b>Actividad 3 “Compartimos lo aprendido”</b>	
Agrupamiento	6 grupos heterogéneos de 4
Duración	18 minutos
Metodología	Los alumnos/as de cada grupo elegirán a un/a portavoz, que con ayuda de los /as demás componentes de su grupo, tendrá que compartir con el resto de los compañeros/as sus respuestas; mientras que, el/a docente promoverá el tipo de conversación de discusión entre el grupo-clase.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afianzar conocimientos</li> <li>- Compartir con el resto de la clase lo que cada grupo ha aprendido</li> <li>- Fomentar las habilidades sociales</li> <li>- Fomentar la capacidad de liderazgo</li> </ul>
Competencias	CCL, CSC, SIE, CEC
Contenidos	<p>Andalucía en la literatura del grupo poético del 27: Lorca, Cernuda y Alberti</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El <i>Cante jondo</i> lorquiano</li> <li>- El “Romance de la pena negra” del <i>Romancero gitano</i> de Federico García Lorca</li> <li>- “El indolente” de Luis Cernuda</li> <li>- <i>El alhelí negro</i> de Rafael Alberti</li> </ul>

	- “Balada del andaluz perdido” de <i>Balada y canciones del Paraná</i> de Rafael Alberti
Secuencia y desarrollo	En primer lugar, intervendrán los/as dos portavoces de los grupos que en la anterior actividad han trabajado los textos de Lorca; en segundo, los de Cernuda; y, en tercer lugar, los de Alberti. Cada uno de ellos/as expondrá, ayudado del resto de los/as componente de su grupo, ante el resto de la clase las respuestas que su grupo han determinado incluir en cada una de las preguntas del guion aportado por el/a docente. Mientras tanto, el docente/a promoverá que se produzca entre el grupo-clase el tipo de conversación de discusión.
Recursos y materiales	Bolígrafo , cuaderno, ordenadores o dispositivos electrónicos con acceso a internet y 6 fotocopias de 2 textos (poema o prosa) por cada uno de los tres autores.
Atención a la diversidad	Al hacer sus aportaciones, en la Actividad 2 la alumna con disgrafia podrá hacer uso de un dispositivo con corrector ortográfico, teclado o software. A los alumnos con TDAH se les permitirá buscar imágenes relacionadas con los poetas y sus textos, y levantarse a preguntarle al profesor/a las dudas del grupo.

Tabla 5. Sesión 2. Fuente: Elaboración propia

En la siguiente sesión nuestros alumnos/as aprenderán sobre el flamenco y sus palos; además, el profesor/a tratará de que comprendan su fuerte relación con la identidad andaluza y lo valoren como elemento cultura y Patrimonio Inmaterial de la Humanidad. Por otro lado, a partir de las letras de los cantes utilizados los acercaremos a la variedad lingüística andaluza.

<b>Sesión 3: “El flamenco y sus expresiones”</b>	
<b>ACTIVIDAD 1. “Nos ponemos flamencos”</b>	
Duración	15 minutos
Agrupamiento	Grupo-clase
Metodología	A través de la clase magistral participativa, les explicaremos a los alumnos/as la lección. Y, para incentivar la participación, pondremos en práctica los tipos de conversación exploratoria y acumulativa, a raíz de preguntas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el flamenco</li> <li>- Conocer los diferentes palos del flamencos</li> <li>- Promover la escucha activa</li> <li>- Fomentar las habilidades sociales</li> </ul>

Competencias	CCL, CSC, CEC
Contenidos	- El flamenco - Los palos del flamenco - La relación del flamenco con la identidad andaluza
Secuencia y desarrollo	El/la docente les hablará a los alumnos/as acerca del flamenco, a la vez que hace preguntas del tipo: ¿Qué tipo de música os gusta? ¿Os gusta el flamenco?; ¿Qué artistas de flamenco escucháis?; ¿Sabéis distinguir una seguiriya de una soleá? Una vez que se haya despertado su curiosidad acerca de los diferentes palos del flamenco, el/a docente reproducirá a través del ordenador, y con ayuda de los altavoces, una canción por cada uno de los palos.
<b>Actividad 2. “La leyenda del tiempo”</b>	
Duración	10 minutos
Agrupamiento	Grupo-clase
Metodología	El profesor/a leerá un poema en voz alta, y los alumnos/as harán conjeturas y reflexionarán en torno a él.
Objetivos	- Conocer la relación entre música y la poesía - Valorar el flamenco - Conocer el poema de Lorca “La leyenda del tiempo”
Competencias	CCL, CSC, CEC
Contenidos	- El flamenco
Secuencia y desarrollo	El/a docente leerá el poema de Lorca “La leyenda del tiempo”, y después lanzará una serie de preguntas en torno a él del tipo: ¿Os suena este poema?; ¿Pensáis que se puede cantar?; ¿Sabéis quién lo canta?; ¿Cuál creéis que es el tema?
<b>Actividad 3. “Cantamos poesía”</b>	
Duración	35 minutos
Agrupamiento	Individual
Metodología	Los alumnos/as tendrán que analizar de forma individual la letra de dos canciones, que el/a docente les dará transcritas en fotocopias (Anexo III).
Objetivos	- Valorar el flamenco - Aprender sobre análisis y comprensión de textos - Aprender sobre la relación entre música y poesía - Conocer los rasgos léxicos, morfológicos y fonéticos de la variedad lingüística del andaluz o hablas andaluzas.
Competencias	CCL, CAA, CSC, CEC

Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura, análisis y comprensión de textos</li> <li>- El flamenco</li> <li>- La relación entre música y poesía</li> <li>- La variedad lingüística del andaluz o hablas andaluzas</li> </ul>
Secuencia y desarrollo	El profesor/a realizará una introducción sobre la relación entre la música y los diferentes géneros literarios a lo largo del tiempo, para acabar centrándose en el género poético. Después, los alumnos tendrán que analizar la métrica y la rima de las letras de las canciones, a la misma vez que identifican las figuras retóricas y los rasgos propios de la variedad lingüística andaluza con la ayuda del libro de texto.
Recursos y materiales	Bolígrafo, cuaderno, libro de texto, ordenadores o dispositivo con almacenamiento de audio, altavoces, 24 fotocopias del poema de Lorca “La leyenda del tiempo” y 24 fotocopias con dos canciones de cante flamenco: “Andalucía la que divierte” (Letra: Salvador Távora; Música: Pepe Suero) y “Soleá de Charamusco” (Letra: José Loreto Romero; Intérprete: Antonio Mairena) (véase Anexo IV).
Atención a la diversidad	La alumna con disgrafía utilizará un dispositivo corrector ortográfico, teclado o software. Los alumnos con TDAH podrán levantarse las veces que necesiten con el fin de trasladarle sus dudas al profesor; y, también, podrán buscar imágenes relacionadas con el flamenco.

Tabla 6. Sesión 3. Fuente: Elaboración propia

La sesión 4 estará destinada a que el alumnado conozca las posibilidades artísticas y expresivas del flamenco, acercándolo a su carácter performativo y las nuevas formas de hacer teatro desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX.

Sesión 4: “Seguimos flamencos”	
ACTIVIDAD 1. “Flamenco, teatro y expresión corporal”	
Duración	10 minutos
Agrupamiento	Grupo-clase
Metodología	Se llevará a la práctica un tipo de metodología activa, por la que los alumnos/as tendrán que intervenir de forma oral, tras el visionado de un vídeo, a una serie de preguntas realizadas por el docente/a.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar e interpretar el lenguaje no verbal</li> <li>- Poner en valor el flamenco</li> <li>- Conocer las posibilidades artísticas y expresivas del flamenco como elemento comunicativo</li> <li>- Acercar al alumnado a la performatividad del flamenco y los nuevos lenguajes teatrales de la segunda mitad del siglo XX</li> </ul>

Competencias	CCL, CSC, CEC
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El lenguaje no verbal (gestos, posturas y expresión facial)</li> <li>- El flamenco como elemento de comunicación</li> <li>- El teatro performativo y los nuevos lenguajes teatrales de la segunda mitad del siglo XX</li> </ul>
Secuencia y desarrollo	<p>Los alumnos/as verán 9 minutos del vídeo de teatro performativo de las artistas Rocío Molina y la Tremendita, a través del enlace: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=97w_mvV7C9U">https://www.youtube.com/watch?v=97w_mvV7C9U</a></p> <p>Una vez terminado el vídeo, los/as discentes tendrás que responder a la siguientes preguntas, cuyas respuestas recogerán en sus cuadernos:</p> <p>¿Qué aparece en la escena?; ¿Qué nos están contando las artistas?; ¿Cómo son sus gestos?; ¿Crees que los movimientos de los brazos, las palmas y el zapateo ayudan a entender lo que nos quieren transmitir?</p> <p>Se les explicará a los alumnos/as lo que es el teatro performativo, y cómo el flamenco funciona dentro de este como elemento comunicador.</p>
<b>Actividad 2. “Corregimos y aprendemos”</b>	
Duración	30 minutos
Agrupamiento	Grupo-clase
Metodología	Las actividades serán corregidas entre todo el grupo-clase; para, a partir de las correcciones, explicar la lección haciendo uso de la clase magistral participativa.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar e interpretar el lenguaje no verbal</li> <li>- Conocer las posibilidades artísticas y expresivas del flamenco</li> <li>- Valorar el flamenco como elemento comunicador</li> <li>- Acercar al alumnado a la performatividad del flamenco</li> <li>- Desarrollar la escucha activa</li> <li>- Incentivar la participación en clase</li> </ul>
Competencias	CCL, CSC, CEC
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El lenguaje no verbal (gestos, posturas y expresión facial)</li> <li>- El flamenco como elemento de comunicación</li> <li>- El teatro performativo y los nuevos lenguajes de la segunda mitad del siglo XX</li> </ul>
Secuencia y desarrollo	Entre toda la clase se irán respondiendo a las preguntas de la Actividad 1. Será a partir de las correcciones cuando el profesor/a explicará las posibilidades expresivas del flamenco dentro de una escena teatral, qué es el teatro performativo y hará un esbozo sobre cuándo y cómo surgen los nuevos lenguajes teatrales.

Actividad 3. "Rastreado"	
Agrupamiento	Parejas
Duración	10 minutos
Metodología	Los alumnos harán uso de los recursos TIC para realizar la búsqueda de imágenes
Objetivos	- Promover el interés por el teatro - Hacer uso de las TIC para afianzar el aprendizaje
Competencias	CCL, CD, CAA, CSC, CEC
Contenidos	- El teatro performativo - Los nuevos lenguajes teatrales
Secuencia y desarrollo	Los alumnos por parejas buscarán imágenes a modo de indagación y con libertad absoluta sobre teatro performativo, teatro independiente, teatro vanguardista; y, en definitiva, los nuevos lenguajes teatrales.
Recursos y materiales	Bolígrafo, cuaderno, ordenador o tablet con acceso a internet, proyector y pantalla.
Atención a la diversidad	La alumna con disgrafía podrá utilizar un dispositivo con corrector ortográfico, teclado o software. Los alumnos con TDAH estarán sentados sobre los habituales balones de ejercicio.

Tabla 7. Sesión 4. Fuente: Elaboración propia

En la quinta sesión los/as discentes elaborarán una infografía con cuatro apartados sobre la obra de Salvador Távora, el contexto histórico-social donde se desarrolla, y se producirá un primer acercamiento a la *Andalucía amarga*.

Sesión 5. "Salvador Távora y La Cuadra de Sevilla"	
Actividad 1. "Infografía"	
Duración	35 minutos
Agrupamiento	6 grupos heterogéneos de 4 alumnos/as
Metodología	Con el uso de metodologías activas, pretendemos que se produzca una primera toma de contacto con el objeto de conocimiento, y perseguiremos que el alumno/a se sienta protagonista de su aprendizaje; a la misma vez que, se produce el aprendizaje por descubrimiento, y se trabaja en grupo de forma colaborativa.
Objetivos	- Acercar al contexto histórico-social en el que se desarrolla la obra de Salvador Távora - Acercar al alumnado a la figura y la obra de Salvador Távora - Acercar al alumnado a la obra <i>Andalucía amarga</i>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la reflexión sobre la problemática estructural de la emigración en Andalucía</li> <li>- Desarrollar la expresión escrita</li> <li>- Desarrollar la capacidad para seleccionar información según contexto</li> <li>- Desarrollar la capacidad de síntesis</li> <li>- Hacer uso de las TIC</li> <li>- Fomentar las habilidades sociales</li> </ul>
Competencias	CCL, CD, CAA, CSC, SIE, CEC
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto histórico-social</li> <li>- Salvador Távora</li> <li>- Obras principales</li> <li>- <i>Andalucía amarga</i></li> </ul>
Secuencia y desarrollo	<p>Cada grupo tendrá que elaborar una infografía haciendo uso de la aplicación <i>Genially</i>. En esta tendrán que aparecer cuatro apartados con los siguientes contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto histórico-social: acontecimientos más importantes en España y, más concreto, en Andalucía en la segunda mitad del siglo XX</li> <li>- Salvador Távora: biografía</li> <li>- Obras</li> <li>- La Andalucía amarga: temática</li> </ul> <p>Dentro de los apartados, los grupos tendrán que ponerse de acuerdo para incluir la información, que consideren relevante, de forma resumida y esquematizada. Para desarrollar los apartados, se les proporcionarán siguientes enlaces:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="https://salvadortavora.wordpress.com/biografia/">https://salvadortavora.wordpress.com/biografia/</a></li> <li>- <a href="https://www.teatrotavoradesevilla.com/andalucia-amarga-1979/">https://www.teatrotavoradesevilla.com/andalucia-amarga-1979/</a></li> <li>- <a href="http://ccat.sas.upenn.edu/romance/spanish/219/11sigloxxespana/resumen.html">http://ccat.sas.upenn.edu/romance/spanish/219/11sigloxxespana/resumen.html</a></li> </ul>
<b>Actividad 2. "Puesta en común"</b>	
Duración	25 minutos
Agrupamiento	Grupo-clase
Metodología	La actividad se llevará a cabo en grupo mediante la práctica oral.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afianzar los conocimientos adquiridos</li> <li>- Trabajar la modalidad oral</li> <li>- Compartir conocimientos</li> </ul>
Competencias	CCL, CSC, CEC
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto histórico-social</li> <li>- Salvador Távora</li> </ul>

	- Obras principales - <i>Andalucía amarga</i>
Secuencia y desarrollo	El profesor/a reproducirá los cuatro apartados en la pizarra, y entre toda la clase se rellenarán los huecos con ayuda del profesor, que se detendrá en cada uno de ellos para explicar la lección.
Recursos y materiales	Bolígrafo, cuaderno, cronómetro, ordenadores o dispositivos electrónicos con acceso a internet y aplicación <i>Genially</i> .
Atención a la diversidad	Al hacer sus aportaciones, en la Actividad 1 la alumna con disgrafía podrá escribir mientras sus compañeros/as la supervisan y ayudan. Mientras que, a los alumnos con TDAH se les permitirá buscar imágenes relacionadas, que, finalmente, podrán incluir en la infografía o no.

Tabla 8. Sesión 5. Fuente: Elaboración propia

En la siguiente sesión el alumno/a desarrollará las habilidades pasivas de comprensión y escucha activa, con el fin de aprender aspectos concretos sobre Salvador y su obra; y, se leerá practicando la lectura compartida la obra *Andalucía amarga*.

Sesión 6. "Hacia el Bibliotrailer"	
Actividad 1. "Leyendo que es gerundio"	
Agrupamiento	Grupo-clase
Duración	30 minutos
Metodología	Se pondrá en práctica una metodología basada en la lectura compartida, a través de 4 roles que serán adoptados por diferentes alumnos/as del grupo clase de forma aleatoria. Asimismo, el primero de los alumnos/as al que se nombre de forma aleatoria leerá un fragmento del texto, el segundo lo explicará, el tercero aportará una idea complementaria y el cuarto determinará, de manera consensuada con el resto de la clase y el profesor/a, si el resto de la clase lo ha comprendido; de modo que, pueda continuar la clase.
Competencias	CCL, CSC, CEC
Objetivos	- Leer la obra <i>Andalucía amarga</i> - Desarrollar la comprensión lectora
Contenidos	- <i>Andalucía amarga</i> - Comprensión lectora
Secuencia y desarrollo	En primer lugar, el profesor/a facilitará a los alumnos/as de forma individual la obra <i>Andalucía amarga</i> de Salvador Távora. Los

	alumnos/as lo leerán aplicando la metodología basada en la lectura compartida.
<b>Actividad 2. “La producción teatral de Salvador Távora”</b>	
Duración	30 minutos
Agrupamiento	Grupo-clase
Metodología	El profesor/a desarrollará la clase magistral participativa. Después, realizará una serie de preguntas concretas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercar al alumnado a la obra de Salvador Távora: temas, expresiones populares y lenguaje teatral</li> <li>- Conocer la obra <i>Andalucía amarga</i></li> <li>- Afianzar los conocimientos adquiridos</li> </ul>
Competencias	CCL, CSC, CEC
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La obra de Salvador Távora: expresiones populares, elementos y lenguaje teatral</li> <li>- La <i>Andalucía amarga</i> de Salvador Távora</li> </ul>
Secuencia y desarrollo	<p>En primer lugar el profesor/a explicará la obra de Salvador Távora, hablando de los temas, las expresiones populares que aparecen y el lenguaje formal. Después, para comprobar que los alumnos/as lo han asimilado todos los conocimientos, incluyendo los de las sesiones anteriores, sobre Salvador Távora, lanzará una serie de preguntas, cuyas respuestas estos/as tendrán que recoger en sus cuadernos:</p> <p>¿Cuáles son los temas que aparecen en la producción teatral de Salvador Távora?; ¿Qué tipo de elementos sensoriales introduce? ¿Y qué tipo de elementos físicos?; ¿Qué función desempeñan unos y otros dentro de sus obras?; ¿De qué trata la obra <i>Andalucía amarga</i>?; ¿Por qué la llama poema visual y sonoro?</p>
Recursos y materiales	Ordenador o dispositivo electrónico con acceso a internet, proyector, pantalla y 24 ejemplares de la obra <i>Andalucía amarga</i> .
Atención a la diversidad	La alumna con disgrafía dispondrá de un dispositivo con corrector ortográfico, teclado o software para hacer sus anotaciones, como habitúa a hacerlo. Los alumnos con TDAH utilizarán su balón habitual.

Tabla 9. Sesión 6. Fuente: Elaboración propia

En esta sesión los alumnos/as verán un vídeo donde aparecerá Salvador Távora con miembros de su compañía de teatro, La Cuadra de Sevilla; además, comenzarán a realizar el guion literario y técnico que les servirá de base para la elaboración del Booktráiler.

Sesión 7. “Construyendo el Bibliotrailer”	
Actividad 1. “La sal del grazpacho”	
Duración	10 minutos
Agrupamiento	Grupo-clase
Metodología	El grupo-clase verá un vídeo y después el/a docente abrirá un turno de palabra para que los alumnos/as digan lo que les ha parecido.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender el significado de la obra <i>Andalucía amarga</i></li> <li>- Acercar al alumnado al pensamiento de Salvador Távora.</li> <li>- Conocer la entrevista literaria</li> <li>- Desarrollar las habilidades pasivas: escucha activa y comprensión</li> </ul>
Competencias	CCL, CD, CEC
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salvador Távora y La Cuadra de Sevilla</li> <li>- <i>Andalucía amarga</i></li> </ul>
Secuencia y desarrollo	<p>En primer lugar, el profesor/a proyectará para toda la clase el video <i>Andalucía Amarga</i> (1979), a través del enlace: <a href="https://www.facebook.com/watch/?v=631284543996458">https://www.facebook.com/watch/?v=631284543996458</a></p> <p>Después, los alumnos/as responderán a la pregunta: ¿Qué os ha parecido el vídeo?</p>
Actividad 2. “Somos directores/as”	
Agrupamiento	6 grupos heterogéneos de 4
Duración	50 minutos
Metodología	Los alumnos/as trabajarán en grupo la elaboración del guion sobre el que montarán el Bibliotrailer, como producto final de ABP.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afianzar los conocimientos adquiridos sobre la producción teatral de Salvador Távora; en concreto, la <i>Andalucía amarga</i>.</li> <li>- Acercar al alumnado al guion literario y técnico como recurso</li> <li>- Desarrollar la creatividad</li> <li>- Incentivar el trabajo cooperativo</li> <li>- Fomentar las habilidades sociales</li> <li>- Desarrolla la expresión escrita</li> </ul>
Competencias	CCL, CSC, CEC
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La producción teatral de Salvador Távora: la <i>Andalucía amarga</i></li> <li>- El guion literario y técnico: coherencia, cohesión y adecuación</li> </ul>
Secuencia y desarrollo	Los grupos tendrán que elaborar un guion sobre el que harán el montaje del resto de las partes necesarias para conseguir el Bibliotrailer como producto final. Además, podrán ir seleccionando imágenes. Asimismo, en horario no escolar podrán hacer grabaciones

	con el fin de introducirlas en el montaje. Durante la actividad los grupos tendrán total autonomía y libertad, mientras que el profesor/a actuará como apoyo o guía cuando estos lo necesiten.
Recursos y materiales	Bolígrafo, cuaderno, ordenador o dispositivo con acceso a internet, pantalla y proyector.
Atención a la diversidad	La alumna con disgrafía podrá hacer uso de dispositivo con corrector ortográfico, teclado o software. Los alumnos con TDAH buscarán imágenes y serán los encargados de trasladar las dudas al profesor.

Tabla 10. Sesión 7. Fuente: Elaboración propia

La sesión 8 estará dedicada casi en su totalidad al montaje del producto final de nuestro ABP; en los últimos minutos, nuestros alumnos/as nos hablarán de su experiencia.

<b>Sesión 8. "El montaje final"</b>	
<b>Actividad 1. "Montando el booktráiler"</b>	
Duración	50 minutos
Agrupamiento	6 grupos heterogéneos de 4 personas
Metodología	Basándonos en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), los alumnos/as pondrán en práctica todo lo aprendido en las sesiones anteriores; de modo que, todo el aprendizaje quede reflejado en un producto final más amplio.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer en profundidad la obra <i>Andalucía amarga</i> de Salvador Távora</li> <li>- Desarrollar la capacidad comunicativa verbal y no verbal</li> <li>- Afianzar el conocimiento</li> <li>- Desarrollar la creatividad</li> <li>- Fomentar el uso de las TIC</li> <li>- Incentivar el trabajo cooperativo</li> <li>- Fomentar las habilidades sociales</li> </ul>
Competencias	CCL, CD, CAA, CSC, SIE, CEC
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salvador Távora y su obra: la <i>Andalucía amarga</i></li> <li>- Comunicación verbal y comunicación no verbal</li> </ul>
Materiales y recursos	Bolígrafo, cuaderno, ordenador o dispositivos electrónicos con acceso a internet y otros (aportados por el alumno/a).
Secuencia y	Cada uno de los grupos tendrá que realizar el montaje de un

desarrollo	Bibliotrailer con el fin de promocionar la obra <i>Andalucía amarga</i> de Salvador Távora, para ello podrán hacer uso de todo tipo de recursos: encuestas, imágenes varias, sonidos, música, etc. Intentarán que las imágenes sean de libre acceso, o bien citarán las fuentes que han utilizado en la ficha técnica que elaborarán para cada uno de los productos finales. La duración máxima de cada uno de los vídeos será de 8 minutos. Para el montaje, harán uso de aplicaciones gratuitas de montaje de vídeos como <i>Shocut</i> , <i>Avidemux</i> , <i>OpenShot</i> o <i>VideoPad</i> .
<b>Actividad 2. "Compartimos emociones"</b>	
Duración	10 minutos
Agrupamiento	Grupo-clase
Metodología	Los alumnos conversarán de forma relajada sobre qué les ha parecido la experiencia y cómo se han sentido en el proceso de aprendizaje.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartir experiencias</li> <li>- Fomentar las habilidades sociales</li> <li>- Hacer un diagnóstico como profesores/as sobre la aplicación didáctica</li> </ul>
Competencias	CCL, CSC, CEC
Contenidos	- Salvador Távora y su obra: la <i>Andalucía amarga</i>
Materiales y recursos	Bolígrafo, cuaderno, ordenados y dispositivos electrónicos con acceso a internet y aplicaciones <i>Shocut</i> , <i>Avidemux</i> , <i>OpenShot</i> , <i>Calameo</i> , <i>Canva</i> o <i>VideoPad</i> .
Secuencia y desarrollo	EL profesor/a realizará una serie de preguntas a los alumnos/as del tipo: ¿Qué os ha parecido la experiencia? ¿Cómo os habéis sentido? ¿Qué dificultades habéis encontrado?
Atención a la diversidad	La alumna con disgrafía podrá hacer uso de un dispositivo móvil con corrector ortográfico, teclado o software, en caso de que lo necesite. Los alumnos con TDAH podrán levantarse las veces que les sean necesarias para preguntarle al profesor/a sus dudas en cuanto al proceso de desarrollo de las actividades.

Tabla 11. Sesión 7. Fuente: Elaboración propia

Las sesiones 9 y 10 estarán destinadas a la presentación del Bibliotrailer de cada uno de los grupos, los ganadores recibirán un premio que previamente habrá sido consensuado en grupo. Los productos finales ganadores serán compartidos a través de las páginas de las redes sociales del centro educativo.

Sesión 9 y 10. “Proyección y presentación de los bibliotráileres”	
Actividad 1. “Presentando la obra”	
Duración	60 minutos / 60 minutos
Agrupamiento	6 grupos heterogéneos de 4 personas
Metodología	3 grupos por sesión presentarán sus productos finales, que serán coevaluados y premiados por los demás grupos.
Objetivos	- Desarrollar la modalidad oral
Competencias	CCL, CD, CAA, CSC, SIE, CEC
Contenidos	- La exposición oral
Materiales y recursos	Bolígrafo, cuaderno, ordenador o dispositivos electrónicos con acceso a internet, proyector y pantalla.
Secuencia y desarrollo	<p>Cada uno de los grupos presentará su Bibliotráiler: 3 grupos en la sesión 8 y 3 en la sesión 9. Para las presentaciones de forma oral, que no superarán los 7 minutos de exposición, seguirán el siguiente guion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación del grupo</li> <li>- Descripción del proceso de elaboración en relación con los conocimientos adquiridos a lo largo de las sesiones</li> <li>- Dificultades encontradas</li> </ul> <p>Los demás grupos coevaluarán los productos finales (véase Anexo V) y en la sesión 9 se les dará un obsequio, factible y anteriormente consensuado por el grupo-clase, a los mejores en categoría de primer y segundo premio. Los bibliotráileres ganadores serán compartidos en las páginas de las redes sociales del Instituto.</p>
Atención a la diversidad	<p>La alumna con disgrafía podrá hacer uso de un dispositivo móvil con corrector ortográfico, teclado o software, en caso de que lo necesite.</p> <p>Los alumnos con TDAH podrán levantarse las veces que les sean necesarias para preguntarle al profesor/a sus dudas en cuanto al proceso de evaluación de los productos finales.</p>

Tabla 12. *Sesiones 9 y 10*. Fuente: Elaboración propia

### 3. 6. 1. Actividad extraescolar

Como actividad extraescolar visitaremos el Teatro Salvador Távora de Sevilla e iremos a ver la obra *Quejío* (1972), que después del fallecimiento del autor se sigue representando en la actualidad (véase Anexo VI).

### 3. 6. 2. Actividad complementaria

Actividad "Booktuber"	
Agrupamiento	Individual o en parejas
Metodología	De forma individual o en parejas podrán realizar un <i>booktuber</i> , como producto final de un ABP o de una tarea, de la obra de Salvador Távora que ellos/as elijan.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la obra de Salvador Távora</li> <li>- Promocionar la lectura</li> <li>- Desarrollar habilidades de comunicación</li> </ul>
Competencias	CCL, CD, CAA, CSC, CEC
Contenidos	- Obra de Salvador Távora
Materiales y recursos	- Cuaderno, bolígrafo y cámara de vídeo o dispositivo con posibilidad de grabación.
Secuencia y desarrollo	El alumno/a o los alumnos/as elegirán de forma libre una obra de Salvador Távora sobre el que grabarán y realizarán el montaje, obteniendo como producto final un <i>booktuber</i> .

Tabla 13. Actividad "Booktuber". Fuente: Elaboración propia

## 4. Evaluación

### 4.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>4. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).</p> <p>6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.</p>	<p>4.1. Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión los contenidos.</p> <p>4.2. Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos (entonación, pausas, tono, timbre, volumen...) mirada, posicionamiento, lenguaje corporal, etc., gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales en cualquier tipo de discurso.</p> <p>6.1. Realiza presentaciones orales de forma individual o en grupo, planificando el proceso de oralidad, organizando el contenido, consultando fuentes de información diversas,</p>

	<p>gestionando el tiempo y transmitiendo la información de forma coherente aprovechando vídeos, grabaciones u otros soportes digitales.</p> <p>6.4. Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.</p> <p>6.5. Resume oralmente exposiciones, argumentaciones, intervenciones públicas... recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.</p> <p>6.6. Aplica los conocimientos gramaticales a la evaluación y mejora de la expresión oral, reconociendo en exposiciones orales propias o ajenas las dificultades expresivas: incoherencias, repeticiones, ambigüedades, impropiedades léxicas, pobreza y repetición de conectores, etc.</p>
--	--

Tabla 14. *Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.* Adaptado de Decreto 111/2016, de 14 de diciembre

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.</p> <p>2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.</p> <p>4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.</p> <p>5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.</p> <p>6. Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso.</p> <p>7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.</p>	<p>1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto.</p> <p>1.2. Comprende el significado de las palabras propias de nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico.</p> <p>1.3. Relaciona la información explícita e implícita de un texto poniéndola en relación con el contexto.</p> <p>1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.</p> <p>2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas</p>

	<p>lingüísticas y la organización del contenido.</p> <p>2.3. Localiza informaciones explícitas e implícitas en un texto relacionándolas entre sí y secuenciándolas y deduce informaciones o valoraciones implícitas.</p> <p>2.4. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas.</p> <p>4.1. Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.</p> <p>5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.</p> <p>5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros.</p> <p>5.4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida.</p> <p>6.5. Resume textos generalizando términos que tienen rasgos en común, globalizando la información e integrándola en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente, evitando parafrasear el texto resumido.</p> <p>7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura.</p> <p>7.4. Conoce y utiliza herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.</p>
--	--

Tabla 15. *Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.* Adaptado de Decreto 111/2016, de 14 de diciembre

Bloque 3. Conocimiento de la lengua	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>7. Aplicar los conocimientos sobre la lengua para resolver problemas de comprensión y expresión de textos orales y escritos y para la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos.</p> <p>9. Reconocer en textos de diversa índole y usar en las producciones propias orales y escritas los diferentes conectores textuales y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos.</p> <p>10. Reconocer y utilizar los diferentes registros lingüísticos en función de los ámbitos sociales valorando la importancia de utilizar el registro adecuado a cada momento.</p>	<p>7.1. Revisa sus discursos orales y escritos aplicando correctamente las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social para obtener una comunicación eficiente.</p> <p>9.1. Reconoce y utiliza la sustitución léxica como un procedimiento de cohesión textual.</p> <p>10.2. Valora la importancia de utilizar el registro adecuado a cada situación comunicativa y lo aplica en sus discursos orales y escritos.</p>

Tabla 16. *Bloque 3. Conocimiento de la lengua.* Adaptado de Decreto 111/2016, de 14 de diciembre

Bloque 4. Educación literaria	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>2. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria.</p> <p>4. Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados.</p> <p>6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.</p>	<p>2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...).</p> <p>4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura del siglo XVIII a nuestros días, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.</p> <p>4.2. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas emitiendo juicios personales razonados.</p> <p>6.3. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.</p>

Tabla 17. *Bloque 4. Educación literaria.* Adaptado de Decreto 111/2016, de 14 de diciembre

#### 4.2. Instrumentos de evaluación

Llevaremos a cabo un tipo de evaluación progresiva basada en la observación directa por parte del o la docente. Para ello, tendremos en cuenta tres estadios: el inicial, el procesual y el final. En primer lugar, trataremos de hacer una radiografía sobre los conocimientos previos del alumno/a, para saber desde dónde debemos partir en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje y poder analizar de forma óptima qué conocimientos son los adquiridos por el/la discente; en segundo lugar, analizaremos el progreso del alumno/a en cuanto a esfuerzo y adquisición de conocimientos; y, finalmente, comprobaremos si el alumnado ha alcanzado o no los objetivos.

La evaluación sobre el proceso de aprendizaje se realizará no solo a través de la observación directa y la revisión de los cuadernos del alumnado; sino también, teniendo en cuenta un cuestionario (véase Anexo VII) que los alumnos/as tendrán que rellenar, y que nos servirá como autoevaluación de la práctica docente, para poder mejorar aspectos de nuestra propuesta didáctica y su aplicación práctica.

En cuanto a la evaluación final, para evaluar los resultados propios de cada actividad, que entre todos supondrán un 30% de la nota, haremos uso de dos rúbricas: una para las actividades de práctica oral (véase Anexo VIII) y otra para las de expresión escrita (véase Anexo IX). Del mismo modo, utilizaremos la rúbrica de textos escritos para evaluar el guion literario y técnico sobre el que se ha montado el producto final del ABP donde se verán reflejados los resultados de los conocimientos adquiridos en las actividades anteriores, lo que supondrá un 30% del porcentaje total que se podrá alcanzar con el Bibliotrailer. Otros aspectos que consideraremos en la evaluación del producto serán la utilización del lenguaje no verbal, aspectos relacionados con la originalidad y el sentido estético; así como también el adecuado uso de las herramientas digitales (véase Anexo V). El porcentaje total que se podrá alcanzar con el Bibliotrailer será 50%, puesto que supone la presentación de un aprendizaje significativo de contenidos y competencias y es equilibrado con respecto al valor que pretendemos dar a la metodología del ABP. Por último, el comportamiento y los aspectos actitudinales, así como también la participación, en la que tendremos en cuenta la coevaluación, constituirán el resto del porcentaje hasta alcanzar el 100%; o lo que es igual, el 20% de la nota.

## 5. Conclusiones

Partiendo de nuestros objetivos iniciales, consideramos que hemos conseguido ofrecer al cuerpo profesional docente de Educación Secundaria una propuesta didáctica que, cumpliendo con la legislación vigente, proporciona los suficientes recursos y describe de forma detallada cada una de sus etapas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de modo que, el o la docente pueda introducir a nuestro dramaturgo en las aulas con su implementación de la misma. En la que, además, se han ofrecido herramientas de acceso al currículum para alumnos/as con necesidades específicas de apoyo.

Por otro lado, en cuanto a la inclusión de Távora en la nómina de autores/as que pretenden rescatar la Andalucía de la verdad, propia del binomio que se reproduce desde finales del siglo XIX a nuestros días, hemos encontrado que la producción teatral del sevillano en su totalidad está destinada a este fin. En este sentido, consideramos que la obra escogida para ser llevada al aula es la más representativa; ya que, en ella se plantea el problema de la emigración forzosa, que se corresponde con la cara más real y amarga de una tierra cuya principal tendencia ha sido siempre a ser identificada, de forma superficial, con la fiesta y la pandereta.

El abordaje de nuestro objeto estudio nos ha resultado todo un reto debido a los escasos estudios en torno a nuestro dramaturgo y su obra, y al carácter híbrido de la creación del autor. Si bien parece haberse superado la relación conflictiva entre música y *performance*, llevar a cabo una investigación que aúne las diferentes perspectivas de análisis que requiere la escena tavoriana, con su correspondiente adaptación al aula de Secundaria, ha supuesto todo un proceso de construcción epistemológica multidisciplinar, cuyos hallazgos esperamos poder transmitir a nuestros alumnos/as de la mejor manera posible.

Efectivamente, para, realmente, comprobar la eficacia de nuestra propuesta hubiera sido conveniente haberla puesto en práctica, lo que no nos ha sido posible. No obstante, creemos que, como tal, puede suponer un excelente punto de partida para trabajar con nuestro alumnado en las aulas e ir trabajando sobre las deficiencias que pueda presentar. En este sentido, nos gustaría señalar las bondades que puede ofrecer la metodología del ABP, y su combinación con las nuevas tecnologías y la web 2.0. Pues, desde nuestro punto de vista, es de vital importancia acercar el objeto de

conocimiento a los/as jóvenes involucrándolos en su proceso de aprendizaje desde su realidad más inmediata.

Ciertamente, cada sesión y actividad propuesta nos presenta múltiples líneas y temáticas que pueden ser trabajadas a partir de las mismas; ya que, los contenidos han sido amplios y variados. Salvador Távora nos ofrece la posibilidad de realizar análisis diversos desde estudios de literatura comparada, que pueden abarcar desde la comparación de su obra con la de otros dramaturgos europeos contemporáneos al diseño de propuestas didácticas monotemáticas que lo relacionen con autores como Lorca o Alberti, debido al tratamiento del imaginario andaluz y al carácter de compromiso social de sus obras.

Además, el carácter polivalente de nuestro autor y su obra nos ofrece la posibilidad de abordar de forma interdisciplinar aspectos de nuestra propuesta con ayuda de otros profesores/as, coordinándonos desde diferentes materias, como pueden ser Historia, Filosofía, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Cultura Clásica o Artes Escénicas y Danza. De este modo, contribuiremos a la producción de conocimiento de forma integrada e interrelacional, lo que nos procurará no solo un mayor desarrollo del alumnado a nivel competencial, sino un mayor éxito en la adquisición de aprendizaje en torno a Távora, su obra y la coyuntura socio-histórica en que se produce.

Para finalizar, no podemos dejar de señalar las oportunidades que nos ofrece el flamenco como elemento artístico y comunicador. Debemos tener presente que el estudio de las letras de sus cantes, sus diferentes palos y variedad temática suponen una incursión que conecta a nuestro alumnado, aparte de con la propia cultura, con el pueblo gitano, pudiendo ser un elemento de integración social que supere barreras relacionadas con valores negativos como el racismo y la intolerancia, fomentando, así, la convivencia intercultural y los valores cívicos. En la actualidad son múltiples los y las docentes que trabajan e investigan sobre su introducción dentro del aula de Lengua y Literatura castellana en Secundaria. Asimismo, siguiendo con nuestra línea de investigación, se abre la posibilidad de elaborar una planificación didáctica cuyo objetivo sea obtener como resultado final de un ABP un espectáculo flamenco performativo.

## 6. Referencias bibliográficas

- Acosta Sánchez, J. (1983). *La Constitución de Antequera: estudio teórico-crítico: democracia, federalismo y andalucismo en la España contemporánea*. Sur, D.L.
- Alberti, R. (1975). *La arboleda perdida. Memorias*. Seix Barral. (Original publicado en 1959).
- Alberti, R. (1988). *Obras completas*. Tomos I-III. Aguilar.
- Alberti, R. y Anguita, J. (1986). *La otra Andalucía*. Ed. Ayuso.
- Arrebola, A. (1986). *El sentir flamenco en Bécquer, Villaespesa y Lorca*. Universidad de Málaga.
- Bazdresch Parada, M. (2012). La conversación educativa: un acto amoroso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 26, 2, 75-88 <https://redine.d.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/101222/Dialnet-LaConversacionEducativa-4298520.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baro Cáliz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. Innovación y experiencias educativas, *Innovación y experiencias educativas*, 40, 1-11. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_40/ALEJANDRA\\_BARO\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf)
- Blas Infante (2010). *Ideal andaluz* [versión Adobe Digital Editions] [https://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/publicaciones/Ideal\\_Andaluz.pdf](https://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/publicaciones/Ideal_Andaluz.pdf). (Original publicado en 1915).
- Camporesi, Valeria (1997). La españolada histórica en imágenes. En A. Yraola (ed.). *Historia contemporánea de España y Cine* (pp. 137-148). Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Carillo Aparicio, S. (2015). *La música en las artes escénicas: Inmaculada Almendral y la compañía teatro del Velador* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://es.scribd.com/document/501834957/TD-Carillo-Aparicio>
- Carrasco, M. y Díaz Pérez, E. (2005). *Salvador Távora. El sentimiento trágico de Andalucía*. Andalucía abierta.
- Cegarra, M., Barroso, R. G., Gil, M., Murillo, F., Ó Payán, M., Sánchez-Ramade, M. J., Suárez, M., y Távora, C. (2016). Análisis de los fundamentos del lenguaje teatral en la obra de Salvador Távora. *Rituales*, 2, 31-39. <https://issuu.com/revistaritual>

[es/docs/n\\_2\\_rituales.\\_revista\\_de\\_pensamiento\\_e\\_informaci](#)

- Centro de Documentación de las Artes Escénicas de Andalucía (2005). *Salvador Távora y la Cuadra de Sevilla, tres décadas de creación teatral*. Vols. I-II. Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía y Fundación Autor
- Claver Esteban, J. M. (2012). *Luces y rejas: estereotipos andaluces en el cine costumbrista español (1896-1939)*. Junta de Andalucía. Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la presidencia e igualdad.
- De la Puente, M. I. (2015). Memorias performativas en el teatro político contemporáneo. *AURA. Revista de Historia y Teoría del Arte*, 3, 84-102. <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/aura/article/view/243/202>
- Del Valle, J. y Valdivia, S. (2017). Clase magistral activa, *Colección Métodos de Formación*, 7. <https://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2019/04/7.-Clase-Magistral-Activa.pdf>
- Díaz Olaya, A. M. (2009). El nacimiento del flamenco en los cafés cantantes. Linares, ejemplo de ciudad andaluza decimonónica en expansión industrial, social y cultural, *La nueva Alboreá*, 9, 59-60. <https://www.juntadeandalucia.es/cultura/flamenco/content/el-nacimiento-del-flamenco-en-los-caf%C3%A9s-cantantes-linares-ejemplo-de-ciudad-andaluza>
- Díaz Olaya, A. M. (2012). Los cafés cantantes y su influencia en la actividad musical de la sociedad española de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. El núcleo minero de Linares como ejemplo de avance cultural y artístico, *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, 205, 233-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4014040>
- Domínguez Rodríguez, F. J. (2020). Sociedad, familia y educación [Material del aula]. Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de Jaén.
- Escobar Borrego, F. J. (2018). De la performatividad a la Tesis performativa: técnica vocal, procesos de composición y relatividad estética en Rocío Márquez, *La investigación en danza*, 25-34. [https://www.academia.edu/38124530/De\\_la\\_Performatividad\\_a\\_la\\_Tesis\\_performativa\\_t%C3%A9cnica\\_vocal\\_procesos\\_de\\_compos](https://www.academia.edu/38124530/De_la_Performatividad_a_la_Tesis_performativa_t%C3%A9cnica_vocal_procesos_de_compos)

- ici%C3%B3n\_y\_creatividad\_est%C3%A9tica\_en\_Roc%C3%ADo\_M%C3%A1rquez
- Fábregat Barrios, S. y Torres Caño, P. (2015). Hablar y escuchar más para aprender mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 45-49. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/113943>
- Féral, J. (2017). Por una poética de la performatividad: el teatro performativo. *Investigación teatral*, Vol. 7, 10-11. <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/2531>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- García Baquero (1978). *Cien años de teatro europeo*. Dirección general de teatro y espectáculos.
- García Fernández, J. (2017). *Tierra y libertad. Sindicatos de Obreros del Campo, cuestión agraria y democratización del mundo rural en Andalucía*. Icaria.
- García Fernández, J. (2020). El andalucismo que viene: retos y horizontes de la tercera ola del andalucismo político. *La Voz del Sur*. [https://www.lavozdelsur.es/opinion/andalucismo-viene-retos-horizontes-tercera-ola\\_252375\\_102.html](https://www.lavozdelsur.es/opinion/andalucismo-viene-retos-horizontes-tercera-ola_252375_102.html)
- García Fernández, J. (2021). Los intelectuales del 98 español en la configuración de la cuestión meridional: Descolonización, narrativas del post-Imperio y génesis de la andaluzofobia. *Revista Letral*, 27, 270-284. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/article/download/21036/20874/+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- García García, M. A. (2011). El andalucismo nórdico de Luis Cernuda, *Bulletin Hispanique*, 611-632. <https://journals.openedition.org/bulletinhispanique/pdf/1422+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- García García, M. A. (2012). *Melancolía vertebrada. La tristeza andaluza del modernismo a la vanguardia*. Anhropos Editorial.
- García Montero, L. (1988). "La poesía de Rafael Alberti". En R. Alberti, *Obras completas* (pp. XXIX-CLXXIX), Tomo I. Aguilar.

- García Montero, L. (2005). Luis Cernuda y Andalucía. En J. Matas y J. E. Martínez y J. M. Trabado (coords). *Nostalgia de una patria imposible. Estudios sobre la obra de Luis Cernuda* (pp. 47-62). Akal.
- García Montero (2006). *Los dueños del vacío*. Tusquets eds.
- García Lorca, F. (1972). *Prosa* (2.ª ed.). Alianza ed.
- García Lorca, F. (1984) *Conferencias II*. Alianza ed.
- García-Valcárcel, A., y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://revistas.um.es/rie/article/view/246811/20356>
- García Velasco, (2016). El agua en la poesía de Federico García Lorca. *Sur: Revista de literatura*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5988097>
- Grande, F. (1979). *Memorias del Flamenco* (1-2). Selecciones Austral-Espasa Calpe S.A.
- Gutiérrez Carbajo, F. (2016). *La música flamenca en el teatro (2000-2015)*. En J. Romea Castillo, F. Gutiérrez Carbajo y García Pascual (coords.). *Teatro y música en los inicios del siglo XXI* (pp. 124-140). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Jauralde Pou, P. (1984), "La literatura como ideología y la crítica literaria". *Anales de literatura española*, 3, 305-326. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7414/1/ALE\\_03\\_11.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7414/1/ALE_03_11.pdf)
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro*, 27, 4-21. [https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/37586/origen\\_luelmo\\_encuentro\\_2018\\_N27.pdf](https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/37586/origen_luelmo_encuentro_2018_N27.pdf)
- Lluch, G., Tabernero-Sala, R. y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, Vol. 24, 6, 797-804. <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/epi.2015.nov.11/23782>
- Márquez, C. (2006). Teatro y ritualidad. En J. A. Sánchez, José A. (dir.), *Artes de la escena y de la acción en España 1978-2002* (pp. 119 -133), UCLM.
- Melero, A. (2010). Apropriación y reapropiación de la voz femenina en la "españolada": el caso de *El gato montés*. *Arenal*, 17(1), 157-174. <https://dialnet>.

[unirioja.es/descarga/articulo/3813730.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es](http://unirioja.es/descarga/articulo/3813730.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es)

- Molina Jiménez, M. B. (2005). *Literatura y música en el Siglo de Oro español. Interacciones con el Teatro lírico*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/200/1/molinajimenez1de2.pdf>
- Monleón, J. (1963). El flamenco pisa fuerte, *Teatro de las Naciones*, 67-69  
<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/34234/RTXVIII~N46~P6669.pdf?sequence=1>
- Monleón, J, Ortuño Millán, F. J. y Távora, S. (1997). *El actor mediterráneo*. Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga.
- Moreno Navarro, I. (1985). Etnicidad, conciencia de etnicidad y movimientos nacionalistas: aproximación al caso andaluz, *Revista de Estudios Andaluces*, 5, 3-38. [http://institucional.us.es/revistas/andaluces/5/art\\_1.pdf](http://institucional.us.es/revistas/andaluces/5/art_1.pdf)
- Moreno Navarro, I. (1993). *Andalucía: Identidad y cultura. (Estudios de antropología andaluza)*. Librería Ágora.
- Murillo, F., Romero, E., Távora, C. (eds.) (1998). *Salvador Távora o la imaginación herida. Apuntes para un lenguaje teatral*. Ayuntamiento de Écija.
- Navarrete Cardero, J. L. (2003). La españolada y Sevilla. *Cuadernos de EIH CEROA*, 4, 9-69. <https://idus.us.es/handle/11441/31824>
- Nicolescu, B. (2011). Peter Brook y el pensamiento tradicional. *Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios*. Vol. 1, 2. <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/1042/2042>
- Ortega Gálvez, M. L. (2012). De la españolada al fake Estereotipos de la españolidad, identidad y diálogos transnacionales. En N. Lie, S. Mandolessi y D. Vandebosch (eds), *El juego con los estereotipos. La redefinición de la identidad hispánica en la literatura y el cine* (99-118). <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/22716#preview>
- Ortega y Gasset José (1984). Teoría de Andalucía. En M. Zambrano y J. Ortega y Gasset, *Andalucía. Sueño y realidad*, Granada (pp. 231-245), Editoriales Andaluzas Unidas, S. A.
- Ortiz, F. (2002). Ayer y hoy en la Andalucía de Luis Cernuda, *El maquinista de la generación*, 5-6, 15-16.

- Pérez Giraldez, M. C. (2017). Influencias del concurso de Granada de 1922 en la definición de “lo jondo”, *Música oral del Sur*, 14, 35-68. <http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/ojs/index.php/mos/article/view/211>
- Pertusa Mirete, J. (2020). Metodologías activas: la necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente, *Supervisión* 21, 56, 1-21. <https://usie.es/supervision21/metodologias-activas-la-necesaria-actualizacion-del-sistema-educativo-y-la-practica-docente/+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Pulido Corrales, C. y Utrera, R. (2001). Los orígenes del cinematógrafo en el Sur: Andalucía y Extremadura. *Artigrama*, 16, 155-172. <http://www.unizar.es/artigrama/pdf/16/2monografico/8.pdf>
- Rodríguez Sandoval, E., Vargas-Solano, E. M. y Luna-Cortés, J. (2010), Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y educadores*, Vol.13, 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3256380>
- Rovira Collado, J. (2017). *Booktrailer* y *Booktuber* como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/62755>
- Ruiz Romero, M. (2002). La emergencia del andalucismo político en el contexto del tardofranquismo a la transición, 2, 639-656. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=793348>
- Salvador Galindo, N. (2018). *El papel de los movimientos sociales y sindicales en la democratización del mundo rural andaluz desde la Transición*. [Tesis doctoral: Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54751/57195.pdf?sequence=4>
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. Actualidad pedagógica. Alternativas para cambiar el modelo tradicional de aprendizaje. [Post de blog]. Consultado el 19 de septiembre de 2021. [https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios\\_aprendizaje\\_basado\\_en\\_proyectos1.pdf](https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf)
- Soria Ortega, A. (1988) Notas sobre el andalucismo de Lorca. En A. Esteban y J. P. Étienvre (coords.), *Valoración actual de la obra de García Lorca* (pp. 181-208). Casa de Velázquez.

- Susan Martín-Márquez (2005). *Feminist discourse and spanish cinema: sight unseen* (2.ª ed.). Oxford University Press.
- Taberero, R. (2013). El booktrailer en la promoción de la lectura del relato, *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, vol. XVIII, 211-222.
- Távora, S. (4 de enero de 2019). La unidad en Andalucía debe servir luego a otras unidades. *De verdad*. <https://deverdaddigital.com/la-unidad-en-andaluci%C2%ADa-debe-servir-luego-a-otras-unidades/>
- Távora, S. (2002). “El teatro es un acto de vida” (Entrevista inédita), por Carmen Alcántara y José Antonio Sedeño. *La Termita*. <https://www.latermicamalaga.com/salvador-tavora-teatro-acto-vida-entrevista-inedita-carmen-alcantara-jose-antonio-sedeno/>
- Tecglen, H. (8 de abril de 1980). Opera *jonda*. *El País*. Consultado el 2 de octubre de 2021. [https://elpais.com/diario/1980/04/08/cultura/323992812\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1980/04/08/cultura/323992812_850215.html)
- Torrente, A. (2003). La música en el teatro medieval y renacentista. En J. Huerta Calvo (dir.) y A. Madroñal (coord), *Historia del teatro español* (pp. 269-302). Vol. 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1091272>
- Vázquez Medel, M. A. (2005). *Rafael Alberti y Andalucía*. Ediciones Alafar.
- Zovko, M. (2009). Mito y Andalucía en la poesía del destierro de Rafael Alberti. *Analele Universitatii Bucuresti. Limbi si Literaturi Straine*, 58(1), 33- 41. [https://www.academia.edu/17950953/Morphemic\\_and\\_Semantic\\_Analyses\\_of\\_Hindi\\_Pronominals](https://www.academia.edu/17950953/Morphemic_and_Semantic_Analyses_of_Hindi_Pronominals)

#### Referencias legislativas

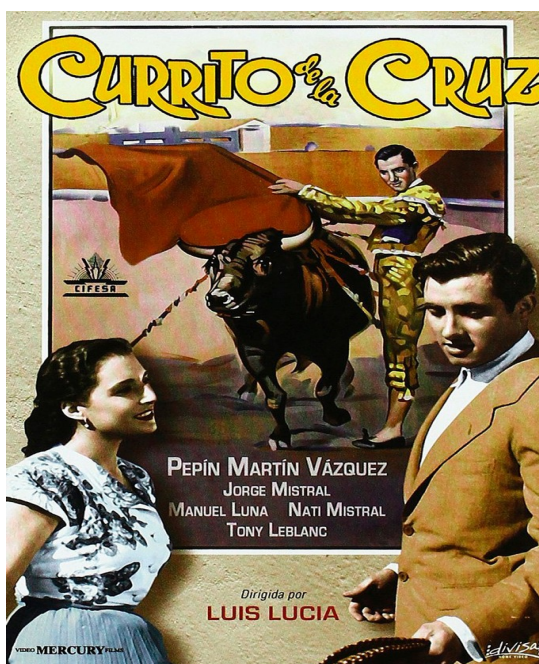
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (2016, 28 de junio). Boletín Oficial del Estado, núm. 122, pp. 27-45. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/2>
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. (2016, 28 de junio). Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 144, pp. 108-396. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/18>

## ANEXOS

### Anexo I. Imágenes de películas del género de la española



Morena Clara, 1936. Fuente: <https://cineclass.wordpress.com/2017/03/01/la-espanoladael-genero-cinematografico-espanol-y-blancanieves-2012/>



Currito de la Cruz, 1925.  
Fuente: <https://cineclass.wordpress.com/2017/03/01/la-espanoladael-genero-cinematografico-espanol-y-blancanieves-2012/>



El misterio de la puerta del sol, 1929. Fuente: <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:e8de47a5-c873-459a-8111-5a4f7ba3ac40/el-dor-en-casa---el-misterio-de-la-puerta-del-sol--de-francisco-el-as.pdf>

## **Anexo II. Textos de Lorca, Cernuda y Alberti**

### **A) Lorca**

#### **Fragmentos de la Conferencia del Cante Jondo. Primitivo cante andaluz (1922)**

El cante jondo se ha venido cultivando desde tiempo inmemorial, y a todos los viajeros ilustres que se han aventurado a recorrer nuestros variados y extraños paisajes les han emocionado esas profundas salmodias que, desde los picos de Sierra Nevada hasta los olivares sedientos de Córdoba y desde la Sierra de Cazorla hasta la alegrísima desembocadura del Guadalquivir, cruzan y definen nuestra única y complicadísima Andalucía.

[...] el cante jondo canta siempre en la noche. No tiene ni mañana ni tarde, ni montañas ni llanos. No tiene más que la noche, una noche ancha y profundamente estrellada. Y le sobra todo lo demás. Es un canto sin paisaje y, por lo tanto, concentrado en sí mismo y terrible en medio de la sombra, lanza sus flechas de oro que se clavan en nuestro corazón. En medio de la sombra es como un formidable arquero azul cuya aljaba no se agota jamás.

Se trata de un canto netamente andaluz que existía en germen antes que los gitanos llegaran, como existía el arco de la herradura antes de que los árabes lo utilizaran como forma característica de su arquitectura. Un canto que ya estaba levantado en Andalucía desde Tartesí, amasado con la sangre del África del Norte y probablemente con vetas profundas de los desgarrados ritmos judíos, padres hoy de toda la gran música eslava.

#### **Romance de la Pena Negra (1928)**

Las piquetas de los gallos  
cavan buscando la aurora,  
cuando por el monte oscuro  
baja Soledad Montoya.  
Cobre amarillo, su carne,  
huele a caballo y a sombra.  
Yunques ahumados sus pechos,

gimen canciones redondas.  
Soledad, ¿por quién preguntas  
sin compañía y a estas horas?  
Pregunte por quien pregunte,  
dime: ¿a ti qué se te importa?  
Vengo a buscar lo que busco,  
mi alegría y mi persona.  
Soledad de mis pesares,  
caballo que se desboca,  
al fin encuentra la mar  
y se lo tragan las olas.  
No me recuerdes el mar,  
que la pena negra, brota  
en las sierras de aceituna  
bajo el rumor de las hojas.  
¡Soledad, qué pena tienes!  
¡Qué pena tan lastimosa!  
Lloras zumo de limón  
agrio de espera y de boca.  
¡Qué pena tan grande! Corro  
mi casa como una loca,  
mis dos trenzas por el suelo,  
de la cocina a la alcoba.  
¡Qué pena! Me estoy poniendo  
de azabache, cama y ropa.  
¡Ay mis camisas de hilo!  
¡Ay mis muslos de amapola!  
Soledad: lava tu cuerpo  
con agua de las alondras,  
y deja tu corazón  
en paz, Soledad Montoya.

Por abajo canta el río:  
volante de cielo y hojas.  
Con flores de calabaza,  
la nueva luz se corona.  
¡Oh pena de los gitanos!  
Pena limpia y siempre sola.  
¡Oh pena de cauce oculto  
y madrugada remota!

## **B) LUIS CERNUDA**

### **Fragmento (1931)**

¿Qué embrujamiento detiene mi espíritu en tal atmósfera, manteniéndolo allá como en su único país? No puedo ni deseo vivir en otro lado; todos serían hostiles y más bajos. Aquella atmósfera es la lejana Andalucía. Andalucía, ya se sabe, es el Norte de España; pero no la busquéis en parte alguna, porque no estará allí. Andalucía es un sueño que varios andaluces llevamos dentro. Nada sabemos de la otra, la baja Andalucía, ni de sus modas chillonas y vanidad.

### **“Divagación de la Andalucía romántica” (1936)**

Confesaré que sólo encuentro apetecible un edén donde mis ojos vean el mar transparente y la luz radiante de este mundo; donde los cuerpos sean jóvenes, oscuros y ligeros; donde el tiempo se deslice insensiblemente entre las hojas de las palmas y el lánguido aroma de las flores meridionales. Un edén, en suma, que para mí bien pudiera estar situado en Andalucía.

## **C) RAFAEL ALBERTI**

### **LXXV Balada del andaluz perdido (1953-1954)**

Perdido está el andaluz  
del otro lado del río.  
—Río, tú que lo conoces:  
¿quién es y por qué se vino?

Vería los olivares  
cerca tal vez de otro río.  
—Río, tú que lo conoces:  
¿qué hace siempre junto al río?  
Vería el odio, la guerra,  
cerca tal vez de otro río.  
—Río, tú que lo conoces:  
¿qué hace solo junto al río?  
Veo su rancho de adobe  
del otro lado del río.  
No veo los olivares  
del otro lado del río.  
Sólo caballos, caballos,  
caballos solos, perdidos.  
¡Soledad de un andaluz  
del otro lado del río!  
¿Qué hará solo ese andaluz  
del otro lado del río?

**Fragmento de *La arboleda perdida* (1959) sobre Rute y *El negro alhelí* (1925-1926)**

Me sacudía la atmósfera de Rute, aquel dramático pueblo andaluz al pie del Monte de las Cruces, pueblo, como tantos otros escondidos de aquellas serranías, saturado de terror religioso, entrecruzado de viejas supersticiones populares, soliviantado aún más por una represión de todos los sentidos, que a veces llegaba a reventar en los crímenes más inusitados y turbios, pueblo rico, abundante de suicidas y borrachos, de gentes locas que después de invocar a los espíritus vagaban a caza de tesoros por los montes nocturnos, terminándose casi siempre estas expediciones diabólicas a palo limpio, tiros o navajazos. Creí, por fin, luego de haber eliminado algunos otros, haber hallado el título: *Cales negras*, pretendiendo condensar así todo lo oscuro, trágico y misterioso que se escondía bajo la cal ardiente de Rute.

**Anexo III. “La leyenda del tiempo”. Letra: Federico García Lorca; Intérprete: Camarón de la Isla**

El sueño va sobre el tiempo,  
flotando como un velero,  
flotando como un velero,  
nadie puede abrir semillas  
en el corazón del sueño,  
en el corazón del sueño.

El sueño va sobre el tiempo  
hundido hasta los cabellos,  
hundido hasta los cabellos,  
ayer y mañana comen  
oscuras flores de duelo,  
oscuras flores de duelo.

El sueño va sobre el tiempo  
flotando como un velero,  
flotando como un velero,  
nadie puede abrir semillas  
en el corazón del sueño,  
en el corazón del sueño.

Sobre la misma columna  
abrazados sueño y tiempo,  
abrazaos sueño y tiempo,  
cruza el gemío del niño  
la lengua rota del viejo,  
la lengua rota del viejo.

El sueño va sobre el tiempo  
flotando como un velero,  
flotando como un velero,  
nadie puede abrir semillas  
en el corazón del sueño,  
en el corazón del sueño.

Y si el sueño finge muros  
en la llanura del tiempo,

en la llanura del tiempo,  
el tiempo le hace creer  
que nace en aquel momento,  
que nace en aquel momento.

El sueño va sobre el tiempo  
flotando como un velero,  
flotando como un velero,  
nadie puede abrir semillas  
en el corazón del sueño,  
en el corazón del sueño.

#### **Anexo IV. Letras de canciones transcritas**

##### **a) "Andalucía la que divierte". Letra de Salvador Távora, versión con música de Pepe**

###### **Suero**

Andalucía la que divierte  
Grabao a fuego lleva un puñal  
De yunques viejos que la dirigen  
Y la enseñaron siempre a rezar.

Andalucía de pueblos llanos  
De rubios trigos y limpia sal,  
Tiene la pena de sus poetas  
Los que murieron y morirán

(Petenera)

Hasta el aire que respiro  
Me han llegao a mí a quitar  
Ábreme la puerta mare  
Que me voy a esangrar

Andalucía la que divierte  
Tiene siglos de resignación  
Y vende penas a los señores  
Que compran risas por su dolor

Andalucía, Andalucía  
Zapatos nuevos  
Y olivo en flor,  
Y tierras muertas  
Siempre pisadas  
Por el caballo  
De un gran señor.

**b) "Soleá de Charamusco". Letra: José Loreto Romero; Intérprete: Antonio de Mairena**

Subí a una alta montaña  
buscando leña pa'l fuego.  
Como no la encontraba  
al valle (a) bajé de nuevo.  
Charamusco charamusco,  
cambiamos nuestros sombreros  
tu sombrero roto y mi sombrero estaba nuevo.

Que tengo yo en mi memoria, primo,  
que a mis años recordaba  
a un gitano charamusco  
y su cante por soleá.  
Qué locura y qué momento,  
yo no lo pue(d)o explicar.

Cuando yo a ti te he conoci(d)o, primo,  
y era bajo la ma(d)rugá(da),  
yo me partí mi camisa  
y escuchándote cantar.

En Jerez de la Frontera  
y era por la madrugá(da).  
Qué bendición de hora  
que yo no sabía ni adonde estaba  
me tomé cuatro carretes  
y del sentío prevaricaba.  
Hasta que amaneció el día  
y me fui borracho a la cama.

Dichoso el mozuelo,  
que le da planta a su sombrero.

## V. Rúbrica de coevaluación y heteroevaluación

Aspectos	De forma muy incompleta	De forma incompleta	De forma completa	De forma satisfactoria	De forma muy satisfactoria
El grupo ha entendido el sentido global de la obra					
Selecciona aspectos relevantes de la obra					
Ha realizado un guion adecuado					
Ha realizado un buen uso de las herramientas TIC					
Integra texto, imagen y música en una narración digital con un sentido global					
El resultado final es un producto original y con sentido estético					

Tabla 1. "Rúbrica para heteroevaluación y coevaluación". Fuente: Adaptado de <https://sites.google.com/a/ieschavesnogales.es/el-ublico-lee-edicion-edad-media/rubrica-booktrailer-2>

## **Anexo VI. Sinopsis y presentación de la obra *Quejío* (1972)**

En 1972 seguía gobernando Franco. No existían los partidos políticos, vivíamos en un estado policial bajo una censura vigilante. La emigración era muy importante en las clases más desfavorecidas. Había que ir a trabajar, en Francia, Alemania, Bélgica, a dónde se pudiera. Tiempos de “trenes oscuros con olor a tortilla”. Andalucía era eminentemente rural, y tierra de latifundios, con mercado de braceros en las plazas de los pueblos, a los cuales se les ofrecían trabajos temporales precarios.

Salvador era muy sensible a la situación social y política de su tierra, soportando personalmente el peso de la censura, y renegando del flamenco complaciente utilizado como escaparate feliz de una tierra azotada por las injusticias sociales. De su rebelión nace QUEJÍO. Protesta y dignificación del flamenco (Teatro Távora de Sevilla, 2021).

**Anexo VII. Cuestionario de evaluación procesual y autoevaluación de la práctica docente**

	1	2	3	4	5
He aprendido sobre Salvador Távora y su obra					
Soy consciente del tratamiento de Andalucía en las obras artísticas y literarias desde el género de la española y el teatro costumbrista					
Conozco el tratamiento de Andalucía en la obra de los poetas: Lorca, Cernuda y Alberti					
He aprendido sobre las posibilidades artísticas del flamenco y sus diferentes facetas					
El profesor se ha expresado con claridad y me ha ayudado a resolver dudas					
Las actividades me han ayudado a comprender los contenidos					
No me he sentido presionado con la cantidad de actividades					

Tabla 1. *Cuestionario de evaluación procesual y autoevaluación de la práctica docente.* Fuente: Elaboración propia

1 – En total desacuerdo /Muy mal

2 – En desacuerdo /Mal

3 – De acuerdo/Aceptable

4 – Muy de acuerdo /Muy bien

5 – Totalmente de acuerdo /Excelente

Preguntas finales: ¿Qué te ha parecido la experiencia? ¿Qué aspectos mejorarías?

### Anexo VIII. Rúbrica para práctica oral

Aspectos	Excelente	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Insuficiente
Elementos prosódicos	Muestra un dominio total de la lengua oral. La acentuación, el ritmo y la entonación son empleados de forma correcta en los momentos adecuados, respetando cadencias y pausas.	La acentuación, el ritmo y la entonación son adecuados en gran parte de la práctica oral.	Consigue mantener la acentuación, el ritmo y la entonación de forma adecuada durante algunas partes de la práctica oral.	La acentuación, el ritmo y la entonación son totalmente inadecuados. El ritmo es acelerado y el receptor no logra entender el mensaje.
Tiempo	El alumno/a o grupo se ajusta al tiempo preestablecido.	El alumno/a o grupo no se ajusta al tiempo preestablecido por cerca de 3 minutos.	El alumno/a o grupo no se ajusta al tiempo preestablecido por 5 minutos.	El alumno/a o grupo no se ajusta al tiempo preestablecido, hay una diferencia de 10 minutos.
Contenido	La información es relevante, el contenido es apropiado y está bien estructurado.	La información está relacionada con el contenido y está estructurada.	La información está relacionada con el contenido, pero es escasa.	La información no está relacionada con el contenido que se exige.
Documentos visuales de apoyo	El contenido visual acompaña al mensaje, se adecúa al tema y al contenido de la información. Actúa de forma complementaria y ayuda al receptor a comprender lo que el alumno/a o grupo quiere expresar.	El apoyo visual es relevante y ayuda a receptor a comprender lo que el alumno/a o grupo quiere expresar.	Los documentos visuales acompañan al contenido.	Los documentos visuales no acompañan al contenido, ni sirven de apoyo al mensaje oral.

Tabla 1. Rúbrica para práctica oral. Fuente: Elaboración propia

## Anexo IX. Rúbrica para la evaluación de textos escritos

Aspectos	Excelente	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Insuficiente
Formato y presentación	No se detectan deficiencias.	Se detectan pocas deficiencias. Por lo general se respetan los márgenes, la letra es legible y la limpieza está cuidada.	A pesar de las deficiencias, el aspecto está cuidado y la letra es legible.	Se detectan muchas deficiencias. La letra es ilegible, no cuida los márgenes ni la limpieza.
Adecuación	Los signos de puntuación son apropiados con el tipo de texto y con el fin de la comunicación. Utiliza un vocabulario amplio, rico y variado.	Los signos de puntuación son apropiados con el tipo de texto. Utiliza un vocabulario amplio.	Hace uso de algunos signos de puntuación y utiliza un vocabulario aceptable	El vocabulario es pobre y los signos de puntuación no son adecuados.
Coherencia	La información relevante está ordenada de forma lógica, precisa y comprensible. El mensaje es claro, la secuencia de las ideas es apropiada y se cumple la función comunicativa.	La información relevante está organizada y se ajusta a la intención comunicativa.	La información relevante aparece organizada.	No entiende la diferencia entre la información relevante e irrelevante y el contenido del texto está desorganizado.
Cohesión	Emplea el uso de conectores de forma muy adecuada para relacionar construcciones oracionales, ideas y párrafos.	Emplea los conectores necesarios para la correcta comprensión del texto de forma adecuada.	Emplea algunos conectores de forma adecuada.	El uso de los conectores es totalmente inadecuado. O hay una total ausencia de ellos.
Ortografía	No presenta faltas ortográficas	Presenta una totalidad de 5 faltas ortográficas	Presenta entre 5 y 10 faltas ortográficas	Presenta más de 10 faltas ortográficas

Tabla 1. Rúbrica para la evaluación de textos escritos. Fuente: Elaboración propia