



# UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

## TESIS DOCTORAL

Título
<b>Edición de <i>El marido más firme</i> de Lope de Vega para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria</b>
Autor/es
<b>Silvia Camarero Ausín</b>
Director/es
Delia Gavela García y Juan Antonio Martínez Berbel
Facultad
Facultad de Letras y de la Educación
Titulación
Departamento
Filologías Hispánica y Clásica
Curso Académico
2013-2014



**Edición de *El marido más firme* de Lope de Vega para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria**, tesis doctoral

de Silvia Camarero Ausín, dirigida por Delia Gavela García y Juan Antonio Martínez Berbel (publicada por la Universidad de La Rioja), se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

- © El autor
- © Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2014  
publicaciones.unirioja.es  
E-mail: publicaciones@unirioja.es

Edición de *El marido más firme*  
de Lope de Vega para alumnos de  
Educación Secundaria Obligatoria



Silvia Camarero Ausín



Tesis Doctoral

**EDICIÓN DE *EL MARIDO MÁS FIRME*  
DE LOPE DE VEGA  
PARA  
ALUMNOS DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Silvia Camarero Ausín  
Directores: D<sup>a</sup>. Delia Gavela García y  
D<sup>o</sup>. Juan Antonio Martínez Berbel



2014



*“Siembra un pensamiento y cosecharás un acto.  
Siembra un acto y cosecharás un hábito.  
Siembra un hábito y cosecharás un carácter.  
Siembra un carácter y cosecharás un destino.”*

Charles Reade

*“El pasado es un prólogo.”*

William Shakespeare





**A mis padres, a mis hermanos, a Álvaro  
y, sobre todo, a mi abuela María,  
te echo de menos.**

**Gracias a todos**



La presente tesis es un esfuerzo conjunto en el cual, directa o indirectamente, participaron varias personas. Quiero agradecer especialmente la colaboración de aquellos cuya ayuda ha resultado imprescindible; a Delia Gavela García y Juan Antonio Martínez Berbel, por su dedicación y por haber hecho de esta su propia causa. Para mí no solo habéis sido mis directores de tesis, me habéis demostrado en todo momento que sois amigos a los que siempre podré recurrir. Igualmente, en cada parte de esta tesis está presente el recuerdo de Jesús Ramírez, primer director de mi tesina, así como el agradecimiento a mis compañeros de Departamento.

A mi profesor y, sobre todo, amigo, sabes lo importante que eres para mí y, aunque desde la distancia, tengo la suerte de poder sentirme siempre acompañada.

A Sara, Marie y todos los *masterianos*, que ocupan un lugar especial en mi vida y que no he podido ver tanto como me hubiera gustado durante la elaboración de este trabajo, a todos ellos, gracias.

Pero mi mayor agradecimiento se lo debo a mi familia; a mi padre, por haberme inculcado el amor por la lectura y la docencia y que ha dado sus frutos en esta tesis, a mi madre, por haberme enseñado que la vida es para los valientes y que de tanto escucharme conoce mi trabajo tan bien como yo; a mi hermano Gustavo, mi parte racional y que, cerca o lejos, siempre me da buenos consejos, mi hermana Rebeca, mi confidente, a la que además engañé para que me diseñara la preciosa portada de esta tesis; a mis cuñados, Tamara y Pablo, que siempre están ahí para lo que sea con una palabra de ánimo; a mi abuela María, en especial a ella, que me enseñó a valorar cada minuto y disfrutar con alegría de la vida; a Gerardo; a Pilar.

Al final te dejo a ti, mi compañero y amigo porque siempre has sido mi apoyo, porque has vivido conmigo intensamente esta etapa, en la que “estábamos de tesis”, y me has hecho creer cada día que podía hacerlo, por toda tu ayuda y, principalmente, por hacerme feliz. Por todo eso y mucho más este trabajo también te pertenece.

Gracias.



## Índice general

---

	Página
<b>Introducción</b>	13
<b>Capítulo 1. Marco teórico</b>	21
1.1. Consideraciones generales	23
1.2. El acto lector	23
1.3. Etapas de formación del lector	28
1.4. Lector competente	30
1.5. Objetivos de la lectura	33
1.6. Momentos de la lectura	37
1.7. Leer literatura	50
1.8. Enseñanza de la literatura en Educación Secundaria Obligatoria	51
1.9. Motivos de la elección de la obra	58
1.9.1. Lectura de un texto literario	58
1.9.2. Centros de interés de los lectores adolescentes	59
1.9.3. Los mitos como herramienta didáctica	65
<b>Capítulo 2. El mito de Orfeo</b>	69
2.1. Introducción	71
2.2. Concepto de mito	72
2.3. Interpretaciones de los mitos	75
2.4. Transmisión mitológica	79
2.5. Función social de los relatos míticos	80
2.6. El mito de Orfeo. Orígenes y fuentes	83
2.2. Lope y el mito de Orfeo. <i>El marido más firme</i>	100
2.3.1. Argumento de <i>El marido más firme</i>	100
2.3.2. Tratamiento del mito de Orfeo en <i>El marido más firme</i>	112

<b>Capítulo 3. Edición de <i>El marido más firme</i> de Lope de Vega para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria</b>	<b>119</b>
3.1. Introducción	121
3.1.1. Contexto histórico	121
3.1.2. Contexto social	121
3.1.2.1. La economía	121
3.1.2.2. Las clases sociales	122
3.1.2.3. La religión	123
3.1.3. Contexto cultural	123
3.1.3.1. Pesimismo y desengaño	123
3.1.3.2. Corrientes de pensamiento	124
3.1.3.3. Arte y cultura	124
3.1.4. La literatura	125
3.1.5. El teatro	126
3.1.5.1. Orígenes del teatro barroco	128
3.1.5.2. El corral de comedias	132
3.1.5.2.1. Espacio teatral y público	133
3.1.5.2.2. La representación	141
3.1.5.2.3. Elementos verbales y no verbales	143
3.1.5.2.4. Calendario	148
3.1.5.2.5. Precios	149
3.1.5.2.6. Las compañías y los actores	150
3.1.5.3. La comedia nacional o el <i>Arte nuevo</i>	152
3.1.5.4. Personajes	156
3.1.5.5. Temática	158
3.1.5.6. Ideología de la comedia	159
3.1.6. Lope de Vega	160
3.1.6.1. Biografía	160
3.1.6.2. Obra	162
3.2. <i>El marido más firme</i>	164
3.2.1. Historia del texto	164
3.2.2. Criterios de esta edición	165
3.2.3. Estudio de los personajes	166

3.2.4. Escenificación	178
3.2.5. Estructura de la obra	191
3.2.6. Sinopsis métrica	199
3.2.7. Sentido de la obra	201
3.2.8. Presentación de esta edición	217
3.3. Texto de <i>El marido más firme</i> de Lope de Vega	222
• Acto I	227
• Acto II	272
• Acto III	317
3.4. Materiales de apoyo	363
3.4.1. Vocabulario	363
3.4.2. Relación de mitos mencionados en el texto	375
<b>Capítulo 4. Guía de lectura de <i>El marido más firme</i> de Lope de Vega</b>	<b>389</b>
4.1. Introducción	389
4.2. Programación didáctica de la Guía de lectura	392
4.2.1. Objetivos específicos	392
4.2.2. Metodología	395
4.2.3. Contribución al desarrollo de las Competencias Básicas	396
4.2.4. Educación en valores	398
4.2.5. Evaluación	399
4.3. Orientaciones para el profesor	401
4.4. Propuesta de actividades	403
4.4.1. Propuesta de actividades <i>antes</i> de la lectura	409
<i>Actividad 1(A). La ficha bibliográfica</i>	410
<i>(B) Uso de la biblioteca</i>	414
<i>Actividad 2. ¿Por qué y para qué vamos a leer esta obra?</i>	418
<i>Actividad 3. Análisis de la portada. Elaboración de hipótesis</i>	420
<i>Actividad 4. La organización de la obra</i>	424
<i>Actividad 5. Lectura dramatizada de un fragmento de la obra</i>	427
4.4.2. Propuesta de actividades <i>durante</i> la lectura	431
<i>Actividad 6. Lectura en voz alta. Trabajar las pausas</i>	
el volumen y la entonación	432

<i>Actividad 7. Lectura en voz alta para trabajar</i>	
la articulación, la vocalización y la velocidad	434
<i>Actividad 8. Análisis de los personajes</i>	437
<i>Actividad 9. Los tópicos literarios</i>	441
<i>Actividad 10. Pintar con flores y piedras preciosas</i>	448
<i>Actividad 11. Mitología y publicidad</i>	452
<i>Actividad 12. Breve, gustoso y perdido</i>	455
<i>Actividad 13. Los signos del zodiaco</i>	459
<i>Actividad 14. Las expresiones mitológicas</i>	465
<i>Actividad 15. La elección de marido</i>	467
<i>Actividad 16. Los malos augurios</i>	470
<i>Actividad 17. Los celos</i>	472
<i>Actividad 18. El engaño</i>	474
<i>Actividad 19. Las condiciones de Proserpina</i>	476
<i>Actividad 20. La prueba</i>	478
<i>Actividad 21. La escenografía</i>	480
4.4.3. Propuesta de actividades <i>después</i> de la lectura	485
<i>Actividad 22. Comprobación de hipótesis</i>	486
<i>Actividad 23. Recuerdo y parafraseo del contenido de lo leído</i>	490
<i>Actividad 24. Reflexión sobre el final de la obra</i>	492
<i>Actividad 25. Reescritura</i>	494
<i>Actividad 26. Los amores desgraciados</i>	497
<i>Actividad 27. Book trailer. Tarea final 1</i>	502
<i>Actividad 28. ¡Estamos en obras! Tarea final 2</i>	506

**Capítulo 5. Conclusiones** 5XX

**Referencias bibliográficas**

Referencias bibliográficas sobre educación y lectura	5XX
Referencias bibliográficas sobre mitología, teatro áureo y Lope de Vega	5XX



La idea de una edición de *El marido más firme* de Lope de Vega para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria surge de un interés personal y profesional por aunar, el estudio filológico de mi formación universitaria, con la labor como docente que he venido desempeñando a lo largo de los últimos años.

En esta faceta profesional, he podido constatar la preocupación existente entre los profesionales de la educación por el escaso interés de los alumnos hacia la lectura literaria de los clásicos: el abismo, que en muchas ocasiones, separa a estos de las obras que les son propuestas para su lectura.

Partía, por tanto de una serie de afirmaciones ya generalizadas en la sociedad y, en algunos casos, también entre los profesores.

La primera de estas afirmaciones es que los jóvenes cada día leen menos.

Quizá esta cuestión puede ser fácilmente admitida por cualquier persona que no pertenezca al ámbito educativo, aunque es necesario que sea matizada con el fin de conseguir un aporte de autenticidad y, por lo tanto, su completa verificación.

En realidad los jóvenes no leen menos que antes, sino que leen otras cosas, en otros lugares y de otra manera. Basta con analizar los datos que arrojan las editoriales dedicadas a la literatura juvenil para constatar que la literatura juvenil no para de crecer, como lo demuestra el hecho de que el segmento editorial para adolescentes y jóvenes haya ganado espacio propio en las librerías. Por otro lado, son muchos los foros en los que los adolescentes participan con sus apreciaciones sobre sus libros favoritos. En muchos casos se trata de una lectura legítima desde el narcisismo: los adolescentes esperan que las lecturas les digan lo que ellos desean escuchar, sin miedo a ser sancionados porque su opinión coincida o no con la “verdad” que quiso transmitir el autor

La segunda afirmación es que *los adolescentes ya no leen a los clásicos*.

Si se ha dejado de leer a Kafka, a Homero y a Cervantes no es, como se acaba de apuntar, porque se haya dejado de leer, simplemente han sido sustituidos por escritores nuevos porque los adolescentes sienten que se ha perdido cercanía con el contenido de esas obras.

Los jóvenes de cualquier generación se han caracterizado por ser rebeldes, descubridores de nuevos tesoros, y son esas ansias de descubrir las que les hace difícil escuchar a los profesores cuando recomiendan un libro o un autor. Lo que muchas veces desconocen es que “no hay nada nuevo bajo el sol”, que muchas de las lecturas que ellos consideran novedosas se insertan en una vasta tradición literaria, que el conocimiento de esta tradición literaria puede ampliar sus horizontes y enriquecer su experiencia lectora.

En realidad, en el debate sobre los clásicos lo que creo que no se enfoca bien es su validez como lecturas recomendadas en escuelas e institutos, porque justamente esas lecturas, al menos así como a veces se plantean, pueden no ser en absoluto adecuadas sin un dominio suficiente del mecanismo lector. Y es que, si un estudiante no está preparado para leerlas, no las comprenderá, no las disfrutará, no las pondrá en relación con su vida y su experiencia personal.

Teniendo esto presente, en el momento de abordar el tema sobre el que versaría esta tesis, se fijaron unos criterios básicos como punto de partida. El primero de ellos es que quería trabajar con un texto perteneciente a la tradición literaria pero, para tener más libertad, el texto debería haber sido poco trabajado; es decir, no debería contar con una edición más allá de su modernización léxica o fonética.

El segundo de los aspectos es que la edición del texto debía ser ofrecida para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria\*. Se descartaba entonces realizar una edición crítica destinada a un público más especializado y erudito, ya que, el propio lector al que iba destinado requería de otras aproximaciones. Tampoco quería seguir las pautas de la mayoría de las ediciones que, con gran auge, se han dedicado a ofrecer versiones adaptadas de textos clásicos para

---

\* A partir de aquí utilizaré las siglas ESO.

alumnos de secundaria, sin abordar el texto en su totalidad, premisa de este trabajo.

Lo que aquí se ofrece, por tanto, no es una edición crítica filológica de *El marido más firme* de Lope de Vega y tampoco una adaptación de la obra; la edición que se presenta tiene la finalidad de establecer una propuesta instructiva que esté especialmente concebida para desarrollar, en los alumnos de ESO, la competencia literaria a través de una serie de planteamientos didácticos que se concretarán en una Guía de lectura, con sus pertinentes actividades.

Con la siguiente edición pretendo llenar un vacío existente no solo en el campo de la didáctica sino también el mercado editorial a través de una propuesta en la que se aúnen tradición y originalidad.

Este trabajo tiene como principal propósito el de ofrecer un material adecuado para que los alumnos de ESO, no solo se acerquen a la obra de Lope de Vega, sino que también mejoren su competencia literaria. Pero tal vez lo más destacado de este estudio sea reconocer que las prácticas lectoras son un fenómeno cambiante de acuerdo a las exigencias sociales y culturales de las distintas comunidades. El siglo XXI exige un nuevo lector y otras manifestaciones se abren camino en un mundo donde diversas expresiones culturales y sociales convergen.

Con este punto de partida se ha buscado mejorar la comprensión del aprendizaje literario y cualificar su enseñanza, tanto en la concepción de la edición, como en el planteamiento de las actividades, adecuadas, tanto a las características psicológicas en las que se encuentran los estudiantes, a sus niveles de maduración intelectual, como a sus centros de interés.

En concreto, las actividades propuestas no se limitan al marco histórico literario, sino que se abordan desde una perspectiva interdisciplinar, lo que permitirá al alumno adentrarse en cualquier área de conocimiento, incluyendo así su mundo afectivo y la capacidad de estimularles hacia una atenta reflexión sobre lo que se lee. El debate sobre la enseñanza de la literatura se superpone así al de la lectura, ya que lo que se busca es, más que enseñar “literatura”, enseñar a “leer literatura”.

De este modo, el desarrollo de esta tesis se fundamenta en una idea que da sentido y forma a todos mis planteamientos, y es que, para que esto ocurra,

la lectura ha de considerarse como un acto que rompa la primacía del autor como única categoría de análisis, o del texto como único depósito de un significado ya enunciado y construido. El lector pasa así a estructurar su entendimiento de la obra literaria, pero, sin obviar, que es también estructurado por esta.

Todo ello sin olvidar la recuperación de la trascendencia del tratamiento didáctico de los mitos. Es evidente que el mito sigue presente en nuestra sociedad actual, aunque ha dejado de tener el protagonismo que otrora tuvo. Se trata de buscar las raíces humanas, las primeras explicaciones que posteriormente han originado las concepciones actuales. El conocimiento de estos relatos sería por tanto un deber para aquel que quiera tener una buena formación literaria.

La estructura organizativa que se ha seguido en esta tesis obedece a un planteamiento por partes, haciendo corresponder cada una de ellas a una serie de contenidos que van abordando, desde los fundamentos del acto lector, hasta llegar a concretarse en la edición de *El marido más firme* de Lope de Vega y la elaboración de su correspondiente Guía de lectura, en la que se sustancien todas las teorías y reflexiones expuestas a lo largo del trabajo.

*Capítulo 1. Marco teórico.* El presente capítulo tiene un triple objetivo. En primer lugar, he querido adentrarme en las cuestiones más generales del acto lector para, de este modo, definir y caracterizar las etapas de formación del lector competente, así como los objetivos y momentos de la lectura. No es mi pretensión, por tanto, la de ofrecer en esta parte del estudio una redacción de teorías y autores que se han dedicado a estudiar el acto lector y la competencia lectora, sino la de establecer aquellos aspectos claves que se desarrollarán de un modo más práctico tanto en la edición de *El marido más firme*, como en la elaboración de su correspondiente Guía de lectura. Esto no me inhibirá, sin embargo, de aludir y citar a ciertos autores u obras, si bien dicha remisión más bien obedecerá a una selección interesada. En segundo lugar, y puesto que se va a abordar la edición de una obra literaria para alumnos de ESO, ofrezco una explicación teórica sobre la concepción de competencia literaria que subyace al programa de educación básica en España. Finalmente me centraré en los

motivos por los que la obra elegida para ser editada, *El marido más firme*, puede ser insertada dentro de una programación de ESO.

*Capítulo 2. El mito de Orfeo.* Puesto que la obra que se ha trabajado está basada en el mito de Orfeo, se hace necesario destinar un apartado a la mitología. El propósito fundamental de esta parte de mi investigación no es el de realizar un tratamiento exhaustivo de este aspecto sino, recoger las diferentes definiciones e interpretaciones que se han realizado de los mitos, así como la transmisión y función social que estos han tenido.

En realidad, el motivo principal que justifica la elaboración de esta parte del estudio es la evidente necesidad de situar el mito de Orfeo en el panorama literario español hasta la época barroca, momento en que Lope de Vega, se apropia de él para componer *El marido más firme*.

El estudio de estos planteamientos, además, será de gran ayuda cuando aborde la edición del texto y, consecuentemente, la elaboración de las actividades de la Guía de lectura.

*Capítulo 3. Edición de El marido más firme de Lope de Vega para alumnos de ESO.* Con esta tercera parte del trabajo inicio la contribución más original, que terminará de concretarse en el cuarto capítulo.

La estructura que se ha seguido en este apartado sigue el mismo esquema que en los anteriores; desde los aspectos más generales a otros más particulares. Así comienzo el apartado de *Introducción* delimitando el contexto histórico, social y cultural del siglo XVII para, posteriormente, acercarme al estudio general de la literatura de este periodo. Seguidamente analizo en profundidad uno de los géneros más importantes, y al que pertenece la obra que se edita en este trabajo, el teatro. He considerado que, para poder realizar una verdadera lectura de *El marido más firme*, se hacía necesario que el alumno dispusiera de la mayor información posible acerca de lo que el teatro supuso en este periodo y el legado que nos ha transmitido, concretamente, la importancia de los corrales de comedias y la *comedia nueva*; de ahí el estudio exhaustivo, aunque no de profundidad filológica. Teniendo siempre presente el lector al que va destinado, se ha buscado que la información proporcionada le ayudara a entender la obra en su totalidad, como espectáculo, y no solo como texto literario. Junto con la información que se proporciona se incluyen una

serie de referencias bibliográficas sobre cada uno de los apartados en que está estructurada esta *Introducción*. Estas referencias se consideran como un material de ampliación que, en caso de así desearlo, el profesor puede consultar. El criterio para la elección de esta bibliografía responde, por un lado, a aquellas obras consideradas como referentes básicos en ese campo de estudio, y por otro, a aquellos estudios más recientes y que por tanto aportan líneas de investigación más actualizadas. Continúa la *Introducción* con una aproximación a la figura y obra de Lope de Vega.

En la segunda parte de este capítulo me ocuparé de la edición propiamente dicha estableciendo la historia del texto, criterios de esta edición, estudio de los personajes, escenificación, sentido de la obra y el texto editado de *El marido más firme* de Lope de Vega. Concluye esta edición con un último apartado destinado a los materiales de apoyo

*Capítulo 4. Guía de lectura de El marido más firme de Lope de Vega.* Así, en este apartado, y estableciendo un paralelismo con el anterior, comenzaré con una *Introducción*, en este caso para uso exclusivo del profesor. En ella se establece la programación que subyace en esta Guía de lectura. Una segunda parte es la destinada a la propuesta de actividades atendiendo a los momentos de lectura. Estas actividades están insertas dentro de un proyecto global que culminará con la realización de una tarea final. Consecuentemente, se verán las distintas posibilidades de trabajar la lectura de un texto clásico, al tiempo que estas quedarán justificadas.

*Capítulo 5. Conclusiones.* En este último capítulo se resumen las conclusiones fundamentales de la edición de *El marido más firme* de Lope de Vega para alumnos de ESO, se identifican las aportaciones originales de la tesis y se sugieren posibles desarrollos futuros de la investigación.

Para finalizar con este trabajo he incluido un apartado en el que se recopilan todas aquellas obras que han sido consultadas a lo largo de su elaboración. La disposición en la se puede encontrar dicha bibliografía obedece a dos criterios fundamentales, a saber: Por un lado, he querido facilitar la labor de búsqueda de las referencias bibliográficas que se citan o en las que se

fundamenta el desarrollo de cada una de las partes que componen esta tesis. De este modo, he intentado que la bibliografía apareciese distribuida en consonancia con los principales epígrafes que integran el estudio.

En segundo lugar, y obedeciendo en este caso a la distribución más típica y tradicional, he dispuesto todas las referencias bibliográficas siguiendo el orden alfabético correspondiente al primer apellido del autor en cuestión. Así mismo, se hace necesario destacar que el criterio que he elegido para la disposición de obras que pertenecían a un mismo autor ha sido el correspondiente a la ordenación cronológica con fecha de publicación más temprana.

Me parece de interés aludir a todas aquellas direcciones electrónicas que he consultado y que se integran con el resto de las referencias bibliográficas y, consecuentemente, siguiendo el mismo sistema de cita que la restante bibliografía consultada.

También se hace necesario apuntar que las ediciones de las obras clásicas que han sido utilizadas, se ha hecho explícito el párrafo concreto o versos en el que se integra. En el caso de la obra de *El marido más firme* de Lope de Vega la referencia a los versos se hará respecto a la edición que se propone en este trabajo. Con este sistema de cita, mi pretensión ha sido la de facilitar el hallazgo de los contenidos utilizados.





# Capítulo 1. Marco teórico

---

- 1.1. Consideraciones generales
- 1.2. El acto lector
- 1.3. Etapas de formación del lector
- 1.4. Lector competente
- 1.5. Objetivos de la lectura
- 1.6. Momentos de la lectura
- 1.7. Leer literatura
- 1.8. La enseñanza de la literatura en Educación Secundaria Obligatoria
- 1.9. Motivos de la elección de la obra
  - 1.9.1. Lectura de un texto literario
  - 1.9.2. Centros de interés de los lectores adolescentes
  - 1.9.3. Los mitos como herramienta didáctica



### 1.1. Consideraciones generales

Considero que destinar un apartado para reflexionar sobre el propio acto lector es fundamental para entender el funcionamiento y el sentido de esta edición, ya que parto de la premisa de que las prácticas que se propongan irán acordes con el concepto de lectura que se establezca.

Por lo que se puede extraer del análisis de las diferentes teorías sobre la praxis lectora en el ámbito escolar, vemos como es mayoritaria una concepción tradicional-conductista y jerárquica, a pesar de que desde el ámbito educativo e institucional se describa teóricamente como un proceso interactivo y constructivista.

Por tanto, uno de los puntos de los que debemos partir es reconsiderar nuestra concepción de “lectura” y adaptarla a un tratamiento mucho más acorde con lo que realmente supone el acto lector. Esto nos lleva entonces a una segunda cuestión que trataremos más adelante: la de la elaboración de un conjunto coherente de actividades que realmente ayuden al desarrollo del proceso de lectura.

### 1.2. El acto lector

Establecer una única definición o concepción del actor lector resultaría demasiado limitado. Núñez Delgado<sup>1</sup> comienza su artículo estableciendo tres niveles: un primer nivel global en el que se relaciona la lectura con “interpretar el mundo” como “escritura de Dios” (Foucault, 1999); un segundo nivel que lo relaciona con la interpretación en sentido amplio, y así habla de “lectura de imágenes” o de “lectura de hechos”; y un tercer nivel, más restringido, pero más relacionado con la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Bajo esta concepción se tiene en cuenta que la palabra tiene dos acepciones: una que la

---

<sup>1</sup> M<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado, *Materiales para un programa de Comprensión Lectora en la ESO*, en [http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/Progr\\_compens\\_lectora.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/Progr_compens_lectora.pdf). Página consultada el 19 enero 2014.

identifica con traducir la letra impresa al lenguaje hablado —y por tanto más mecánica y limitada— que se suele emplear en el aprendizaje inicial de la lectoescritura, y una segunda, más ligada con la idea de esta tesis, que la entiende como comprensión (literal) e interpretación (pragmático-discursiva) del lenguaje escrito.

Aquí conviene matizar que la idea de que leer consiste en recibir ideas, conocimientos e información es una descripción de la lectura tan extendida como falsa, ya que se trata de un proceso mucho más complejo. En todo proceso lector, así como de comprensión, intervienen una serie de subprocesos y saberes en los que el lector elabora y modifica las estructuras de conocimiento que tenía antes de emprender esta tarea. Para ello se requiere haber desarrollado numerosas habilidades como son: el reconocimiento de las palabras y secuencias, identificación de la idea principal, descodificación de detalles, establecimiento de inferencias, reconocimiento de relaciones causa-efecto, comparación y contraste de las ideas nuevas con las previas. Algunas de estas tareas se realizan de manera inconsciente porque ya están interiorizadas, mientras que otras necesitan de la intencionalidad del lector.

Debemos, por tanto, ver la lectura como un proceso unitario y global a lo largo del cual debemos ir valorando y jerarquizando la información que vamos recibiendo. Además, en este proceso, el lector va construyendo su interpretación a partir de unos conocimientos, de unas intenciones, de unas expectativas intelectuales o afectivas.

A lo largo de los últimos años se ha trabajado en función de una serie de concepciones sobre el acto lector que merece la pena revisar aunque sea brevemente<sup>2</sup>. El primer modelo es el llamado ascendente, “*bottom up*”. Parte de la idea de que basta con la descodificación para que se produzca la comprensión de lo que se está leyendo. El lector empieza por las letras y continúa con las palabras y frases en un proceso secuencial que acaba en la

---

<sup>2</sup> Para una descripción más detallada: Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, ICE, Universitat de Barcelona/Graó, 1992; Flor Cabrera y otros, *El proceso lector y su evaluación*, Barcelona, Laertes, 1994; Teresa Colomer y Anna Camps, *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Barcelona, Edicions 62, 1991 y Teresa Colomer, *La formación del lector literario*, Madrid, FGSR, 1998.

comprensión del texto. Se trata de un modelo en el que se prescinde totalmente del lector. Los ejercicios planteados para comprobar el nivel de comprensión de lo leído, que responden a la clásica estructura de la pregunta y respuesta, se repiten una y otra vez. Preguntas que rara vez inciden en una dimensión comprensiva del texto y que siempre mantienen el mismo esquema interrogativo, sin tener en cuenta que los textos puedan tener distinto trato metodológico y por tanto las respuestas no contribuyen a ninguna estrategia comprensiva del texto. Este modelo o sistema de aproximación a los textos no tiene en cuenta que los lectores pueden responder correctamente a todas las preguntas que se les hagan y, sin embargo, no comprender el texto en cuestión. Y, al revés, pueden contestar mal a las preguntas, y comprobarse, a *posteriori*, que sí comprende y entiende el texto. A esta concepción responden las prácticas tan extendidas de búsqueda de significado de las palabras que se suponen desconocidas; actividades que en sí mismas no suponen una garantía de que efectivamente se esté produciendo una verdadera comprensión.

El segundo modelo denominado descendente "*top down*", plantea lo contrario. Según este modelo, el lector, guiado por ciertos indicios y marcas del texto, formula hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito, en una decodificación unidireccional y jerárquica, de arriba abajo, es decir, descendente. Si en el modelo anterior se prescindía totalmente de la figura del lector, en este, las aportaciones que el lector transmite al texto tienen mayor importancia para su comprensión que lo que el mismo texto dice. Tal y como dice Víctor Moreno "si la lectura fuera [...] descendente sería improbable que aprendiéramos algo nuevo a partir de los textos; no aumentaríamos nuestro bagaje cultural si solamente confiáramos en nuestros conocimientos previos"<sup>3</sup>.

En los años ochenta surgen los modelos interactivos que proponen la coexistencia de los dos modelos anteriores. Según estos, leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje en su totalidad atendiendo, no solo al lenguaje verbal, sino también al lenguaje icónico, gráfico, etc. Si anteriormente el proceso volvía sus ojos hacia el lector o el texto ahora se

---

<sup>3</sup> Víctor Moreno, *Leer para comprender*, Ed. Gobierno de Navarra. Fondo de Publicaciones, 2003, p. 21.

produce una interacción entre ambos y se añade un nuevo valor que no se había tenido en cuenta hasta el momento, el propio contexto lector.

Frank Smith<sup>4</sup> describe el acto lector señalando que el proceso no va de la página al lector sino del lector a la página. Esto supone que el lector debe poseer unos conocimientos previos que proyectados sobre el texto permitan enlazar la nueva información con la ya existente en nuestro cerebro y de esta manera se produzca la construcción de un significado. Coincido con Smith en que la carencia de conocimientos previos, las diferentes experiencias de vida, las diversas competencias respecto al lenguaje son las dificultades más comunes con las que muchos alumnos se encuentran a la hora de comprender los textos.

A pesar de que este modelo resulte más amplio en su concepción de los elementos que participan en proceso lector, todavía se le puede reprochar que la inclusión de estos no lo dote de una interacción plena ya que los presenta como entidades autónomas.

Un modelo que intentó superar estas cuestiones fue el propuesto por Rosenblatt<sup>5</sup> que utiliza el término de *transacción* en lugar de *interacción*; ya que el significado deja de residir en el texto o lector sino en la transacción entre ellos. Rosenblatt distingue dos actitudes del lector ante los textos: una primera que buscaría retener lo leído y que denomina “actitud eferente”, y una segunda denominada “actitud estética”, en la que la atención del lector está condicionada por los sentimientos y pensamientos que se producen a través y durante la lectura. Ambas posturas serían válidas para todo tipo de textos. El predominio de una u otra depende de la intención con la que nos acerquemos al texto.

Los docentes vemos cómo, dentro del aula, se produce un mayor desarrollo de la “actitud eferente” y son pocas las ocasiones en las que los alumnos son preguntados acerca de las experiencias emocionales o sensitivas que ha experimentado mientras leían. Este predominio de la “actitud eferencial”

---

<sup>4</sup> Frank Smith, *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1990.

<sup>5</sup> M. Louise Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale III, Southern Illinois University Press, 1978.

hace que se siga repitiendo la concepción de la lectura como algo que se estudia frente a algo que debería ser vivido.

La teoría de la recepción, de tradición germánica, puso en alza la figura del lector. Entre los estudiosos alemanes destacamos la figura de W. Iser<sup>6</sup>, cuyo planteamiento central es que las obras de ficción, específicamente las novelas, presentan vacíos, silencios que el lector debe completar y cooperar en la construcción de los sentidos potenciales del libro que tiene ante sí. Indeterminaciones que debe concretar para darle sentido a lo que lee. El receptor se convierte así en agente que tiene una tarea que cumplir cuando actualiza los textos:

Debido a que un texto literario solo puede desarrollar su efecto cuando se lee, una descripción de este efecto coincide ampliamente con el análisis del proceso de la lectura. Por tanto, la lectura se sitúa en el centro de las reflexiones siguientes, pues en ella es posible contemplar los procesos que los textos literarios son capaces de producir<sup>7</sup>.

Bajo este planteamiento se produce una convergencia entre el texto y el propio lector. Nos encontramos ante una relación bidireccional en la que el sujeto estructura con su entendimiento la obra literaria, pero es también estructurado por esta. Se rompe de esta forma con el papel protagonista del autor y deja de ser el único elemento a ser tenido en cuenta. Pierde también el texto su valor monolítico como depósito de un significado ya enunciado y construido.

Estas últimas teorías sintonizan con una concepción pedagógica en la que los estudiantes tienen un papel más activo en sus desarrollos cognitivos. Para la realización de esta tarea cognitiva es clave la intervención didáctica y pedagógica que aproxime, según palabras de Iser:

(...) la obra es más que el texto, ya que sólo adquiere vida en su concreción, y ésta no es independiente de las disposiciones aportadas por

---

<sup>6</sup> Wolfgang Iser, *El acto de leer*, Madrid, Taurus, 1987, [en PDF]. Página consultada el 22 de mayo de 2013. [http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/iser\\_el\\_proceso\\_de\\_lectura.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/iser_el_proceso_de_lectura.pdf),

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 280.

el lector, aun cuando tales disposiciones son activadas por los condicionamientos del texto. El lugar de la obra de arte es la convergencia de texto y lector, y posee forzosamente carácter virtual, puesto que no puede reducirse ni a la realidad del texto ni a las disposiciones que constituyen al lector”<sup>8</sup>.

Es innegable que el texto tiene una gran importancia pero no exclusiva ni prioritaria. No debemos olvidar que es el lector el que da auténtica vida y sentido al texto. De ahí que un mismo texto resulte diferente a cada lector.

### **1.3. Etapas de formación del lector**

En la formación de un lector se pasa por diferentes estadios o grados. Emili Teixidor<sup>9</sup> distingue, por lo menos, cinco. El primero es el del llamado, primer lector, que iría hasta los 6 años. En este grado, los niños, más que leer cuentos, los escuchan cuando se los leen. El segundo escalón, de los 6 a los 12 años, sería el del lector plenamente infantil. La lectura ofrece al niño la posibilidad de verse en los relatos que lee como el personaje principal, héroe o heroína, con capacidad autosuficiente para resolver problemas. El tercer grado va de los 12 a los 17. Coincidiendo con las características evolutivas naturales de los propios individuos, prima el sentimiento y la reflexión de ser seres únicos, incluso de sentirse separados, excluidos del grupo. De ahí que el género preferido sea el de la tragedia. El lector busca en la lectura sentirse reflejado, dar respuesta a muchas de sus dudas. Es un lector pensador. El momento crítico llega al finalizar esta etapa, ya que es cuando el lector continúa con su proceso o se detiene aquí. Si decide continuar, se adentra en el cuarto grado, es decir, se convierte en intérprete. Hasta ahora los textos con los que se encontraba, *textos transparentes*, no le ofrecían demasiadas dificultades, ahora es cuando empieza a tomar conciencia de que, en muchos casos, ya no es posible una lectura ingenua, y que ante un mismo texto, los diferentes lectores pueden encontrar diferentes significados. Esto supone, en

---

<sup>8</sup> *Ibid.*, p.149.

<sup>9</sup> Emili Teixidor, “La literatura juvenil, un género polémico”, XII Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. FGSR, 2004, pp.6-11.



primer lugar, la búsqueda de respuestas: empieza a recurrir, bien a la autoridad del autor, bien del profesor u otras voces especializadas.

Al llegar a este punto se hace necesario repetir algo de todos conocido pero imprescindible para completar todo el proceso que se da en estas edades: la idea de que muchas obras literarias son un diálogo con otras obras del pasado. El conocimiento de esas lecturas anteriores facilita el diálogo y por tanto la comprensión de lo que está leyendo. Otra característica del texto inteligible son las diferentes teorías de las que nos servimos para entenderlo, así como los motivos culturales que trascienden la intención del autor. Para muchos lectores la obra tiene una validez mimética, como representación de la experiencia del mundo que el lector podría estar vivenciando.

Surge aquí la dicotomía del lector acerca de este nuevo papel de intérprete: bien continuar leyendo sin preocuparse por interiorizar los textos, deteniéndose, por lo tanto, es esa fase de lector medio, popular, juvenil, independientemente de su edad, o convertirse en el lector intérprete, que se enfrenta a los primeros textos problemáticos, y sigue adelante con ayuda de profesores, teorías, otras lecturas. Si profundiza en su proceso lector, y sobre todo busca en la lectura un significado, un propósito, llega a convertirse en un buen lector, en un lector adulto y pragmático. Es en este punto cuando estamos ante la posibilidad de descubrir en nuestro interior un mundo del que no habíamos sido conscientes hasta entonces.

Al respecto del lector adulto y pragmático dice Teixidor, “busca una regresión terapéutica necesaria. Sabe que leer no llena su tiempo, leer llena su vida y añade valor a su tiempo. Un libro es bueno cuando nos deja con más preguntas que respuestas, respecto a su significado”<sup>10</sup>. Y es que muchas obras demandan del lector una reconstrucción de uno mismo y del mundo, un esfuerzo, que no todos los lectores están en disposición de hacer.

Normalmente nuestra sociedad se preocupa más de que el lector lea, que de que adquiera madurez lectora; nos desinteresamos por los progresos de interpretación de las lecturas y de gradación de las dificultades. Coincido con Teixidor en que esto es un error y “que debe exigirse el máximo a los jóvenes y

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 5.

no ahorrarles ningún esfuerzo”<sup>11</sup>. Distingue en este punto entre la labor de la industria cultural de, “convertirles en lectores sin más, en lectores en general, (...) que pasen a engrosar la estadística del lector-consumidor”, y la que compete a las instituciones, la escuela, los escritores, que están “para llevarles más alto”<sup>12</sup>.

Para George Steiner mucha literatura juvenil se ha contagiado de lo que llama las *terapias de la facilidad*. Esto sirve para explicar por qué el papel principal de muchas obras juveniles no es el de formar buenos lectores dentro de una tradición cultural propia, sino, en “complacer a los lectores, adularlos”<sup>13</sup>

Muchas veces podemos comprobar cómo los lectores, y en este punto no me refiero solo a los lectores jóvenes, encuentran una gran oferta de libros, pero con la dificultad de que se ponen a un mismo nivel el patrimonio literario y la literatura comercial.

Jean François Hersent, encargado de la Dirección del libro y de la lectura en Francia, dice que “lo que parece más significativo es la ausencia de conciencia de la jerarquía cultural de los lectores y de los autores que se manifiestan en la extrema dispersión en las referencias lectoras”<sup>14</sup>.

Dispersión debida a la segmentación de la oferta por grupos concretos de consumidores: colecciones creadas *ex profeso* para mujeres, jóvenes, estudiantes, amas de casa.... Desaparece así una de las mayores virtudes de la literatura ya comentada anteriormente, la de abrirse a otros mundos, a otros intereses, a otras formas de expresión, pudiendo acercarnos tanto a textos clásicos como modernos.

#### **1.4. Lector competente**

Lector competente en nuestra sociedad es aquel que, en primer lugar, es capaz de acceder por sí mismo a los diferentes tipos de textos. Esto es posible porque tiene, por un lado, criterio para interpretarlos y enjuiciarlos, a la vez que, capacidad de discriminación de la numerosa información que le llega a través de los distintos soportes.

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 7.

En una sociedad del conocimiento como la actual, la escuela se debería plantear como uno de sus objetivos primordiales formar a sus alumnos para que logren convertirse en ciudadanos con una competencia lectora plena.

El primer problema con el que nos encontramos es que “el simple conocimiento del código lingüístico, poder descifrar el significado de todas las palabras que aparecen en un texto, no es suficiente para comprenderlo en su totalidad”<sup>15</sup>.

Sigue Eco señalando que la competencia del destinatario (el lector) no es necesariamente la del emisor (el autor) y que los códigos de ambos pueden diferir. En el caso de encontrarnos con obras cuya fecha de composición está muy alejada de la fecha de recepción, como sucede con muchas de las obras literarias que se les ofrecen a los estudiantes, se impone, por tanto, un nuevo horizonte de expectativas y, como consecuencia, “puede iniciarse un cambio del canon estético: el público juzgará anticuadas las obras que hasta ahora solían gozar de su éxito y les negará su favor”<sup>16</sup>.

Pero el problema hoy no es el cambio de canon, sino el que se deriva de la dirección tomada por la evolución de las competencias y el cambio de perspectivas e intereses de los jóvenes lectores. Si aceptamos que una de las cosas que separan a estas generaciones de las anteriores es el peso de las nuevas tecnologías en su formación, entonces podemos considerar que un nuevo tipo de lector está constituyéndose bajo su influencia, lo que determina nuevas maneras de acceder a la información. Será un lector que tendrá ciertas habilidades y competencias, pero que carecerá de otras, entre ellas, y en bastantes casos, la de discriminar, analizar e interpretar diversos tipos de textos —es decir, la *competencia lectora*— y que, además, difícilmente accederá a los textos literarios.

Esta situación afecta particularmente a los lectores jóvenes. Más que nunca los adolescentes de hoy viven en el ámbito del ciberespacio; están habituados a las nuevas tecnologías desde que son muy pequeños, y al gusto por ellas. Internet, ordenadores, móviles o vídeo-juegos forman parte de su

---

<sup>15</sup> Umberto Eco, *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, Lumen, 3ª ed. 1993, pp. 77-78.

<sup>16</sup> Hans Robert Jauss, *La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria*, Salamanca, Anaya, 1971, p. 80.

cotidianeidad. En virtud de este contexto de recepción, la lectura y la relación de los adolescentes con los libros pueden cambiar. Hace falta, por tanto, considerar esta situación e intentar proponer conceptos en torno al adolescente lector y a su relación con la literatura —y a su educación literaria— que sean adecuados para explicar y describir el nuevo estado de cosas:

Diversidad de propósitos, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones entre ellos... la inclusión de estas diversidades, así como su articulación con las reglas y exigencias escolares, es uno de los componentes de la complejidad didáctica que es necesario asumir cuando se opta por presentar a la lectura en la escuela sin simplificaciones, velando por conservar su naturaleza y, por lo tanto, su complejidad como práctica social<sup>17</sup>.

Todo ello para lograr la consecución de un lector competente, lo que se sustanciaría en una serie de rasgos que caracterizarían las capacidades que permiten al lector ejercer su competencia:

- Disfruta con la propia actividad de recepción.
- Lee según todas las modalidades; lectura en voz alta, en silencio, rápidamente, lentamente, selectivamente.
- Lee progresivamente todo tipo de texto; literarios, informativos, científicos, técnicos, de la vida cotidiana, etc.
- Es capaz de leer en diferentes formatos.
- Busca la interpretación del texto, más allá del nivel de la descodificación y de la comprensión.
- Aplica en la lectura sus vivencias, saberes, sentimientos, experiencias...
- Interactúa y coopera con el texto.
- Formula expectativas acerca del texto al que se va a enfrentar en cuanto al tipo de texto, el género, el estilo, la estructura, el desarrollo argumental, el desenlace, la intencionalidad, etc.
- Aplica en la lectura sus conocimientos discursivo-textuales y paraliterarios.

---

<sup>17</sup> Celia Díaz Agüero, "Asesorar docentes para formar lectores", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 352, 2006, pp.55-58.

- Infiere valores semánticos, semióticos y estéticos.
- Sigue las pautas que regulan el proceso lector en torno a la formulación de anticipaciones, expectativas e inferencias y sus correspondientes ajustes y revisiones.
- Identifica las distintas fases de lectura y, a partir de ellas, activa estrategias de comprensión e interpretación lectora.
- Es capaz de desarrollar proyectos de lectura.

En los siguientes apartados veremos cómo se debe ir trabajando para lograr alcanzar este perfil a través de los objetivos de la lectura y los diferentes momentos del acto lector.

### **1.5. Objetivos de la lectura**

En un epígrafe anterior se han analizado las diferentes etapas de formación del lector y ha quedado patente que en muchos casos el lector decide el grado en el que desea permanecer o su interés por avanzar y esto viene en muchos casos determinado por sus objetivos frente al acto lector. Pero igualmente importante, y más si nos estamos ocupando del desarrollo de la lectura entre los jóvenes, es que se planteen cuáles son los objetivos de lectura que se les pide en cada momento respecto a la obra que tienen entre manos. Y es que para que la lectura sea provechosa es muy importante que previamente se conozca el propósito de dicha actividad, la razón por la que vamos a leer un texto. Normalmente es el profesor el que conoce los motivos y objetivos que se plantea con dicha lectura pero aquí me estoy refiriendo también al conocimiento que debe tener el alumno sobre lo que se pretende con cada hecho lector.

Solé insiste en que la lectura ha de ser, ante todo, una actividad placentera:

Las situaciones de lectura más motivadores son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse, para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca (...) O aquella otra en las que con un objetivo claro – resolver una duda, un problema o

adquirir la información necesaria para determinado proyecto – aborda un texto o puede manejarlo a su antojo sin la presión de una audiencia<sup>18</sup>.

Mucho se ha especulado sobre el placer de lectura ya que todos sabemos que en nuestra sociedad la lectura, y sobre todo la lectura de literatura, es una experiencia que se ha convertido en algo íntimo, privado, mientras que la escuela es una experiencia social, pública, comunitaria y en ocasiones es sinónimo de imposición, apatía y deberes. De ahí que no resulte fácil conjugar estos dos ámbitos sin que haya un choque de intereses.

Más adelante insiste la autora en que la motivación depende básicamente de los objetivos de lectura concretos, y no solo de ellos, sino también de que el alumno sienta la tarea interesante, y que le ofrezca unos retos que pueda afrontar de una manera eficaz. Me parece una apreciación muy acertada, ya que en ocasiones olvidamos los problemas que sufren las personas que leen mal:

No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Solo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante<sup>19</sup>.

Será por tanto una prioridad dejar claro a nuestros alumnos cuáles van a ser los objetivos que presidirán nuestra lectura y, a partir de ellos, establecer actividades adecuadas.

Los objetivos que pueden plantearse son infinitos, habrá tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones o momentos, sin embargo, a continuación, y siguiendo las pautas de Solé<sup>20</sup>, expondré de forma general aquellos que pueden ser trabajados en la escuela y, de un modo especial, aquellos que podremos trabajar en la lectura de textos literarios, ya que los diversos objetivos dependen también del tipo de texto:

---

<sup>18</sup> *Opus cit.* p.91.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>20</sup> *Ibid.*, pp.92-115.

• *Leer para obtener una información precisa.* Leemos para localizar algún dato que nos interesa: la fecha de nacimiento de un autor, un número de teléfono, etc. Se trata de un tipo de lectura en el que se mezcla el “barrido” a través de la información y la minuciosidad cuando se encuentra aquella que interesa. Este tipo de lectura tiene como ventaja la de aproximar el acto lector a un contexto de uso real y, a la vez, de ofrecer ocasiones significativas para trabajar aspectos de lectura, como la rapidez.

• *Leer para seguir las instrucciones.* Si en el caso anterior el lector debía seleccionar qué leer y qué no, en este caso no basta con leerlo todo sino además asegurar su comprensión para lograr el objetivo propuesto. La lectura en este caso tiene como objetivo “saber cómo hacer...”, es un medio que nos permite hacer algo en concreto. Se trata de un tipo de lectura significativa y funcional.

• *Leer para obtener una información de carácter general.* Se trata de una lectura muy libre en la que no estamos presionados por una búsqueda concreta. Lo que interesa es saber de qué va un texto. Es suficiente con una impresión, con las ideas más generales. Podría decirse que en este tipo de lectura las pautas vienen dadas sobre todo por las necesidades que tenga el lector de profundizar más o menos en ella. Solé sostiene que este tipo de lectura es muy útil para fomentar la “lectura crítica”, dado que con ella el alumno asume de lleno su responsabilidad como lector. Sería deseable, por tanto, que dentro de las prácticas de aula se le concediera una mayor importancia, ya que “el lector lee según sus propios intereses y propósitos formándose una impresión del texto y sabe tanto lo que tiene que leer en relación a ellos como lo que puede obviar”<sup>21</sup>.

• *Leer para aprender.* Lectura lenta y repetida en la que el lector se interroga permanentemente sobre lo que lee, establece relaciones, revisa términos nuevos, realiza recapitulaciones, redacta resúmenes o esquemas, toma notas, etc., permitiendo la elaboración de significados que caracterizan el aprendizaje.

• *Leer para revisar un escrito propio.* La lectura adopta un papel de autorregulación. Se trata de una lectura crítica, útil, en la que los componentes

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 82.

metacomprendivos se hacen muy patentes. El lector va de sí mismo a la imagen que se hace de otro lector que lee lo que el lector que revisa ha escrito. De ahí, dirán Anna Camps y otros<sup>22</sup>, la importancia de sesiones de escritura comunicativa contextualizadas en las que los lectores pudieran ser reales.

- *Leer por placer.* Aunque la literatura sea el tipo de texto ideal para experimentar el placer de leer, ya se ha comentado más arriba que no es fácil describir este placer porque es ante todo una experiencia íntima y personal. El lector es libre. Es la propia experiencia emocional la que desencadena la lectura. Lo fundamental aquí será que el lector pueda ir elaborando criterios propios para seleccionar los textos que lee, así como para valorarlos y criticarlos.

- *Leer para practicar la lectura en voz alta.* Lo que se pretende con este objetivo es que los alumnos lean con claridad, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida, sin olvidar por supuesto, el objetivo de la comprensión. Para ello es fundamental que los alumnos dispongan de un tiempo adecuado para poder preparar en silencio su lectura:

No se puede esperar que la atención de los alumnos (...) pueda distribuirse por igual entre la construcción del significado y la necesidad de oralizar bien<sup>23</sup>.

- *Leer para dar cuenta de que se ha comprendido.* Es para lo que más se utiliza la lectura en las aulas. Forma parte de un protocolo bastante generalizado en países de nuestro entorno. Según algunas investigaciones no está claro que la mayoría de preguntas al uso favorezcan la comprensión de lo leído, ya que ha quedado demostrado que es posible responder estas preguntas sin haber comprendido el texto globalmente.

---

<sup>22</sup> Anna Camps y Teresa Ribas, "Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión". En Miguel Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela, 1996, pp. 655-669.

<sup>23</sup> *Op. cit.*, p. 99.



El modelo más extendido de leer textos para contestar preguntas no fomenta precisamente la adquisición de habilidades lectoras necesarias y sirve para objetivos muy restringidos que la misma escuela diseña y que fuera de ella apenas tienen relevancia.

Conviene reflexionar sobre ello, pues la mayoría de las veces las tareas de lectura consisten en «contestar preguntas sobre el texto leído», y esta habilidad tiene pocas posibilidades de ser actualizada en situaciones habituales de lectura. No es de extrañar que lo que aprenden los niños en la escuela respecto de la lectura se circunscriba a algunos de los usos que aquella fomenta, y que su funcionalidad fuera de ella se vea muy mermada.

La siguiente tarea que debemos acometer es la de seleccionar la modalidad de lectura que queremos trabajar con nuestros alumnos: lectura silenciosa y sostenida (individual) o lectura en voz alta (compartida). Se trata de una decisión que no debemos dejar al azar ya que, en muchos casos, esto irá ligado a la identificación y definición de los propósitos y objetivos que buscamos con la lectura.

No me gustaría terminar este punto sin matizar que, por encima de todos estos objetivos señalados, debemos tener en cuenta que gravita un objetivo más general, el de formar buenos lectores no solo para el marco de la escuela, sino para la vida.

## **1.6. Momentos de la lectura**

Tal como señalan Cassany y Sanz<sup>24</sup> la concepción de la lectura que subconscientemente ha transmitido la escuela tradicional es limitadísima. Solé<sup>25</sup> y Colomer y Camps<sup>26</sup> exponen la secuencia básica didáctica típica de la enseñanza tradicional de la lectura que recoge los siguientes momentos: el profesor escoge una lectura, un alumno lee un fragmento mientras el resto sigue la lectura, si el alumno comete algún error el profesor lo corrige. Al finalizar la lectura el profesor formula preguntas sobre la lectura que los

---

<sup>24</sup> Daniel Cassany et al., *Enseñar lengua*, Grao, Barcelona, 1994, p. 195.

<sup>25</sup> *Op. cit.*

<sup>26</sup> *Op. cit.*

alumnos contestan individualmente y por último se realizan los consabidos ejercicios de gramática.

Este tipo de trabajo con la lectura, más que facilitar estrategias que potencien la comprensión, es decir, poner en relación lo que ya se sabe con lo que el texto aporta, lo que fomenta es una especie de entrenamiento sobre respuestas mecánicas que se encuentran en el texto. Se olvida el aspecto más importante de la lectura: leer es comprender, crear un significado nuevo en nuestra mente a partir de los signos escritos. Por otro lado no aborda la lectura como un proceso interactivo.

En este apartado y en los siguientes voy a analizar algunas de las estrategias de comprensión lectora que con mayor frecuencia se apuntan en la literatura especializada. Cualquier propuesta de materiales destinados a la enseñanza de la destreza lectora debe dedicar un espacio a las estrategias de pre-lectura y de lectura. Por ello en primer lugar me ocuparé de aquellas estrategias que se ejercitarán antes de que empiece propiamente la actividad lectora, para luego dedicarme a aquellas que se trabajarán durante y después de la lectura.

Como recoge Solé<sup>27</sup>, a pesar de esta división, muchas de las estrategias que van a ser presentadas a continuación son intercambiables y algunas de ellas se pueden desarrollar en todos los momentos de la lectura. Sin embargo, esta división responde más a criterios pragmáticos a la vez que destaca cómo las estrategias de lectura deben estar presentes a lo largo de toda la actividad.

Debemos enseñar al alumno a desarrollar su capacidad de inferencia y anticipación a través de diversas técnicas o recursos orientados a trabajar y analizar el texto de modo activo y crítico, dando al alumno y a su conocimiento del mundo un papel protagonista en la interpretación del texto.

Solé anima a crear situaciones en las que los alumnos formulen sus propias preguntas sobre lo que están leyendo, de esta manera se potencia su conciencia sobre lo que sabe o necesita o quiere saber. Estas preguntas deberían insertarse dentro de los objetivos expuestos anteriormente: información general, búsqueda de información concreta, etc. Solé recomienda incentivar a los alumnos a que formulen “preguntas pertinentes”, es decir,

---

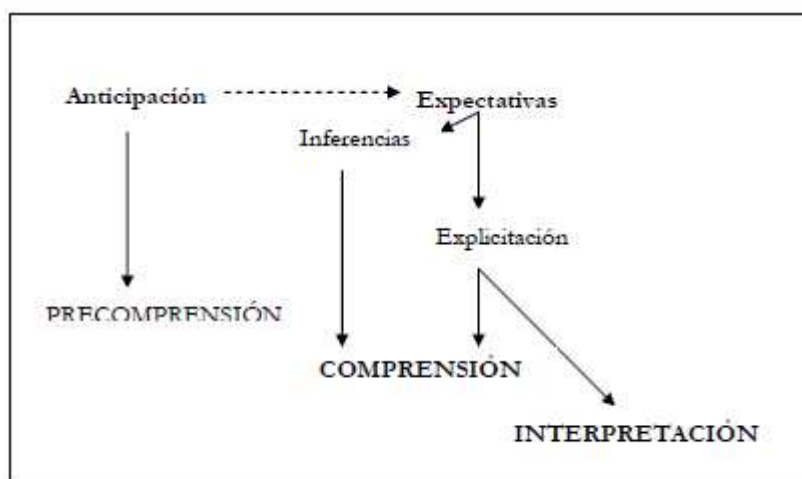
<sup>27</sup> *Op. cit.* pp.67-83.

preguntas “que conducen a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental”<sup>28</sup>. Termina este apartado recomendando una lectura flexible de sus contenidos, evitando “posturas nominalistas”.

La lectura es una destreza activa y de este modo estaremos fomentando su independencia interpretativa activa. Como bien dice Paulo Freire:

Muy pocos estudiantes reflexionan sobre lo que perciben del texto y por consecuencia, no generan ideas nuevas, carecen de creatividad y no son constructores de su propio conocimiento<sup>29</sup>.

Según el siguiente esquema, tomado de Mendoza<sup>30</sup>, el proceso lector podría representarse de la siguiente forma:



Vemos por tanto cómo, el lector, para la construcción de significados de los textos a los que se enfrenta, utiliza las siguientes estrategias de predicción (o anticipación), de inferencia y de autocontrol:

- La predicción. De esta manera, a través de la anticipación se activan los conocimientos previos que se tienen sobre un tema y se ponen al servicio de la lectura para construir el significado del texto.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p.97.

<sup>29</sup> En Yolanda Argudín y María Luna, “Habilidades de lectura a nivel superior.” *BuenasTareas.com* [Word]. Página consultada el 5 de diciembre de 2013. <http://www.buenastareas.com/ensayos/Habilidades-De-Lectura-a-Nivel-Superior/1196451.html>

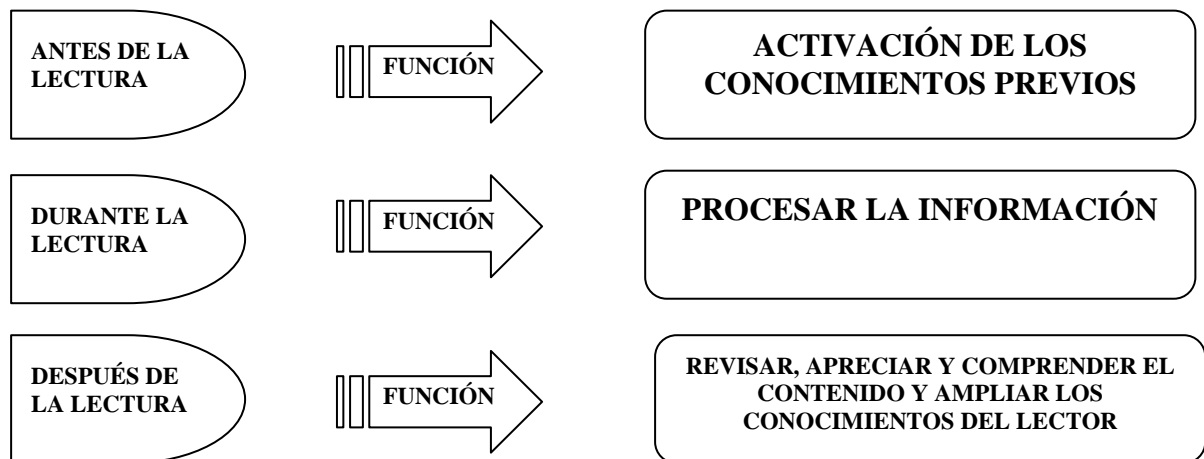
<sup>30</sup> Antonio Mendoza Fillola, *Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector*, Barcelona, Octaedro, 1998.

- La inferencia. Por la cual los lectores completan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen.
- El autocontrol. Lo que permite al lector controlan activamente el proceso mientras lee, confirmando o rechazando sus predicciones.

Para Colomer y Camps:

Se trata de una actividad metacognitiva, de autoevaluación constante del lector sobre su propio proceso de construcción del sentido que le permite aceptar como válida la información recibida y, por lo tanto, continuar leyendo, o bien en el caso contrario, adoptar alguna estrategia que le permita rehacer el proceso para reconstruir el significado<sup>31</sup>.

Estas estrategias las podemos analizar también dentro de los diferentes momentos de lectura de los que me ocuparé a continuación. A modo de resumen introductorio incluyo aquí los diferentes objetivos que se persiguen en cada uno de ellos para, más adelante, tratarlos con más detenimiento:



### **Antes de la lectura**

Si atendemos a lo que nos dice la Psicología Cognitiva y los propios educadores, el aprendizaje se lleva a cabo cuando se integra la información nueva dentro de un esquema o estructura cognitiva ya existente. De ahí que

<sup>31</sup> *Op. cit.*, p. 53.

sea tan necesario que el docente se plantee qué saben sus alumnos sobre el texto que se les propone leer y que tenga en cuenta que este conocimiento no será el mismo para todos sus estudiantes.

Smith<sup>32</sup> en su trabajo sobre la lectura y su aprendizaje destaca en primer lugar la importancia del conocimiento previo o conocimiento del mundo del lector para que se produzca una lectura eficaz. Esto es algo que podemos observar no solo en la lectura sino en cualquier proceso de aprendizaje humano únicamente podemos darle sentido al mundo a partir de lo que ya conocemos.

Si bien el análisis de Smith se centra en el aprendizaje de la lectura en los niños, sus planteamientos son en líneas generales aplicables a la enseñanza de la destreza lectora de los adolescentes, a la vez que fundamentales para abordar el trabajo desde una orientación metodológica adecuada con el fin de traer perspectivas y creencias nuevas sobre las que ha trabajado durante tanto tiempo la enseñanza tradicional y que, aun de modo inconsciente, están todavía muy presentes en nuestras aulas, tal y como se ha recogido anteriormente.

Basándose en estudios científicos, sobre el proceso de percepción visual y del desarrollo del conocimiento, Smith<sup>33</sup> concluye que cualquier aprendizaje humano tiene como base nuestra teoría interna del mundo y sobre ella se conforma y desarrolla toda la estructura cognitiva. Aquello que no podemos relacionar con nuestra teoría del mundo no tiene sentido y por lo tanto no sentimos la necesidad de aprenderlo.

A este respecto es muy interesante la reflexión de Víctor Moreno:

Resulta muy complicado el acercamiento del alumno a los textos, cuando estos no valoran la cultura cifrada en letra impresa, no perciben en lo que leen más que significantes apagados sin ningún poder analógico, asociativo o evocador, relacionado con su propia vida. Si las palabras no

---

<sup>32</sup> Frank Smith, *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y sus aprendizajes*, Trillas, México, 1984.

<sup>33</sup> *Ibid.*

nos dicen nada, es imposible construir con ellas ningún mapa, terminológico o conceptual, y, menos aún, poético<sup>34</sup>.

Es necesario por tanto, antes de entrar en el texto, estimular los conocimientos previos y crear la necesidad de la lectura, hacer que la lectura del texto tenga sentido, sea significativa; establecer de algún modo la relación entre lo que se sabe y lo que se va a conocer y que el lector desarrolle estrategias de predicción y verificación de hipótesis dentro del contexto mismo del texto.

Eso implica, no solo orientar a los alumnos sobre el tema del texto para que de este modo puedan relacionarlo con las propias experiencias, sino también para activar lo que saben sobre el tipo de superestructura (narrativa, noticia, expositiva, etc.) y que de este modo generen expectativas estructurales y temáticas. Es lo que Mercer<sup>35</sup> llama “contextos mentales compartidos”.

Cada texto posee una serie de “indicadores” de contenido básicos como son las ilustraciones, índices, títulos, subtítulos, párrafos introductorios, cambios de letra, etc., que pueden ayudar a los alumnos a activar sus conocimientos previos en esta primera fase.

Esta fase de activación de conocimientos previos es delicada, porque en ella se aúnan libertad con pericia. Por ello es importante que se comience de forma más dirigida por el parte del profesor para más tarde traspasar la responsabilidad al alumno. Se trata de hacer de una manera deliberada y consciente lo que realizamos de una manera inconsciente

Así, los alumnos podrán comprobar cómo hay algunas preguntas básicas, que se refieren a los aspectos de contenido y estructura, que nos debemos plantear, por ejemplo: ¿qué puedo esperar del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece?, ¿qué me permiten suponer los títulos, subtítulos, ilustraciones con que me encuentro?

Es importante que los alumnos sepan que en esta fase de establecimiento de predicciones, los considerados “errores” o “aciertos”, tienen el mismo valor,

---

<sup>34</sup> Víctor Moreno, *Leer para comprender*, Ed. Gobierno de Navarra. Fondo de Publicaciones, 2003, p. 45.

<sup>35</sup> Derek Edwards y Neil Mercer, *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós/MEC, 1988.

ya que ambos forman parte del proceso de aprendizaje. Lo importante será que las preguntas sean acordes al objetivo concreto de la lectura tal y como hemos visto anteriormente: información general, búsqueda de un dato concreto y preciso, etc. Solé recomienda formular o ayudar a los alumnos a formular “preguntas pertinentes” y entiende por este tipo de preguntas aquellas “que conducen a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental.”<sup>36</sup>

Algunas de las estrategias de lectura, de acuerdo con el momento de lectura en el que nos encontremos, y sin olvidar que el objetivo principal es el de la activación de conocimientos previos, pueden ser:

- Selección de la modalidad de lectura: lectura silenciosa y sostenida (individual) o lectura en voz alta (compartida)
- Identificación y definición de los propósitos y objetivos de lectura.
- Mirada preliminar y predicciones basadas en la estructura de los textos.
- Elaboración de hipótesis a partir de título, subtítulo, de las imágenes, del tipo de texto, de la silueta y del soporte.
- Establecer predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.
- Formulación de preguntas y búsqueda de respuestas a las preguntas planteadas.

### **Durante la lectura**

Se trata del momento en el que se produce el grueso del esfuerzo y de la actividad lectora entendida esta como “un proceso de emisión y verificación de predicciones”<sup>37</sup>. En este proceso, tan importante es que el lector se asegure de que está comprendiendo los textos, como de saber cuándo no comprende y establecer así los mecanismos correctores posibles.

Ser consciente de los propios errores y saber cómo se pueden corregir es clave en todo ejercicio de lectura comprensiva. Se trata de un proceso interno pero que no por ello se debe dejar de enseñar. En este sentido destaca Solé la importancia del “modelaje”:

---

<sup>36</sup> *Op. cit.*, p. 112.

<sup>37</sup> *Op. cit.*, p. 117.

Una primera condición para que se aprenda es que los alumnos puedan ver y entender cómo procede el maestro para elaborar una interpretación del texto: qué expectativas tiene, qué preguntas se formula, qué dudas se plantean, cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que le guían, qué toma y qué no toma del texto, qué es lo que ha aprendido y lo que le queda por aprender... en definitiva, que asista a un proceso/modelo de lectura, que les permita ver las “estrategias en acción” en una situación significativa y funcional<sup>38</sup>.

Pero si basamos todo el proceso siempre en los conocimientos del enseñante en vez de ser fuente inmejorable para la reflexión y autoconocimiento, corremos el riesgo de que el control y la comprensión sigan en manos del docente.

Para que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo así como para que se implique en un control activo de la comprensión hay un acuerdo generalizado<sup>39</sup> a la hora de establecer una serie de actividades de lectura compartida como son:

- ✓ Formular predicciones sobre el texto que se lee;
- ✓ Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído;
- ✓ Aclarar posibles dudas acerca del texto;
- ✓ Resumir lo leído;
- ✓ Evaluar y hacer nuevas predicciones;
- ✓ Relacionar la nueva información con el conocimiento previo.

Es indudable que en esta experiencia dialéctica, en la que profesor y alumnos intentan ordenar y construir el significado del texto, puede surgir una cooperación intelectual. Sin embargo en todo este proceso es fundamental que el alumno se implique de una manera activa ya que, como hemos apuntado, sería difícil llegar a la competencia lectora desde la mera ejecución de órdenes del docente.

---

<sup>38</sup> *Op. cit.*, p. 118.

<sup>39</sup> Maribeth Cassidy Schmitt y M. James F. Baumann, “Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza contextos de lectura”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 1989, pp. 45-50.



También las respuestas afectivas son muy importantes en el proceso lector. El lector, al conmoverse con el texto, se compromete afectivamente con la lectura, la procesa más afectivamente y aumenta sus posibilidades de comprenderlo.

Sin embargo no podemos obviar que, en este camino hacia la autonomía, el alumno se puede encontrar con obstáculos que dificulten su labor de comprensión. En algunos casos tendremos que hablar de interpretaciones equivocadas (errores), mientras que en otros casos será la percepción de quien lee de no estar comprendiendo. El primer paso será identificar qué no se comprende, como premisa necesaria para la solución del problema y no la de ignorar y seguir leyendo como sucede, por desgracia, en muchas ocasiones. También en estos casos la figura del profesor es fundamental, ya que el alumno puede esperar la sanción del error por parte del profesor y que a continuación se le dé la solución sin haber tenido la posibilidad de trabajar las posibles estrategias para ir asumiendo progresivamente el control de su propio proceso lector. Tampoco favorece una orientación de la lectura en el aula el que el docente evalúe la manera que tienen el alumno de “decir lo que está escrito” en lugar de orientar el proceso hacia la “construcción del significado”<sup>40</sup>. El alumno deja de ejercer el control sobre su lectura porque este papel ya lo realiza el profesor. Las constantes interrupciones sobre la lectura hacen que quien lee se desconecte y pierda el ritmo.

Así mismo, hay que mostrar al alumno que existen diferentes problemas y que cada uno requiere de un tipo de solución. Como dice Solé:

Enseñar a leer significa también enseñar a evaluar lo que comprendemos, lo que no comprendemos y la importancia que esto tiene para construir un significado a propósito del texto, así como estrategias que permitan compensar la no comprensión<sup>41</sup>.

A propósito de estas estrategias comenta más adelante:

---

<sup>40</sup> *Op. cit.*, p. 129.

<sup>41</sup> *Op. cit.*, p. 133.

Para enseñar las estrategias que se pueden adoptar ante las lagunas de comprensión, no hay que hacer mucho más de lo que resulta imprescindible para que pueda comprenderse el texto: discutir con los alumnos los objetivos de la lectura; trabajar con materiales de dificultad moderada que supongan retos, pero no cargas abrumadoras para el alumno; proporcionar y ayudar a activar los conocimientos relevantes, enseñar a inferir, a hacer conjeturas, a arriesgarse y buscar verificaciones para su hipótesis; explicar a los niños qué pueden hacer cuando se encuentren problemas con el texto<sup>42</sup>.

El alumno debe acostumbrarse a ser un lector autónomo y recurrir a la “autoridad”, entendiéndose como tal, el diccionario, el profesor, un compañero, únicamente en aquellos casos en que no puede resolver el problema por sí mismo.

Comprender un texto, por otra parte, y según Van Dijk<sup>43</sup>, implica ser capaz de establecer un resumen que reproduzca su significación global.

Algunas de las estrategias de lectura de acuerdo con el momento en el que nos encontramos, y sin olvidar que el objetivo principal que nos ocupa ahora es el de procesamiento de la información, pueden ser:

- Lectura global del texto y apreciación del mismo según gustos e intereses personales.
- Lectura detallada del contenido del texto, considerando la estructura global, los párrafos y las oraciones, los espacios en blanco en el texto, etc.
  - Identificación de información importante y de ideas relevantes: macroestructura textual.
  - Relación entre título y contenido, la estructura textual y otras características del texto.
  - Establecimiento de inferencias y predicciones e intento de verificarlas.
  - Establecimiento de preguntas sobre lo que ocurre y los personajes a lo largo del texto.

---

<sup>42</sup> *Op. cit.*, p. 133.

<sup>43</sup> Teun Adrianus Van Dijk, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983.

- Anticipación de ideas a partir de lo leído.
- Verificación y justificación de hipótesis o anticipaciones realizadas antes del acto lector.
- Verificación progresiva de la hipótesis a partir del contenido.
- Búsqueda de información específica en el texto.
- Establecimiento de imágenes mentales y afectivas.
- Asociación del contenido del texto con la vivencia personal: experiencias previas.
- Compresión del texto considerando las palabras y frases claves (términos generadores), el vocabulario dominante, el sujeto, el verbo y los complementos en las oraciones, y el inicio y final de las palabras, etc.
- Elaboración de hipótesis sobre la forma de escribir las palabras relacionadas con el tema del texto y su verificación mediante la relectura.
- Inferencia del significado de las palabras desconocidas a partir del contexto y del tema.
- Identificación e interpretación de las ideas más relevantes, de los términos generadores y de las oraciones y párrafos importantes (lectura en detalle: muestreo).
- Identificación de los elementos y sus relaciones en las oraciones.

### **Después de la lectura**

Una vez terminada la lectura es común que se den por concluidas las actividades sobre la obra. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el momento de “después de la lectura” ofrece al alumno la posibilidad de reorganizar los elementos del texto de manera personal, identificando la información importante del texto, las relaciones que se establecen entre las ideas principales, los detalles... Además de ser el momento en que los alumnos puedan exponer lo que piensan de lo leído.

Para concretar, algunas de las estrategias de lectura de acuerdo con el momento en el que nos encontramos, y sin olvidar que el objetivo principal que

nos ocupa ahora es el de revisar, apreciar y comprender el contenido y ampliar los conocimientos del lector, pueden ser:

- Comentarios sobre el texto considerando el sentido del mismo en relación con el propósito inicial de la lectura.
- Confrontación y justificación de las comprensiones, análisis de las interpretaciones.
- Comparación con las diversas comprensiones e interpretaciones del texto.
- Recuerdo y parafraseo del contenido de lo que se ha leído.
- Exposición de conclusiones y puntos de vista.
- Socialización de la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.
- Reformulación, en palabras propias, de algunas partes del texto.
- Producción de una versión propia del texto o de alguna parte.
- Expresión libre de opiniones acerca de la lectura.
- Elaboración de resúmenes, síntesis, ensayos, etc.
- Diferenciación entre hechos y opiniones de textos.
- Memorización, interpretación o dramatización de textos.
- Estructuración y elaboración de organizadores y gráficos, esquemas, etc.
- Renarración, escritura de nuevas versiones y transformación en otro tipo de texto.

Algunas de las estrategias de procesamiento de la información que se acaban de mencionar, como recapitular el contenido, resumirlo recordarlo, apreciarlo y ampliar los conocimientos del lector, incorporando los aportes del texto..., no se producen aisladamente durante la lectura sino que comienzan antes de la lectura, cuando se activan los conocimientos previos, se plantean preguntas y propósitos y siguen desarrollándose después, cuando el lector dice con sus propias palabras el contenido del texto, lo integra en un organizador gráfico, lo resume, lo esquematiza o cuando emite un juicio sobre su contenido.

No obstante, el problema que nos podemos encontrar cuando pedimos a los alumnos que realicen un resumen o nos indiquen cuál es la idea principal,

tiene mucho que ver con que se tenga en cuenta algo que ya Van Dijk<sup>44</sup> estableció, la diferencia entre *relevancia textual*, con todo su sistema semántico de marcadores macroestructurales y *relevancia contextual*, o importancia que el lector atribuye a determinados pasajes o ideas en función de su atención, conocimientos o deseos.

Y es que en muchas ocasiones se olvida que cuando se habla de idea principal nos limitamos al texto y al propósito del autor, olvidando por completo la figura del lector, sus conocimientos previos y los objetivos de lectura. Se ha ido insistiendo en las líneas anteriores que lo deseable es estar formando lectores activos y es también en este aspecto donde debemos mantener esta premisa. Si tenemos esto presente nos encontraremos con una variedad de ideas principales derivadas del hecho inherente de estar formando verdaderos activos. Ante esto conviene ser muy respetuosos con las respuestas que dan los alumnos. Casi siempre, corresponden a un estado intelectual o afectivo determinante que, lógicamente, ha de chocar con la verdad objetiva y fría de quien considera que únicamente es válida la idea fundamental que quiso transmitir el autor.

Se habla demasiado de demasiados aspectos relacionados con la literatura (su enseñanza, su conexión con el poder, su naturaleza estética, su dependencia del mercado...) y a veces se olvida que nada importa más que la íntima relación entre un libro y un lector<sup>45</sup>.

Y para concluir con este apartado me gustaría recordar que, así como siempre se ha utilizado este momento de *después* de la lectura para el desarrollo de esquemas y resúmenes, no siempre se ha reflexionado sobre el verdadero valor que se ha de dar a estas actividades. Un aprendizaje de la lectura comprensiva sin prácticas de escritura o de oralidad es una entelequia. Si la comprensión es un proceso asociado al lenguaje, debería contemplarse como parte integral de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir.

---

<sup>44</sup> Teun Adrianus Van Dijk, "Relevance assignment in discourse comprehension". *Discourse Processes*, 2, 1979, pp.113-126.

<sup>45</sup> Julián Moreiro, *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*, Madrid, EDAF, 1996, p. 13.

## 1.7. Leer literatura

Ya se ha comentado en el apartado anterior el innegable valor educativo de la literatura. En esta línea se encuentra, Darío Villanueva<sup>46</sup>, quien habla del papel insustituible que desempeña en la formación de los ciudadanos en el sentido “plural y democrático”. Las dudas surgen al plantearse el método empleado para la enseñanza de este valor, a lo cual señala: “Quizá el método inmediato y urgente que debe ser rescatado para la enseñanza de la literatura sea el de la lectura: aprender a leer literariamente otra vez. Porque paradójicamente esa competencia se está perdiendo”.

Muchas generaciones de estudiantes de literatura al echar la vista atrás y recordar las clases de Literatura tienen en su memoria las listas de obras y autores agrupados por épocas, la lista de recursos estilísticos que buscar en algún fragmento.... Este planteamiento historicista es en realidad lo que ha venido significando “enseñar literatura”, despojándola de todo ese verdadero valor educativo entendido como la capacidad para ponernos en contacto con la identidad cultural de nuestro patrimonio cultural, la posibilidad de conocer los sentimientos, emociones, ideas, inquietudes en otras épocas y contextos... o lo que es lo mismo, “enseñar a apreciar la literatura”.

Además, esto cobra su importancia tras la reciente incorporación de la enseñanza universitaria al nuevo espacio europeo, ya que como bien dice Pedro C. Cerillo<sup>47</sup> no es lo mismo *formar* al alumno, en su dimensión receptiva e interpretativa, que *transmitirle conocimientos*.

Si anteriormente hemos definido el concepto de “lector competente” resulta oportuno que ahora nos detengamos en cómo se sustancia todo lo anterior en las aulas de Secundaria.

## 1.8. Enseñanza de la literatura en Educación Secundaria Obligatoria

---

<sup>46</sup> Darío Villanueva, *Curso de teoría de la literatura*, Madrid, Taurus, 1994, p.12.

<sup>47</sup> Pedro C. Cerrillo y Cristina Cañamares, “Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI”. Estudios e Investigaciones [en PDF]. Página consultada el 22 de enero de 2014. <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n8-cerrillo-torremocha.pdf>

Aunque han sido muchas las propuestas de interpretación del hecho literario, lo que es innegable es que los textos literarios son necesarios para el desarrollo completo del individuo. En primer lugar, la obra artística se nos presenta como objeto de conocimiento, porque a través de ella aprendemos, recibimos información, accedemos a interpretaciones particulares sobre la vida y el mundo o, por qué no, nos descubren lugares míticos como Macondo de García Márquez, Comala de Juan Rulfo, Yoknapatawpha de William Faulkner, por mencionar solo algunos.

A esto hay que añadir que en el caso concreto de la lectura literaria, se desencadena una relación en la que convergen y se encuentran el texto y el receptor. Se produce una creación o mejor dicho, una recreación del texto en la conciencia del lector.”

De igual manera, existe un cierto acuerdo entre quienes se dedican a la enseñanza de la Literatura acerca de los objetivos de la educación literaria en los centros educativos: la adquisición de hábitos de lectura y de capacidades de análisis de textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de épocas, obras, autores más significativos, sin olvidar la faceta productiva de creación literaria por parte de los propios alumnos.

Sin embargo, cuando nos ocupamos de cómo enseñar Literatura, cómo acercar a los jóvenes a la lectura y conseguir que disfruten con ella, el acuerdo desaparece. La propia experiencia en el aula nos demuestra las infinitas y divergentes maneras de entender y llevar a cabo la educación literaria.

Estas divergencias tienen bastante que ver con el modo en que se han entendido la finalidad y los contenidos de la enseñanza de la Literatura a lo largo del tiempo. Si nos detenemos a analizar los diferentes modelos imperantes en la enseñanza de esta materia desde la Edad Media hasta nuestros días podemos encontrar varios, cada uno dominante en una época<sup>48</sup>. El primero se aplicó desde la Edad Media hasta el siglo XIX. Entendía el estudio de la literatura como una actividad que preparaba al estudiante para el desarrollo de ciertos trabajos (sacerdocio, abogado, escribiente...) Al mismo

---

<sup>48</sup> Teresa Colomer, “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”, en Carlos Lomas, coord., *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori, Barcelona.

tiempo debía servir socialmente para garantizar la transmisión de una serie de valores que se consideraban universales. Consecuentemente, la actividad docente se centraba en la enseñanza de las técnicas de la Retórica y en la lectura y comentario de un grupo de obras seleccionadas por sus virtudes formales y de contenido (los clásicos). Se trataba de un tipo de didáctica totalmente enfocado hacia la creación literaria; la Retórica proporcionaba los instrumentos para crear nuevos discursos y los clásicos indicaban qué contenidos eran los adecuados para cada solución formal y cómo debían enfocarse.

El segundo modelo de estudio nació en el siglo XIX e imperó hasta mediados del XX. Está ligado al desarrollo de los estados nacionales y entiende la literatura como instrumento para formar la conciencia popular. Presta gran atención a la idea de “historia literaria” y desemboca en la creación de manuales que contengan las obras más sobresalientes o representativas de la evolución cultural de la nación. Estas obras van acompañadas de textos explicativos o introductorios que sitúan cada obra dentro de su periodo, aclarando cuáles son las constantes que el alumno debe identificar en ella. La didáctica literaria de aquí derivada se basa en el aprendizaje de listas de autores, obras y características peculiares, instrumento para hacerse con una cultura patriótica común.

El tercer modelo comenzó a desarrollarse en los años 60 del pasado siglo. Se promovió un debate sobre la función de la literatura, las relaciones entre literatura y sociedad, valga como muestra el libro de J. P. Sastre *¿Qué es literatura?*, publicado en 1968.

Los cambios sociales y particularmente la generalización de la educación llevaron a considerar que la literatura es un “bien cultural” de libre acceso, en el marco del llamado “Estado del bienestar”. El objetivo de la didáctica, a partir de ese momento, será por tanto facilitar el acceso a estos bienes por parte de los ciudadanos desde la infancia. En la década de los años 70 el debate se amplió al papel que debían tener Letras o Humanidades en los nuevos currículos. Por otra parte, en esta misma época triunfan las corrientes críticas inmanentistas (el estructuralismo, por ejemplo), lo cual lleva al abandono de los procedimientos didácticos que se apoyaban en textos introductorios, etc. Ya no se busca tanto que el alumno sea capaz de localizar el texto dentro de la



tradición literaria o que sea capaz de enunciar una serie de datos que relacionen diferentes obras y autores de una determinada tradición, como que posea los instrumentos metodológicos que le capaciten para acceder a cualquier texto comprendiendo su sentido. Mientras que en los anteriores modelos lo importante era la creación textual y la figura del autor, ahora lo importante es el proceso de creación textual y la figura del lector. Consecuentemente, ya no se sancionan interpretaciones únicas, se abandona la idea de descubrir la intención autorial en el texto, la huella de la época, etc., y se introducen perspectivas novedosas. Por ejemplo, la de incluir el texto como parte del acto comunicativo, de manera que se atiende más a cuestiones sociales como, por ejemplo, a actualización del texto dentro del horizonte de expectativas del lector o la relación del texto con el contexto en que se produce su lectura. De aquí se deriva una didáctica centrada en tres aspectos: la lectura, la escritura y la relación entre literatura y sociedad. Respecto a la lectura, se crean colecciones de literatura juvenil para proporcionar al lector textos adecuados a su situación; se crean actividades de animación a la lectura, que fomenten la familiarización del futuro consumidor de literatura con el producto; se abre el canon de lecturas recomendadas para dar cabida a los nuevos gustos e intereses del lector; se seleccionan las obras por su capacidad para relacionarse con el alumno... La escritura empieza a concebirse como placer, antes que como herramienta de trabajo. Se crean talleres de composición literaria como manera de fomentar la continuidad de la tradición literaria. Con respecto a la relación entre literatura y sociedad, por una parte, se difunde la idea de la interpretación de las obras como manera de comprender la propia sociedad; por otra, al ser la literatura un bien cultural cuyo consumo está subvencionado por el Estado, se realizan campañas de familiarización, por ejemplo, asistencia a obras de teatro, trabajo en bibliotecas... El objetivo es familiarizar al alumno con el funcionamiento de la comunicación literaria en el marco de las instituciones sociales.

En España, en la actualidad, la didáctica de la literatura une aspectos deudores del modelo expuesto en segundo lugar con aspectos del tercero. En las aulas se sigue estudiando un canon fijo de obras y autores agrupados por épocas y escuelas literarias (“el Renacimiento”, “el Barroco”...) dentro de un marco de tradición literaria nacional y autonómica, peculiarizada al margen de

las demás; pero al mismo tiempo se enseña tipología textual y se hace especial hincapié en los aspectos procedimentales —el comentario de texto, por ejemplo— además de que se realizan constantes actividades de fomento de la lectura, por ejemplo, recomendaciones de libros de lectura juveniles o la inclusión en el currículo de asignaturas de técnica de composición literaria.

Veamos cómo se sustancia esta didáctica por medio del examen de la legislación vigente. Las normas didácticas de uso en Secundaria y Bachillerato se encuentran recogidas en el Diseño Curricular Base. En la sección dedicada a los objetivos, se explicita la mezcla de modelos que acabamos de señalar, al especificar que estos son el conocimiento de la tradición literaria española y la formación de lectores activos que posean las destrezas necesarias para componer sus propios textos. Estos objetivos generales se concretan después en cada etapa de la enseñanza y marcan la confección de las programaciones siguiendo estos criterios: coherencia entre los objetivos de etapa y los generales; adecuación de los contenidos a los intereses del alumno y proporcionalidad con su grado de desarrollo intelectual, de manera que sean motivadores; claridad y precisión, de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser evaluable a corto plazo, lo cual permitirá modificaciones cuando sea necesario.

En cuanto a los contenidos impartidos, todos ellos se repiten cíclicamente a lo largo de los cursos que componen el currículo, cada vez con mayor profundidad o incluyendo nuevos aspectos. Esto se hace así por dos razones: una, para garantizar el aprendizaje comprensivo, otra para adecuarse al proceso evolutivo natural del alumno.

Así, en el primer ciclo de ESO, los contenidos se enfocan a completar las destrezas instrumentales básicas del alumno, conocer las técnicas de trabajo y potenciar la autonomía en el proceso de aprendizaje.

En el segundo ciclo de ESO, que coincide con la entrada en la etapa de madurez intelectual del adolescente (según Piaget “etapa de las operaciones formales”), los contenidos se enfocan hacia el desarrollo del pensamiento abstracto, con especial atención al trabajo de síntesis y a la formulación de hipótesis para resolver problemas. En el Bachillerato, se incide en la repetición de lo anterior con mayor complejidad lo cual debe servir además para la correcta inserción del alumno en la etapa superior.

Por otra parte, la literatura aparece unida en el Diseño Curricular Base al estudio de la lingüística, que se estructura en dos secciones: Gramática (lingüística oracional) y Comunicación (lingüística textual). Según algunos expertos en didáctica, es recomendable plantear la educación literaria mezclando ambas disciplinas incluso apoyándose en otras como la historia o la filosofía, lo cual debe repercutir a la hora de elaborar las programaciones didácticas.

En cuanto a los contenidos conceptuales, teniendo en cuenta que estos se resumen en la tradición literaria, existen dos posibles métodos de enfoque: o se enseñan a partir de una división por géneros (división tipológica), o se enseñan a partir de la elaboración de una historia literaria por épocas (mezclando tipologías dentro de cada periodo). El primer enfoque es el que aparece reflejado en el Diseño Curricular Base. Su desventaja es que se pierde la visión de conjunto de cada época, lo cual desde el punto de vista comunicativo entorpece el acercamiento al texto porque dificulta la comprensión de los aspectos que reflejan el contexto original de la emisión. Además, hay que tener en cuenta que las clasificaciones genéricas nacieron como un recurso meramente didáctico y la mayor parte de los teóricos de la literatura actuales las desechan, aunque reconocen su utilidad funcional.

En cuanto a los contenidos procedimentales, el Diseño Curricular Base recomienda su priorización: no se trata tanto de que los alumnos asimilen la teoría, sino de que la actualicen en la comprensión de textos concretos y la elaboración de nuevos textos. Esto significa que el aprendizaje debe ser significativo: todo lo aprendido debe ser relacionado con todo lo anterior que ya se sabe (Piaget). Además, el aprendizaje debe ser también constructivo: el alumno debe construir su propio aprendizaje; no debe ser el profesor el que le proporcione los materiales ya listos para su repetición sino que el alumno demuestra el éxito del proceso de aprendizaje cuando es capaz de construir sus propios materiales, y al hacerlo avanzar a un nuevo estadio.

En cuanto a los contenidos actitudinales y transversales, el currículo reconoce la importancia de promover el desarrollo de nuevas actitudes y valores. Debe de ser lo suficientemente flexible para incorporar las nuevas necesidades formativas características de una sociedad plural y en permanente

cambio. Por ello contiene una serie de enseñanzas que, integradas en el propio programa de las áreas, lo atraviesan o lo impregnan.

Llegamos así a los aspectos metodológicos de la enseñanza literaria. En la actualidad se manejan sobre todo tres modelos: *conductista* (Skinner), que se basa en fomentar la motivación del alumno mediante un sistema de premios y castigos (el modelo, en última instancia se basa en la teoría del reflejo condicionado); es útil para el aprendizaje mnemotécnico. El modelo de *observación* (Dollard y Miller), que parte del principio de imitación y se basa en la reproducción de los rasgos esenciales de figuras modélicas; es el que se usa normalmente, por ejemplo, para la enseñanza de la gramática o el análisis sintáctico. Por último, un tercer modelo, el *significativo* o de “aprendizaje por descubrimiento”, que es el propuesto por Piaget y Bruner. El “aprendizaje por descubrimiento” (el término es de Bruner) se corresponde con las ideas anteriormente expuestas sobre el aprendizaje constructivo: la relación entre alumno y profesor se basa en que el segundo actúa como guía proporcionando materiales en bruto e indicaciones para su manipulación al primero, que los organiza, echando mano de sus conocimientos previos (sobre todo procedimentales) para construir su propio proceso de aprendizaje y llegar a nuevos conocimientos. Las ventajas de este método son: que es motivador, porque plantea un desafío; que favorece la maduración intelectual, porque obliga a trascender los datos inmediatos; que facilita la interdisciplinariedad, porque lo aprendido se puede transferir a otras situaciones; que favorece la retención de contenidos, porque no parecen “venir de fuera”, y que ayuda a la autonomía del alumno. Entre las desventajas, se encuentra: que depende absolutamente de la motivación inicial del alumno; que es inútil con alumnos impulsivos o poco maduros, porque tienden a dar respuestas anticipadas erróneas y no son capaces de corregirlas, y que exige mucho tiempo para la comprensión de la materia. El ejercicio por autonomía relacionado con el aprendizaje por descubrimiento dentro de la enseñanza literaria es el comentario de texto. Existen aquí también varios modelos: el comentario inmanetista y el comentario como forma de acercamiento al periodo literario. El primero es el más empleado en nuestro país dado el carácter de los contenidos del Diseño Curricular Base. Puede enfocarse de dos maneras: analizando el texto a partir de los diferentes niveles gramaticales, por ejemplo: análisis de la

recurrencia en los niveles fónico, morfológico, sintáctico, semántico... o analizando todos los niveles a un tiempo, avanzando por el texto línea a línea. El segundo tiene como inconveniente que depende enormemente de la intuición del crítico, que debe saber concretamente qué aspecto priorizar o qué buscar en cada momento. Es por eso confuso y poco útil para la Enseñanza Secundaria. Nos queda ahora por examinar el último paso del proceso de enseñanza: la evaluación. Solamente comentaré dos aspectos generales que afectan también a la didáctica de la literatura. El primero, que la evaluación es doble: se evalúa el proceso de aprendizaje en el alumno pero también el proceso de enseñanza y el trabajo del profesor, a fin de poder reorientarlo para mejorarlo. El segundo aspecto atañe a las tres fases del proceso de evaluación del alumno: una fase inicial, cuyo fin es conocer el nivel del alumno; una fase final, cuyo fin es conocer el resultado del proceso; y, entre medias, lo que se conoce como “evaluación continua”, cuyo fin es controlar el desarrollo del proceso para localizar los problemas que puedan ir surgiendo.

Paso ahora al tema de la lectura y creación. Lo trato por ser otra de las exigencias del Diseño Curricular Base: un objetivo fundamental en la enseñanza de la lengua y literatura en Secundaria es habilitar a los alumnos para leer comprensivamente y coger hábito lector; otro es habilitarlos para crear sus propios textos, con los cuales puedan expresar sus inquietudes. Por otra parte, el Diseño Curricular Base no hace otra cosa más que reflejar un cambio social de los últimos años que da una nueva dimensión a la enseñanza de la literatura: los alumnos viven inmersos en lo que se ha venido en llamar la “sociedad de la información”. La economía capitalista ha pasado en los países avanzados de basarse en la producción de bienes a basarse en la producción de servicios. El intercambio de información se multiplica exponencialmente en este tipo de sociedades, por la competencia entre los diversos servicios. Es necesario que los jóvenes aprendan a manejarla, a digerirla, a seleccionarla, a buscarla cuando les falta..., por eso hay que enfocar la didáctica de la literatura hacia la lectura analítica y comprensiva: selección de datos, búsqueda de las ideas principales, explicitación de su desarrollo, contextualización del mensaje que encontramos en el texto... Para eso se crean los talleres de lectura y escritura que se han mencionado anteriormente, por eso hay que proporcionar

constantemente textos de variada factura a los alumnos, acompañados de guías de lectura convenientemente trabajadas.

## **1.9. Motivos de la elección de la obra**

### **1.9.1. Lectura de un texto literario**

El primer motivo y más evidente de la elección de una obra como *El marido más firme* debe ser el de su relación con la educación literaria de los alumnos. En este caso, además de otros aspectos, que se tratarán con más detalle a continuación, como su temática o su contenido mitológico, la lectura y trabajo sobre esta obra se justificaría por la posibilidad que ofrece a los alumnos de ponerles en contacto con tópicos literarios tan antiguos como: los latinos el *locus amoenus*, *ignis amoris*, *flammea amoris*, el fuego amoroso y *servitium amoris*; *capta viri forma*, la prisión del sentimiento amoroso, *militia amoris*, el amor como batalla; los virgilianos *latet angis in herba*, la serpiente escondida entre la hierba y *omnia vincit amor*, el *amor hereos* o *aegritudo amoris*, la enfermedad del amor; y por último el menosprecio de corte y alabanza de aldea u otros.

Una segunda razón deviene de su propio argumento, complejo, cargado de contenidos, de detalles y de versiones distintas, que lo convierte en un texto idóneo para la reflexión en el aula.

En tercer lugar, al ser una obra con una trama amorosa y musical muy bien definida, permite establecer reflexiones tan variadas como: la nobleza de la música frente a las demás artes, la música de las esferas, el poder de la poesía y la conjunción de las artes y su capacidad para perfeccionar la Naturaleza. Por otro lado nos detendremos en la capacidad de la fábula mitológica para reflexionar sobre el tema del amor, motivo capital en la literatura del periodo barroco. Así podremos observar los efectos del amor a primera vista, la fuerza del sentimiento amoroso, la transformación del amante en amado, los celos, el amor que se mantiene constante más allá de la muerte, el protagonismo de los ojos y de la mirada en el proceso de enamoramiento, el erotismo asociado el pie femenino...

Dentro de la proyección de pensamientos contemporáneos nos encontramos, por ejemplo, con manifestaciones misóginas puestas

principalmente en boca de dos personajes: el sirviente Fabio y el príncipe Aristeo, si bien en ocasiones Lope manifiesta no solo admiración por algunas mujeres<sup>49</sup> sino también cierta crítica a los hombres.

Otro ejemplo de cómo Lope, aún introduciendo aspectos del pensamiento de su época, se mostraba en desacuerdo lo podemos encontrar en el valor que da a las acciones humanas para imponerse sobre el destino<sup>50</sup>, frente a una extendida superstición que entendía los sucesos de la vida humana como frutos de un determinismo basado en la intervención de las ideas en nuestro mundo.

Todo esto hace de la lectura de *El marido más firme* un material muy adecuado para que los alumnos de ESO puedan ponerse en contacto con la obra de Lope de Vega, alcanzar un mayor conocimiento de la literatura de este periodo, al tiempo que conocen y reflexionan sobre temas que se anclan en la tradición literaria occidental o se proyectan hacia la contemporaneidad.

### **1.9.2. Centros de interés de los lectores adolescentes**

Al realizar la elección de la obra sobre la que trabajar se consideró como una premisa fundamental que posibilitara no solo el estudio de una comedia de un autor de primera línea y con presencia en el currículo, sino que el tema estuviera dentro del centro de interés de los alumnos a los que iba destinado.

Según una encuesta realizada por el MEC en 2002, los jóvenes seleccionan libros, básicamente porque les atrae el tema: el 70% opina que ese es el factor fundamental a la hora de escoger una lectura. A ellos tendríamos que añadir otro hecho significativo, el éxito indiscutible de las voluminosas trilogías.

A continuación esbozaré algunos de los temas más recurrentes en la literatura juvenil actual que leen los adolescentes dentro y fuera de las aulas en un intento por trazar una línea común con los que podemos encontrar en la

---

<sup>49</sup> CAMILO: ¿Ingrata en tanto tiempo?/ ARISTEO: ¿Tú imaginas mujer humana?/ CAMILO: No, las hay divinas (vv.1669-1672).

<sup>50</sup> FABIO (dirigiéndose a Dantea): con aconsejarte/ que solo sabio le quieras,/ pienso que hallarás con él/ el amor y la riqueza,/ porque un hombre, cuando sabe,/ sabe mandar las estrellas (vv. 417-422).

obra de *El marido más firme*. No se trata de igualar ambos tipos de literatura, sino más bien de certificar cómo, en ocasiones, algunos de los valores que se proyectan en estas obras ya pueden rastrearse en clásicos de la literatura como el que nos ocupa. Para ello me basaré en el estudio realizado por Anabel Sáiz Ripoll<sup>51</sup>.

En primer lugar cabe destacar el tema de la vida y la muerte. En algunas obras como: *La casa de verano*<sup>52</sup>, de Alfredo Gómez Cerdá, *Yo, Robinsón Sánchez, habiendo naufragado*<sup>53</sup> de Eliacer Cansino, *El mar sigue esperando*<sup>54</sup>, de Carlos Murciano, *Malas tierras*<sup>55</sup>, de Jordi Sierra i Fabra, vemos cómo los protagonistas tienen sus primeros contactos con la muerte. Se trata de experiencias duras que aparecen en su vida demostrándoles que la muerte no es algo ajeno a ellos, sino que forma parte de la propia existencia. Idea que repite el padre de Lidia citando *La Odisea* en *Cuatro muertes para Lidia* de Enrique Páez, “Todos los viajes contienen la vida y encierran la muerte”<sup>56</sup>. En *El marido más firme* la muerte de la propia Eurídice se presenta ante Orfeo con la misma crueldad que en la obra de Páez, en este caso con el añadido de suceder cuando ambos habían llegado al culmen de la felicidad.

En relación con la juventud, está también la búsqueda de la belleza, la idealización. Es cierto que durante la adolescencia hay cierto narcisismo incluso idolatría hacia el propio cuerpo. Las obras que podemos encontrar sobre este tema presentan una tendencia muy marcada al tratamiento de ciertas enfermedades o patologías derivadas de ese engañoso culto a la belleza, así lo podemos ver en: *Las chicas de alambre*<sup>57</sup> de Jordi Sierra i Fabra o en *No vuelvas a leer Jane Eyre*<sup>58</sup>, de Carmen Gómez Ojea. En *El marido más*

---

<sup>51</sup> Anabel Sáiz Ripoll, “El adolescente en la literatura juvenil actual”, [en PDF]. Página consultada el 19 de diciembre de 2013.

[http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/eladolescente\\_en\\_la\\_literaturajuvenil\\_actual.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/eladolescente_en_la_literaturajuvenil_actual.pdf)

<sup>52</sup> Alfredo Gómez Cerdá, *La casa de verano*, Madrid, SM, 2005.

<sup>53</sup> Eliacer Cansino, *Yo, Robinsón Sánchez, habiendo naufragado*, Madrid, Everest, 1999.

<sup>54</sup> Carlos Murciano, *El mar sigue esperando*, Barcelona, Noguer y Caralt, 2008

<sup>55</sup> Jordi Sierra i Fabra, *Malas tierras*, Madrid, SM, 2005.

<sup>56</sup> Enrique Páez, *Cuatro muertes para Lidia*, Madrid, Bruno, 2012.

<sup>57</sup> Jordi Sierra i Fabra, *Las chicas de alambre*, Alfaguara, 1999.

<sup>58</sup> Carmen Gómez Ojea, *No vuelvas a leer a Jane Eyre*, Madrid, Anaya, 2005.



*firme*, evidentemente no encontraremos ninguna de estas preocupaciones del mundo actual, pero sí un culto a la belleza que permitirá a los alumnos poder contrastar lo efímeras y volátiles que son, en ocasiones, las modas o gustos respecto al cuerpo y el aspecto físico.

Quizá uno de los temas que con mayor frecuencia encontramos en casi todos los libros de literatura juvenil que actualmente gozan de la acogida por parte de los adolescentes sea el de la amistad. La amistad durante esta etapa se presenta como una relación desinteresada, tanto, que en ocasiones lleva aparejada la capacidad de sacrificio y entrega total. ¿Y qué mayor muestra de amistad y mayor sacrificio que el de Fabio acompañando a su amigo Orfeo al mundo de los muertos para que este pueda recuperar a su amada? O por el contrario ¿qué mejor muestra de lo que no debe ser nunca una verdadera amistad que la traición que sufre Eurídice a manos de su supuesta amiga Filida? El tema de la amistad pura, idealizada la podemos encontrar en una obra como la ya citada de Alfredo Gómez Cerdá o en *Tiempo del olvido*<sup>59</sup> de Jordi Sierra i Fabra. En esta obra, como en muchas otras de literatura juvenil actual, el tema de la amistad supone también una puerta hacia la ruptura de barreras culturales, raciales, religiosas o políticas. En *El tiempo y la promesa*<sup>60</sup> de Concha López Narváez se narra la historia de amistad entre tres muchachos de religiones distintas, que prometen no dejar de ser nunca amigos por ese motivo, aunque el destino se empeñe en llevarles la contraria. Ideario similar al que podemos encontrar en *Cuba linda y perdida*<sup>61</sup>, de M<sup>a</sup> del Carmen de la Bandera o en la novela gráfica *Tres amigas*<sup>62</sup> de Sophie Michel.

Otro de los temas que tiene una marcada presencia en la mayoría de las novelas juveniles es el del amor. En este caso, se pensó que al ser la adolescencia la época de la vida en la que se produce el despertar al sentimiento amoroso, este podría captar su atención. Si a ello le sumamos un oculto misterio, el tema del amor apasionado capaz de vencer a la muerte —como el que se profesan Orfeo y Eurídice— así como el motivo de los celos que suscita se consideró que podría resultar atractivo como elemento de

---

<sup>59</sup> Jordi Sierra i Fabra, *Tiempo del olvido*, Barcelona, Alba Editorial, 1996.

<sup>60</sup> Concha López Narváez, *El tiempo y la promesa*, Madrid, Bruño, 1997.

<sup>61</sup> M<sup>a</sup> del Carmen de la Bandera, *Cuba linda y perdida*, Madrid, Anaya, 2013.

<sup>62</sup> Sophie Michel y Emmanuel Lepage, *Tres amigas*, Barcelona, Norma Editorial, 2013.

enganche para que los alumnos se identificaran con la obra, la cual, a pesar de la distancia cronológica, pudiera recoger algunas de sus inquietudes personales, y conseguir, así, un aprendizaje significativo y motivador.

Elocuentes son los títulos de algunas de las obras que de más favor han gozado entre los adolescentes: *Posdata, te amo*, de Cecilia Ahern<sup>63</sup> o las ya conocidas, y llevadas incluso a la gran pantalla, del escritor italiano Federico Moccia, *A tres metros sobre el cielo*<sup>64</sup>, en la que se recrea un amor a lo Romeo y Julieta; *Tengo ganas de ti*<sup>65</sup>, sobre el recuerdo de un amor pasado y la posibilidad de volver a enamorarnos; *Perdona si te llamo amor*<sup>66</sup> y su segunda parte *Perdona pero quiero casarme contigo*.

Suele tratarse de ese primer sentimiento amoroso y la fuerza que imprime a sus protagonistas. Quizá pocas historias en la literatura reflejen ese amor apasionado y radical en acciones como el que se plantea en el mito de Orfeo: el amante desesperado capaz de contravenir la ley natural y bajar a los infiernos en busca de su amada muerta<sup>67</sup>. Pocas son las obras actuales de argumento tan cercano al planteado en *El marido más firme*, pero sí resulta evidente la proximidad en títulos tan sugerentes como *Bel: amor más allá de la muerte*<sup>68</sup> de Care Santos. Lo habitual es que las novelas actuales no planteen situaciones tan extremas pero sí la idea de ese amor capaz de cambiar la vida de sus protagonistas. Algo así sucede en *Cinco panes de cebada*<sup>69</sup>, de Lucía Baquedano. En esta obra, Muriel, una joven maestra, encuentra la felicidad y el amor en un pueblecito que, inicialmente, le pareció el peor de los destinos o en *El cazador del desierto*<sup>70</sup>, de Lorenzo Silva. Una variación sobre este amor juvenil es aquella en la que el sentimiento de los protagonistas se presenta como una lucha contra un destino poco propicio. Sucede así en obras como *La*

---

<sup>63</sup> Cecilia Ahern, *Posdata, te amo*, Barcelona, Ediciones B, 2008.

<sup>64</sup> Federico Moccia, *A tres metros sobre el cielo*, Barcelona, Planeta, 2012.

<sup>65</sup> Federico Moccia, *Tengo ganas de ti*, Barcelona, Planeta, 2010

<sup>66</sup> Federico Moccia *Perdona si te llamo amor*, Barcelona, Planeta, 2009.

<sup>67</sup> FABIO: Tú serás el marido más notable/ que haya tenido el mundo, pues que quieres,/ una vez muerta tu mujer amable,/ volverla a ver.(vv. 2074-2076).

<sup>68</sup> Care Santos, *Bel: amor más allá de la muerte*, Madrid, SM, 2004.

<sup>69</sup> Lucía Baquedano, *Cinco panes de cebada*, Madrid, SM, 2005.

<sup>70</sup> Lorenzo Silva, *El cazador del desierto*, Madrid, Anaya, 2004.

*estrella de la mañana*<sup>71</sup>, de Jordi Sierra i Fabra, *Endrina y el secreto del peregrino*<sup>72</sup>, de Concha López Narváez o *Sin máscara*<sup>73</sup>, de Alfredo Gómez Cerdá, títulos en los que el principal impedimento al amor suele ser la diferencia de clase social a la que pertenecen los jóvenes enamorados. En *El marido más firme* la oposición de fuerzas externas, así como las intrigas creadas por otros personajes, auténticos antagonistas de la historia de amor, como son Fílida y Aristeo, hace que aparezca otro de los temas muchas veces asociado al del amor, los celos.

A estos motivos que suscitan el interés de los adolescentes tendríamos que añadir otros más propios del momento actual en el que vivimos como son: el desencanto, la huida hacia ningún sitio, el consumismo, el mundo de las drogas —que lleva aparejado en algunos casos la disconformidad consigo mismo—, la búsqueda de respuestas, los malos tratos, abusos, igualdad de oportunidades entre chicos y chicas... Por último resulta lógica la presencia de los Institutos, las relaciones que se establecen entre los protagonistas, ciertas críticas al sistema educativo.

No podemos olvidar aquellos libros que copan las estanterías de las bibliotecas y gozan de la admiración de los adolescentes. En este caso he seleccionado aquellos títulos más sobresalientes del año 2013, que, como se puede apreciar, siguen la estela de los mismos centros de interés que las citadas anteriormente.

Comenzaré con una nueva hondonada de obras de ciencia ficción que presentan una hipotética sociedad futura donde el individualismo se degrada en términos absolutos en favor del pensamiento único y de una sociedad unitaria, los relatos distópicos. Se trata de textos con unas características muy marcadas: la protesta contra ciertos sistemas de gobierno, la falta de libertad, la presencia del dolor, el pesimismo, la presión psicológica...

Este subgénero no es nuevo. Las primeras historias de este tipo aparecieron a finales del XIX, sin embargo, dos son los títulos de referencia

---

<sup>71</sup> Jordi Sierra i Fabra, *La estrella de la mañana*, Madrid, SM, 2002.

<sup>72</sup> Concha López Narváez, *Endrina y el secreto del peregrino*, Madrid, Espasa Libros, 2009.

<sup>73</sup> Alfredo Gómez Cerdá, *Sin máscara*, Madrid, SM, 2005.

que han inspirado a la mayoría de los que han venido después: *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley, y *1984*, de George Orwell.

Algunas de las distopías que han abierto las puertas del género a muchos jóvenes lectores son *Los juegos del hambre*, de Suzanne Collins, *El corredor del laberinto*, de James Dashner, *Memorias de Idhún*, de Laura Gallego, *Saga Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, *Cazadores de sombras*, de Cassandra Clare, *Las crónicas de Narnia*, de C S Lewis, *Crónicas vampíricas*, de Anne Rice, *La huésped*, de Stephenie Meyer, *Ghostgirl*, de Tanya Hurley y *Eternidad*, de Alyson Noel.

Junto con estos títulos, hay un amplio catálogo de entes, espectros y escenarios para los que se decantan por el terror, los muertos vivientes y vampiros como los anteriormente citados, la *Saga Crepúsculo* y *Crónicas vampíricas*. Esto demuestra que dentro de la prosa juvenil sigue habiendo una buena representación en este campo. Éxito que, no lo olvidemos, en muchos casos viene reforzado por su correspondiente adaptación al cine, actores que rápidamente pasan a convertirse en ídolos de masas...

Mucho se ha escrito acerca de lo poco que leen los jóvenes, pero a la vista de algunas de las obras mencionadas anteriormente (*Memorias de Idhún*, *Los juegos del hambre*, *Las crónicas de Narnia* ...) vemos como entre ellos aparecen títulos pertenecientes a algunas de las sagas más leídas en los últimos años. Y es que se da una curiosa paradoja, en general sienten una gran atracción por las historias largas seriadas, disfrutan adentrándose en historias que tienen continuidad en otras.

Dado el carácter actual y contemporáneo de estos temas resulta del todo obvia la imposibilidad de rastrear cualquiera de estas últimas temáticas dentro nuestra obra.

Los profesores de literatura debemos adaptarnos a la situación, y no dejarnos vencer ella. Puede darse el caso de que lo único que lea el alumno sea lo que se le mande en clase. En este punto soy partidaria de hacer una distinción entre lo que el alumno lee en casa y en clase. Nuestros alumnos deberían leer en clase a los clásicos, literatura de calidad, de forma que el sistema educativo fuera iniciándoles a través de adaptaciones, selecciones de fragmentos, y, poco a poco irles allanando las dificultades hacia la lectura completa de las obras.

Ante esto siempre aparece la duda de cómo hacer que los clásicos les resulten atractivos. Por muy antigua que sea una obra, la realidad que refleja siempre será permanente, sus problemas existenciales pueden encontrar su reflejo en muchas creaciones artísticas. No hay que olvidar tampoco la necesidad de transmisión de nuestra tradición y nuestros orígenes. Es posible que en un primer acercamiento los alumnos se queden únicamente en lo anecdótico, no debemos preocuparnos, con el paso del tiempo llegarán a comprender más. Lo importante es que disfruten con la historia, que se acerquen a la buena literatura y que esto les ayude a ser más conscientes de la riqueza de sus vidas, del valor de la complejidad, a ser más críticos, a ser, en fin, más libres.

Y es que, como añadía el mismo Amorós:

La enseñanza de la literatura debe ser enfocada para que los alumnos amplíen y hagan más rica su visión del mundo; para que, dialogando con los grandes escritores, aprendan a contrastar puntos de vista; para que piensen de un modo personal, sin dejarse arrastrar pasivamente por modas o consignas; para que adquieran, en definitiva, una mentalidad crítica<sup>74</sup>.

### **1.9.3. Los mitos como herramienta didáctica**

Junto con la voluntad de elección de un tema significativo también se buscó que la obra pudiera acercar a los alumnos a la mitología.

Coincidimos con Vicente Cristóbal cuando dice que “los mitos transmitidos en la literatura de Grecia y de Roma se han convertido así en mitos de la literatura occidental”<sup>75</sup>. El conocimiento de estos relatos sería por tanto un deber para aquel que quiera tener, no solo una buena formación en literatura española sino también un interés en buscar las raíces de nuestra cultura, las

---

<sup>74</sup> Emilio Barón Palma, “La lectura y el comentario en la enseñanza de la literatura: algunas reflexiones”, *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, nº 13, 1990, p. 222.

<sup>75</sup> Vicente Cristóbal López, “Mitología clásica en la literatura española: consideraciones generales y bibliografía”, en *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios latinos*, Madrid, UCM, nº 18, 2000, p. 31.

primeras explicaciones que posteriormente han originado las concepciones actuales.

Es evidente que el mito sigue presente en nuestra sociedad actual, aunque en ocasiones puede considerarse un anacronismo y aún más el estudio de la cultura clásica. Gran parte del desinterés existente se debe, en mi opinión, al rechazo hacia todo aquello que no sea tecnológico. La preocupación clásica por el “ser” y el “por qué”, se ha visto sustituida por el “para qué” bajo el que se esconde un interés básicamente práctico y utilitario, características propias de la cultura moderna. Sin embargo, conviene no olvidar el pensamiento de Platón que advierte de la ridiculez de intentar conocer las demás cosas cuando no intentamos, primero, conocernos a nosotros mismos.

En la adolescencia, ese periodo capital en los seres humanos, se inicia el sentido histórico y la necesidad de actuar, de tomar parte de los acontecimientos, de decidir el rumbo de la propia vida. Es el momento de las preguntas sobre el sentido de la existencia ¿quién soy?, ¿adónde voy?... y se elaboran los sistemas de valores sobre los que se formará la personalidad adulta. Por eso, es tan importante ofrecer puntos de apoyo que favorezcan el proceso de maduración, y la literatura y los mitos pueden cumplir, con éxito y eficacia, parte de esta tarea.

El hecho de que los mitos estén estrechamente relacionados con los estereotipos, así como el tratamiento de los valores que resaltan la naturaleza del ser humano, facilita que los alumnos se aproximen a ellos de manera activa con el fin último de una formación integral y esto es posible porque tal y como dice Rodríguez Adrados, “el hombre es fundamentalmente el mismo. El día que temas como el poder, la venganza, el honor, la lealtad, la familia, etc. dejen de ser humanos, dejarán de ser actuales Homero, Sófocles o Virgilio”.<sup>76</sup>

Y no solo eso, hacer uso de los mitos como recurso educativo permite a los alumnos comprender mejor acontecimientos y figuras que son usadas en la actualidad y que tienen su origen en los relatos mitológicos, ya que el legado grecolatino se nos presenta en todos los aspectos de nuestra civilización. Es indudable que los jóvenes están familiarizados con algunas marcas deportivas

---

<sup>76</sup> Francisco Rodríguez Adrados, “Las humanidades, del mundo clásico al mundo actual”, *Estudios Clásicos*, 108, 1995, p. 126.

que aluden a la diosa de la Victoria, *Nike*, ciertos tentempiés con referencias al dios de la guerra, Marte, *Mars*. Así, en el lenguaje cotidiano, hablamos de “el tendón de Aquiles” y ya en el campo literario son frecuentes los paralelismos que encontramos: sirvan como ejemplo, *Romeo y Julieta* con la fábula de *Píramo y Tisbe*, o la famosa trilogía de *El señor de los anillos* con la historia de *Sigfrido*.

Muchos son los motivos del interés que ha suscitado el mito de Orfeo. En el presente trabajo nos ocuparemos tan solo de algunos de ellos poniéndolos en correlación con nuestra propuesta de edición.

En primer lugar, el mito de Orfeo se constata como uno de los más tenidos en cuenta en la literatura española barroca. Si bien durante el Renacimiento la admiración por la cultura clásica impulsó varios intentos de introducir en España el drama mitológico de herencia clásica, no fue hasta la llegada del Barroco cuando finalmente brotó.

Lope, además de presentar hechos de su propia invención y de transformar algunas figuras y de crear otras, aprovechó el relato de Orfeo, para desarrollar un abundante y variado conjunto de ideas tradicionales en la literatura española junto con algunas específicas de su tiempo.

Por lo que respecta a las aportaciones personales que al mito de Orfeo realizó Lope, vemos que en el resto de las obras teatrales de corte mitológico Lope no solía transformar a los personajes de una manera tan importante como lo hizo en esta pieza. Lope profundizaría en los aspectos más humanos del relato mitológico. Nos encontramos así con la presentación de una pareja que desoye los augurios, el orgullo de los jóvenes, los celos que se despiertan en ellos, el valor de la firmeza del matrimonio...

Sirviéndonos de esta base se podrá trabajar para enlazar estas referencias actuales con contenidos más pretéritos.

Por otra parte, el mito nos ofrece una excelente herramienta didáctica para poder trabajar la creatividad y la imaginación, y lo hace encuadrándose dentro del ámbito que nos interesa, el de la Literatura. Desde su valor como textos de carácter simbólico, polisémico y abierto a diferentes interpretaciones, que dependerán de las experiencias de las personas, de su bagaje cultural y, por supuesto, del uso de la imaginación y de la creatividad, permitirán que, independientemente del conocimiento previo que tengan nuestros alumnos,

podamos trabajar con ellos en la construcción de entornos que incluyan aspectos imaginativos, a la vez que reactivan su capacidad creativa; aspectos que como bien dice Amando López Valero “deberían estar presentes en los años de escolaridad, además de en las situaciones de la vida cotidiana, ya que ayudarían a mejorar bastantes situaciones anómalas y sobre todo, de conflicto”<sup>77</sup>. No debemos olvidar, además, que la imaginación y la atención se amplían en la adolescencia y van acompañadas del espíritu crítico —tan característico de este momento vital— y de la capacidad de abstracción.

---

<sup>77</sup> Amando López, Eduardo Encabo, Carmelo Moreno e Isabel Jerez, “Cómo enseñar a través de los mitos. La Didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 121-138, 2003, p.123.



## Capítulo 2. El mito de Orfeo

---

2.1. Introducción

2.2. Concepto de mito

2.3. Interpretaciones de los mitos

2.4. Transmisión mitológica

2.5. Función social de los relatos míticos

2.6. El mito de Orfeo. Orígenes y fuentes

2.2. Lope y el mito de Orfeo. *El marido más firme*

2.3.1. Argumento de *El marido más firme*

2.3.2. Tratamiento del mito de Orfeo en *El marido más firme*



### 2.1. Introducción

El mito tiene en su origen una manifestación folclórica anterior a la literatura y solo secundariamente llegó a ser ingrediente literario. Pero lo que resulta innegable es que la admiración por el mundo clásico, sus personajes e historias mitológicas puede rastrearse en los numerosos relatos que vienen desde la desaparición del mundo clásico, y que se materializaron en una serie de textos, que si bien por una parte pretendían dar a conocer el legado intelectual de la Antigüedad, por otra buscaban dar un sentido más profundo a los argumentos legendarios.

La mitología aparece ya como contenido en la poesía y prosa del siglo XIII: en el anónimo *Libro de Alexandre* y en las obras históricas de Alfonso X y los grandes poetas del XV Juan de Mena y el Marqués de Santillana. Ya a fines del siglo, rozando el Renacimiento, las novelas sentimentales de Juan Rodríguez del Padrón y Diego de San Pedro, así como el teatro pastoril de Juan del Encina y la tragicomedia de Fernando de Rojas, exhiben un comedido uso de las referencias mitológicas, como podemos ver en el empleo que este último hace de los personajes ovidianos. Este tratamiento que los hombres del Medievo, en general, darán a los mitos responderá más a la dimensión verídica de la literatura o su ejemplaridad moral que a su dimensión estética.

Como señala Vicente Cristóbal, en el Renacimiento nos encontramos con un nuevo enfoque, “Los mitos interesarán como materia o armazón de una búsqueda perfección formal, al tiempo que como expresión de toda una gama de situaciones en las que el hombre, con sus pasiones, limitaciones y afanes, era el núcleo y el punto de convergencia”<sup>78</sup>.

Entre los autores, literatos o tratadistas, que hacen uso del mito, podemos destacar a Boscán, Garcilaso de la Vega, Diego Hurtado de Mendoza, Hernando de Acuña, Francisco de Aldana o Juan Pérez Moya.

El interés por la mitología se mantuvo durante el Manierismo a través de autores como Fernando de Herrera y perduraron durante el Barroco en

---

<sup>78</sup> *Op. cit.*, p. 37.

escritores de la talla de Pedro Calderón de la Barca, Miguel de Cervantes, Luis de Góngora, Francisco de Quevedo, Juan de Jáuregui, Bernardo de Quirós, Antonio de Solís y Rivadeneyra, Juan Pérez de Montalbán, Sor Juana Inés de la Cruz y el autor del que nos ocuparemos en este trabajo, Lope de Vega.

Podríamos seguir recapitulando nombres de épocas posteriores, pero la conclusión a la que llegaríamos seguiría siendo la evidente deuda que la literatura occidental, y en este caso la española, tiene con la tradición mitológica griega y romana. Como apunta Vicente Cristóbal “[...] el mito clásico ha sido absorbido devotamente por las literatura europeas y, entre ellas, por la española: por el prestigio de la cultura clásica, los mitos transmitidos en la literatura de Grecia y Roma se han convertido así en mitos de la cultura occidental”<sup>79</sup>. De tal forma que para el entendimiento de nuestra literatura es necesario el conocimiento de estos relatos mitológicos.

## 2.2. Concepto de mito

El mito tiene en su origen una manifestación folclórica anterior a la literatura. Es importante comenzar haciendo esta aclaración ya que solo secundariamente llegó a ser ingrediente de la producción artística. José Ignacio Sanjuán Astigarraga da su interpretación de lo que es un mito atendiendo, sobre todo, a su recepción como elemento literario.

Un mito —nos referimos a la antigüedad grecolatina— es una narración, un cuento, una fábula, literatura oral que se hará letra y fijará mucho después su creación. Esta narración no está aislada, forma parte de un conjunto muy amplio de relatos que conforman un corpus mitológico.

A esta narración se le da una interpretación, que llamamos lectura. La narración y su lectura producen un texto con significado mítico<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> *Op. cit.*, p. 31.

<sup>80</sup> José Ignacio Sanjuán Astigarraga, “Algunos aspectos del mito de Orfeo en la poesía española del siglo XVII”, en M<sup>o</sup> Antonia Virgili Blanquet, Germán Vega García-Luengos y Carmelo Caballero Fernández-Reufete (eds.), *Música y Literatura en la Península Ibérica: 1600-1750. Actas del congreso Internacional Valladolid, 20-21 y 22 de febrero 1995*, Valladolid, Universidad, 1997, pp. 479-486.

Antes de acercarnos al concepto de mito como sustrato literario sería necesario comenzar intentando dar una definición de mito aún siendo conscientes de la imposibilidad de hallar una con el vasto contenido denotativo y connotativo que la amplitud semántica de este término esconde.

Una de las primeras definiciones científicas del mito pertenece al erudito Christian Gottlob Heyne (1729-1812) quien a finales del siglo XVIII afirma que es un “relato tradicional que refiere la actuación memorable y ejemplar de unos personajes extraordinarios en un tiempo prestigioso y lejano.

Geoffrey Stephen Kirk ya advertía acerca de la inexistencia de una única definición del término mito, ya que la realidad es que nos encontramos con tantas definiciones como enfoques sobre el mismo.

Los psicólogos ven en él alegorías y símbolos del alma humana, expresiones del inconsciente colectivo. Para los filósofos son manifestaciones de un pensar primitivo, prelógico. Los historiadores buscan en ellos rasgos de la sociedad en la que fueron creados y empezaron a cobrar forma, mientras que los antropólogos los conectan con los ritos y hábitos de esas comunidades. Los filólogos se centran en los cambios que sufren y su uso metafórico. Por su parte, los artistas se sirven de sus imágenes y símbolos para dar cabida a nuevas intenciones expresivas. Todos estos enfoques hacen que se privilegien aquellos aspectos del mito que mejor convengan a quienes pretenden teorizar sobre ellos.

Pero las definiciones no solo vienen condicionadas por los enfoques, sino también por las connotaciones valorativas que llevan a hablar de una pluralidad de sentidos. La aparición en el *Diccionario de la Real Academia Española* en 1884, alude al mito como “fábula, ficción, alegórica, especialmente en materia religiosa”; definición a todas luces influida por una filosofía racionalista, cuyas connotaciones reduccionistas han influido en otros muchos empleos. En la actualidad, como señala García Gual, el término se aplica “a algo que parece extraordinario, fabuloso, ejemplar y memorable, aunque tal vez poco objetivo, y exagerado, fastuoso y falso”<sup>81</sup>.

Lejos de afirmaciones simplistas, como la de Jan de Vries, para quien los mitos “son historias de dioses, quien habla de mitos tiene, por tanto, que

---

<sup>81</sup> Carlos García Gual, *Introducción a la mitología griega*, Madrid, Alianza, 1992, p.12.

hablar de dioses. De lo que se deduce que la mitología es una parte de lo religioso”, quizá la mejor manera de estudiar el mito sea profundizando en las culturas donde el mito es “cosa viva”, ya que, como indica Mircea Eliade<sup>82</sup>, el mito, lejos de designar una ficción, “designa la verdad por excelencia, puesto que no habla sino de realidades”.

Lo que sí es incuestionable es que la multivocidad del término nos pone en contacto “con la propia esencia del mito, relacionado con el ámbito seductor de lo fabuloso, lo memorable y lo imaginario”<sup>83</sup>.

Por otra parte, como señala Martínez Berbel<sup>84</sup> el mito es, en cierta forma, “una definición del mundo” de ahí que se haga imprescindible recoger aquellas características que sean más relevantes. Entre ellas, Martínez Berbel<sup>85</sup> destaca en primer lugar su antropomorfismo. Esta característica respondería al intento por humanizar lo divino, adaptándolo a las características humanas. Con el paso del tiempo, los mitos cambian, al igual que lo hace la realidad, de ahí su adaptabilidad, su susceptibilidad de ser transferidos a realidades alejadas en el tiempo y en el espacio, en “perpetua metamorfosis”.

Fenómeno similar al anterior encontramos en la adaptación del mundo ultraterreno o subterráneo al mundo terrestre. Si la divinidad se transforma de acuerdo a los rasgos del hombre, los espacios míticos se adecuarán a sus espacios propios.

Ya hemos comentado anteriormente cómo para algunos autores hablar de mito es igual que hablar de dioses. Si bien esto sería una visión demasiado simplista, es evidente que existe una especial relación con el fenómeno religioso, o incluso una concepción del mito como un tipo de religiosidad especial que en muchas ocasiones presenta una mejor disposición o habilidad para aportar respuestas a las preguntas que se ha hecho la humanidad. Con frecuencia esto deriva también de cierta pretensión de veracidad.

Pero quizá sus características más reseñables sean las de su adaptabilidad y reinterpretabilidad. El mito es siempre oral en su origen, si bien

---

<sup>82</sup> Mircea Eliade, *Mito y realidad*, Barcelona, Labor, 1985, p. 156.

<sup>83</sup> Carlos García Gual, *Diccionario de Mitos*, Barcelona, Planeta, 1997, p. 8.

<sup>84</sup> Juan Antonio Martínez Berbel, *El mundo mitológico de Lope de Vega., Siete comedias mitológicas de inspiración ovidiana*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 2003, p. 24.

<sup>85</sup> *Ibid.*, pp. 24-25.

ha llegado hasta nosotros de forma escrita. A esto se une que aparece como poco exhaustivo en sus detalles y fragmentario. Lo que mantiene es su esquema esencial, pero es susceptible de cambios en la forma, matices y accesorios secundarios. Es también capaz de viajar en el espacio y en el tiempo y reproducirse en sociedades muy lejanas de aquellas en las que surgió.

Estaríamos, por tanto, ante un objeto multiforme, cambiante en el tiempo y en las culturas; cambiante además en su propia esencia, como objeto religioso, cultural, pagano, literario, artístico, etc.

### 2.3. Interpretaciones de los mitos

Recuperando una de las características de los mitos, la *reinterpretabilidad*, comenzaré un nuevo apartado en el que me dedicaré a analizar las diferentes lecturas que se han dado de los mitos<sup>86</sup>, comenzando desde la propia filosofía griega. Desde el comienzo, esta buscaba una interpretación racional del mundo. Esto supuso un rechazo a lo mítico que intentaba explicar los mismos fenómenos como producidos por unos seres divinos y heroicos de tiempos pasados.

Las dudas en cuanto a la veracidad de los mitos colocaba a estos en una posición débil y a medida que los mitos fueron sometidos a la crítica de los filósofos, se abrió lugar para los razonamientos y las ideas que los dejaron relegados.

Los mitos se condenarán como “ficciones de los antiguos”, *plásmata tòn proteròn*, en palabras de Jenófanes, quien será el primero en atacar la teología mítica de Homero. En este ataque a la mitología es donde podemos situar el origen de la teoría alegórica. Esta teoría aboga por una interpretación de los mitos como una explicación en lenguaje accesible de fuerzas y fenómenos naturales.

El primer alegorista fue Teágenes de Regio (s. VI a. C.), cuya doctrina está expuesta en un escolio a la *Ilíada* XX 67, cuyo pasaje dice así:

---

<sup>86</sup> Para el estudio de esta parte, la información referida ha sido extraída de Antonio Ruiz Elvira, *Mitología clásica*, Madrid, Gredos, 1975, (2ª edición, 1982), pp. 14 y ss., Mircea Eliade, *Mito y realidad*, Barcelona, Labor, 1985, y Carlos García Gual, *La mitología. Interpretaciones del pensamiento mítico*, Barcelona, Montesinos, 3ª ed., 1987, pp. 44-62.

“La enseñanza acerca de los dioses generalmente roza lo violento y aún lo inmoral. Pues él (¿Porfirio?) señala que los mitos de los dioses son escandalosos. Frente a tal juicio, algunos buscan tras la apariencia de su figura verbal una solución a la dificultad, en la creencia de que todo está dicho *alegóricamente* de la naturaleza de los elementos; así sería, p. e., cuando se habla de los encuentros hostiles de los dioses. Señalan que también lo seco combate contra lo húmedo y lo cálido con lo frío, y lo ligero contra lo pesado. También el agua tiene la facultad de apagar el fuego, y el fuego de secar el agua. Y así subyace entre los varios elementos, de los que se compone el universo mundo, una oposición, pero el conjunto permanece en la eternidad. Así que el poeta (Homero) permite que tengan lugar las batallas (entre dioses) y nombra al fuego Apolo, y Helio, y también Hefesto; y al agua Poseidón y Escamandro; a la luna Artemis; al aire Hera, etc. De manera parecida da él, por otro lado, nombres de dioses a las facultades y propiedades espirituales; así dice en lugar de la inteligencia Atenea, en vez de sin razón Ares, en vez de pasión Afrodita, en lugar de astucia Hermes, etc. De este modo de explicación (del poema homérico) es muy antiguo; comenzó a partir de Teágenes de Regio, que fue el primero en escribir así sobre Homero”.

Vemos, como toda la justificación, se centra en defender que Homero se expresaba alegóricamente. Etimológicamente alegoría significa “otro hablar”, en el sentido de expresión figurada, citada, metafórica. Se justifica así la narración mítica alegando que su expresión había que entenderla de un modo críptico que se servía de un código poético.

El éxito de esta teoría no solo la encontramos en el mundo antiguo, sino que perduró, con algunos matices, en épocas posteriores. Los estoicos se sirvieron de ella, en un intento de rescatar la doctrina religiosa de los mitos, en su ataque a escépticos y epicúreos. Algo parecido hicieron los neoplatónicos frente a los cristianos. La búsqueda de una concepción semifilosófica del universo llevó a los gnósticos a recurrir a la hermenéutica alegórica. De igual modo lo encontramos en los primeros historiadores, los logógrafos jonios, y en comentaristas posteriores. En la Edad Media tuvo multitud de seguidores: Alberico, Remigio de Auxerre, Juan de Salisbury, Pierre Verçuire, Boccacio, Coluccio Salutati, Eustacio y Tzetzes. Posteriormente Giraladini, Conti, Dolce,



Bacon de Verulam, el Tostado, Pérez de Moya, Fréret, Vico y Bergier. Pero lo sorprendente es la reaparición en la época moderna, desde el s. XIX, amparado en teorías derivadas de la Ilustración. En la época actual el alegorismo ha sido rescatado por el psico-análisis y por el estructuralismo, sin muchas modificaciones según Ruiz de Elvira.

Una teoría con puntos coincidentes es la de la pseudo-racionalización que, a través de la adivinación, pretende descubrir en los mitos hechos de la vida cotidiana, transformados por la propia transmisión del relato en hechos fantásticos. Algunos de los representantes de esta teoría serían los historiadores Filócoro y Paléfato, en el siglo IV a. C. Posteriormente nos encontramos con Herodoto de Heraclea, Dionisio de Escitobraquión y Cefalón de Gergis (pseudónimo de Hegesianacte), estos últimos pertenecientes al siglo II a. C.

Sin alejarnos del mundo helenístico nos encontramos con otra teoría interpretativa de los mitos, el evemerismo. Nombre que deriva de su fundador Evémero de Mesene, escritor del fines del s IV a. C., quien en su *Historia Sagrada* tomó a los personajes míticos grecolatinos por auténticas figuras históricas que fueron tenidas, posteriormente, por dioses. Bajo esta concepción se puede rastrear la utilización de las corrientes interpretativas para la deificación de los primeros monarcas helenísticos. La historia ofrecía a Evémero ejemplos de ello: Filipo y Alejandro habían recibido honores divinos, Tolomeo y su hermana Arsínoe fueron deificados en el antiguo Egipto y en Siria Antíoco II y Demetrio se habían proclamado dioses. Su obra, traducida al latín por Ennio, llegó a Roma e influyó en los Padres de la Iglesia, Lactancio en sus *Instituciones divinas* y en San Isidoro, *Etimologías*.

Un peculiar tipo de alegorismo o simbolismo, muy en boga en el siglo XIX, merece ser apuntado separadamente. Se trata del astralismo, según el cual, los mitos no son otra cosa más que deformaciones o enmascaramientos de creencias primitivas en el sol, la luna y las estrellas. El motivo por el que se ha de apuntar separadamente es porque se trata de una teoría vigente en nuestros días.

Una quinta teoría es el ritualismo, corriente para la cual la base del relato mitológico habría que rastrearla en las ceremonias rituales o religiosas. Los representantes más destacados los encontramos en el siglo XIX en las obras

de Robertson Smith y de Fraser, destacando posteriormente Fontenrose<sup>87</sup> y Kirk<sup>88</sup>.

Por su parte el psicologismo, pretende:

Explicar la mitología, como el resto de la realidad concerniente al hombre, por el inconsciente o juego de fuerzas que operan ocultamente en el alma, con desmesurado predominio de las de origen sexual, y dando lugar a la producción de un sistema de alegorías o engañosas manifestaciones oniroformes cuyo verdadero sentido o realidad subyacente solo este tipo de introspección sería capaz de desvelar.<sup>89</sup>

Este tipo de interpretación ha tenido sus representantes en nuestro siglo dentro del psicoanálisis freudiano y más tarde ha sido desarrollada por Jung, Kerényi y Diel. También podemos destacar detractores, entre los que destaca H. J. Rose<sup>90</sup>.

Al hablar del alegorismo hacíamos referencia al estructuralismo como la corriente que en la actualidad ha recogido algunos de sus presupuestos. El estructuralismo sostiene que lo importante en los mitos:

es un esquema funcional o sistema de oposiciones binarias, resueltas por un elemento que neutraliza o concilia sus extremos opuestos o polos, proporcionando así una norma o modelo abstracto que puede aplicarse a la resolución de determinados conflictos concretos de la vida<sup>91</sup>.

El estructuralismo mitológico es obra sobre todo de Lévi-Strauss y de Leach. También lo podemos rastrear en los trabajos de Greimas, Olsen y Barteau.

---

<sup>87</sup> Python J., Fontenrose, *A study of Delphic Myth and its origins*, Berkeley, 1959. y *The ritual theory of myth*, University of California Publ. Folklore Studies, 18, Berkeley and Los Angeles, 1966.

<sup>88</sup> Geoffrey Stephen, Kirk, *Myth: Its Meaning and Functions in Ancient and Other Cultures*, University of California Press 1970, pp. 12-31.

<sup>89</sup> Antonio Ruiz de Elvira, *Mitología clásica*, Madrid, Gredos, 1975 (2ª edición, 1982), p. 19.

<sup>90</sup> H. J. Rose, *Handbook of Greek Mythology*, Routledge, 1964.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 10.

Como conclusión, podemos afirmar con Ruiz de Elvira que “por ser el no saber o incertidumbre elemento esencial de la mitología, todos estos orígenes son posibles y ninguno seguro”<sup>92</sup>.

#### **2.4. Transmisión mitológica**

Ya se ha comentado al hablar de las características que definen al mito el concepto de “tradicional” y la importancia que para Lévi-Strauss representa la memoria en su transmisión.

De todo esto se podría sacar la conclusión de que al mito debería reproducirse siempre idéntico, pero no es así. Uno de los factores que más ha influido en las múltiples variantes de los diferentes mitos ha sido su incorporación a la tradición escrita y literaria. Sin embargo, es importante señalar las “invariantes”<sup>93</sup> que definen una estructura mítica frente a las variaciones que pueden producirse después. Hans Blumenberg<sup>94</sup>, habla de la permanencia de una serie de motivos y de una variedad en la reinterpretación de los mitos. Como señala García Gual, ya Aristóteles hablaba de cómo el mito tiene siempre una estructura básica que el autor no puede permitirse destrozar o descomponer.

Tres son los factores que García Gual señala en la transmisión y gradual alteración de los mitos. El primero es la relación que existía entre la mitología y los poetas, considerados como los guardianes de los mitos. Diversos estudios han manifestado la evidencia de que los mitos vienen de una tradición oral datada con anterioridad a la segunda mitad del s. VIII a. C. (Homero *La Odisea*, *La Iliada*, Hesiodo *Teogonía*). Contrariamente a lo que podría creerse, tal y como han señalado Jean- Pierre Vernant y Marcel Detienne, la escritura no supondrá una fijación de los mitos, sino una puerta para la introducción de variaciones. De ahí que la literatura griega se caracterice por un constante uso de los mitos en los que se permitirán cambios, sin tocar la estructura

---

<sup>92</sup> *Op. cit.*, p. 20.

<sup>93</sup> Término utilizado por Jean Rousset en referencia a los motivos que tiene una alusión icónica en *El mito de Don Juan*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.

<sup>94</sup> Hans Blumenberg, *Trabajo sobre el mito*, Barcelona, Paidós, 2003.

fundamental, avalados por la seguridad que proporcionaba saber que los mitos estaban ya escritos.

El segundo factor será la aparición de la escritura alfabética, es decir, la fijación y recogida de un acervo que hasta entonces se transmitía oralmente, lo que supondrá una quiebra con la tradición con lo que la mitología queda definitivamente unida a la Literatura, y con ello al comienzo de la crítica<sup>95</sup>.

En tercer lugar, García Gual habla de un elemento filosófico<sup>96</sup> que intenta dar una explicación del mundo y de la vida humana mediante la razón, lo que él denomina como “un proceso crítico de enfrentamiento al saber mítico”.

Desde nuestra visión actual, al aumentar la distancia con su formación primera, vemos cómo la mitología ha dado paso a un repertorio de temas literarios, desprovisto de su intención inicial. Ejemplos de ello lo podemos encontrar en obras de Goethe, Racine, Gide, Giraudoux, Joyce y de Katsantsakis.

Por otro lado, esta gran diversidad de versiones que han experimentado los mitos a lo largo de los siglos explica, según García Gual, es una de las cualidades más sobresalientes de la mitología helena: su disponibilidad para el análisis diacrónico.

## 2.5. Función social de los relatos míticos

En la *Introducción a las Metamorfosis* de Ovidio<sup>97</sup>, Antonio Ramírez de Verger expone un aspecto importante en el relato mitológico: su sentido moral como ejemplo de buen comportamiento y como espejo de toda clase de conductas.

Por su parte, Mircea Eliade, en su acercamiento al relato mitológico añade otras vías de acceso al mito:

El mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los

---

<sup>95</sup> “Literatura” es un término latino, que en griego encuentra un paralelo en *grammatiké*, que significa “gramática”, y también “lectura e interpretación de textos”.

<sup>96</sup> Se refiere a la aparición de la filosofía y el racionalismo en la Jordania del s. VI a. C. y su prolongación en la ilustración sofística y toda la filosofía posterior.

<sup>97</sup> *Op. cit.*, p. 29.

“comienzos” [...] el mito cuenta cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea esta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento<sup>98</sup>.

Vemos cómo aquí el contenido de los relatos mitológicos se considera como absolutamente serio, verdadero y se legitima como medio de aproximación a la realidad histórico-social, de la que nos estamos ocupando en este apartado. Mircea Eliade considera que el mito explica siempre una creación, mostrando cómo algo vino a la existencia, cómo se establecieron los fundamentos de la convivencia social o de una norma de comportamiento, cómo se fundó una institución, se generalizó una manera de trabajar... Habría que considerarlo entonces como un arquetipo de todos los actos humanos.

Los trabajos del ya citado Mircea Eliade me servirán como punto de apoyo para establecer la distinción entre mitos y cuentos populares; si bien es cierto que en algunos cuentos podemos rastrear el influjo de ciertos mitos.

Para ejemplificar esta diferencia baste observar la diversa recepción que puede haber entre un lector actual, para quien algunos mitos de culturas y pueblos extraños se le representan como cuentos, frente a los receptores de la cultura originaria.

Los mitos, tanto si hablaban de dioses como de héroes, a pesar de haber actuado en un tiempo remoto, plantean conflictos de valores en los que podemos ver reflejada la trágica condición del hombre. Este contrapunto entre dos tiempos, el del mito y el del hombre o de lo humano y lo heroico es lo que provoca esa catarsis tan necesaria para la educación a través de la reflexión y la purificación afectiva:

"Un mito è sempre simbolico; per questo ha mai un significato univoco, allegorico, ma vive di una vita incapsulata che, a seconda del terreno e dell'umore che l'avvolge, può esplodere nelle piú diverse e molteplici fioriture"<sup>99</sup>.

---

<sup>98</sup> *Op. cit.*, p. 5.

<sup>99</sup> "Un mito es siempre simbólico; por eso no tiene nunca un significado unívoco, alegórico, sino que vive de una vida encapsulada que, según el lugar y el humor que lo rodea, puede estallar en las más diversas y múltiples florecencias". Cesare Pavese, "Del mito, del simbolo e d'altro", *Saggi letterari*, Einaudi, Torino, 1951, p. 271.

En palabras de Martínez Berbel, “son dioses creados por el hombre a su imagen y semejanza”<sup>100</sup>, un aspecto que entendieron los escritores barrocos.

La tradición mítica sugería modelos positivos y negativos de conducta y el mito simbolizaba comportamientos humanos. Así, los mitos servían “para la reflexión y para la educación del hombre”<sup>101</sup>, y cuando la Edad Media volvió los ojos hacia ellos, buscó unos valores morales y, más adelante, los escritores barrocos destacaron los defectos humanos de los dioses para mofarse de ellos.

Finalmente, superando el tiempo y contra la frecuente confrontación con todo clasicismo de nuestro mundo moderno, los mitos clásicos han quedado hoy en el cine, en el lenguaje, en la literatura, en la pintura, en la psicología, en la publicidad.

Las razones de esta pervivencia son diversas. El mundo mítico clásico expone las mismas relaciones humanas problemáticas que aún continúan afligiendo a la humanidad. Otra de las razones de la pervivencia del mito se puede explicar por esa ancestral y devota admiración que sentimos por la cultura grecolatina<sup>102</sup> así como al prestigio que continúa confiriendo su conocimiento.

Carlos García Gual da, en su definición del mito, una reflexión interesante que nos ayuda a entender por qué los relatos mitológicos ejercen todavía atracción:

El término “mito” se aplica a algo que parece ser extraordinario, fabuloso, ejemplar y memorable, aunque tal vez poco objetivo, y exagerado, fastuoso o falso. En todo caso, como si el mito mentara (o mintiera) algo que está más allá de la realidad mostrenca, objetiva, dura, empírica y comprobable. Lo mítico aparece aureolado de un halo de fantasía y elevado al ámbito de lo imaginario, y puede así ejercer un mágico y poderoso encanto sobre nuestra actitud frente al mundo<sup>103</sup>.

---

<sup>100</sup> *Op. cit.*, p. 22.

<sup>101</sup> Jean Seznec, *Los dioses de la Antigüedad*, Barcelona, Taurus, 1983, p. 19.

<sup>102</sup> Denis de Rougemont, *El amor y Occidente*, Barcelona, Kairós, 3ª ed, 1984, p. 19.

<sup>103</sup> *Op. cit.*, p. 9.

La fábula mitológica ejerce así “un mágico y poderoso encanto”. Los motivos de esta atracción parecen ser el sesgo “extraordinario y fabuloso” de sus relatos, el “halo de fantasía” que los aleja de lo cotidiano y los convierte en narraciones donde su carácter “ejemplar” y sus extraordinarias figuras están capacitadas para desarrollar cualidades superiores a las del hombre.

Algunos personajes, como el que nos ocupa en este trabajo, Orfeo, inician a los hombres en el camino hacia la civilización. No es de extrañar, por tanto, que cuando en el siglo II a. C. los romanos entraron en contacto con la civilización griega, se quedaron fascinados por su mundo mitológico y lo imitaran hasta el punto de incorporarlo a su vida religiosa.

## **2.6. El mito de Orfeo. Orígenes y fuentes**

*“Entre todas las leyendas, la de Orfeo brilla como una antorcha ritual en una noche de misterio”<sup>104</sup>. Alexander Fol.*

Como reza la cita de Alexander Fol, el de Orfeo es uno de los mitos más apasionantes y llenos de simbolismo de todos los que aparecen en el repertorio de la mitología greco-latina. Es también uno de los que más influencias ha generado a lo largo de la historia del arte. Literariamente lo trataron, entre otros, Eurípides, Píndaro, Esquilo y Apolonio Rodio por parte griega y, por el lado latino, Virgilio y Ovidio; pervivió durante la Edad Media y el Renacimiento gracias a las numerosas traducciones que de las *Metamorfosis* se realizaron, extendiéndose su influencia hasta nuestros días. Pero esta importancia del mito no ha afectado únicamente a la literatura, sino que también es patente su influjo en artes tales como la pintura, la música e incluso el cine.

Nos encontramos, por tanto, ante uno de los mitos griegos que ha sido más minuciosamente analizado por los estudiosos, ya que en él coinciden características que se asocian con el mito, pero también con el cuento folklórico y con la saga.

---

<sup>104</sup> En *Los tracios. Tesoros enigmáticos de Bulgaria*, (catálogo de la exposición celebrada en Caixa Forum, Fundación “La Caixa”, Barcelona (abril-julio, 2005) y en Sala de Exposiciones, Fundación “La Caixa”, Madrid (septiembre 2005-enero 2006), Barcelona, Fundación “La Caixa”, 2005, p-12.

Luis Gil<sup>105</sup> a este respecto se pregunta si su historia revela algún rasgo de aquella primera forma de narración. Pensemos en la bajada a los infiernos y la relación que esta podría tener con las duras pruebas que los protagonistas de los cuentos folklóricos debían superar con el fin de conseguir un premio, en este caso, la vuelta a la vida de la amada.

El mito de Orfeo simboliza, por un lado, el misterio de la muerte y la resurrección. Es un hombre que consigue romper los condicionamientos de la naturaleza en un doble sentido: penetrar con vida donde solo se llega muerto y regresar de donde no existe la posibilidad de retorno. Por eso precisamente se encuentra en situación de revelar una experiencia única y se comprende que en él pusiera la tradición el punto de arranque del nuevo tipo de religiosidad conocido con el nombre de orfismo. El orfismo enseñaba a despreciar el cuerpo como sepulcro del alma y esperar la muerte como una liberación de las ataduras de la materia. Sin embargo, los hombres estaban prevenidos de que no debían tomar por sí mismos la decisión de abandonar la vida terrena.

Por otra parte, simboliza la fuerza de la música y la poesía. Ambos aspectos se relacionan mutuamente. Si Orfeo logra descender a los infiernos y convencer a las potencias del reino de las sombras, a Perséfone y a Plutón, a devolverle a su esposa Eurídice, se debe precisamente a las virtudes de su canto y al hechizo que se esconde tras sus palabras.

Pero tras todo esto hay en el mito una trágica historia que revela la limitación de las capacidades humanas. Ni siquiera dos fuerzas tan poderosas como el amor y la poesía pueden nada contra la fuerza implacable de la muerte. La prohibición de no mirar a la esposa durante el recorrido de vuelta al mundo de los vivos representa la imposibilidad de tal condición.

El primer autor que expresa su conocimiento de este personaje es Simónides (ca. 556-467 a. C.), aunque sus palabras no nos han llegado directamente, sino a través del filólogo bizantino Juan Tzetzes (c. 1110 – c. 1180). En su obra, las *Quiliadas*, hace referencia al divino canto de Orfeo rodeado de peces y aves.

---

<sup>105</sup> Luis Gil, "Orfeo y Eurídice (versiones Antiguas y modernas de una vieja leyenda)", en *Cuadernos de Filología Clásica*, VI, 1974, p. 135.



La segunda mención que encontramos pertenece al poeta Íbico, refiriéndose a Orfeo como “al famoso Orfeo”. Tampoco conservamos el texto original, ya que, en esta caso las alusiones nos han llegado a través de Prisciano de Cesarea en su *Gramática* (siglo V – VI d C)<sup>106</sup>.

A pesar de que los datos y testimonios que encontramos en la Antigüedad sobre Orfeo son escasos, el estudioso del orfismo, W. K. C. Guthrie<sup>107</sup>, cree que Orfeo tuvo que ser un personaje con gran atracción para los griegos. Sus afirmaciones se basan en la relación que para los griegos existía entre música y realidad exterior, y qué personaje mejor que Orfeo quien era capaz de someter a todas las criaturas a través de la música.

Pero la figura de Orfeo no se reduciría a la de encantador de criaturas. Su figura, junto a la de su mujer<sup>108</sup>, formaba parte de un mito de carácter amoroso, era el fundador de las creencias órficas, había ayudado a la humanidad a desarrollarse cultural, económica, ética, social y políticamente, es decir, había sido un civilizador.

Sin embargo, hasta llegar a los relatos extensos que fijan el mito, los de Virgilio y el de Ovidio, varios son los autores que aportan datos, si bien parciales e incompletos (Eratóstenes, *Catasterismoi*, 24; Apolonio de Rodas, *Argonautica* I, 23 ss).

Para entender la fijación definitiva del mito, la referencia a Virgilio se nos hace obligada, ya que el relato de este, junto con el que hace Ovidio en sus *Metamorfosis*, son fundamentales para entender el desarrollo de la fábula tal como se ha ido transmitiendo.

En el libro IV de las *Geórgicas* (vv.453 y ss.), Virgilio se ocupa de hacer una exposición de las labores relativas a la apicultura. Nos habla de cómo Aristeo, considerado patrón de la apicultura, fue castigado por haber causado

---

<sup>106</sup> D. Campbell, (ed. and transl.), *Greek Lyric III. Stesichorus, Íbicus, Simónides and others*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, 1991, p. 267.

<sup>107</sup> William Keith Chambers Guthrie, *Orfeo y la religión griega. Estudio sobre el “movimiento órfico”*. Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1970, p. 4.

<sup>108</sup> La primera vez que aparece citada es con el nombre de Agríope (Hermenesiacte, *Leoncio*, vv. 1-14). No será hasta el siglo II a. C. cuando aparezca con el nombre de Eurídice (Mosco, *Epitafio de Bión*, vv. 122- 124). Por los que respecta a su muerte, el tema como tal no se desarrollará hasta época alejandrina.

la muerte de Eurídice. Solo de manera tangencial relata Virgilio la muerte de Eurídice, el viaje de su marido para recuperarla, la pérdida final y el posterior rechazo de este hacia el género femenino.

Es a partir del siglo I a. C. cuando las referencias al mito de Orfeo se multiplican: Diodoro de Sículo (I, 96, III, 65; IV, 25; V, 77), Estrabón (VIII, 330, frag. 18), Conón (*Narraciones*. 45), Séneca (*Hércules furnens* 569- 91; *Hercules Oetaeus* 1061- 1089), Ateneo (XIII, 7), Lucano (fragmentos de un drama: *Orfeo*), Apolodoro (*Bibliotheca*, I, 3, 2, 9, 16; 25; II, 4, 9), Higino (*Fábulas*, 14 y 164; *Astronomía poética*; II, 6 y ss.), Pausanias (I, 14, 3; II, 30, 2; III, 13, 2; III, 14, 5; III, 20, 5, V, 26, 3; VI, 20, 18; IX, 17, 7; IX, 37, 2; IX, 30, 3 a 12; X, 7, 2; X, 30, 6 a 8), Luciano (*Adversus Indoctum III*), Filóstrato (*Heróicus*, v. 704; *Vita Apolonii*, IV, 14) Servio (al v. 524 *In Vergilii carmina comentarii*), Estobeo (*Flor*, LXIV, 14) son los más importantes autores que recogen entre sus textos, si bien fragmentariamente, referencias a los amores de Orfeo y Eurídice. Todas estas referencias germinarán en la baja latinidad y la Edad Media, posibilitando que llegara a la Edad Moderna como uno de los mitos griegos más atractivos para su recreación artística más allá de lo literario.

Por su parte, Ovidio convierte a Orfeo en el protagonista del libro X en sus *Metamorfosis* y en los 66 primeros versos del XI. Hay que matizar que, si bien, el citado libro X de las *Metamorfosis* no está dedicado explícitamente al tratamiento del mito, el autor se sirve de los cantos del famoso músico para relatarnos otros episodios mitológicos: Pigmalión, Adonis y Venus, Ganimedes, Jacinto, Hipómenes y Atalanta... Lo interesante que podemos extraer de este libro son las reflexiones acerca del poder de la música y la poesía, encarnados ambos en la figura de Orfeo.

Los primeros siete versos del libro se refieren a los malos augurios por las bodas de los dos amantes, el silencio de Himeneo y el centelleo de su antorcha. No encontramos en Ovidio referencia alguna al papel de Aristeo, ya que el poeta expone directamente la muerte de la ninfa:

El desenlace fue peor que el presagio. Pues cuando paseaba la novia por un prado acompañada de un grupo de Náyades, murió al sufrir en un tobillo la mordedura de una serpiente (Libro X, vv. 7-9).

Pasa a continuación a relatarnos cómo el desconsolado marido decide bajar a los Infiernos y solicitar a Perséfone la vuelta de su esposa:

Mientras así decía y movía las cuerdas al son de sus palabras,  
lo lloraban las almas sin vida: Tántalo no intentó coger  
el agua huidiza, quedó parada la rueda de Ixión,  
las aves no arrancaron el hígado, quedaron libres de urnas  
las Bélidas, y tú, Sísifo, te sentaste en tu propia roca.  
Entonces por primera vez, se dice, las mejillas de las Euménides,  
vencidas por el canto, se humedecieron de lágrimas; ni la regia  
esposa ni quien rige lo más profundo, se atreven a decir que no  
a quien suplica y llaman a Eurídice. Estaba ella entre las sombras  
recientes y avanzó con paso lento a causa de la herida. (Libro X, vv. 40-49)

Inician el ascenso hacia el mundo de los vivos, pero la impaciencia del músico hace que vuelva los ojos hacia la esposa, que desaparece definitivamente. Vanos son los intentos de Orfeo por volver a recuperarla. Al final el músico vuelve a la superficie, donde rechaza todo contacto con las mujeres y promueve el amor homosexual y la pederastia. Sigue un largo excursus en el que se describe el bosque donde el músico lanza una plegaria a su madre, que en realidad se trata de un canto dedicado a los jóvenes.

La trágica muerte de Orfeo no será tratada hasta pasados los primeros 85 versos del Libro XI de las *Metamorfosis*. Ovidio narra cómo las mujeres cíconas, ofendidas por el desprecio a que les ha sometido, atacan al poeta. Las piedras y ramas que le lanzan, conmovidas por su canto florecen al aire o ralentizan su impulso para no herirlo. La escena que se presenta es de una extrema crueldad: mujeres enloquecidas, ahuyentando a labradores y pastores que se les aparecen en el camino, desmembrando bueyes con sus propias manos hasta que le llega el turno al ofensor. Su cuerpo, despedazado, es esparcido por doquier. Su cabeza y su lira caen en el río Hebro y transportadas hasta la isla de Lesbos. Allí una serpiente intenta morder la cabeza, pero antes es petrificada por el dios Apolo. Al final, Orfeo consigue lo que tanto había deseado, reencontrarse con Eurídice:

La sombra de Ofeo desciende bajo tierra, y los lugares  
que antes viera, todos los reconoce; y al buscar por los Campos  
Elíseos encuentra a Eurídice y la abraza con pasión.  
Allí unas veces se pasean los dos juntos, lado a lado,  
otras veces ella va delante y él la sigue, otras él la precede,  
y ya sin temor Orfeo se vuelve a mirar a su Eurídice. (Libro XI, vv. 61-66)

En palabras de Luis Gil, en este desenlace subyace el “amor a la vida”<sup>109</sup>. Este llega a tal punto que Ovidio muestra cómo el sencillo placer del paseo en compañía de la mujer querida se prolongue eternamente en el más allá<sup>110</sup>. Termina el relato con el castigo a las asesinas, convertidas en árboles.

En España, durante la Edad Media se prestó mucha atención al conjunto de la obra ovidiana y en particular a sus *Metamorfosis*. Esta era considerada por el pensamiento eclesiástico una suerte de *Biblia* de los gentiles donde se concentraba la historia de la humanidad desde la Creación.

Una inspirada versión del mito que estamos tratando la encontramos en *De consolatione Philosophiae* de Boecio (h. 480-524), traducida en la segunda mitad del s XIV por el canciller Pero López de Ayala, quien buscó dar un sentido moral al relato mitológico. Así la historia pasó a entenderse como un *exemplum* que encerraba el significado concreto y admonitorio que corrían los hombres al ser llevados por la pasión hacia las cosas terrenas y por una desmesurada atención hacia los sentidos. Por su parte, San Isidoro, en el capítulo III de sus *Etimologías*, entendió a Orfeo como el prototipo del músico, exponiendo los poderes mágicos de su canto<sup>111</sup>.

Alfonso X el Sabio habla de la historia mitológica de Orfeo y Eurídice a lo largo de seis capítulos de la segunda parte de su *General Estoría* (CCX-CCXV), donde se hace un repaso de la historia universal desde la creación del mundo hasta el Nuevo Testamento. El autor presenta una lectura original del relato, pues solamente cuando el joven desciende los peldaños hacia los infiernos muestra su arte musical, curiosamente obviado hasta ese momento.

---

<sup>109</sup> *Op. cit.*, p. 143.

<sup>110</sup> Este mismo deseo es recuperado en el Renacimiento por Garcilaso, quien al final de su *Égloga I* parece recoger el pensamiento ovidiano.

<sup>111</sup> Pilar Berrio Martín-Retortillo, *El mito de Orfeo en el Renacimiento*, (tesis doctoral), Madrid, Universidad Complutense, 1994, p. 65.

Por otra parte, Alfonso X consolidó la opinión de que la figura de Orfeo cantando ante un bosque de árboles que le escuchaban se trataba en realidad de la actividad cotidiana del filósofo aleccionando a los hombres ignorantes<sup>112</sup>.

Como arquetipo del músico lo encontramos igualmente en el anónimo *Libro de Apolonio*, tocando una curiosa vihuela: “todos por una boca dizien e afirmaban /que Apolo nin Orfeo mejor nos violavan” (190b)<sup>113</sup>.

En el poema titulado *Defunción de don Enrique de Villena, Señor docto e de exçelente ingenio*, el Marqués de Santillana (1398-1458), se sirve de Orfeo como término de comparación con el fin de componer una poesía panegírica: “¡o çítara dulçe más que la d´Orfeo”<sup>114</sup>.

Fernando de Rojas (1470-1541), en el acto IV de la *Tragicomedia de Calixto y Melibea*, también establece una comparación, en este caso irónica, entre el canto de Orfeo con la música de vihuela de Calixto, quien supera al divino músico:

Señora, ocho días parece que ha un año en su flaqueza. El mayor remedio que tiene es tañer una vihuela [...] De mejor gana se paran las aves a le oyr, que no aquel antico, de quien se dize que movía los árboles con su canto. Siendo este nascido no alabaran a Orfeo<sup>115</sup>.

Otros autores posteriores a los que en cierta manera influyó la versión de los mitos de Ovidio fueron Juan de Mena y Juan Boscán.

Como explica Joset, Juan de Mena, junto con autores de poesía española de cancionero, emplearon al músico no solo como ejemplo de creador solitario sino también como un referente obligado al hablar del sufrimiento del escritor

---

<sup>112</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>113</sup> Jacques Joset, “Orfeo en la Edad Media Española”, en *Literatura Medieval*, Volume III, *Actas do IV Congresso da Associação Hispanica de Literatura Medieval* (Lisboa, 1-5 Outubro 1991), Lisboa, edições Cosmos, 1993, pp. 101-107 y en “Varia hispánica”. *Estudios sobre literatura española e hispanoamericana*, Salamanca, Seminario de estudios Medievales y Renacentistas, 2005, p. 101.

<sup>114</sup> Marqués de Santillana, *Poesía completas*, P. A. Maxim, M. Kerkorp y Ángel Gómez Moreno (eds), Madrid, Castalia, 2003, p. 286.

<sup>115</sup> Fernando de Rojas, *Tragicomedia de Calixto y Melibea. Libro también llamado La Celestina*, M. Criado de Val (ed.), Madrid, CSIC, 1964, 2ª ed., p. 98.

por el fallecimiento de la amada. Aporta el estudioso como ejemplo unos versos del poeta aragonés Jiménez de Urrea (1406-1530):

*Coplas porque murió una gentil mora.*

¡Oh si yo fuera Orfeo  
cómo entrara  
con este fuerte deseo  
a sacarte do te veo  
Cuerpo y cara!  
Y las furias infernales  
pararía;  
si entrase yo con mis males,  
entre todos los mortales  
te vería<sup>116</sup>. (vv. 61-70)

Es difícil no tratar el tema de la mitología y más concretamente el tratamiento del mito de Orfeo y no hacer una referencia a Garcilaso de la Vega. La primera referencia es la que aparece en su *Canción V, Oda ad florem gnido*, dedicada tanto a la diosa romana Venus como a la hija del Duque de Soma:

*Oda ad florem gnidi*

Si de mi baja lira  
tanto pudiese el son que en un momento  
aplacase la ira  
del animoso viento  
y la furia del mar y el movimiento,  
y en ásperas montañas  
con el suave canto enterneciese  
las fieras alimañas,  
los árboles moviese  
y a son confusamente crujiese ...<sup>117</sup>

---

<sup>116</sup> *Op. cit.*, p. 104.

<sup>117</sup> Garcilaso de la Vega, *Obra poética y textos en prosa*, Bienvenido Morros (ed.), Barcelona, Crítica, 2001, p. 9.

En esta composición, el poeta toledano comienza con unos versos en los que acepta que su poesía, en comparación con la de Orfeo, es producto de una “baja lira”. Según Pilar Berrio quizá aquí Garcilaso esté exponiendo una antítesis entre la poesía épica —lira alta— perteneciente a otros autores y su poesía lírica —baja lira—<sup>118</sup>.

No es esta la única ocasión en la que el poeta se sirve del mito para expresar sus propias vivencias. Como es sabido, en la *Égloga I*, Garcilaso recorrió literariamente su propia historia amorosa bajo las dos figuras de Salicio y Nemoroso. Con mayor evidencia encontramos esta asociación Garcilaso–Orfeo en su *Égloga III*, en la que tres ninfas que moran en el río Tajo bordan en sus telas, entre otras, la historia amorosa de Orfeo y Eurídice.

Es más frecuente, sin embargo, que en las églogas de Garcilaso aparezcan animales, piedras y árboles que no lloren y se muevan con el llanto del pastor<sup>119</sup>. Es quizá la segunda la más compleja y en la que las alusiones a Orfeo aparecen por doquier. Así el loco Albanio exclama a su propia imagen reflejada en el agua:

Si no estás en cadenas, sal ya fuera  
a darme verdadera forma d’hombre,  
que agora solo el nombre m’a quedado,  
y si allá estás forçado a ese suelo,  
dímelo, que si al cielo que me oyere  
con quejas no moviere y llanto tierno,  
convocaré el infierno y reyno escuro  
y romperé su muro de diamante,  
como hizo el amante blandamente  
por la consorte ausente, que cantando  
estuvo halagando las culebras  
de las hermanas negras, mal peinadas<sup>120</sup>. (vv. 934-945)

Más adelante Severo frena las aguas de los ríos y vientos:

---

<sup>118</sup> *Ibid.*, p. 278.

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 278.

<sup>120</sup> *Ibid.*, p. 191.

Este, cuando le place, a los caudales  
ríos el curso presuroso frena  
con fuerza de palabra y señales;  
la negra tempestad en muy serena  
y clara luz concierte, y aquel día,  
si quiere revolverle, el mundo atruena;  
la luna d'allá arriba bajaría  
si al son de las palabras impidiere  
el son del carro que las mueve y guía. (vv. 1077-1085)

Ligado a la figura de Garcilaso nos encontramos con uno de los primeros escritores que figuró líricamente el mito de Orfeo, Juan Boscán (1487/92-1542) Ya sus propios contemporáneos hicieron hincapié en su carácter precursor en España en el uso literario de la mitología griega<sup>121</sup>.

En *Hero y Leandro*, Boscán une el relato de los amantes de Sisto y Abido con la historia de Orfeo. Cuando Aristeo interroga a Proteo sobre la causa de la muerte de sus abejas, el adivino le aclara que el motivo es haber causado la muerte de Eurídice. La imagen que aparece aquí es de un Orfeo innovadoramente vengativo:

Orpheo es quien las cuitas que padeces  
te procura, en vengança de la muerte  
de su muger, que de las tristes parcas  
arrebatada fue súbitamente<sup>122</sup>.

Como muestra Pilar Berrio, Boscán presenta el mito con algunas leves diferencias respecto a Virgilio. Una de ellas es la creación de una situación anacreóntica al colocar en el infierno a unos caballeros en armas y letrados, reyes grandes y príncipes ilustres.

Por otro lado, el rasgo que Boscán se encarga de destacar es el de su carácter absolutamente enamorado, derivando de esta su condición de músico, tal como podemos constatar en los siguientes versos:

---

<sup>121</sup> *Op. cit.*, p.249.

<sup>122</sup> Juan Boscán, *Obra completa*, Carlos Clavería (ed.), Madrid, Cátedra, 1999, p. 285.



El cuitado d'Orpheo ya no llorava  
ya su dolor dexaba atrás los lloros,  
ya buscava consuelos, ya quisiera  
un poco decansar de su trabajo,  
y así, con su vihuela desfogando,  
o a lo menos provando si podría  
desfogar su dolor por algún modo,  
a ti, dulce muger, cantando andava,  
retumbando su boz por lãs riberas.  
Cantávale en viendo la mañana,  
andava discurriendo mil lugares,  
por dar a su afligido pecho.  
No le bastavan ya los largos campos,  
No tampoco las sierras ni los montes;  
No hallava su mal donde cupiese...

Y en la glosa a la copla XVI de *La Coronación* alude a Orfeo como ejemplo de la fuerza inquebrantable del amor:

Y Orfeo de Rodopre perdióla por volver la cabeza atrás, ca no pudo guardar la ley que le fue puesta, ca como dize Boecio en el libro De consolación, sobre aquesta fábula: "Quis legem det amantibus cum lex amoris maior est sibi". Lo qual quiere decir: "¿Quién será aquel que ponga ley a los amadores como no pueda ser la ley más fuerte para mandar que más fuerte no sea el amor para la quebrantar?"<sup>123</sup>.

En *Los siete libros de Diana* (1558 o 1559), Jorge de Montemayor (1520-ca. 1561) compuso cuarenta y tres octavas tituladas *Canción de Orfeo*. En ellas alabó a las damas de su tiempo, a la vez que presentó a Orfeo como un hombre vencido por el poder del amor y sufriendo las consecuencias de su desdichada historia sentimental. Nada más apropiado para una novela pastoril:

---

<sup>123</sup> Pedro M. Cátedra et al., *Tratados de amor en el entorno de Celestina (siglos XV-XVI)*, Madrid, Sociedad Estatal España Nuevo Milenio, 2001, p. 49.

“Luego començo el enamorado Orpheo, al son de su harpa, a cantar tan dulce mente que no ay sabello decir”<sup>124</sup>.

Francisco de Aldana (1537-1578), parece adelantar, en el siglo XVI, las antítesis barrocas y la violencia, la angustia y las sombrías alusiones a la muerte, características propias del arte del siglo XVII. Es la figura de un nuevo Orfeo destinado a la muerte:

Mil veces callo, que romper deseo  
el cielo a gritos, y otras tantas tiento  
dar a mi lengua voz y movimiento,  
que en silencio mortal yace la veo.

Anda cual velocísimo correo  
por dentro el alma el suelto pensamiento,  
con alto, y de dolor, lloroso acento,  
casi en sombra de muerte un nuevo Orfeo.

No halla la memoria o la esperanza  
rastros de imagen dulce o deleitable  
con que la voluntad viva segura.

Cuanto en mi hallo es maldición que alcanza,  
muerte que tarde, llanto inconsolable,  
desdén del cielo, error de la ventura<sup>125</sup>.

A lo largo del siglo XVII, la mitología clásica fue una fuente inagotable de argumentos y de motivos de inspiración para el artista, no solo en el plano literario sino también en la esfera musical y pictórica. En la época barroca la música se tenía por una de las artes más nobles. Esta idea nos ayudará a comprender la atracción que el hombre de este periodo tenía por la figura de Orfeo.

---

<sup>124</sup> Jorge de Montemayor, *Los siete libros de Diana*, Julián Arriba (ed.) London, Tamesis, 1996, p. 249.

<sup>125</sup> José Manuel Blecua, (ed.), *Poesía de la Edad de Oro, I Renacimiento*, Madrid, Castalia, 3ª ed., 1984, p. 283.

Como arquetipo del músico lo encontramos en Miguel de Cervantes Saavedra. Así aparece en *La Galatea* (1585), en la que el pastor Elicio rescata la figura de Orfeo con el fin de resaltar la voz de su amada Galatea:

La blanca nieve y colorada rosa,  
que el verano no gasta, ni el invierno;  
el sol dos luceros, do reposa  
el blando amor, y a do estará in eterno;  
la voz, cual la de Orfeo poderosa  
de suspender las furias del Infierno,  
y otras cosas que vi quedando ciego,  
yesca me han hecho al invisible fuego<sup>126</sup>.

Para tener una buena información sobre los mitos, los escritores de esta época podían, o bien recurrir a las fuentes clásicas, o bien, a las recopilaciones más o menos contemporáneas. Entre ellas destacan las renacentistas *Metamorphoses o transformaciones*, Jorge de Bustamante; la ya citada *Philosophía secreta de la gentilidad* (1537), de Juan Pérez de Moya, el *Epítome de las fábulas de la Antigüedad*, de Juan de Piña (1635) y el barroco *Tratado de los dioses de la gentilidad* (1620-1623), de Fray Baltasar De Vitoria.

Muchos son los autores que en el Siglo de Oro español se ocuparon del mito de Orfeo. En su edición de *El divino Orfeo*, de Pedro Calderón de la Barca, J. Enrique Duarte<sup>127</sup> sostiene que las fábulas mitológicas grecolatinas entran en el Renacimiento desde tres vías interpretativas iniciadas en la Edad Media: la vía histórica, por ella, los relatos mitológicos serían, en realidad, la narración desfigurada de unos hechos históricos con protagonistas humanos y, solo después, se elevarían al rango de dioses. Una segunda vía sería la mágica o cósmica, a través de la cual la tradición mítica se consideraría como la expresión de las fuerzas naturales o mágicas del universo, y una última vía moral o alegórica.

---

<sup>126</sup> Miguel de Cervantes Saavedra, *La Galatea*, Francisco López Estrada y María Teresa López García-Berdoy (eds.), Madrid, Cátedra, 2ª ed., 1999, p. 178.

<sup>127</sup> Pedro Calderón de la Barca, *El divino Orfeo*, J. Enrique Duarte (ed. crit.) Pamplona Kassel, Universidad de Navarra- Reichenberger, 1999, p. 9.

Esta idea la podemos encontrar en el mitógrafo Juan Pérez de Moya en su repertorio mitológico:

Toda fábula se funda en razonamientos de cosas fingidas y aparentes, inventadas por los poetas y sabios, para que debajo de una honesta recreación de apacibles cuentos, dichos con alguna semejanza de verdad, inducir a los lectores a muchas veces leer y saber su escondida moralidad y provechosa doctrina<sup>128</sup>.

Pérez Moya confiere además unos detalles originales en su exposición del mito ensalzando las cualidades musicales y oratorias de Orfeo: “Fue tan excelente en la lira o guitarra que de Mercurio recibió...”<sup>129</sup>

Para Pérez de Moya, si bien los amores de Orfeo y Eurídice le resultan reales, no le ocurre lo mismo con la bajada a los infiernos, que para él no es más que una alegoría de la costumbre que tienen los hombres sabios de tratar de ayudar mediante sus discretas razones a los hombres pecadores. La figura de Aristeo aparece como la de un individuo virtuoso que cae preso de la tentadora Eurídice, engañada esta, por sus propios deseos carnales.

Martínez Berbel explica que la opinión de que Aristeo encarne la virtud y Eurídice los apetitos carnales escinde radicalmente las figuras masculinas de las femeninas y expone que los varones encierran valores positivos y las mujeres negativos<sup>130</sup>.

Ya hemos visto cómo Garcilaso se apodera del mito de Orfeo como expresión fidedigna del sufrimiento interior. En esta misma esfera se situaría Calderón, pero haciendo una lectura cristiana del mito. Calderón identificaría a Orfeo con Cristo y en última instancia con el creador.

---

<sup>128</sup> Juan Antonio Martínez Berbel, “El mito de Orfeo y su recepción en la literatura española: Lope de Vega, Quevedo y Calderón a través de Juan Pérez de Moya”, en *En torno al teatro del Siglo de Oro: Actas de las Jornadas XIV celebradas en Almería marzo 1997*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses, Diputación de Almería, 1999, p. 155.

<sup>129</sup> Juan Pérez de Moya, *Philosophía secreta, donde debajo de historias fabulosas se contiene mucha doctrina provechosa a todos estudios con el origen de los ídolos o Dioses de la gentilidad*, Carlos Clavería (ed.), Madrid, Cátedra, 1995, p. 514.

<sup>130</sup> “El mito de Orfeo...”, *Op. cit.*, p.160-161.

Tanto en Lope, como en Góngora, el mito representa el elogio de la constancia y la fidelidad en el matrimonio, mientras que para Quevedo es una oportunidad más para la sátira. Quevedo presenta la separación de la esposa como algo positivo. Como en el caso de Orfeo esta separación se produce en dos ocasiones, esto sería doblemente positivo, cuando al resto de los mortales solo les es dado perderla una vez.

Quevedo será uno de los primeros autores que, utilizándolo desde su misma raíz, se atreve a desarmar el mito:

Orfeo por su mujer,  
cuentan que bajó al Infierno;  
y por su mujer no pudo  
bajar a otra parte Orfeo.  
Dicen que bajó cantando,  
y por sin duda lo tengo,  
pues en tanto que iba viudo,  
cantaría de contento<sup>131</sup>.

El juego irónico alcanza aquí sus más altas cotas al llegar al pasaje en que Orfeo persuade a los dioses infernales, pero estos le dan a su mujer, más como castigo que como premio. La condición impuesta se le vuelve más difícil, por un lado llevarse a su mujer y por otro no mirarla. Resulta de una sutileza increíble el juego que plantea Quevedo entre la misoginia y el deseo carnal

Al fin pudo con la voz  
persuadir los sordos Reinos;  
aunque el darle a su mujer  
fue más castigo que premio.  
Diéronse lastimados  
pero con Ley se la dieron:  
que la lleve, y no la mire,  
ambos muy duros preceptos<sup>132</sup>.

---

<sup>131</sup> Francisco de Quevedo, "Orfeo por su mujer..." vv.1-8.

<sup>132</sup> *Ibid.*, vv. 17- 24.

Sin embargo, Orfeo vuelve la cabeza. Quevedo finge no saber si voluntariamente o “por yerro”, pero en cualquier caso el resultado es positivo, tal como expresa en la última estrofa:

Iba él delante guiando.  
Al subir; porque es muy cierto  
que al bajar, son las mujeres  
las que nos conducen, ciegos.  
Volvió la cabeza el triste;  
si fue adrede, fue bien hecho;  
si acaso, pues la perdió,  
acertó esta vez por yerro.  
Esta conseja nos dice  
que si en algún casamiento  
se acierte, ha de ser errando,  
como errarse por aciertos,  
dichoso es cualquier casado  
que una vez queda soltero;  
mas de una mujer dos veces,  
es ya dicha en extremo<sup>133</sup>.

En esta época podemos encontrar también a dos de los escasísimos autores que siguiendo a Poliziano sucumbieron a la tentación de tener en cuenta la condición homosexual y pederasta que ya Fanocles y Ovidio señalaron en Orfeo. Fray Baltasar de Vitoria lo plasmó en su *Teatro de los dioses de la gentilidad* y Juan de Arquiyo en su *Orfeo* se arriesgó a ser censurado por la autoridad de la Iglesia contrarreformista<sup>134</sup>.

Quizá sea Lope el único autor (de los aquí tratados) cuya preocupación por el mito se centre en el argumento en sí y en el desarrollo de la fábula, sin olvidar que se sirve de él para construir una comedia, lo que sin duda condiciona el uso que haga del material mitológico.

---

<sup>133</sup> *Ibid.*, vv. 25-40.

<sup>134</sup> Fuera de nuestras fronteras, el pintor alemán Alberto Durero (*La muerte de Orfeo*, 1494) fue uno de los pocos creadores que confirmó plásticamente las alusiones ovidianas.

La vinculación de Lope con este mito no solo la podemos encontrar en sus dos obras teatrales: *El amor enamorado*, y la que nos ocupa en el presente trabajo, *El marido más firme*. Abundantísimos son las composiciones poéticas inspiradas en el mito de tradición ovidiana. En el Soneto XLI aparece una alusión al descenso de Orfeo a los infiernos en pos de un amor perdido:

Hermosos ojos, yo juré que había  
de hacer en vos de mi rudeza empleo  
en tanto que faltaba a mi deseo  
el oro puro que el oriente cría.  
Rústica mano de esta fuente fría  
ofrece el agua; mas mirad que a Orfeo  
versos le dieron singular trofeo  
de aquella noche que no ha visto el día.  
Y pues por la crueldad que en toda parte  
usáis conmigo, vuestro cuerpo tierno  
puede tener la pena de Anaxarte,  
no despreciéis el don que el lago Averno  
irá por vos mi amor, venciendo el arte.  
Mas tal hielo aún no teme el fuego eterno.

Para concluir, me gustaría recoger la reflexión que Martínez Berbel realiza en su análisis comparativo del tratamiento del mito en Quevedo, Calderón, Juan Pérez de Moya y Lope:

Son de sumo interés los añadidos, modificaciones, diferencias en suma que presentan las cuatro lecturas. Pero más interesantes son, a mi entender, las similitudes que presentan cuando estas se apartan del mito original, porque en este caso podríamos hablar de una lectura mucho más genérica, de la lectura que hace el Siglo de Oro de ese material narrativo que se pierde en la Antigüedad Clásica.

Y continúa más adelante:

Ni Calderón o bien interrumpen la historia, o bien la dotan de un final alternativo o bien se centran en determinados aspectos obviando otros,

pero ninguno duda en poner al mito al servicio de su intención narrativa. Y esa es, en definitiva, la función del mito clásico. Servir de vía de expresión, ser un continente adecuado, suficientemente lleno y a la vez suficientemente vacío como para poder llenarse de las realidades que un autor tenga que transmitir en un momento determinado<sup>135</sup>.

## 2.2. Lope y el mito de Orfeo. *El marido más firme*

### 2.3.1. Argumento de *El marido más firme*

En el idílico marco de una selva aparecen Aristeo, príncipe de Tracia, y Camilo. Este intenta convencer al príncipe de los peligros que encierra permanecer alejado de su reino. Aristeo explica a Camillo el motivo de su insistencia en permanecer en ese paraje: la belleza cautivadora de Eurídice. El encuentro entre ambos se ha producido cuando la bella driada se acercaba al altar de la diosa Venus, con quien es comparada, para consultar el oráculo acerca de su matrimonio. Tras esta visión, Aristeo decide convertirse en pastor para así conquistarla y ordena a Camilo ir a su reino a entretener a sus vasallos. Camilo le advierte del desatino que supone mudar de estado para alguien de su posición, a lo que Aristeo le responde que ya otros antes de él —Júpiter, Mercurio o Marte— sucumbieron a la fuerza del amor y se metamorfosearon para alcanzar un triunfo amoroso:

Pensaba la moral filosofía  
pintar de amor la fuerza, que el decoro  
pierde a los dioses, cuya flecha de oro  
los mayores planetas desafía,  
en la transformación y fantasía  
del argentado pez y el rubio toro,  
o lloviendo las nubes el tesoro  
que el sol engendra y que la tierra cría.  
Pero mejor su fuerza se entendiera  
si el alma, y no los cuerpos, transformara,  
pues que su calidad y esencia altera,  
que más encarecido amor quedara

---

<sup>135</sup> “El mito de Orfeo...”, *Op. cit.*, p. 165.



si el alma, desasida de su esfera,  
al cuerpo de quien ama se pasara. (Acto I, vv. 131-144)

En este momento aparecen Eurídice y Fílida discutiendo acerca de la enigmática respuesta que el oráculo de la diosa Venus ha dado a Eurídice ante la consulta de su futuro amoroso:

Fílida, Venus, la diosa  
de amor, a mi casamiento  
este oráculo responde,  
luego verás si le entiendo:  
“Breve, gustoso, perdido”. (vv. 169-173)

Mientras que Eurídice interpreta el oráculo convencida de que su matrimonio será desdichado, su amiga Fílida intenta consolarla haciéndole ver que la interpretación puede ser otra bien distinta:

Breve casamiento, dice  
que te casarás muy presto.  
Gustoso, que lo ha de ser  
siendo gallardo tu dueño.  
Perdido, que lo estará  
de amor por ti, y si no es esto,  
que otra ha de perderle acaso  
si le ha tenido primero;  
o que, en fin, le has de perder,  
y esto es lo mejor que veo  
en tus bodas, Eurídice. (vv. 189-199)

La conversación se ve interrumpida por la presencia de Aristeo y las alabanzas que le dedica a Eurídice. Queda sorprendida, pero su preocupación por la respuesta del oráculo la mantiene todavía alterada. Fílida propone a su amiga recurrir a la ayuda de Orfeo, músico y adivino que habita en esa selva.

En otro enclave de este paraje se encuentran Orfeo y su criado Fabio. Son las palabras de este último las que nos presentan a la figura de Orfeo,



Fabio se interpreta como una constatación de la hipocresía de quienes elogian los versos que no se entienden aun pecando de vacua erudición.

Salen de escena los personajes cantando y entran Fílida y Eurídice. Esta confiesa su contento por la presencia del famoso músico. El mismo sentimiento se ha instalado también en Orfeo, quien se acerca para elogiar su belleza a la vez que para presentar sus ya famosas habilidades como músico. Eurídice se presenta y consulta a Orfeo el sentido del enigma que el oráculo le ha dado:

Lo breve, ya en mí lo es  
si me quieres por marido;  
también, si a tu gusto soy,  
podrás hallar la segunda,  
y si en perdido se funda  
tu pena, de amor lo estoy.  
Conque ya queda entendido  
todo el oráculo así,  
pues hallas marido en mí,  
breve, gustoso y perdido. (vv. 587-596)

Eurídice inmediatamente pregunta a Orfeo si conoce a Frondoso, presentándose a continuación como su hija. Esto lleva a Orfeo a interpretarlo como una invitación, que rápidamente acoge, a concertar el matrimonio. Esta rápida determinación sorprende a Fabio, testigo de la anterior actitud de desprecio hacia el género femenino:

¡Por Dios, que voy admirado!  
Y casi confuso, digo:  
Tú, para todas cruel,  
¿aquí tan blando? (vv. 623- 626)

Cuando se quedan solas, Fílida confiesa a Eurídice la envidia que le produce la nueva situación de su compañera, a la vez que advierte de la desdicha que en ocasiones se esconde tras un cambio de suerte demasiado rápido. A continuación salen Claridano, padre de Fílida, y Aristeo. Este último sale vestido de labrador y con la intención de ayudar a Claridano en las labores del campo, aunque más tarde confiesa que su verdadero interés era el de estar

cerca de Eurídice de quien está enamorado. Entra la ninfa en escena, ignorante de la presencia del príncipe y hablando del gran amor que siente por Orfeo. Aristeo la interrumpe declarando no solo su verdadera identidad, sino también el amor que le profesa. Ella le informa de que está enamorada de otro con quien además se ha comprometido. Dolido, Aristeo le recrimina su crueldad y dureza, además de advertirle de las consecuencias que su desdén le pueda causar. Estas palabras, que Eurídice atribuye a un dios, dejan a la ninfa en un estado de gran temor. Llega Fílida con la buena nueva de que entre Frondoso y Orfeo ya se ha concertado su matrimonio, no sin antes volver a repetirle la envidia que siente de su dicha, a pesar de que la amiga intente recompensarla:

FÍLIDA      Ya lo dije,  
                  que a un amor desesperado  
                  esto y más se le permite.  
                  Toma tu retrato y cintas,  
                  que no quiero persuadirme  
                  a que es bien tomar barato,  
                  pues con ninguno, se mide  
                  cuando pierdo el bien que pierdo.                    (vv. 876-881)

En la siguiente escena vemos a Fílida sola y lamentándose de su mala suerte. En ese momento entra de nuevo Aristeo, quejándose del futuro matrimonio entre Orfeo y Eurídice. Ambos se confían sus respectivos amores y el dolor que les produce que estos no sean correspondidos. Al mismo tiempo se produce otra escena en la que Fabio lanza la advertencia de que Venus e Himeneo, asistentes a la boda, llevan sus hachas apagadas, señal de mal augurio, al igual que la caída del retrato de Eurídice. Orfeo a pesar de ser consciente de que ambas son señales de mala fortuna decide continuar adelante con el enlace.

Quedan en escena Aristeo y Fílida. El príncipe desengañado pretende recoger el retrato de su amada y quedárselo, justo en ese momento, el retrato se eleva y vuelve a colocarse en su lugar.

El acto termina con la expresión de sorpresa de Fílida:



Si eres blanca, podrá ser  
que le agrade una morena.  
Si eres compuesta y serena,  
tan bulliciosa mujer.  
Y aunque tú discreta seas,  
otra puede saber más,  
y hay gracias que no tendrás  
que se imaginan en feas.  
Sin esto, lo que se tiene,  
suele no estimarse tanto. (vv. 1027- 1054)

Las palabras de Fílida comienzan a asustar a Eurídice; situación que Fílida aprovecha para seguir minando la confianza de la ninfa, contándole cómo, el día anterior, Orfeo había elogiado sus pies cuando esta caminaba junto a un arroyo. Eurídice comienza a sentirse angustiada, incluso empieza a sentir celos. Se va Fílida y entran en escena Orfeo y Fabio. Su conversación gira en torno a las mujeres, hasta que Orfeo se percata de la presencia de Eurídice y le cuestiona sobre la causa de su tristeza. Eurídice le pregunta acerca del incidente del río y este niega no solo haber elogiado los pies de Fílida, sino también que dicho encuentro se hubiera producido. Fabio advierte a Eurídice sobre los comentarios malintencionados de Fílida. Ni las palabras de Orfeo, ni los consejos de Fabio consiguen tranquilizar a Eurídice, quien siente que ha perdido toda confianza en su amado al que pide una satisfacción. En el siguiente parlamento Fabio muestra también sus dudas acerca de la sinceridad de Orfeo: cree que el encuentro pudo producirse. Aunque tales sospechas parecen estar producidas por los celos, ya que él también se siente atraído por Fílida. En ese momento llega Aristeo, resignado a no poder conseguir a Eurídice, pero con la intención de pedir a Fabio un favor: que le consiga un retrato de Eurídice antes de marcharse. Vemos la vena humorística de Fabio, que le habla de la dificultad de conseguirlo en cuyo caso ofrece la posibilidad de entregarle uno suyo. Sobre la posibilidad de marcharse, Fabio confiesa su incredulidad, ya que un corazón enamorado no se rinde tan fácilmente. Le propone que consulte con Fílida, diestra en hechicería. Aristeo, que ya había

ofrecido a Fabio dos joyas si conseguía el retrato de Eurídice, le ofrece ahora diez colmenas.

Como el propio Fabio había predicho, antes de marcharse aparece la propia Fílida y comienzan a conversar: Aristeo le expone la razón de sus tristezas, su amor por Eurídice. Fílida se ofrece a ayudarle y mediante una solución que no requiere magia alguna. Envía a Aristeo al templo de Venus, donde ella se encargará llevar a Eurídice con el pretexto de demostrarle que Orfeo no es tan fiel como se presenta.

Se marcha Aristeo y aparece Eurídice acompañada de Dantea. Están buscando el retrato desaparecido, quizá sustraído ya por Fabio. Fílida pregunta a su compañera acerca de su pesadumbre, y esta da muestras de su malestar por haber sido la persona que le ha mostrado por primera vez la incertidumbre de los celos. Eurídice ya no puede tener plena confianza en Orfeo de quien sospecha pueda engañarla. Fílida despliega sus redes y cuando parece que está convenciendo a Eurídice de que Orfeo la ama, en realidad está intentando demostrarle que lo que realmente Orfeo pretende es encontrarse con ella a escondidas. Se ofrece a indicarle el lugar de la falsa cita, simulando lealtad a su amiga y desdén hacia las atenciones de Orfeo.

En la siguiente escena encontramos a Aristeo y Camilo, que ha vuelto de Tracia para informar al príncipe de que su reino ha sido usurpado por Albante. Esta noticia hace que Aristeo decida actuar lo más rápidamente posible para conseguir a Eurídice. Se dirige al lugar indicado por Fílida. Allí se encuentra Eurídice, sola, y lamentándose por sus dudas respecto a Orfeo. Aristeo se acerca a Eurídice y le cuenta las nuevas que le ha traído Camilo acerca de la usurpación de Albante y cómo, por amor hacia ella, ha sido capaz de descuidar su reino. Eurídice, que se da cuenta del engaño perpetrado por Fílida, no cede a las intenciones de Aristeo manteniéndose firme en el amor a su esposo Orfeo y en defenderse de Aristeo incluso con su propia vida. El príncipe se muestra extrañado ante la resistencia a su persona, de condición real y poseedor de grandes dones. Para enumerarlos se sirve del ejemplo de la casta Diana, quien se enamoró de Endimión, y se sorprende de que Eurídice, una simple mortal, muestre más reparos que la diosa. Eurídice emprende la huida de Aristeo mientras invoca a la citada Diana. En mitad de su carrera es mordida por un áspid. Aristeo corre hacia ella creyéndola muerta. Entran en escena Fabio y

Orfeo quienes son informados por Aristeo, a quien todavía creen un simple pastor, de que una mujer ha sido mordida por un áspid. Cuando Orfeo se acerca, descubre que es su esposa. Esta, en un último esfuerzo, cuenta a su marido lo ocurrido aunque sin nombrar a Aristeo ya que para ella la verdadera causa de su muerte han sido los celos.

Comienza el **tercer acto** con la presencia de los pastores. Su conversación gira en torno a la terrible muerte de Eurídice y el estado de locura en que ha quedado postrado su marido. Aparece Orfeo en escena y desaparecen todos a excepción de Fabio, testigo del triste lamento por la pérdida de su esposa:

Selvas, que a los acentos de mi canto  
con ecos siempre alegres respondistes  
cuando me fue piadoso el cielo santo.

Ahora, si la causa conocistes  
de mi dolor preciso y lastimoso,  
llorosas repetid mis voces tristes.

Yo soy aquel amante, aquel dichoso  
que mereció llamarse de Eurídice,  
para tan breve tiempo, dulce esposo.

¡No sé quién sigue a amor! ¡No sé quién dice  
Que es este el mayor bien de los mortales  
por más que sus venturas solemnice!

¡Ay, nunca yo para desdichas tales  
gozara venturoso tantos bienes

si habían de parar en tantos males! (vv. 1950-1964)

Fabio termina de convencerse de la locura de Orfeo cuando este dice estar viendo a su esposa. Fabio finge también ver a la fallecida Eurídice, sin embargo, la locura de Orfeo va en aumento: increpa a los árboles por no haber advertido a su esposa del peligro e incluso confunde a Fabio con el áspid causante de su muerte. Se abalanza hacia él, pero en el último momento se decide a ser él mismo el áspid. Su enajenación alcanza tales cotas que resuelve descender a los infiernos en busca de su esposa:



Pues yo quiero, primero que la Parca  
el hilo corte a mi vital gobierno,  
ir a buscarla, si Carón me embarca,  
que cantando a las puertas del infierno,  
pienso mover su rey inexorable  
Cantando alegraré su llanto eterno. (vv. 2067- 2072)

Fabio intenta no participar en ese viaje, pero ante la insistencia de Orfeo acepta, aunque inventa una falsa despedida de un amigo antes de emprender el descenso.

Aparece en escena Fílida para dar el pésame a Orfeo pero tras esto le confiesa su amor y se ofrece para hacerle olvidar a Eurídice. Orfeo rechaza su proposición y se muestra firme en el amor a su difunta esposa:

Fílida, si yo tuviera  
pensamiento de querer  
otra mujer, mi mujer  
pienso que después te hiciera,  
que el tiempo lugar me diera  
con que mi Eurídice lloro,  
pero ni estimo tesoro,  
ni me obliga tu belleza,  
que quiero más mi tristeza,  
que tu belleza y el oro.  
Esta sola vive en mí,  
y en ella aquel alma bella,  
como tú dices, estrella,  
aunque fue sol para mí.  
Con ella el alma perdí,  
y así la pienso buscar,  
que hasta volverla al lugar  
adonde estuvo primero,  
ni dejar de llorar quiero,  
ni puedo dejar de amar. (vv. 2161-2180)

Los intentos de Fílida no consiguen hacer desistir a Orfeo de su determinación de bajar a los Infiernos. Trata de abrazarle y este la rechaza. Se va Orfeo y entra Fabio, ataviado con unas alforjas y una pequeña lanza, listo para acompañar a su señor. Se despide de Fílida, al igual que Aristeo, dispuesto ya para volver a su reino. Fílida hace partícipe al príncipe de la loca decisión de Orfeo. Aristeo decide entonces retrasar su vuelta a Tracia y saber en qué para el viaje de Orfeo con la secreta intención de poder volver a ver a Eurídice.

En la siguiente escena podemos ver a Orfeo y a Fabio encaminados hacia su macabro destino. Fabio incrédulo a la vez que temeroso va describiendo los lugares por los que avanzan:

¡Que no se halle una venta, con ser cierto  
que aquesta senda va a su llama eterna!  
¡Que no haya un bodegón en este puerto,  
una carnicería, una taberna!  
Todo está de peñascos encubierto,  
donde el sol amanece de linterna,  
en medio luce, entrando por arriba,  
que pienso que del cielo se derriba.  
Ya los oídos de temor me tapo  
del son de los tormentos que imagino.  
No vuelvo más aquí si de esta escapo.  
Todo es pálidas sombras el camino.  
Si rueda por la peña algún gazapo,  
sospecho que es espíritu maligno.  
No hay árbol que no piense, entre estos fieros,  
que es algún alma a quien debí dineros. (vv. 2390-2405)

A orillas del Leteo, Orfeo se aleja de su criado y avanza solo hacia la barca de Caronte. Queda Fabio en escena responsable de describir el camino de su amo y cómo con su canto conmueve a los habitantes del inframundo:

¡Cielo, que estás a mi desdicha atento,  
si tu dorada luz llega al Leteo,

dame favor! ¡Temblando estoy! ¡Ay, triste  
qué negra sombra estos peñascos viste!  
Ya templa Orfeo aquella dulce lira  
que enterneció los fieros animales.  
Ya canta, ya suspende, ya se admira  
el reino oscuro con acentos tales.  
Cesó la pena ya, paró la ira.  
Estos son los palacios infernales.  
¡Qué lindos cuartos hay! Letreros tienen.  
Quiero leer mientras sus dueños vienen.  
Cuarto de amores, cuarto de logreros,  
de los difamadores, de testigos  
falsos, de ingratos, de ladrones fieros,  
de fingidos y bárbaros amigos;  
cuarto de cortesanos majaderos  
—aquestos son terribles enemigos —;  
cuarto de damas, cuarto de valientes,  
y cuarto de cansados pretendientes;  
cuarto de malcasados y maridos  
al uso —no lo entiendo, al fin, casados —;  
de fulleros también y de atrevidos;  
cuarto de necios, cuarto de cuñados.  
Pero ¿quién viene aquí? que mis sentidos,  
de la sombra menor están turbados.  
Orfeo vuelve ya, dejado el canto  
en el barco del reino del espanto. (vv. 2409- 2436)

Orfeo llega al inframundo y pide ver a Proserpina, reina de los Infiernos. Esta le pregunta acerca del motivo de su visita. Orfeo le cuenta brevemente lo sucedido y le expone la intención de llevarse a su querida esposa. Proserpina acepta y ordena a Radamanto que lo acompañe hasta el alma de Eurídice. Pasa a explicar los motivos que le han llevado a romper las estrictas reglas de su reino y advierte a Orfeo en repetidas ocasiones de que, si no quiere volver a perder a su amada, no podrá volverse a mirarla hasta que ambos no se encuentren en el bosque de Tracia.

Aparecen en escena Albante y su capitán, acompañados de soldados. Albante comenta cómo, después de usurpar el trono de Tracia en ausencia de Aristeo, se dispone a matar al destronado príncipe antes de que este regrese e intente recuperar su reino. Para ello cuenta con la ayuda de un pastor de la zona y de su hija, su propio padre y su hermana.

La obra llega a su fin cuando los esposos salen de los reinos infernales. Orfeo sale delante de Eurídice, van conversando. Las palabras de Eurídice acerca de una felicidad futura hacen que Orfeo no pueda contenerse e intente abrazar a su esposa. Las advertencias de Eurídice no hacen mella en Orfeo quien se vuelve produciendo, tal como le había advertido Proserpina, la desaparición de su amada. Tras perder definitivamente a su esposa, Orfeo vuelve a dar muestras de su locura y vuelve a confundir a Fabio, esta vez con Eurídice. En los momentos en que parece volver a recobrar la cordura, relata a Fabio los motivos de su nueva pérdida. Entran en escena Aristeo y Camilo, a los que se enfrenta el recién llegado Albante acompañado de su capitán y sus soldados. También aparecen Claridano y Fílida. Albante viene con la intención de matar a Aristeo cuando padre e hija suplican clemencia para el príncipe. Albante justifica sus intenciones diciendo que lo que pretende es reparar su honor herido por Aristeo. Orfeo recupera la cordura y se convierte en juez oficioso de la disputa. Entrega la mano de Fílida a Aristeo y a Albante le deja el consuelo de recuperar a su hermana. Fabio aprovecha la coyuntura para pedir la mano de Dantea y Orfeo se despide prometiendo una segunda parte.

### **2.3.2. Tratamiento del mito de Orfeo en *El marido más firme***

En *El marido más firme* de Lope de Vega encontramos una composición que sigue escrupulosamente los preceptos del *Arte nuevo de hacer comedias*. La *humanización* de la historia es la principal característica de la lectura que Lope hace del mito. Rasgo que ya había apuntado Menéndez Pelayo:

El Orfeo que aquí tratamos es un personaje mucho más humano, y no esconde su cabeza en la penumbra del símbolo. Es el leal amador de Eurydice, el marido más firme, que por ella baja al Infierno, y la rescata, y

vuelve a perderla por una imprudencia nacida del mismo exceso de su amor<sup>136</sup>.

Una lectura atenta de la obra nos permite observar cómo el mito de Orfeo en manos de Lope conservaría parte de sus elementos externos y personajes y las modificaciones más profundas se apreciarían en sus aspectos más internos, así como en el alcance y significación del mismo.

Según Ane Gamechogicoechea Llopis<sup>137</sup>, dos son los fines que pretendería conseguir Lope. Por un lado, defender su comedia de una posible crítica de vacuidad moral y por otro, dar nombre a toda una variedad de conceptos, de creencias y de ideas de la época. Las más destacadas serían aquellas vertidas acerca del amor.

Sobre este aspecto, lo más inmediatamente reseñable sería comprobar cómo *El marido más firme* se inicia con la figura de Aristeo y no con Orfeo, como sí ocurría en las fuentes clásicas. La presencia del príncipe-pastor no aparecía hasta después de la celebración del matrimonio.

Como reconoce Martínez Berbel<sup>138</sup>, esta modificación supone que quien primero siente amor por Eurídice sea Aristeo y no Orfeo. Introduce Lope aquí en este triángulo amoroso el personaje de la ninfa Fílida, lo que da como resultado un temprano conflicto de intereses entre los deseos de Aristeo, Eurídice, Fílida y Orfeo. Conflicto de intereses muy en consonancia con el código dramático de la *Comedia Nueva*.

Aristeo, el pastor y apicultor virgiliano aparece en esta obra como príncipe de Tracia aficionado a la caza, adaptándolo así a su gusto y al del momento<sup>139</sup>.

---

<sup>136</sup> "Introducción o prólogo" a *Obras de Lope de Vega, publicadas por la Real Academia Española, Comedias mitológicas y comedias históricas de asunto extranjero*, ed. Marcelino Menéndez Pelayo, vol. XIV, BAE 190, Madrid, Atlas, 1966, p. 257.

<sup>137</sup> Anne Gamechogicoechea Llopis, *El mito de Orfeo en la literatura barroca española*, Publicaciones Universidad de Valladolid, 2011, p. 391.

<sup>138</sup> "El mito de Orfeo..." *Op. cit.*, p. 389.

<sup>139</sup> Vicente Cristóbal López explica cómo la libertad con que los autores españoles evocaban los mitos en el escenario era debida a la adecuación, a las exigencias de la representación, llegando incluso a hacer aparecer nuevos personajes. (*Op. cit.*, p. 38.)

Esta es la única referencia a Tracia, lugar originario de Orfeo según el mito clásico y donde se ubicaba la entrada al infierno. Sin embargo, en el *El marido más firme* la acción se desarrolla cerca de Tebas.

Siguiendo con el personaje de Aristeo, en Lope, el intento de violación de Eurídice es resultado de una treta de Fílida. Se trata de un elemento nuevo que no aparece en la historia original. Aristeo intenta conquistar a Eurídice con promesas y regalos y solo después de la firme negativa de esta, intenta violarla. Se trata de un nuevo ejemplo de cómo el autor modifica el material mitológico adaptándolo a sus necesidades creativas.

Una modificación sustancial que podemos encontrar tiene que ver con la muerte de Eurídice. Si en el relato virgiliano, el culpable es Aristeo y el instrumento final el áspid, en Lope, todo se debe a la estratagema de la celosa Fílida; primero amiga y confidente de la ninfa y más tarde, debido al amor y los celos que siente por la boda de Orfeo con Eurídice, instigadora del engaño. La escena, cargada de tensión trágica, ocupa el final del Acto II.

Por lo que respecta al personaje de Orfeo, en las versiones clásicas, desde el principio es manifiesto su desdén hacia las mujeres, empezando desde la propia Venus. En realidad, el Orfeo de Lope lo que desprecia es todo aquel sentimiento amoroso que escape al matrimonio. Como bien le advierte Fabio, esta falta de atención a la diosa puede ocasionarle problemas, tal y como se comprueba en el trágico final.

Ante este desenlace, Orfeo decide ir en busca de su esposa al otro mundo. En el texto de Lope esta decisión se justifica a través de la enajenación que sufre el enamorado. Esta locura no solo es un elemento fundamental en esta parte del relato, sino otra nueva muestra personal del tratamiento lopesco del mito de, por una parte no violar la doctrina católica, y por otra, de introducir un elemento muy del gusto del público de la época. La desesperación por el amor perdido lleva a Orfeo a confundir a Fabio con la serpiente que ha mordido a Eurídice:

ORFEO	¡Perro, ya te conozco. Morir tienes!
FABIO	¡Deja el cuello, señor! Yo, ¿qué te hice?
ORFEO	Yo sé que eres el áspid, que vienes a matarme también. Toma la planta.

FABIO                    ¡Ay, que me ha muerto!  
 ORFEO                                    Dame aquí mis bienes  
     dame de mi Eurídice el alma santa,  
     pues le mordiste el pie.                    (vv. 2028-2035)

En Lope, Proserpina accede a que Orfeo, por el valor y la fidelidad que ha demostrado, se lleve a su esposa. Como apuntó Martínez Berbel<sup>140</sup>, Lope inserta aquí un elemento interesante desde el punto de vista sociológico, ya que este pasaje es otra buena muestra de esa humanización del mito en la defensa de la institución matrimonial que se puede percibir, y en la intención moralizante. A esto se une el hecho de que la prueba a que le somete Proserpina es vista como muy dura, tanto que no podrá ser superada:

PROSERPINA            Advierte las condiciones,  
     Orfeo, con que te doy  
     a tu esposa.  
 ORFEO                                    ¡Por los dioses,  
     reina, de no serte ingrato!  
 PROSERPINA            Que hasta que estés en los montes  
     de Tracia no has de volver,  
     aunque sus manos te toquen  
     la cabeza, a ver tu esposa,  
     porque tus pies y tus voces  
     seguirá detrás de ti.  
     Si es que te atreves, disponte  
     a llevarla adonde vives,  
     que si la promesa rompes,  
     apenas la habrás mirado  
     cuando la pierdas y llores.  
 ORFEO                                    Gran cosa me pides, reina,  
     pero todas son menores  
     que mi amor.                    (vv. 2533-2550)

Más adelante Orfeo reforzará esta idea al exclamar:

---

<sup>140</sup> "El mito de Orfeo..." *Op. cit.*, p. 162.

¡Ay, mi bien, por verte muero!

¡Dura condición me ponen!

(vv. 2560-2561)

El elemento mítico que Lope elimina de la fábula conscientemente es la muerte de Orfeo a manos de las mujeres tracias, lo que pudo ser para “evitar el peliagudo asunto, [...], de la homosexualidad y pederastia, a todas luces imposible de recrear en una obra artística de estas características”<sup>141</sup>. Para Lope, el mito ha dado ya su máximo rendimiento. Orfeo vuelve al mundo de los vivos y continúa explotando el elemento de su locura. Solo parece recuperarse al final de la obra, para pasar a convertirse en elemento clave en la resolución de las acciones que se han desarrollado en paralelo: la disputa entre Aristeo y Albante, el concierto del matrimonio entre Fílida y Aristeo y la petición de mano de Dantea por Fabio.

Otros cambios en la obra se deben a concesiones, tanto a las costumbres sociales como literarias del siglo XVII. El cambio que Lope hace aquí del personaje de Fabio se puede deber a que el dramaturgo busca en esta obra ahondar en los aspectos más humanos relegando la trama inicial del mito. Se trata de un personaje que a la postre se revela más sensato que su propio amo y en el que se encierran las características del criado teatral típico, más cercano al público que el enajenado Orfeo. Un buen ejemplo se puede apreciar en el pasaje en el que Fabio, este va relatando los lugares por los que pasa de camino hacia el inframundo, en un tono marcadamente humorístico y que contrasta perfectamente con el dramatismo de la acción que se está desarrollando, tal y como el propio Lope decía en el *Arte Nuevo*:

¡Que no se halle una venta, con ser cierto

que aquesta senda va a su llama eterna!

¡Que no haya un bodegón en este puerto,

una carnicería, una taberna!

(vv. 2390-2393)

Otro ejemplo más del uso de esta figura como prototipo del gracioso lo encontramos inmediatamente después de la muerte de Eurídice y los lamentos de su esposo:

---

<sup>141</sup> “El mito de Orfeo...” *Op. cit.*, p. 395.



¡Oh, buen áspid, si nacieran  
muchos que mordieses luego,  
no digo las que me escuchan  
sino las que mal han hecho! (vv. 1910-1913)

A lo largo del relato veremos cómo las sutiles ideas misóginas que Lope vierte en el relato se encuentran en su mayoría en boca de Fabio, respondiendo a una vía de comicidad frecuente en el teatro áureo, tal y como se comentará con más detenimiento en el análisis de los personajes.

Si nos detenemos en analizar el resto de acciones y personajes, podemos seguir rastreando muchos otros cambios del mito surgidos de la mano de Lope. Leemos en el Acto I como Eurídice confiesa a Orfeo:

De mi padre importunada,  
palabra anoche le di  
de casarme, aunque en el sí  
no hay persona interesada. (vv. 577-580)

Se trata, una vez más, de un padre del teatro áureo preocupado por concertar el matrimonio de su hija, sin embargo, aquí el papel de padre/autoridad queda un tanto desdibujado; no fuerza a su hija a casarse, y es ella la que elige libremente. En este caso esto es algo que Lope no pudo trastocar ya que los condicionantes del mito lo impedían.

Otro punto coincidente con la preceptiva del *Arte Nuevo* es el ardid planeado por Fílida y Aristeo, así como la trágica escena en la que la moribunda Eurídice exculpa a Aristeo culpando a los celos de su muerte. Los celos como base de la intriga e instrumento de conflicto que no podían faltar dentro de la comedia áurea.



## **Capítulo 3. Edición de *El marido más firme* de Lope de Vega para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria**

---

### 3.1. Introducción

#### 3.1.1. Contexto histórico

#### 3.1.2. Contexto social

##### 3.1.2.1. La economía

##### 3.1.2.2. Las clases sociales

##### 3.1.2.3. La religión

#### 3.1.3. Contexto cultural

##### 3.1.3.1. Pesimismo y desengaño

##### 3.1.3.2. Corrientes de pensamiento

##### 3.1.3.3. Arte y cultura

- 3.1.4. La literatura
- 3.1.5. El teatro
  - 3.1.5.1. Orígenes del teatro barroco
  - 3.1.5.2. El corral de comedias
    - 3.1.5.2.1. Espacio teatral y público
    - 3.1.5.2.2. La representación
    - 3.1.5.2.3. Elementos verbales y no verbales
    - 3.1.5.2.4. Calendario
    - 3.1.5.2.5. Precios
    - 3.1.5.2.6. Las compañías y los actores
  - 3.1.5.3. La comedia nacional o el *Arte nuevo*
  - 3.1.5.4. Personajes
  - 3.1.5.5. Temática
  - 3.1.5.6. Ideología de la comedia
- 3.1.6. Lope de Vega
  - 3.1.6.1. Biografía
  - 3.1.6.2. Obra
- 3.2. *El marido más firme*
  - 3.2.1. Historia del texto
  - 3.2.2. Criterios de esta edición
  - 3.2.3. Estudio de los personajes
  - 3.2.4. Escenificación
  - 3.2.5. Estructura de la obra
  - 3.2.6. Sinopsis métrica
  - 3.2.7. Sentido de la obra
  - 3.2.8. Presentación de esta edición
- 3.3. Texto de *El marido más firme* de Lope de Vega
  - Acto I
  - Acto II
  - Acto III
- 3.7. Materiales de apoyo
  - 3.7.1. Vocabulario
  - 3.7.2. Relación de mitos mencionados en el texto

## Capítulo 3. Edición de *El marido más firme* de Lope de Vega para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria

---

### 3.1. Introducción

#### 3.1.1. Contexto histórico<sup>142</sup>

En el siglo XVIII, España sigue siendo una importante potencia europea pero las continuas guerras llevan a nuestro país a una crisis política y económica que será la nota más importante durante los reinados de Felipe III (1598-1621), Felipe IV (1621-1665) y Carlos II (1665-1700). A medida que avanza el siglo, se acentúa la decadencia española, los reyes gobiernan por medio de validos o primeros ministros (duque de Lerma, conde-duque de Olivares, Luis de Haro, Valenzuela, etc.).

A pesar de la política pacifista de estos reyes, en la que firmaron la paz con Inglaterra y la “Tregua de los doce años” en la guerra de Flandes, el siglo está plagado de conflictos externos e internos: guerra con los Países Bajos, reconocimiento de la independencia de Holanda, Guerra de los Treinta años, entrega a Francia del Rosellón, Cerdeña y Artois, sublevación de Cataluña y Portugal... España pierde definitivamente sus territorios europeos y con ellos su papel dentro de la política continental.

A esto hay que añadir que Carlos II murió sin descendencia, lo que preparó la guerra de Sucesión en el siglo posterior.

---

<sup>142</sup> Dado que no se pretende realizar aquí una Introducción exhaustiva, se recomienda la consulta de los siguientes materiales de ampliación: José. del Corral, *Gentes en el Madrid del XVII. Formas de vida en el Siglo de Oro*, Madrid, Sílex, 2008; José María Díez Borque, *Sociología de la comedia española del siglo XVII*, Madrid, Cátedra, 1976; -----, *Sociedad y teatro en la España de Lope de Vega*; Barcelona, Antoni Bosch editor, 1978; José Antonio Maravall, *Teatro y literatura en la sociedad barroca*, ed. F. Abad, Barcelona, Crítica, 1990; Felipe Pedraza Jiménez y Milagros Rodríguez Cáceres, *Manual de literatura española IV. Barroco. Teatro*, Pamplona, CÉNLIT, 1981.

### 3.1.2. Contexto social<sup>143</sup>

#### 3.1.2.1. La economía

El aspecto económico es quizá uno de los factores más decisivos en la crisis del siglo XVII. El país no supo aprovechar las riquezas que llegaban de América; se exportan materias primas y se importan manufacturas. Muy al contrario, el mal gobierno de los reyes y sus respectivos validos, la nefasta política económica, la inflación, la corrupción, la difícil situación social, las malas cosechas que se sucedieron a lo largo de estos años (la introducción de nuevos cultivos como el de maíz y patata, no alivió la agricultura), la expulsión de los moriscos y las continuas guerras ya citadas, fueron la causa de una grave depresión.

#### 3.1.2.2. Las clases sociales

Las epidemias, las guerras y la crisis económica diezmaron la población española, que descendió hasta los ocho millones de habitantes. Paralelamente, se produjo una emigración a las ciudades, que vieron incrementado el número de pobres, mendigos y delincuentes.

La *minoría aristocrática* aumentó su poder, aunque se lamentaba de la falta de líderes entre ella. Esta aristocracia inmovilista era la propietaria de los bienes y riqueza del país. La pequeña nobleza despreciaba el trabajo manual y el comercio. En la mayoría de los casos no es más que un lastre para la sociedad. La burguesía, en España, sigue siendo una clase social débil si la comparamos con la de otros países europeos. La ambición, su estrecha vinculación con la monarquía o simplemente la búsqueda de un refugio a su pobreza hacían que el clero siguiera teniendo particular importancia. La crisis recayó de modo más grave sobre las clases medias, campesinos y artesanos, quienes eran objeto de constantes impuestos; lo que, junto con las crisis y sequías, supuso el aumento el número de necesitados y menesterosos.

---

<sup>143</sup> José María Díez Borque, *La sociedad española y los viajeros del siglo XVII*, Madrid, SGEL, 1976; -----, *Sociedad y teatro en la España de Lope de Vega*, Barcelona, Antoni Bosch editor, 1978.

### **3.1.2.3. La religión**

El siglo XVII se caracterizó por un reforzamiento religioso y una profunda reafirmación del tradicionalismo.

La monarquía garantizó la aplicación de los principios de la Contrarreforma, difundidos a través de las universidades y los colegios, además de la predicación y edición de libros. La noción cristiana del pecado original se instala nuevamente y la bella ilusión humanística de la bondad del hombre se quiebra para dar paso a un radical desengaño. Así mismo, durante todo el siglo el clero y el Santo Oficio siguen vigilando la ortodoxia de la religión católica. Aún seguirá vigente el concepto de limpieza de sangre; el cristiano viejo se vanagloriaba de no tener antepasados moros o judíos. Una de las consecuencias de esta situación ideológica fue la expulsión de los moriscos (1609-1614), que tendrá graves consecuencias en la economía agraria ya que gran parte de esta población se asentaba en núcleos rurales y se dedicaba a la agricultura y la artesanía.

### **3.1.3. Contexto cultural**

#### **3.1.3.1. Pesimismo y desengaño**

El siglo XVII es el siglo del Barroco. Esta expresión artística se produce como resultado de una visión del mundo y de una actitud vital determinadas por el contexto sociohistórico que se ha descrito anteriormente.

Es una época en la que perviven o resurgen aspectos ideológicos y culturales ligados a la Edad Media. Lo natural y lo sobrenatural, que el Renacimiento había separado, vuelven a confundirse. La apariencia provocaba desconfianza, pues impedía ver la realidad, pero, a la vez, despertaba atracción. Hubo una verdadera fascinación por lo exótico, lo raro, lo deforme.

La exaltación de todo lo humano y el vitalismo anterior se sustituyen por una actitud pesimista ante la realidad y la vida. Aparece una nueva visión del mundo más angustiosa y desolada. Se desarrolló la percepción de la debilidad del ser humano, la obsesión por el tiempo y por su paso inexorable (tópico del *tempus fugit*), lo vano de nuestra existencia, la presencia de la muerte, la vida

como un sueño, una efímera rosa, la idea de locura del mundo o del “mundo al revés”. Todo ello acorde con la realidad histórica que vive España.

El Barroco, sin embargo, es una época de contrastes y claroscuros. Si por un lado el hombre vive con amargura los problemas que le acechan, por otro lado es un tiempo de fiestas y espectáculos. El arte reflejó estas contradicciones por medio del contraste de luz y de sombras, y las fiestas barrocas aunaron la celebración religiosa con los placeres sensoriales y lo profano con lo sagrado.

### **3.1.3.2. Corrientes de pensamiento**

Esta situación conflictiva del hombre originó reacciones diversas que fueron desde el escape de la angustia a través de la búsqueda del placer y la belleza, hasta la aceptación realista o el consuelo de la espiritualidad ascética.

Esta última defendía la esperanza en una vida eterna y la privación ante las pasiones. Estas ideas se relacionaban con los principios de la filosofía estoica, de gran difusión en la época.

Respecto a la filosofía imperante en Europa, René Descartes, la astronomía de Kepler, Galileo y Newton y otros saberes con los que estaba empezando la modernidad, España permaneció al margen. Solo a finales del siglo se produjeron algunos movimientos de renovación.

### **3.1.3.3. Arte y cultura**

La crisis del siglo XVII coincidió con una etapa de gran esplendor cultural y de especial florecimiento artístico en todas las artes: arquitectura, pintura, literatura... Este periodo, junto con el Renacimiento, se conoce como Siglo o Siglos de Oro.

En general, todas las manifestaciones culturales del Barroco español se vieron influenciadas por los principios católicos de la Contrarreforma.

Durante esta época, la monarquía y los grupos más privilegiados, se dedicaron al fomento de las actividades artísticas, lo que se conoce como mecenazgo. Sin embargo la mayoría de la población era analfabeta, lo que suponía que gran parte de la información se transmitía de forma oral y visual. Esta circunstancia explica el auge de la enseñanza, sobre todo religiosa, a



través de sermones, el culto a las imágenes y de la tendencia al espectáculo y a las fiestas.

Es así como se explica el gran auge del espectáculo por excelencia: el teatro. El profesor José M<sup>a</sup> Díez Borque<sup>144</sup> destaca tres tipos de fiestas en el barroco español: la cortesana, la sacramental y la popular.

Las fiestas cortesanas tenían un carácter eminentemente cívico o religioso: Durante estas se llenaban las calles de carros triunfales, banderas, tapices, colgaduras y ricos vestidos, todo ello para exaltar el poder de la nobleza: había también mascaradas y fuegos de artificio. Vinculadas a estas fiestas encontramos las ceremonias por la muerte de grandes personajes, con cortejos y catafalcos.

Entre las fiestas sacramentales, la más importante era la del Corpus y la representación de los Autos Sacramentales. En estos espectáculos abundaban los elementos visuales materializados en la riqueza escenográfica, las procesiones espectaculares y las danzas.

Las fiestas religiosas se organizaban especialmente por motivos religiosos como podían ser Navidades, Cuaresma, fiestas de santos y vírgenes, aunque también se celebraban gran número de ferias en todas las localidades.

#### **3.1.4. La literatura**

En estos epígrafes nos dedicaremos más pormenorizadamente al teatro; por lo que nos limitaremos a trazar ahora un rápido panorama de la lírica y la prosa del siglo XVII.

En este siglo, la lírica continúa con el desarrollo que había tenido en la centuria anterior. Tres son las figuras más representativas: Lope de Vega (*Rimas sacras, Rimas humanas y divinas*), Luis de Góngora y Argote (*Fábula de Píramo y Tisbe, Soledades, Fábula de Polifemo y Galatea*) y Francisco de Quevedo (*Parnaso español*). A ellos hay que añadir al conde de Villamediana, Jáuregui, Soto de Rojas, Pedro Espinosa y los hermanos Argensola, entre otros.

---

<sup>144</sup> José María Díez Borque, *Cultura oral y escrita en la España de los Siglos de Oro*, Barcelona, Visor Libros, 2010.

En el caso de la novela, desaparece la caballeresca y decaen otros subgéneros que habían tenido gran auge en la centuria anterior: la pastoril y la morisca. Sin embargo, la novela picaresca, recogiendo el ejemplo del *Lazarillo de Tormes*, experimenta un gran desarrollo. Destacan el *Guzmán de Alfarache* de Mateo Alemán y el *Buscón* de Francisco Quevedo. La novela cortesana, gracias a María de Zayas con sus *Novelas ejemplares y amorosas*, ocupa un lugar destacado en este siglo. Pero no solo se desarrolló el género de la novela, la literatura doctrinal se hace un hueco de mano de Baltasar Gracián, gracias a obras como *El Criticón*, *El héroe*, *El político* o *El discreto*.

### 3.1.5. El teatro<sup>145</sup>

Hay que comenzar diciendo que el teatro barroco fue, antes que una entidad literaria, una realidad histórica, festiva y espectacular, cuyo triunfo no se debe de una forma exclusiva, como ocurre con otras creaciones literarias, a la genialidad de un autor encerrado en su torre de marfil, sino a un movimiento social que bullía en torno a los escenarios. Que la producción dramática que generó este periodo —aproximadamente 10. 000 comedias y 1.000 obras alegóricas— sea tan extensa es consecuencia de la enorme demanda de obras de un público ávido de diversión. Posterior es el fenómeno de su conversión en materia literaria, que ha propiciado que los textos hayan llegado hasta nosotros.

A la hora de abordar el estudio del fenómeno teatral, en las aulas de Secundaria se suele hacer desde los textos dramáticos, es decir, el argumento, la comprensión, el análisis de personajes, la relación con otros textos similares, los aspectos literarios y formales, etc., obviando el resto de elementos que

---

<sup>145</sup> Material de ampliación: AAVV, *Teatro y fiesta del Siglo de Oro en tierras europeas de los Austrias*, Sevilla- Varsovia, Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior de España, 2003. Los motivos por los que se destaca este volumen son; en primer lugar, el hecho de que cada una de las partes que lo componen esté introducida por los mejores especialistas en la material.; por otra, la cantidad y calidad de las ilustraciones que acompañan a los textos; José María Díez Borque, *El teatro en el siglo XVII*, Madrid, Taurus, 1988. Probablemente el mejor especialista sobre teatro barroco en el último cuarto de siglo. En la obra que se ha destacado se ofrece una visión de conjunto excepcional sobre los aspectos textuales y de representación de la comedia áurea, en muchos de los cuales el autor fue un auténtico pionero.

conforman el hecho teatral. En este sentido son muy clarificadoras las palabras de Roland Barthes:

“¿Qué es el teatro? Una especie de máquina cibernética. Cuando descansa, esta máquina está oculta detrás de un telón. Pero a partir del momento en que se la descubre, empieza a enviarnos un cierto número de mensajes. Estos mensajes tienen una característica peculiar: que son simultáneos, y, sin embargo, de ritmo diferente; en un determinado momento del espectáculo, recibimos al “mismo” tiempo seis o siete informaciones (procedentes del decorado, de los trajes, de la iluminación, del lugar de los actores, de sus gestos, de su mímica, de sus palabras), pero algunas de estas informaciones se mantiene (éste es el caso del decorado), mientras que otras cambian (las palabras, los gestos); estamos, pues, ante una verdadera polifonía informacional, y esto es la teatralidad: un espesor de signos”<sup>146</sup>.

Y es que todo lo que rodea a esta acción dramática se debe incluir dentro de cualquier lectura de una obra dramática por eso es tan importante abordar el estudio de la acción teatral, el conjunto de signos que complementan al texto literario.

Tadeus Kowzan<sup>147</sup> ha propuesto un cuadro de trece sistemas de signos que interactúan en cualquier hecho teatral: *palabra, tono, mímica, gesto, movimiento, peinado, maquillaje, traje, iluminación, accesorios, música, sonido y decorado*. En el apartado correspondiente a la representación se hará mención a algunos de estos aspectos teniendo en cuenta la información los estudios realizados al respecto.

---

<sup>146</sup> Roland Barthes, *Ensayos críticos*, Barcelona, Seix Barral, 1983.

<sup>147</sup> Tadeus Kowzan, *Literatura y Espectáculo*, Madrid, Taurus, 1992.

### 3.1.5.1. Orígenes del teatro barroco<sup>148</sup>

El fenómeno sociológico que supuso el nacimiento y éxito de la *Comedia nueva* ha hecho que la crítica haya centrado sus energías en indagar sobre los posibles antecedentes, sobre los orígenes de esta manifestación escénica.

Hasta el Barroco convivieron en el teatro la tendencia religiosa, como las representaciones en los templos y en las procesiones del Corpus, con las palaciegas y estudiantiles, que desarrollaban temas pastoriles, caballerescos, clásicos, alegóricos, etc. y con las populares.

Para analizar todas las circunstancias y autores que se pueden considerar precursores del teatro barroco resulta conveniente simplificarlo para poder tener una visión general de este hecho.

En primer lugar cabe destacar la importancia que tuvo la influencia italiana y su *commedia dell'arte*<sup>149</sup> tanto en los temas, como recursos y técnicas escénicas.

Será con Lope de Rueda con quien nazca un nuevo concepto de hombre de teatro surgido, no de la erudición, sino de la práctica. Hacia 1554 crea la primera compañía española con la que alcanza enorme éxito. Con él el teatro

---

<sup>148</sup> Material de ampliación: Ignacio Arellano Ayuso, *El arte de hacer comedias. Estudios sobre teatro del Siglo de Oro*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2011; -----, *Historia del Teatro Español del siglo XVII*, Madrid, Cátedra, 2012; Javier Huerta Calvo (Dir.), *Historia del teatro español (vols.)*, Madrid, Gredos, 2003. Esta obra abarca desde los orígenes medievales del teatro hasta la actualidad revisando la totalidad el espectáculo: actores, directores, directores de escena, locales, compañías, escenógrafos, música, iluminación, indumentaria... Cada parte ha sido tratada por los mejores especialistas en la materia, lo que confiere a la obra rigor y calidad. , supone. Los apéndices y cuadros cronológicos son excelentes; Javier Huerta Calvo y Andrés Peláez Martín, *El viaje entretenido. Historia virtual del teatro español* (CD-Rom)], Madrid, Gredos, 2003. El anterior volumen se completa aquí desde un punto de vista didáctico y lúdico. Este CD-ROM interactivo, concebido como una representación, permite convertirnos en espectador y asistir al teatro de las distintas épocas, oír las voces de los grandes autores, consultar información e incluso jugar. Muy recomendable para alumnos de Secundaria y Bachillerato; José Romera Castillo. "El teatro en el siglo XVIII", *Teatro español: siglos XVIII-XXI*, Madrid, UNED, 2013, pp. 29-50.

<sup>149</sup> Material de ampliación: Carmen Sanz Ayan y Bernardo J. García García, "El «oficio de representar» en España y la influencia de la comedia dell'arte (1567-1587)", *Cuadernos de Historia Moderna*, Madrid, Servicio de Publicaciones UCM, nº 16, 1995.

comienza a profesionalizarse. Algunas de sus comedias son imitaciones de la comedia italiana, otras más cómicas, cortas y populares. Lo mejor de su teatro son los pasos, piezas breves de carácter cómico y popular que se interpretaban entre acto y acto de las obras largas. Con él aparece además otro hecho fundamental; la aparición del primer actor profesional.

Otro hecho destacado que influirá en la consolidación del teatro en España tiene que ver con la situación económica del país. En la segunda mitad de siglo se plantea un grave problema económico en las ciudades derivado de unos años de malas cosechas: una fuerte migración del campo a unos centros urbanos sin infraestructura económica para dar trabajo y alimentar a todos estos inmigrantes. Para paliar esta situación económica, comienzan a surgir instituciones benéficas, supervisadas por el Consejo de Castilla, que se esmera en buscar medios para su causa. En 1565 unos cuantos madrileños caritativos fundan la *Cofradía de la Pasión* con el fin de sostener un hospital para mujeres pobres. Para aumentar los fondos de este hospital, se concedió a esta cofradía el privilegio de elegir el lugar para representar todas las comedias que se dieran en Madrid y destinar los beneficios obtenidos a su hospital. Hacia 1567 o 1568 la cofradía de la Pasión utiliza por primera vez un teatro fijo para ofrecer representaciones teatrales y de este modo costear sus obras benéficas. Se trataría, en palabras de Diez Borque, de *un corral acomodado a la representación*, es decir, un auténtico patio de vecinos al que se añaden unos mínimos elementos que permitieran la representación:

Estos corrales de comedias eran en su origen, antes de que se convirtieran en teatros, los patios de detrás de las casas. En el fondo se hallaba el escenario; la mayor parte de los espectadores ocupaban el patio, y los asientos preferentes eran las ventanas del edificio y de las casas inmediatas. Desde luego ofrecían pocas comodidades al público y a los actores; tanto en el escenario como en el patio carecían de toldos, y si el tiempo era malo se interrumpían las representaciones o se mojaban los espectadores<sup>150</sup>.

---

<sup>150</sup> Américo Castro y Hugo A. Rennert, *Vida de Lope de Vega: (1562-1635)*, Salamanca, ed. de Fernando Lázaro Carreter, 1969, p. 135.

En un principio seleccionaron un corral en la calle Sol, dos en la calle Príncipe y un tercero en la calle del Lobo. Más adelante se decidió buscar una ubicación definitiva y acondicionar más adecuadamente dos corrales fijos. A esta cofradía le siguen la de la Soledad y Niños expósitos, que representaría fundamentalmente en el Corral del Burguillos. Es así como surgen el Corral de la Cruz, inaugurado en 1579, y el Corral del Príncipe, que empezó a funcionar en 1583.

El ejemplo de Madrid es seguido por Sevilla (1578), Valladolid (1575), Valencia (1566) y Granada (1588), algunos lugares de Europa como los Países Bajos o Lombardía, incluso en el continente americano: Lima (1584) o México (1597).

La *Comedia nueva* es una manifestación artística incipiente que evolucionará a lo largo del siglo por su propia evolución interna y por las directrices marcadas desde fuera. El hispanista francés Marc Vitse propone una periodización cuatripartita<sup>151</sup>:

1. *Primera comedia o comedia de la modernización* (primer cuarto del siglo XVII). Periodo del nacimiento y consolidación de la comedia nueva.
2. *Segunda comedia o comedia de la modernidad* (segundo cuarto del siglo XVII). Fase de madurez estética. Vitse la relaciona con “la invención de una ética de la modernidad”.
3. *Tercera comedia o comedia del estancamiento* (1650- 1680). La Corte real se convierte en el centro de la producción dramática lo que influye en que muchas de las obras presenten una tendencia a la evasión y el inmovilismo.
4. *Cuarta comedia o comedia de la readaptación* (siglo XVIII). Es el periodo de la banalización y reescritura de la tradición heredada. Esto provocará el rechazo de los primeros ilustrados españoles.

---

<sup>151</sup> Marc Vitse, *Éléments pour une théorie du théâtre espagnol du XVII<sup>e</sup> siècle*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1990, p. 21-22.

Felipe B. Pedraza Jiménez y Mercedes Rodríguez Cáceres proponen una periodización también en cuatro etapas<sup>152</sup> :

1. *Época de formación* (1580-1600). Es una época de tanteos. Lope y los demás dramaturgos ensayan diversos elementos, muy cercanos aún a características propias del teatro anterior como: la acumulación de episodios, a veces no bien relacionados; la cercanía del drama trágico a la tragedia sangrienta y moralizadora de tipo senequista; la cercanía de las piezas cómicas al tono licencioso y grotesco de la comedia latina.
2. *La comedia abierta* (1600-1620). Es la época de mayor producción de Lope y el llamado *ciclo de Lope*. La estructura de las piezas se hace más coherente, aunque continúa la abundancia de episodios como complementos de la acción principal. Son sobre todo las piezas cómicas las que alcanzan su madurez en este período, fundamentalmente en cuanto al análisis de los caracteres y su construcción psicológica, en particular en los personajes femeninos. Es la etapa de las más importantes comedias barrocas.
3. *La perfección técnica de la comedia* (1620-1650). La estructura de la trama llega a su punto más alto. Será Calderón de la Barca quien lleve a la mayor perfección formal el teatro barroco. Las tramas secundarias se integran con la principal en juegos de simetrías y contrastes. En la comedia, esto se plasma en la complejidad de las comedias de enredo, donde los personajes se encuentran perdidos en un laberinto cuyo secreto solo conoce en su totalidad el público. En las obras trágicas se produce un proceso de perfeccionamiento en cuanto a la psicología de los personajes; concentración de la acción, espacio y tiempo; mayor elaboración del lenguaje, etc.
4. *El anquilosamiento de la comedia*. En opinión de Pedraza Jiménez y Rodríguez Cáceres, “el extremo virtuosismo alcanzado por la comedia conducirá al anquilosamiento y la rutina cuando, muertos sus grandes cultivadores, caiga en manos de dramaturgos sin afán renovador ni

---

<sup>152</sup> Felipe B. Pedraza Jiménez y Mercedes Rodríguez Cáceres, *Las épocas de la literatura española*, Barcelona, Ariel, 2007, pp. 145-146.

genio creativo<sup>153</sup>”, como Juan de la Hoz y Mota, Juan Bautista Diamante o Francisco Bances Candamo. El teatro barroco pervivirá, en esta forma de decadencia, durante las primeras décadas del siglo XVIII, dando lugar al rechazo de los ilustrados.

### 3.1.5.2. El corral de comedias<sup>154</sup>

Aunque el teatro español del Siglo de Oro se desarrolló en diversos y variados espacios, tanto interiores como exteriores, entre los que encontramos: patios, salas de conventos, colegios de jesuitas, salones de los palacios de la nobleza, aulas de colegios y universidades, estancias y jardines reales, plazas de pueblos, etc. De entre todos estos espacios tres son los que destacan sobre el resto: el corral de comedias, para el teatro comercial; salones reales, para el teatro cortesano; y la calle para las representaciones de la fiesta del *Corpus Christi*. A continuación centraremos exclusivamente en el teatro desarrollado en los corrales comerciales.

---

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 146.

<sup>154</sup> Material de consulta: John Allen, “Los primeros corrales de comedias: dudas, enigmas, desacuerdos”. *Actas del XVI Seminario sobre la literatura española y Edad de Oro: teatro*, Madrid, 1997, pp.13-28; David Castillejo et. al. (eds.), *El corral de comedias: Escenarios, sociedad, actores*, Madrid, Ayuntamiento de Madrid-Teatro Español, 1984, p. 68. Este volumen, aunque difícil de encontrar hoy en día, es uno de los trabajos clásicos sobre los corrales de comedias, no solo por la calidad de los trabajos que contiene, sino también por los excelentes dibujos y grabados que aporta. Sirvan como ejemplo los realizados para el libro de Carmen Bernis y Elisa Ruiz acerca del vestuario de la comedia áurea. Este libro resulta imprescindible en cualquier biblioteca sobre el teatro barroco; Esther Fernández, “Los corrales de comedias del siglo XVII madrileño: espacios de sensualidad urbana”, *Bulletin of the comediantes*. 60: 1, 2008, pp. 71-90; Javier Rubiera Fernández, *La construcción del espacio en la comedia española del Siglo de Oro*, Madrid, Arco, 2005; Ana Suárez Miramón y Enrique Rull Fernández, *El teatro y la vida teatral del Barroco: De la corte al pueblo*. Madrid, UNED, 2010. 1 DVD.



### 3.1.5.2.1. Espacio teatral y público<sup>155</sup>

Hasta que se construyeron edificios estables, las representaciones se hacían en las calles y plazas de los pueblos, o en pobrísimos escenarios tal y como indica Cervantes en el prólogo a sus *Ocho comedias y ocho entremeses* evoca el fenómeno que supuso el teatro en tiempos de Lope de Rueda:

En el tiempo deste célebre español, todos los aparatos de un autor de comedias se encerraban en un costal, y se cifraban en cuatro pellicos blancos guarnecidos de guadamecí dorado, y en cuatro barbas y cabelleras y cuatro cayados, poco más o menos. [...] No había en aquel tiempo tramoyas, ni desafíos de moros y cristianos, a pie ni a caballo; no había figura que saliese o pareciese salir del centro de la tierra por lo hueco del teatro, al cual componían cuatro bancos en cuadro y cuatro o seis tablas encima, con que se levantaba del suelo cuatro palmos [...] El adorno del teatro era una manta vieja, tirada con dos cordeles de una parte a otra, que hacía lo que llaman vestuario, detrás de la cual estaban los músicos, cantando sin guitarra algún romance antiguo.

Es indudable que una de las principales condiciones que posibilitaron la consolidación del hecho teatral en el siglo XVII fue el establecimiento de lugares fijos para la representación. Para este efecto se habilitaron los corrales de comedias, que, inicialmente, eran patios interiores de una manzana de casas, en uno de cuyos lados se montaba el tablado quedando el resto del espacio destinado a los espectadores, tanto el espacio descubierto del patio como las habitaciones que daba a él.

Existe una creencia común de que todos los corrales tenían la misma estructura pero Allen<sup>156</sup>, uno de los investigadores que más se ha ocupado de

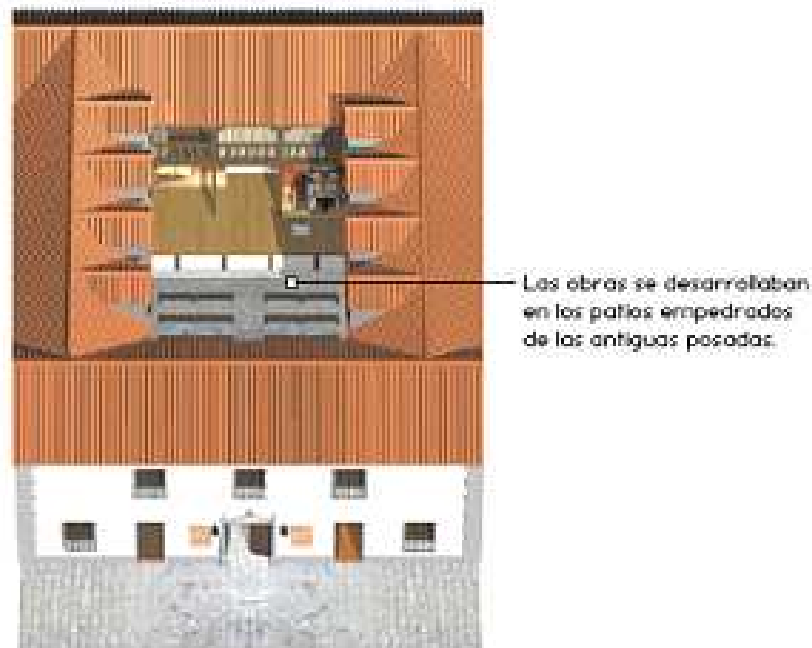
---

<sup>155</sup> Las imágenes que se ofrecen a continuación proceden de: BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES, El corral de comedias (ss. XVI y XVII), Compañía del Corral de Almagro, [en línea]. Página consultada por última vez el 3 de junio de 2014. [http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/200311/19/cultura/20031119elpepucul\\_1\\_G\\_SWF.swf](http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/200311/19/cultura/20031119elpepucul_1_G_SWF.swf)

<sup>156</sup> José María Ruano de la Haza y John Allen, *Los teatros comerciales del siglo XVII y la escenificación de la comedia*, Madrid, Castalia, Nueva Biblioteca de Erudición y Crítica, 8, 1994, pp. 624. -----, "Los espacios teatrales", en Javier Huerta Calvo (dir.), *Historia del Teatro*

este tema, distingue tres categorías; por un lado estaban los madrileños, con un tablado central y dos laterales que servían para banco de espectadores o para la representación; el de la Montería en Sevilla, con tablados laterales temporales; y los de Toro y Almagro.

En el caso del patio del corral de la Cruz, de Madrid medía 14 x 18 m. y el tablado 8 x 4,5 m. Tenía una capacidad para cien personas.



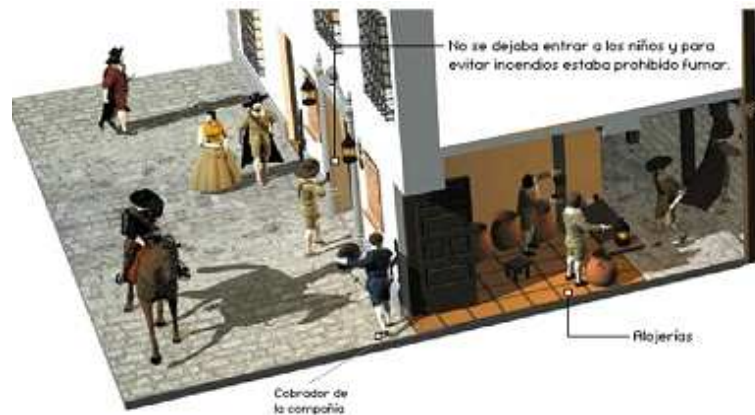
A medida que el éxito de este teatro iba aumentando se hizo necesario ampliar la capacidad del aforo, para ello cabía la posibilidad de abrir más balcones en los laterales o construir casas colindantes. El corral crece de esta manera hacia arriba, aunque lo normal es que el edificio situado frente al escenario tuviera cuatro plantas y los edificios laterales tres.

---

*Español. I. De la Edad Media a los siglos de Oro*, Madrid, Gredos, 2003, pp. 629-653. Allen es uno de los grandes conocedores del origen, estructura, ordenación y evolución de los lugares de representación para la comedia áurea. Sus estudios sobre los corrales de comedias, muy especialmente sobre los madrileños. Su lectura es básica para la comprensión del desarrollo del teatro español en el siglo XVII.



En el edificio situado frente al escenario estaban la entrada y las alojerías donde se vendía una bebida llamada aloja, hecha de agua, miel y especias.



A los corrales acudía todo tipo de gente desde los nobles, incluso el rey en alguna ocasión, hasta el pueblo llano. Esto ha hecho que se hable del carácter igualador de la comedia, es decir, que en una sociedad que marcaba mucho la separación entre las diversas clases sociales el teatro servía para unirlos. Pero la realidad es que aunque todos acudían al corral, cada uno tenía su lugar y nunca se mezclaban.

La primera planta y situada frente al escenario estaba ocupada por la zona destinada a las mujeres que se denominaba “cazuela”<sup>157</sup>, lo que hoy se llama

<sup>157</sup> Material de ampliación: Agustín de la Granja, “Sin los pies en la *cazuela*: público femenino y ruptura de las normas en los corrales españoles de los siglos XVI y XVII”, *En torno al teatro del siglo de oro: XV jornadas de teatro del siglo de oro*, PARDO MOLINA, Irene y SERRANO, Antonio, Almería, Instituto de Estudios Almerienses, Diputación de Almería, 2001, pp. 177-185.

el gallinero, con gradas y rejas a los lados para incomunicarlo del resto del corral. Esta área tenía un acceso diferente al del patio para que no se mezclasen hombres y mujeres. La legislación era muy severa el respecto y había vigilancia para que ningún hombre se colase en la cazuela. Era zona de especial animación porque las mujeres eran grandes aficionadas al teatro.



El estamento intermedio, es decir, gente con dinero pero sin título nobiliario, ocupaba las primeras filas del patio en las que había varios bancos.

Detrás de ellos, también en el patio pero de pie se situaban los espectadores más temidos por los comediantes, los llamados mosqueteros; si la comedia no era de su agrado podían echar abajo una obra con sus pitidos e insultos e incluso llegaban a la agresión. Prueba de esto nos llega a través de unas palabras de Zabaleta:

Ya que he llegado aquí, no puedo dejar de hablar en esta materia. ¿Por qué dicen estos hombres palabras injuriosas a los representantes?, ¿por qué no salen en el punto que ellos entran?, ¿por qué les gastan vanamente el tiempo que han menester para otros vicios?, ¿por qué el esperar es enfado? (...) Si los comediantes estuvieran durmiendo en sus posadas, aun tenían alguna razón; pero siempre están vestidos mucho antes que sea hora de empezar: si se detienen es porque no hay la gente que es menester que haya para desquitar lo que se pierde los días de

trabajo, o porque aguardan persona de tanta reverencia, que por no disgustarla, disgustan a quien ellos han menester tanto agradar, como es el pueblo (...). Saben que todo aquel teatro tiene una cara, y con la máscara de la confusión los injurian. Ninguno de los que allí les dicen pesadumbres injustamente, se las dijera en la calle sin mucho riesgo de que se vengasen ellos, o de que la justicia los vengase. Fuera de ser sinrazón y cobardía el tratarlos allí mal, es inhumano desagradecimiento, porque los comediantes son la gente que más desea agradar con su oficio entre cuantos trabajan en la República<sup>158</sup>.



Los laterales del patio los ocupaban los comerciantes, militares y funcionarios. Al no existir un aforo limitado existía la figura del apretador que era el encargado de asegurar que todo aquel que hubiera pagado entrada pudiera sentarse. En el caso de las mujeres los voluminosos vestidos que llevaban en la época con el guardainfante debajo ocupaban mucho sitio.

Otra figura era la del mantenedor del orden, encargado de calmar los ánimos durante la representación.

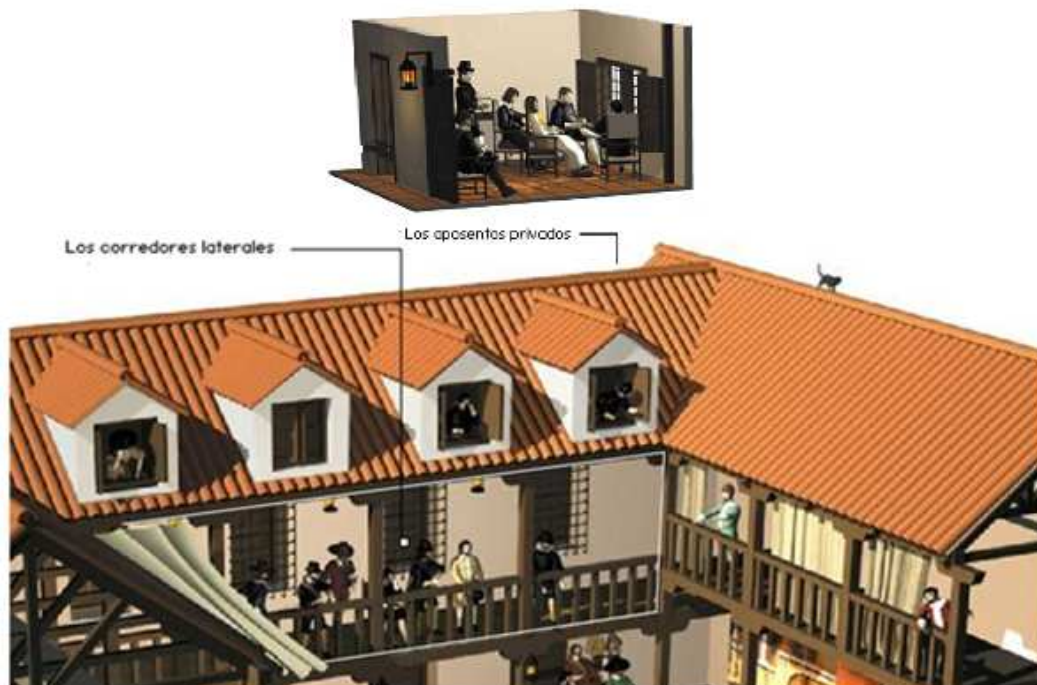
---

<sup>158</sup> Juan de Zabaleta, *Día de fiesta por la tarde*. p. 312.



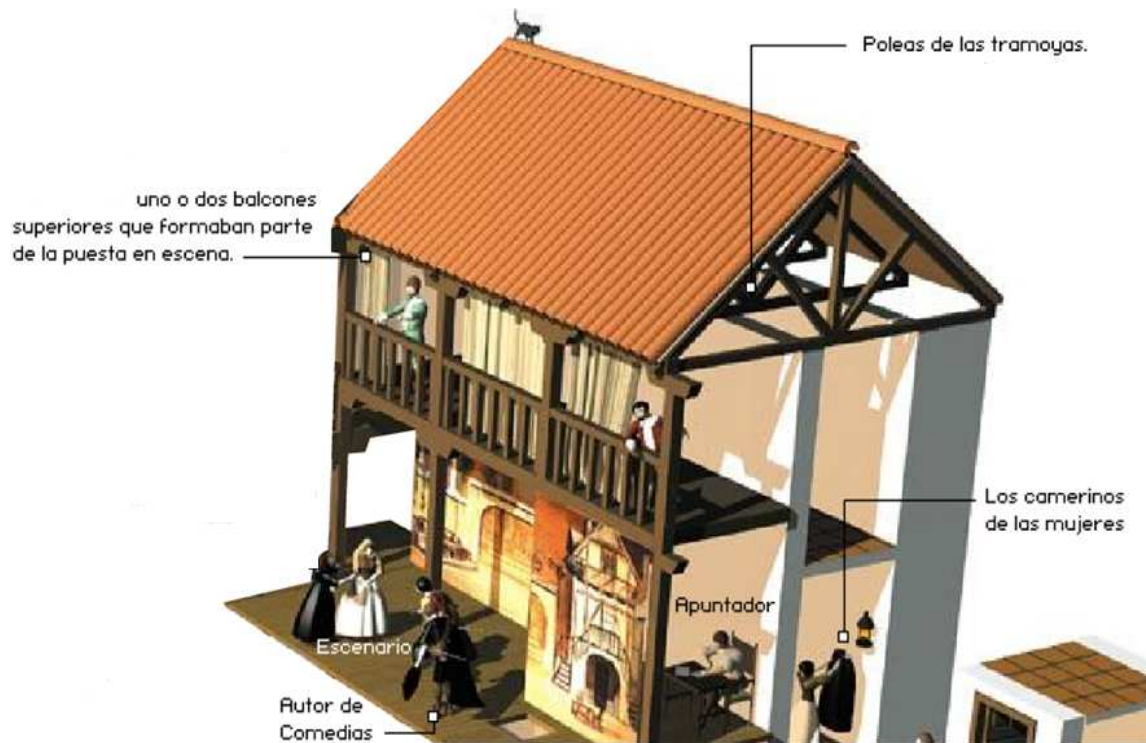


La segunda planta solía albergar el balcón de las autoridades municipales y los aposentos, que ocupaban los nobles. Estos aposentos eran arrendados por el Corregidor. Tenían un acceso diferente al resto y podrían tener una celosía de forma que sus ocupantes pudieran ver sin ser vistos.



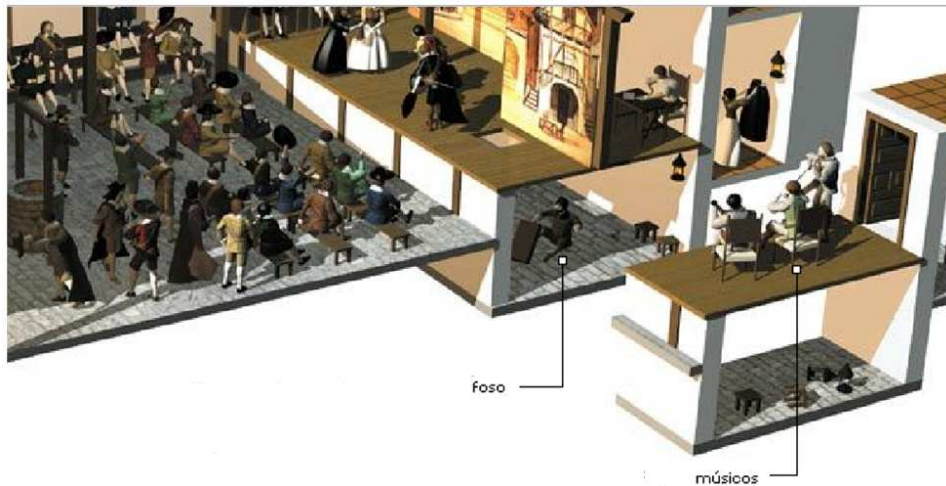
En la planta superior, encima de la cazuela, aun podía haber otro espacio llamado tertulia, destinado a los religiosos que acudían al corral.

El escenario estaba rodeado por tres lados de bancos o gradas. Solía tener tres niveles verticales: balcón, foso o trampilla y tablado.



El balcón, que se situaba sobre el vestuario de las mujeres, se abría a un corredor y sobre este un segundo corredor. Ambos terminaban en una barandilla y tenían huecos, constituidos por ventanas y puertas que permitían a los actores simplemente asomarse o salir a la balconada. Ya bajo el tejadillo se encontraba el desván de las tramoyas, donde se ocultaban las poleas y pescantes que servían para los efectos escénicos.

El foso, se encontraba debajo del escenario y en él se situó durante algún tiempo el vestuario, pero a partir de 1602, cuando va mejorando la tramoya —maquinaria utilizada para crear los “efectos especiales” como por ejemplo la aparición de un ángel o un demonio— el es lugar donde se sitúa toda la maquinaria.



El tablado era bastante alto —unos dos metros— para suplir la falta de desnivel del patio. Medía en torno a los 8 x 4,5 m. No existió telón de boca hasta 1629 y tampoco se utilizaba la iluminación artificial. Las obras eran a plena luz del día y en local abierto. Esto planteaba un problema a los actores y a los dramaturgos que escribían para los corrales, pues el público acudía a las comedias era muy bullicioso y al no tener ningún medio externo que les avisara del comienzo de la representación —como los que existen hoy en día: timbre y luces— había que idear un medio que desde dentro del texto les hiciera callar. Por eso, muchas de las obras comienzan de una forma brusca: un duelo de espadas, un personaje que pasa corriendo, alguien que grita. Se trata de buscar algo que llame la atención. Por otro lado, esta falta de demarcación contribuye a crear entre los espectadores una confusión entre su espacio y el de la representación, entre realidad y ficción, que ayuda a que se involucren en la acción. Donde sí se aplicaban todas las innovaciones que iban surgiendo era en el teatro cortesano.

En los corrales existía, sin embargo una cortina de fondo que tapaba el hueco que separaba el escenario del vestuario. Recibía el nombre de *apariencia* y servía para sugerir una mínima decoración que ayudase a la imaginación de los espectadores a contextualizar lo que se estaba representando; se podía pintar desde un mueble, un edificio, hasta un solo color, en el caso de ser verde indicaría el campo. También se utilizaba para introducir material escénico —y de este modo se evitaba descubrir una escena interior— prolongar el espacio de representación descorriendo la cortina, facilitar apariciones u ocultamientos, mostrar escenas simbólicas, mostrar los



resultados de la violencia, ya que estaba mal visto que se vieran en pleno desarrollo, etc.

La existencia de estos tres niveles era muy útil para todo tipo de representaciones: desde un punto de vista práctico, en las comedias urbanas o de capa y espada porque hay escenas de interior, pero también numerosas escenas de calle o intermedias con damas asomadas a ventanas, o galanes cortejando en las rejas; y desde un punto de vista simbólico vemos como, en las obras religiosas, lo divino se disponía en los espacios más elevados, lo humano en el tablado y lo infernal abajo. Respecto a los dramas no religiosos existiría un espacio que detentaba la autoridad u otro reservado a los vasallos.

Al tratarse de un espacio abierto, el patio generalmente se cubría con toldos para protegerse del sol. En caso de que lloviera, la representación se suspendía.

### **3.1.5.2.2. La representación<sup>159</sup>**

Los espectadores sabían que iba a haber comedia porque se colocaban carteles pintados a mano por las esquinas o en las inmediaciones de los corrales. En estos carteles solían aparecer el nombre del comediante y de los actores. La belleza y profesionalidad de actrices como Jusepa Vaca o María

---

<sup>159</sup> Material de ampliación: José María Díez Borque, "La representación teatral del siglo XVII como espectáculo de conjunto", *Homenaje a al profesor Antonio Vilanova*, vol. 1, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1989, pp. 203-216; José María Ruanao de la Haza, *La puesta en escena en los teatros comerciales del siglo de Oro*, Madrid, Castalia, 2000; -----, "La escena", *Teatro y fiesta del Siglo de Oro en tierras europeas de los Austrias*, Sevilla-Varsovia, Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior de España, 2003. Pp. 250-271. Uno de los grandes expertos de la comedia áurea. El primer volumen citado es una de las últimas aportaciones de la crítica al estudio de la puesta en escena en los corrales comerciales el siglo XVII: actores, vestuario, accesorios, música, etc. Todo ello analizado de forma exhaustiva apoyándose siempre en documentos y textos concretos: Cesar Oliva y Francisco Torres Monreal, *Historia básica del arte escénico*, Madrid, Cátedra, 2005. Los autores de este volumen aportan una visión de todos los componentes que intervienen en la representación teatral y no un mero estudio de los textos dramáticos. Es un trabajo muy adecuado para los profesores de Secundaria y Bachillerato que ofrece, además, una panorámica del teatro a lo largo de toda su evolución. Las ilustraciones que lo completan a veces carecen de la calidad necesaria.

“La Calderona” atraían a los espectadores, y las posibilidades cómicas de famosos graciosos como Cosme Pérez, apodado Juan Rana eran alabadas por todos. Otra forma de publicitar las obra era gritando por las calles.

Poco se sabe sobre el modo de representar de los actores y las informaciones que nos han llegado son de mano de los moralistas cuando hablan de los “meneos”, bailes y capacidad de seducción de los actores. Se cree que su elocución debía ser retoricante y recargada para mantener la atención del público. Se sabe también que los actores debían tener su propia técnica actoral además de saber cantar y bailar.

La función comenzaba con una *loa* precedida de un tono, que duraba unos 4 minutos: este comienzo tenía una doble finalidad; por una parte, la de alabar la obra que se iba a representar y, por otra, la de calmar y apaciguar al público para que pudiera empezar la representación. A esta, seguía el primer acto (*jornada*) en el que se presentaba el planteamiento de la acción. Solía tener o bien un comienzo brusco o bien un parlamento para ganarse el público. Era importante que el escenario nunca quedara vacío, ni siquiera en los entreactos, por ello, acabado el primer acto se solía representar un breve entremés: pieza cómica con una duración de entre 15 y 20 minutos.

Sigue el segundo acto en el que se complican los sucesos presentados en el primero, es decir, se desarrolla el nudo de la acción. Entre la segunda y la tercera jornada, se cantaba una *jácara* (canción popular), que contribuía a relajar la tensión dramática.

El desenlace se produce en el tercer acto, pero cuanto más tarde llegase mejor, para que el público no perdiera interés. Para finalizar, una especie de fin de fiesta consistente en algún baile.

Como puede comprobarse, al enfrentarnos al texto de una obra de teatro de esta época tenemos delante una parte —la más importante— de un festejo mucho más amplio y completo, que llenaba una tarde entera de ocio.

### 3.1.5.2.3. Elementos verbales y no verbales

- **Palabras, tonos, gestos y movimiento**<sup>160</sup>

La proximidad que se daba en los corrales entre los actores y el público debió de afectar a la técnica de interpretación, pero es imposible afirmar si se representaba de un modo exagerado o no. En las acotaciones de los textos escritos se pueden observar acotaciones como “con ira”, “suspirando”, “con voz lastimosa” que orientaban al tono de voz que se debía emplear. Junto a estas indicaciones aparecían a su vez acotaciones que señalaban las entradas y salidas de los personajes y los movimientos que debían realizar. Parece ser que existía un repertorio de gestos ya consensuados para expresar distintos sentimientos.

Para indicar que el personaje pertenecía a un estrato social bajo se indicaba con el sayagués, habla considerada rústica.

---

<sup>160</sup> Material de ampliación: Javier Espejo Suros, “Notas sobre la voz, los gestos y los movimientos escénicos del loco festivo: la *Farsa del Mundo y Moral* de Hernán López de Yanguas”, en Germán Vega García-Luengos y Rafael González Cañal (ed.), *Locos, figurones y quijotes en el teatro de los Siglos de Oro. Actas del XII Congreso de la AITENSO (Almagro, 15 al 17 de julio de 2005)*, Almagro, Universidad de Castilla-La Mancha, 2007, p. 109-122; Alfredo Hermenegildo, *Teatro de Palabras*, Lleida, Universitat de Lleida, 2001; Fernando Poyatos, *La comunicación no verbal. 3 vols.*, Madrid, Istmo, 1994; Evangelina Rodríguez Cuadros, «Gesto, movimiento, palabra: el actor en el entremés del Siglo de Oro», L. García Lorenzo (ed.), *Los géneros menores en el teatro español del Siglo de Oro*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1988, p. 47-93; Evangelina Rodríguez Cuadros, “La rehabilitación del gesto desde el Medioevo hasta el barroco”, en Josep Lluís Sirera (ed.), *Del actor medieval a nuestros días. Actas del Seminario celebrado los días 30 de Octubre a 2 de Noviembre de 1996, con motivo del IV Festival de Teatre i Música Medieval d’Elx, Elche*, Institut Municipal de Cultura, 2001, p. 13-47; José Romera Castillo, “Repertorios extraverbales en la comunicación literaria”, *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 3, 1994, p. 175-208; Javier Rubiera Fernández, “El aparte al público y la locución a los espectadores en la comedia del Siglo de Oro”, *En buena compañía. Estudios en honor de Luciano García Lorenzo*, (coords) Joaquín Álvarez Barrientos, Óscar Cornago Bernal, Abraham Madroñal Durán, Carmen Menéndez Onrubia, CSIC, Madrid, 2007, pp. 621-628.

- **Vestuario**<sup>161</sup>

El hecho de que la escenografía fuera en muchos casos muy reducida supuso que el vestuario llegara a ser una especie de decorado móvil. El vestuario intentaba respetar las exigencias del texto. El tema de la indumentaria era algo que solía mencionarse escuetamente en las acotaciones. Así es frecuente leer: “sale el comendador engalanado” o “aparece en traje de camino”. A través de los trajes de los actores se podía situar la obra en el espacio y en el tiempo. Servía también para indicar la clase social a la que pertenecía el personaje. En el caso de los personajes sobrenaturales existía también un código de vestuario: los demonios de negro y los ángeles de blanco. En el caso de gracioso su ropa era un elemento más para provocar la comicidad.

La indumentaria era uno de los objetos de crítica de los censores, ya que los actores y actrices debían cambiarse de traje en escena o aparecían con unas ropas tan ajustadas que dejaban ver parte del cuerpo. En un tiempo en que las mujeres llevaban tapados hasta los pies, las frecuentes apariciones femeninas con ropajes de hombre debían provocar el disfrute del público masculino, para desesperación de los moralistas.

El vestuario más lujoso y completo era el que se podía ver en el teatro cortesano. Se daba el caso de actrices que competían por sacar a escena el traje más suntuoso. Existía, así mismo, una ley contra el lujo (1644), que limitó el uso de un solo traje por representación y actor. De todo esto se deduce la enorme importancia que los actores daban a su vestuario y que lo considerasen su posesión más preciada.

---

<sup>161</sup> Material de ampliación: Carmen Bernis, *Indumentaria española en tiempos de Carlos V*, Madrid, C.S.I.C., 1962. En este volumen nos encontramos ante la mejor investigadora española sobre trajes; Max von Boehn, *La moda. Historia del traje en Europa desde los orígenes del cristianismo hasta nuestros días*, tomo II (Siglo XVI) y tomo III (Siglo XVII), edición adaptada del alemán y aumentada, con un estudio preliminar del Marqués de Lozoya, Barcelona, Salvat editores, 1928; Mercedes de los Reyes (dir.), *El vestuario en el teatro clásico español*, en *Cuadernos de teatro clásico*, Madrid, CNTC, nº 13-14, 2007.

- **Utilería**

En este punto cabe hacer una distinción entre la utilería empleada en escena y la que era propia de los personajes. En el caso de la primera, la función era la de situar el lugar a la vez que permitía a los actores realizar las acciones indicadas en la obra. Algunos de los elementos que podían aparecer eran: sillas, mesas, cojines, cántaros, etc. Respecto a la utilería de personajes su función era la de transmitir información acerca de los personajes y, en ocasiones, tenía un valor simbólico. Algunos de los elementos que podían aparecer en escena eran: espadas, varas de alcalde para indicar el poder, cayados, lanzas, etc. Por ejemplo: un elemento simple de mobiliario —silla, mesa, aparador— servía para indicar que era una escena de interior, una capa, unas botas y un sombrero, que llevase alguno de los actores marcaba una escena interior; un traje de camino implicaba un desplazamiento largo.

- **Escenografía**<sup>162</sup>

La escenografía era muy somera. Lope decía que para hacer teatro solo hacen falta “un tablado, dos actores y una pasión”. De forma que en las primeras décadas de vida de los corrales solo existían las apariencias y un conjunto reducido de objetos simbólicos, cuya visión situaba al público inmediatamente.

---

<sup>162</sup> Material de ampliación: José Antonio Gómez, *Historia visual del escenario*, Madrid, La Avispa, 2000. Aunque algo elemental, este libro permite “ver” escenarios, trucos y tramoyas más allá de las descripciones teóricas. Resulta un elemento pedagógico muy útil; Aurelio González, “La creación del espacio. Mecanismo dramático en el teatro del Siglo de Oro”, *Edad de Oro Cantabrigense*, Actas del VII Congreso de la ABO, 2006, 61-75; Eberhard Geisler, *La representación del espacio en la literatura española del Siglo de Oro*, Barcelona, Anthropos, 2013; Luciano García Lorenzo, “Texto y representación dramática. Estado actual de los estudios sobre teatro clásico español”, *Actas del Congreso “El Siglo de Oro ante el nuevo milenio”*, eds. Carlos Mata y Miguel Zugasti, Pamplona, EUNSA, 2005, pp. 37-52; Luciano García Lorenzo, “Puesta en escena / labor académica”, *Teatro de palabras*, 7, 2013. 297-303; Instituto Nacional De Tecnologías Educativas y de Formación Del Profesorado, Programas audiovisuales sobre las artes escénicas, con sus correspondientes guía didácticas, [video]. Página consultada por última vez el 2 de julio de 2014. <http://ntic.educacion.es/w3//eos/MaterialesEducativos/secundaria/optativas/dteatro/index.htm>

Como se ha comentado, los elementos escenográficos más eficaces no eran los objetos físicos, sino los verbales que indicaban al público lo que debía ver en cada momento. Por otro lado, hay que destacar la destreza de los actores, que se dejaban la piel en escena, y la rápida codificación que tuvo la Comedia nueva. Esto significó que, a pesar de ser un género en formación, desde el primer momento se establecieron una serie de premisas generales que el público asumió sin dificultad. De esta forma había una complicidad previa, según la cual los espectadores tenían una participación muy activa y acudían al corral dispuestos a derrochar imaginación para ver cualquier cosa a partir de los escasos objetos que había sobre el tablado y de las palabras de los actores.

Sin embargo, a partir de 1622, y debido al auge del teatro de corte, que había sufrido un impulso por el interés de la nobleza y los monarcas, el público se va haciendo más exigente y se perfecciona la tramoya. Comienzan a llegar escenógrafos italianos como César Fontana (1622), Cosme Lotti (1640), Baccio del Bianco (1651) con lo que se perfecciona la maquinaria, primero en los teatros palaciegos y más tarde de los corrales.

Algunos de los artilugios que utilizaban resultan muy curiosos:

- El *escotillón*. Se trataba de unas trampillas en el suelo del escenario. Servía, por ejemplo, para un recurso que gustaba mucho al público como era el de simular que un personaje se convertía en roca. Se colocaba una tela delante del escotillón de forma que quedase oculta a la vista del público. En el momento de la transformación, el actor se iba acercando por detrás al escotillón y se iba deslizando hacia él hasta desaparecer al tiempo que una pértiga colocada en el sitio del escotillón iba levantando acompasadamente la tela que simulaba la roca hasta que esta llegaba a tener la altura del actor desaparecido. Se llegó incluso a idear colocar un trampolín debajo del escotillón para que el actor saliera catapultado, lo que resultaba muy peligroso.
- El *bofetón* era una plataforma giratoria que hacía aparecer y desaparecer personas y objetos.

- El *pescante*. El nombre le viene porque su movimiento es parecido al que se hace con una caña de pescar. Consistía en una especie de grúa articulada compuesta por un soporte vertical y una pieza horizontal que se deslizaba arriba y abajo y en el extremo de la cual podía sentarse un actor para ser elevado o para hacerle descender.
  - Las *apariencias*. Telones o lienzos pintados en los que se mostraban aquellas acciones que resultan de difícil representación.
  - Las *tramoyas*. Se trata de apariencias montadas sobre máquinas. Solían estar iluminadas con velas y adornadas con flores.
  - En el caso de las nubes, cometas o carros con personajes, se hacían pasar de un lado a otro del escenario mediante cables movidos por poleas.
  - Para la simulación del ruido del viento se empleaban unas planchas de madera sujetas a un bramante que se hacía girar a gran velocidad.
  - El ruido del trueno se limitaba a hacer correr unas bolas de piedra por el entarimado del escenario.
  
- ***Iluminación***

El vocabulario referido a la luz-iluminación que encontramos en las acotaciones de la comedia áurea es amplio y variado<sup>163</sup>: *bujía, luminares, luminaria, luminarias en papeles de colores, faroles, antorchas, velas, hachas, luz artificial, luces, luz, matar la luz y resplandores, candelas, candelillas, lámparas, linternas, blandones, candeleros y candelabros*. Sin embargo, aunque desde 1622 se conocen las posibilidades de la iluminación artificial, parece ser que los tablados de los corrales solo estaban iluminados por la luz proveniente del sol, tal es la idea que sostiene uno de los grandes estudiosos del teatro áureo, José María Díez Borque<sup>164</sup>. Por su parte Castillejo<sup>165</sup> señala la posibilidad de sutiles iluminaciones con velas y candelas. Puesto que las representaciones se realizaban durante el día parece ser que la iluminación se utilizaba como artificio sugeridor, por ejemplo: portar antorchas o velas servía

---

<sup>163</sup> Abel Alonso Mateos, "El teatro barroco por dentro: espacios, escenografía y otros recursos de la comedia áurea", Per Abad, 2, 2007, p. 31.

<sup>164</sup> *Op. cit.*

<sup>165</sup> *Op. cit.*, p. 68.

para sugerir, en el caso de las velas, acción se desarrollaba en interiores, mientras que las hachas indicaban un desarrollo de la acción en exteriores, o bien que era de noche, o para marcar el comienzo de la representación. Lo que realmente se utilizaba para suplir la carencia de medios escenográficos era la palabra misma: “Han matado la luz”, “tráeme esa vela” o algún objeto simbólico.

- **Ruidos y música**<sup>166</sup>

Otros elementos importantes en la representación eran los auditivos. El papel de la música era fundamental para resaltar la acción además de indicar los cambios de lugar y las entradas y salidas de los personajes. El elemento musical no solo estaba presente durante la obra; actuaba además en los entremeses, bailes y otras piezas breves. Entre los instrumentos preferidos destacan la vihuela y la guitarra. La música, y de su mano el baile, fueron otro de los elementos atacados por los moralistas y teólogos. Si por un lado encontraban demasiado atrevidas las letras de las canciones, algunos de estos bailes, como el escarramán o la zarabanda fueron reiteradamente tachadas de obscenos y desenfadados. Los momentos de mayor peligro, a ojos de los censores, eran durante los entremeses, y los fines de fiesta, cuando resultaba más difícil poder controlarlo.

#### **3.1.5.2.4. Calendario**

Las funciones comenzaban a las dos en otoño e invierno y a las cuatro en primavera y verano. La duración era de unas dos horas y media o tres, de manera que terminase siempre antes de que cayera la noche por razones de

---

<sup>166</sup> Material de ampliación: Carmelo Caballero Fernández-Refute, “La música en el teatro clásico”, *Historia del Teatro Español. I. De la Edad Media a los Siglos de Oro*, J. Huerta Calvo (dir.), Madrid, Gredos, 3003, pp. 677-715; Dolores Noguera Guirao, “Músicos y compañías teatrales en el Siglo de Oro”. *Edad de Oro*, 22, 2003. 309-319; Antoni Rossell, “La música en el teatro clásico español: apuntes para una reflexión”, en Francisco Sáez Raposo, ed., *Monstruos de apariencias llenos. Espacios de representación y espacios representados en el teatro áureo español*, Bellaterra, Grupo de Investigación Prolope, 2012, pp. 233-250.



moral y seguridad. Pero las puertas del teatro se abrían dos horas antes porque el público acudía muy pronto para coger buen sitio.

Al principio, solo había representaciones los domingos o festivos pero, según conseguían el favor del público, y el beneficio económico, fueron ocupando los días laborables hasta llegar a la representación diaria. Existían, eso sí, periodos en los que no había representaciones; se cerraban el miércoles de ceniza y se abrían después de Pascua. En algunas ciudades universitarias estaba prohibido representar entre semana para que los estudiantes no se distrajeran.

La obra solía estar en cartel entre uno y dos días; como cosa excepcional se mantenía hasta cuatro y cinco. Esto tenía dos consecuencias inmediatas: por un lado la existencia de un público bastante fijo que exigía la renovación constante de la cartelera, y por otro, que los escritores debían producir obras muy rápidamente.

#### **3.1.5.2.5. Precios**

Las entradas de patio, que eran las más baratas, tenía un precio más o menos asequible: mosqueteros: 24 maravedíes (0,7 reales); mujeres en la cazuela: 28 maravedíes; bancos de primeras filas: 36 maravedíes; aposento: de 10 a 17 reales, pero estos últimos generalmente se alquilaban por temporadas.

Estos precios resultarían asequibles si tenemos en cuenta la siguiente equivalencia de precios:

Una docena de huevos costaba 60 maravedíes, 1 litro de leche, 10 maravedíes y el sueldo de un jornalero sería de 3 o 4 reales. El valor de cada real sería de 34 maravedíes.

A pesar de estos precios era frecuente el *tifus* (público que intentaba pasar sin pagar entrada).

El pago se realizaba de la siguiente manera: se pagaba una cantidad única a la entrada del recinto, y otra al acceder a las localidades de banco, gradas, cazuela, desvanes o aposento.

### 3.1.5.2.6. Las compañías y los actores<sup>167</sup>

Las agrupaciones de comediantes evolucionaron desde el momento en que se produce la consolidación de un teatro profesional. Por un lado estaban las compañías itinerantes o “de la legua”, constituidas por un número variable de miembros dependiendo del cual recibían nombre. Agustín de Rojas recoge en *El viaje entretenido*<sup>168</sup> (1603) las denominaciones para todas ellas: *bululú*, formada por un solo hombre; *ñaque*, formada por dos hombres; *gangarilla*; por tres o cuatro hombres y un muchacho; *cambaleo*, por una mujer y cinco hombres; *garnacha*, por una mujer, un muchacho y seis hombres; *bojiganga*, por dos mujeres, dos muchachos y nueve hombres; *farándula*, por tres mujeres, dos muchachos y nueve hombres y la *compañía*, formada por dieciséis actores, más la comparsa y tramoya.

Estas compañías carecían de los permisos reglamentarios para actuar y se llegó a prohibirlas por considerar que eran refugio de vagos y maleantes. Poco a poco irán desapareciendo.

Aparte de las mencionadas, existía un número reducido de compañías reales o “de título” que, como su propio nombre indica y, a diferencia de las “de la legua”, sí estaban legalmente autorizadas. Fueron aumentando

---

<sup>167</sup> Material de ampliación: Teresa Ferrer Valls [dir.], *Diccionario biográfico de actores del teatro clásico español DICAT*, Kassel, Reichenberger, 2008; Bernardo J. García García, “Los actores”, *Teatro y fiesta el Siglo de Oro en tierras europeas de los Austrias*, Sevilla-Varsovia, Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior de España, 2003, pp. 272-283; Agustín de la Granja, “El actor y la elocuencia de lo espectacular”, en José María Díez Borque (coord.), *Actor y técnica de representación del teatro clásico español (Madrid 17-10 de mayo de 1988)*, Londres, Támesis, 1989, pp. 99-120; Evangelina Rodríguez Cuadros, “Investigar el teatro clásico a través de las memorias de actores”. *Líneas actuales de investigación literaria. Estudios de literatura hispánica*, Universitat de València, 2004, pp. 17-29; -----, “Palabras, orden y memoria: el proyecto *Diccionario crítico e histórico de la práctica escénica de los Siglos de Oro*”. *Teatro de palabras*, 7, 2013, pp. 39-55; Carmen Sanz Ayán “El patrimonio empresarial de autoras y actrices a fines del siglo XVII: vestidos de comedia”, *Memoria de la palabra Actas de AISO*, 2002, pp. 1629-1639.

<sup>168</sup> Material de ampliación: Agustín Rojas Villandro, *El viaje entretenido*, ed. J.P. Resortt, Madrid, Castalia, 1972. En el libro aparecen diversos diálogos entre el autor y varios actores de su compañía, en los que dejan noticas detalladas sobre la vida de los farsantes de la comedia áurea, de sus desdichas, las condiciones de trabajo, los beneficios, etc. Aparece también una clasificación de las compañías de comediantes en el siglo XVII.

conjuntamente con el éxito de las representaciones: de seis en 1602, ocho en 1603 pasaron a doce en 1605: Estas compañías reales estaban formadas por una treintena de actores, de los que la mitad eran figurantes.

El periodo de descanso de las representaciones por motivos religiosos, la Cuaresma, era el momento elegido para que se formaran, aunque era frecuente que las compañías contrataran, sobre todo músico y figurantes, en el lugar donde se iba a llevar a cabo la representación.

El director de la compañía, que recibía el nombre de “autor”, era quien se encargaba de la contratación de los actores.

Respecto a la presencia de la mujer en las tablas se sabe que hasta 1575, fecha en que llegaron las primeras compañías italianas, las mujeres estuvieron proscritas. A partir de 1587, para que las actrices pudieran desempeñar su labor, debían acreditar, no solo el estar casadas, sino que sus maridos fueran con ellas.

Estas prohibiciones dificultaban la representación de ciertos papeles femeninos para lo que se optó por disfrazar a los muchachos de las compañías<sup>169</sup>. Esto daba lugar a situaciones cargadas de ambigüedad como no dice el propio Alcalá Yáñez “pareciendo ser cosa tan impropia que a un varón se le dijese palabras amorosas, se le tomase la mano o se le llegase al rostro”<sup>170</sup>.

Por otro lado, los actores siempre estuvieron muy vigilados por las autoridades, incluso por la Inquisición, porque tenían fama de llevar una vida licenciosa y amoral. Son famosos los escándalos que protagonizaron algunas actrices con algunos nobles y personajes influyentes de la época. No se excluye el propio Lope de Vega de estos amoríos con la actriz Elena Osorio, ni el duque de Lerma o el propio Felipe IV con “La Calderona”.

---

<sup>169</sup> Material de ampliación: José María Díez Borque, “Niños-muchachos en los escenarios españoles del Siglo de Oro”. *Iberoromania*, 78, 2013.

<sup>170</sup> Piedad Bolaños Donoso, “Deconstrucción de arquetipos tradicionales: voz, traje y ademanes en *El Rey naciendo mujer*, de Luis Vélez de Guevara”, Juan Antonio Martínez Berbel y Roberto Castilla Pérez (Eds.) *Las mujeres en la sociedad española del Siglo de Oro: ficción teatral y realidad histórica*, Actas del II coloquio del Aula-Biblioteca «Mira de Amescua» Granada-Úbeda, 7-19 de marzo de 1997, Granada, 1988, p. 62.

A pesar de todas las dificultades que se les ponían, tanto para los dramaturgos como para los comediantes, el complacer al auditorio se había convertido en un verdadero reto para ellos, como lo demuestran las siguientes palabras:

Los comediantes son la gente que más desea agradar con su oficio. ... Tanta es la prolijidad con que ensayan una comedia que es tormenta de muchos días ensayarla. El día que la estrenan diera cualquiera de ellos de muy buena gana la comida de un año por parecer bien aquel día. ... Con tan grande extremo procuran cumplir con las obligaciones de la representación por tener a todos contentos, que estando yo en el vestuario algunos días que había muy poca gente, les oía decirse unos a otros que aquellos son los días de representar con mucho cuidado, por no dar lugar a que la tristeza de la soledad les enflaquezca el aliento, y porque los que están allí no tienen la culpa de que no hayan venido más, y sin atender a que trabajan sin aprovechamiento, se hacen pedazos por entretener mucho a los pocos que entretienen<sup>171</sup>.

### **3.1.5.3. La comedia nacional o el *Arte nuevo*<sup>172</sup>**

Lope fue el genial creador de una fórmula dramática que repetirán él y sus seguidores. En 1609, en la edición de las *Rimas*, aparece por primera vez el texto de una conferencia que el propio autor había pronunciado ante una academia de Madrid. En este texto se recogían los rasgos que definieron esta nueva manera de hacer teatro y que fueron expuestos en su *Arte nuevo de*

---

<sup>171</sup> Zabaleta, J. *Días de fiesta por la mañana y por la tarde* En Corral, J. del. *Gentes en el Madrid del XVII. Formas de vida en el Siglo de Oro*, Madrid, Sílex, 2008, p. 197. El autor (1610-¿1670?), con finalidad moralizante, cargada de humor e ironía, nos da las claves para entender las costumbres de los madrileños durante el reinado de Felipe IV. Es interesante destacar el capítulo "La comedia" (pp. 307-323), donde se dan valiosas informaciones sociológicas acerca de los hábitos dentro de los corrales de comedias.

<sup>172</sup> Material de ampliación: Joan Oleza, "A propósito de la estructura, la significación y la técnica de la Comedia Nueva", *Teatro de palabras*, 4, 2010, pp. 99-137; Lope de Vega Carpio, *El arte nuevo de hacer comedias en este tiempo*, edición y estudio preliminar de Juana Prades, CSIC, Madrid, 1971.

*hacer comedias*<sup>173</sup>. Algunos de estos rasgos son los que resumimos a continuación:

- *Mezcla de lo trágico y lo cómico*<sup>174</sup>. Lo trágico y lo cómico van a ser algunas de las divisas del *Arte Nuevo*. El origen de esta mezcla se justifica en que ambos elementos se dan en la naturaleza. Así lo afirma el propio Lope:

Lo trágico y lo cómico mezclado,  
y Terencio con Séneca, aunque sea  
como otro Minotauro de Pasife,  
harán grave una parte, otra ridícula,  
que aquesta variedad deleita mucho:  
buen ejemplo nos da naturaleza,  
que por tal variedad tiene belleza<sup>175</sup>. (vv. 174-180)

En numerosas ocasiones el contenido serio se equilibra con los pasajes cómicos en la contraposición entre el galán y el personaje del gracioso.

Con esta nueva concepción se invalida la tradicional división en géneros, aunque Lope tenía un precedente clásico en el que apoyarse:

Esto es volver a la comedia antigua  
donde vemos que Plauto puso dioses,  
como en su Anfitrión lo muestra Júpiter<sup>176</sup>. (vv. 165-167)

- *Unidades dramáticas*. En España las unidades de tiempo (la acción no debía exceder las veinticuatro horas) y la unidad de lugar (la acción debía transcurrir en el mismo sitio), no se aplicaron tan rígidamente como en Italia. Entre los aspectos de ruptura con los encorsetamientos retóricos se

---

<sup>173</sup> Material de ampliación: Juan Manuel Rozas, *Significado y doctrina del Arte Nuevo de Lope de Vega*, Madrid, SGEL, 1976.

<sup>174</sup> Material de ampliación: Ignacio Arellano, "Lo trágico y lo cómico mezclado: de mezclas y mixturas en el teatro del Siglo de Oro", *El "Arte nuevo" de Lope y la preceptiva dramática del Siglo de Oro: teoría y práctica*, *Rilce*, 27: 1, 2011, pp. 223-247.

<sup>175</sup> Lope de Vega, *El arte nuevo de hacer comedias en este tiempo*, edición y estudio preliminar de Juana Prades. CSIC, Madrid, 1971.

<sup>176</sup> *Ibid.*

encontraba, al igual que en el punto anterior, el mantener la verosimilitud. Lope así lo dice con cierta guasa:

No hay que advertir que pase en el período  
de un sol, aunque es consejo de Aristóteles,  
porque ya le perdimos el respeto  
cuando mezclamos la sentencia trágica  
a la humildad de la baja comedia<sup>177</sup>. (vv. 188-192)

Hay que recordar que las dimensiones espacio-temporales de la acción dramática se daban a través de la palabra de los personajes.

La unidad de acción se respetó como principio general. La economía dramática se encuentra detrás de este precepto:

Adviértase que sólo este sujeto  
tenga una acción, mirando que la fábula  
de ninguna manera sea episódica,  
quiero decir inserta de otras cosas  
que del primero intento se desvíen;  
ni que de ella se pueda quitar miembro  
que del contexto no derribe el todo<sup>178</sup>. (vv. 181-187)

- *Estructura tripartita de la obra.* Cuando Lope empezó a escribir, las comedias no tenían un número exacto de jornadas o actos. De los cinco clásicos se pasó a cuatro y de ahí a los tres que impuso Lope de una manera definitiva hasta nuestros días.

La finalidad de esta división es la de distribuir la acción y mantener en vilo la atención del público. Un primer acto para la exposición; el nudo que ocupaba parte del primer acto, la totalidad del segundo y parte del tercero; y el desenlace al final del tercer acto.

En el acto primero ponga el caso,  
en el segundo enlace los sucesos,

---

<sup>177</sup> *Ibid.*

<sup>178</sup> *Ibid.*

de suerte que hasta el medio del tercero  
apenas juzgue nadie en lo que para<sup>179</sup>. (vv. 298-301)

Dentro de los actos se distinguen los cuadros. Cada cuadro corresponde a una acción ininterrumpida en un espacio y en un tiempo determinado. Externamente están delimitados por los cambios métricos.

- *Lenguaje, decoro y polimetría*. El lenguaje debía atenerse a las reglas del decoro, de modo que cada personaje se expresase de acuerdo a su estado: el lenguaje épico del poderoso, el amoroso de los enamorados, el jocoso de los criados...

La métrica también debía adecuarse a la situación de los personajes: por eso se recomendaba la polimetría. En el *Arte nuevo* hay una breve síntesis de estos usos:

Acomode los versos con prudencia  
a los sujetos de que va tratando.  
Las décimas son buenas para quejas;  
el soneto está bien en los que aguardan;  
las relaciones piden los romances,  
aunque en octavas lucen por extremo.  
Son los tercetos para cosas graves,  
y para las de amor, las redondillas<sup>180</sup>. (vv. 305-312)

- *Pluralidad temática*. Cualquier tema se actualizaba y nacionalizaba en manos de Lope y sus discípulos, de ahí que encontremos desde historias tomadas de la crónica española, la *Biblia*, las tradiciones populares, la leyenda, la mitología, los romances, la vida urbana y rural, etc. Sin embargo Lope destaca dos temas principales: la honra y las acciones virtuosas.

El honor tiene una doble dimensión<sup>181</sup>. Por un lado, es el sentimiento de la propia dignidad, mientras que, por otro lado, es la consideración que la sociedad debe al individuo. La causa más común de pérdida de la honra

---

<sup>179</sup> *Ibid.*

<sup>180</sup> *Ibid.*

<sup>181</sup> Francisco Ruiz Ramón, *Historia del teatro español, I (Desde sus orígenes hasta 1900)*, Madrid, Alianza, 1971, 2ª ed., p. 158-160.

que encontramos en las comedias es de origen erótico y sexual. Para resarcirse de la ofensa recibida, el agraviado ha de tomar venganza. En ocasiones, el código del honor está por encima de seres inocentes lo que llegó a plantear situaciones de inmenso dramatismo.

- *Personajes*. Los personajes que materializan estos temas se definían más por su sexo y condición social que por su personalidad. Son personajes que conocen escasa evolución; son personajes planos anclados en una actitud. En el siguiente punto los analizaremos más detenidamente.
- Pocas acotaciones. Como se ha dicho más arriba, en los textos de las comedias apenas existen acotaciones; la información que recibe el público llega principalmente a través de la palabra de los actores. Solo se señalaban las entradas y salidas.
- Final feliz, excepto en las piezas trágicas

#### 3.1.5.4. Personajes<sup>182</sup>

Juana José de Prades<sup>183</sup> llega a la conclusión de que son seis los personajes que siempre aparecen y de los que nos explica algunas de sus características más sobresalientes:

- *Dama*<sup>184</sup>: Es la protagonista de la comedia, “es siempre bella, de linaje aristocrático, dedicada exclusivamente a la consecución de su amor por el galán, y, para lograrlo, sabrá emplear audacia e insinceridad”<sup>185</sup>. De todos los personajes femeninos, serán los creados por Tirso de Molina los que presenten mayor arrojo y valentía.

---

<sup>182</sup> Material de ampliación: Juana José Prades, *Teoría sobre los personajes de la comedia nueva*, Anejos de la *Revista de Literatura*, 20, CSIC, Madrid, 1954; Juan Manuel Villanueva Fernández, "Taxonomía y personajes de la Comedia", en *Ronda, cortejo y galanteo en el teatro español del siglo de Oro: actas sobre el I Curso de Teoría y Práctica de Teatro*, Granada, 7-9 de noviembre de 2002, coord. Roberto Castilla Pérez, 2003, pp. 359-386.

<sup>183</sup> *Ibid.* p. 251

<sup>184</sup> Material de ampliación: Christophe Couderc, *Galanes y damas en la comedia nueva*, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert (Biblioteca Áurea Hispánica, 23), 2005; Felipe B. Pedraza Jiménez, Rafael González Cañal y Almudena García González (eds.), *Damas en el tablado. XXXI Jornadas de teatro clásico de Almagro* (Almagro, 1, 2, 3 de julio de 2008), Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2009.

<sup>185</sup> *Ibid.* p. 251.



- *Galán*: Es el contrapunto femenino; se trata de “un caballero de buen talle, linajudo, eterno enamorado de la dama, pero turbado en su amor por la obsesión de los celos y por la preocupación del honor”<sup>186</sup>.
- *Gracioso*<sup>187</sup>: Es el criado del galán y su contrapunto. Es cobarde y tiene un sentido pragmático y realista de la vida, aunque su fidelidad a su señor es indiscutible. Se trata de la figura de la que el público se ríe y con quien se ríe. Su función, además de ser la de aligerar los momentos más tensos de la obra, es también la de pulsar el sentir popular.
- *Criada*: Es la pareja del gracioso con el que comparte alguna de sus características:

es compañera adicta de la dama, encubridora de sus asuntos amorosos, consejera astuta que recaba, a veces, la iniciativa de aquella; hábil en las tercerías de amor; inclinada a la persona del gracioso con quien reproduce-en tono paródico- los amores de dama y galán; tan codiciosa e interesada como el gracioso<sup>188</sup>.

- *Rey*: Este papel puede estar interpretado por un joven o un viejo. En el caso de ser un viejo, esta figura encarna el poder y papel es el de establecer la justicia como juez. En el caso de ser un joven puede ser incluso el causante del conflicto pero, incluso en estas ocasiones, es capaz de recapacitar y volver a instaurar la justicia poética.
- *Padre*: En ocasiones esta figura puede ser la del hermano o marido de la dama. Son figuras cuya función es la de coartar los amores de la dama y el

---

<sup>186</sup> *Ibid.* p. 251.

<sup>187</sup> Material de ampliación: Juan Manuel Carmona Tierno, “Las hablas de minorías en el teatro del Siglo de Oro: Recursos de comicidad”. *Teatro de palabras*, 7, 2013, pp. 335-355; Luciano García Lorenzo (ed.), *La construcción de un personaje: el Gracioso*, Madrid, Editorial Fundamentos (Colección: Arte - Serie Teoría Teatral Nº 147), 2005; César Oliva Olivares, “Norma y ruptura en el personaje del Gracioso”, *Arbor, Ciencia, pensamiento y cultura*, Nº 699-700, 2004, pp. 439-454; Mimma de Salvo, “La importancia de las sagas familiares en la transmisión del oficio teatral en la España del siglo de oro: el caso de las actrices”, *Líneas actuales de investigación literaria: estudios de literatura hispánica*, Universitat de València, 2004, pp. 187-198.

<sup>188</sup> *Ibid.* p. 251.

galán ya que según el código de la época la mujer es depositaria del honor de la familia y cualquier aventura que puedan tener afectaría a todo el linaje familiar.

Se puede aumentar la nómina con las figuras del *poderoso* (noble, comendador, capitán, etc.) y del *villano*<sup>189</sup>, en su doble faceta de labrador rico o de villano pobre.

### 3.1.5.5. Temática

La inmensa producción dramática de este siglo se caracteriza, tanto por la variedad de temas, como por la procedencia de estos. Para que su análisis pueda resultar abarcable a continuación se han agrupado en torno a cuatro ejes temáticos principales:

- Temas religiosos. Los asuntos religiosos fueron muy cultivados en este siglo. La inspiración para la composición de muchas de estas obras la encontramos ya sea en la *Biblia*, como en las vidas de santos o el gran acervo de tradiciones y leyendas. Estos temas fueron tratados en muchas de las comedias que se representaban en los corrales de comedias pero el verdadero desarrollo se produjo en los Autos Sacramentales.
- Temas históricos. Además de contar con el gran favor del público, las fuentes de inspiración en este caso son numerosísimas; desde la antigüedad, los asuntos extranjeros, a la propia historia y leyendas nacionales.
- Comedias de costumbres. Son, de entre todas, las que más abundan en nuestro teatro áureo. Destacan las comedias de “capa y espada” y las de costumbres rurales.
- Tema del honor y la honra y, en muchos casos, relacionado con el tema de la limpieza de sangre.

---

<sup>189</sup> Material de ampliación: Catalina Buezo, "Hacia una tipología de villano y lo villano en el teatro áureo", *La comedia villanesca y su escenificación. Actas de las XXIV jornadas de teatro clásico, Almagro, 10-12 de julio*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002, pp. 297-319.

- Otros temas. Muchos de ellos continuación de los ya tratados en el Renacimiento: pastoriles, moriscos, caballerescos, mitológicos...

### **3.1.5.6. Ideología de la comedia<sup>190</sup>**

El teatro español del siglo XVII se funda sobre una ideología moral e intelectual propia de la época. A grandes rasgos, los pilares sobre los que se asienta son:

La defensa de la monarquía. Ya hemos dicho al hablar de los personajes como la figura del rey aparece como garante del orden. Nadie puede dejar de obedecer al rey y un ataque a su persona se interpreta como un ataque contra el orden social. Dentro de este orden social, la señal de pertenencia se circunscribe a la herencia de sangre, otro de los fundamentos de las sociedades monárquico-señoriales que continuaba en el tiempo la sociedad feudal de la Edad Media. Surge así otro de los elementos importantes de este teatro áureo, la defensa de la fe católica; el enfrentamiento entre las castas cristianovieja (campesinos) y cristianonueva (hidalgo), que representa a su vez, el choque entre los labriegos laboriosos y dignos de seguir su ejemplo, y los hidalgos ociosos. Numerosas son las obras que exponen conflictos de honor entre este tipo de campesinado respetable y los miembros de la nobleza o con cristianos nuevos. La figura del rey y, sobre todo, de los campesinos no solo representaban la imagen idílica de esa sociedad jerárquicamente organizada y cerrada, también simbolizaban el tema rural; primero idealizado en la novela pastoril y que, en el teatro, de un modo más tardío, trató de incorporar y dar valor al campesinado dentro del orden social vigente. Finalmente, gravitando en torno a estos temas, el del amor, como ocupación y justificación universal.

---

<sup>190</sup> Material de ampliación: John E. Varey, *Cosmovisión y escenografía. El teatro español del Siglo de Oro*, Madrid, Castalia, 1987. En este libro se analiza la manera de interpretar el mundo que tenían tanto los espectadores de los corrales como los dramaturgos barrocos y cómo esto influyó en la escenografía y puesta en escena. Se pueden encontrar ciertas claves para entender el fenómeno de la comedia áurea aunque algunos puntos de vista se hayan puesto en cuestión posteriormente.

### 3.1.6. Lope de Vega

#### 3.1.6.1. Biografía<sup>191</sup>

Félix Lope de Vega Carpio nació en Madrid a finales de 1562. Sus padres fueron Félix de Vega y Francisca Fernández Flórez. Su padre, bordador de profesión, debió de acudir a Madrid en 1561, atraído por las posibilidades profesionales y económicas que le brindaba la recién estrenada capitalidad.

Fue un niño precoz que, según Pérez de Montalbán, su biógrafo, tradujo un poema en latín a la edad de cinco años. Estudió latín y español con Vicente Espinel durante dos años. A los 12 años escribió su primer drama, *El verdadero amante*. Continuó su formación en el estudio de la Compañía de Jesús. Posteriormente, parece que cursó cuatro años (1577-1581) en Alcalá de Henares, donde estudió literatura y los clásicos, aunque sin alcanzar ningún título.

En junio de 1583 zarpó de Lisboa, tras alistarse en la escuadra que tenía como objetivo reducir la resistencia que en las Azores oponía el aspirante al trono portugués, a la autoridad de Felipe II. Al regreso, conoció a Elena Osorio, mujer de una familia de comediantes con la que Lope mantuvo una relación amorosa. Ella será la *Filis* de sus bellísimos romances y sonetos juveniles<sup>192</sup>. Sin embargo el padre de Elena se opuso a esta relación. Despechado, Lope hizo circular contra ella y su familia unos poemas insultantes, por lo que fue arrestado en 1588. Este proceso se resuelve con una pena de destierro de Madrid y a dos del reino de Castilla.

De esta tristeza intenta recuperarse por medio de los amores de Isabel de Urbina a la que secuestró y con la que el 10 de mayo de 1588 se casó por poderes cuando ella contaba con 17 años. Será la *Belisa* de algunos de sus poemas y la heroína de *Las bizarrías de Belisa*. Ese mismo año participó en la Armada Invencible.

---

<sup>191</sup> Américo Castro y Hugo A. Rennert, *Vida de Lope de Vega: (1562-1635)*, Salamanca, ed. de Fernando Lázaro Carreter, 1969; Agustín González de Amezúa (ed.), *Epistolario de Lope de Vega Carpio*, Madrid, Gráficas Ultra, 1935-43, 4 vols.

<sup>192</sup> Para la relación entre poesía y vida, véase Antonio Sánchez Jiménez, *Lope pintado por sí mismo. Mito e imagen del autor en la poesía de Lope de Vega Carpio*, Londres, Tamesis, 2006.

Lope se mudó a Valencia con su esposa para completar su destierro. Allí conoció a famosos dramaturgos valencianos. Estos años de paz fueron muy productivos y felices, pero en 1594 murieron su esposa e hija, Teodora. Su segunda hija, Antonia, murió 2 años más tarde.

Un año después de la muerte de Isabel de Urbina, le llega el anhelado perdón y regresa a Madrid, donde es acogido calurosamente. Los años siguientes son los de los amores de Micaela Luján, la *Camila Lucinda* de sus primeros éxitos literarios. Ella le dio a Lope cinco hijos, entre ellos dos de sus predilectos: Marcela y Lope Félix.

En 1598 contrajo matrimonio en segundas nupcias con Juana de Guardo de quien tuvo cuatro hijos: Jacinta, Carlos Félix, y Feliciana. Con ella vivió en Toledo, Sevilla y Madrid. Durante este matrimonio Lope se dividió entre los dos hogares: con su esposa legítima y con Micaela de Luján y los cinco hijos de ambos.

En 1612 su hijo, Carlos Félix, muere de unas calenturas. El poeta escribirá una de las más bellas elegías de nuestra lengua («Éste de mis entrañas dulce fruto...»). El año siguiente Juana de Guardo muere también, al dar a luz a Feliciana. Lope siguió teniendo relaciones amorosas, ahora con Jerónima de Burgos, una bella actriz de mucho talento que le inspiró a escribir *La dama boba* y con Lucía de Salcedo.

A sus 50 años sufrió una profunda crisis religiosa. El 24 de mayo de 1614 decide ordenarse de sacerdote. Pero poco después se enamorará de una joven casada, Marta de Nevares. A través de la obra de Lope la conocemos como *Amarilis* y la *Marcia Leonarda*. Fue una mujer intelectual con quien convivió a pesar de su condición de clérigo. Marta le dio una hija, Antonia Clara, en 1617, aunque todavía estaba casada con su esposo.

Los últimos años de Lope fueron infelices a pesar de los honores que recibió: Marta quedó ciega y después enloqueció antes de morir en 1626; su hijo Lopito se ahogó en 1634; su hija, Antonia Clara, fue secuestrada por su novio; su hija Marcela se había hecho monja. Solo esta le sobrevivió.

El *Fenix de los ingenios* murió el 27 de agosto de 1635. Su funeral duró nueve días, doscientos autores le escribieron elogios y su entierro constituyó el mayor homenaje popular que se conoce en toda nuestra historia literaria.

### 3.1.6.2. Obra<sup>193</sup>

Lope de Vega fue uno de los autores más fecundos de la literatura española y tal vez de la literatura mundial. Produce asombro las noticias que al respecto de su producción nos dejaron sus coetáneos. Su amigo Pérez Montalbán afirma que llegó a escribir 1.800 comedias y unos 400 autos. No se sabe con certeza si estas cifras son exageradas pero, las algo más de 400 comedias y 42 autos que nos han llegado, justifican con creces el apelativo de “monstruo de la naturaleza” con el que le designa Cervantes.

Pero su producción va más allá del teatro. Escribió libros de poesía como *Rimas*, *Rimas sacras* y *Rimas humanas y divinas del licenciado Tomé de Burguillos*. Así mismo son admirables sus romances: “Hortelano era Belardo”; sus sonetos: “Suelta mi manso, mayoral extraño”; y sus poemillas de inspiración popular.

A imitación de los poetas épicos italianos Ariosto y Tasso escribe *La hermosa Angélica*, *La Jerusalén conquistada*, *La Dragontea*, *El Isidro* y *La Gatomaquia*.

En prosa escribe la novela pastoril, *La Arcadia*, y una novela bizantina, *El peregrino en su patria* pero quizá su obra más conocida en prosa sea *La Dorotea*, en la que recuerda con nostalgia su juventud y sus amores con Elena Osorio.

Si nos atenemos exclusivamente a la producción dramática de Lope, destinada en su mayoría para la representación en los corrales, Lope fue muy consciente de que su éxito se lo daba el pueblo de ahí que se sintiera inclinado hacia la llaneza en el lenguaje, aunque no por ello dejemos de encontrar en sus versos una mezcla de lo culto y lo popular.

---

<sup>193</sup> Material de ampliación: Victor Dixon, *En busca del Fénix. Quince estudios sobre Lope de Vega y su teatro*. Almudena García González (coord.), Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert (Escena clásica, 1), 2013; Victor Dixon “La comedia de corral de Lope como género visual”, *Actas V Edición del seminario sobre la literatura española y edad de oro: teatro*, Madrid, 1986, p. 35-58; Griswold Morley S. y Courtney Bruerton, *Cronología de las comedias de Lope de Vega*, Madrid, Gredos, Biblioteca Románica Hispánica I, 1968.

Para componer sus obras se inspiró en temas históricos y legendarios de España (*Fuente Ovejuna*) El *Romancero viejo* y *las canciones populares* también le suministraron abundancia de temas, los relatos mitológicos, con la fuente casi exclusiva de Ovidio (*El marido más firme*), así como los relatos novelescos italianos (*El halcón de Federico*).

Pero también desarrolló asuntos inventados (*La dama boba*, *El castigo sin venganza*).

Esta variedad de temas y asuntos hace difícil establecer una única clasificación de su obra dramática pero, como forma de tener una visión general de su producción, se propone la siguiente a partir de los asuntos que se tratan:

- Comedias de capa y espada: *La dama boba*, *Los melindres de Belisa*, *La discreta enamorada*.
- Comedias de ambiente rural: *El villano en su rincón*.
- Comedias palatinas: *El perro del hortelano*.
- Comedias bíblicas: *La hermosa Ester*, *Los trabajos de Jacob*.
- Comedias de santos: *La buena guarda*, *La fianza satisfecha*, *Lo verdadero fingido*.
- Comedias pastoriles: *Belardo el furioso*.
- Comedias mitológicas: *Adonis y Venus*, *El marido más firme*.
- Comedias serias: *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*, *Fuente Ovejuna*, *El mejor alcalde, el rey*.
- Tragedias: *El caballero de Olmedo*, *El castigo sin venganza*.
- Teatro cortesano: *El amor enamorado*, *La selva sin amor*.
- Autos sacramentales: *La siega*.

## 3.2. *El marido más firme*

### 3.2.1. Historia del texto

Morley y Bruerton en su *Cronología*<sup>194</sup>, dan como margen más amplio de redacción para *El marido más firme* los años 1617-1621, para luego delimitar la fecha entre 1620-1621. Este es también el periodo establecido por Rennert y Castro, basándose en la cita recogida por Restori del propio Lope: “Es fábula que escribí tres años antes que el licenciado Juan Pérez de Montalbán su *Orfeo*”<sup>195</sup>.

No se conservan testimonios manuscritos, por lo que el texto nos ha llegado a través de la *príncipe*, publicada por la viuda de Alonso Martín, en Madrid, en 1625, dentro de la *Parte veinte de las Comedias de Lope de Vega Carpio*<sup>196</sup>. Aunque la historia del texto es relativamente sencilla, sin embargo, contamos con varias ediciones posteriores a la príncipe, ya que la *Parte veinte* se publica de nuevo en Madrid, 1626, 1627 y 1629 y en Barcelona, en 1630<sup>197</sup>. Menéndez Pelayo, quien no debió tener acceso a las ediciones madrileñas, debió utilizar como texto base la última cuando incorporó la comedia en el vol. CXC de la Biblioteca de Autores Españoles. En la introducción a esta edición alude a la fecha de redacción, retrasándola, respecto a las propuestas citadas, por su desconocimiento de las publicaciones anteriores:

Texto de la *Parte veinte* de las comedias de Lope, publicada por su autor en 1630. La composición de la obra no debe ser muy anterior, como lo

---

<sup>194</sup> Griswold S. Morley y Couthney Bruerton, *Cronología de las comedias de Lope de Vega, con un examen de las atribuciones dudosas, basado todo ello en un estudio de su versificación estrófica*, Madrid, Gredos, 1968, pp. 68-599.

<sup>195</sup> *Op. cit.*, p. 473-474.

<sup>196</sup> La *Parte veinte* contiene las siguiente comedias: *La discreta venganza*, *Lo cierto por lo dudoso*, *Pobreza no es vileza*, *Arauco domado*, *La ventura sin buscalla*, *El valiente Céspedes*, *El hombre por su palabra*, *Roma abrasada*, *Virtud, pobreza y mujer*, *El rey sin reino*, *El mejor mozo de España* y *El marido más firme*.

<sup>197</sup> Los datos de estas ediciones son los siguientes: Madrid, Viuda de A. Martín-A. Pérez, 1625: Nacional. Madrid, Viuda de A. Martín-A. Pérez, 1626: París. Madrid, J. González- A. Pérez, 1627: Nacional. Madrid, J. González-A. Pérez, 1629: Nacional. Barcelona, E. Liberós, -R. Vives, 1630: \* Nacional. Para localizar otros ejemplares de estos testimonios, véase M<sup>a</sup> Gracia Profeti, *La collezione "Diferentes autores"*, Kassel, Reichenberger, 1988. pp. 200-201.



persuaden la elegancia y corrección de estilo, propios de la última y mejor manera de Lope, el cual dirigió esta obra al fecundísimo polígrafo portugués Manuel de Faria y Sousa en agradecimiento a la dedicatoria que éste le había hecho de su fábula de Narciso<sup>198</sup>.

Para el establecimiento del texto de esta edición me he basado en la *princeps* de 1625. Puesto que lo que se pretende no es realizar una edición crítica de la obra, sino destinada a alumnos de Secundaria, no se ha realizado un cotejo exhaustivo de los testimonios existentes, aunque corregimos alguna errata evidente, la puntuación, para facilitar la comprensión de la lectura, y el sangrado de los versos para que se pueda distinguir con toda facilidad la forma métrica utilizada. Todos estos aspectos serán tratados a continuación.

### 3.2.2. Criterios de esta edición

La edición de *El marido más firme* que presento se basa, como ya se ha señalado, en el texto de la *Parte veinte de comedias de Lope de Vega Carpio*, editada en Madrid, por la viuda de Alonso Martín, en 1625.

Dado la finalidad de esta edición y teniendo en cuenta a los destinatarios específicos se ha modernizado la ortografía del texto en todo lo que presumiblemente no tiene valor fonológico. Se ha añadido *h-* (*aya*>haya, *auer*>haber, *elado*>helado) y *-h-* (*aora*>ahora); la eliminación *h-* (*harmonia*>armonía); se ha actualizado el uso de grafías *q*>*c* (*quando*>cuando, *qual*>cual), *y*>*i* (*reyno*>reino), *i*>*y*, (*soi*>soy, *voi*>voy, *ayroso*>airoso) *j*>*g*, *g*>*j* (*trage*>traje, *muger*>mujer), *z*>*c* (*dezir*>decir, *zelos*>celos, *vezinos*>vecinos); se ha optado por la sustitución de *x* por *j* (*dexa*>deja, *coxo*>cojo, *dixo*>dijo), *ss* por *s* o *x* (*esso*>eso, *passado*>pasado, *essenta*>exenta, *ç-c* por *c* o *z* (*caçador*>cazador) y por el empleo de *b* o *v*, según el uso actual (*bolver*>volver, *bañava*>bañaba); se han suprimido las aglutinaciones del tipo *desta*>de esta. Así para el signo *v* para representar la *u* ha sido desplazado por este (*vmbrrosa*>*umbrosa*), como también se han modernizado la escritura de palabras como *yelo*>hielo.

---

<sup>198</sup> *Obras de Lope de Vega. Comedias mitológicas y comedias históricas de asunto extranjero*, ed. Marcelino Menéndez Pelayo, Biblioteca de Autores Españoles, 190, Madrid, Atlas, 1966, p. 257.

Se ha mantenido el género de algunas palabras (*las primeras enjambres, el alegría*) y las terminaciones verbales (*respondistes>respondisteis, conocistes>conocísteis*); así como los casos de leísmo.

Teniendo en cuenta las novedades de la última edición de la *Ortografía de la lengua española* (2010), se ha procedido a la sustitución de las mayúsculas en algunos términos (*Rey>rey, Reyno>reino, Diosa>diosa, Himeneo>himeneo, Sol>sol*), así como la supresión de las tildes en los pronombres demostrativos y el adverbio *solo*.

Por lo que respecta a la puntuación se ha buscado, ante todo, interpretar cada unidad sintáctica y facilitar la comprensión, siempre que no se incurriera en cambios en el plano morfosintáctico.

### **3.2.3. Estudio de los personajes**

Esta es una de las obras de corte mitológico donde Lope más altera la configuración de los personajes originarios en la construcción de seres más humanos<sup>199</sup>.

#### *Orfeo*

Este personaje es, de todos los héroes mitológicos tratados por Lope, el que más modificaciones ha sufrido, su creación más original. Su descenso a los infiernos, lejos de ser representado como una búsqueda de gloria, tiene más que ver con un motivo más personal y humano, aunque su viaje tiene tanto de locura como de acto de amor.

Si en la Antigüedad sus rasgos más destacados eran sus habilidades musicales, artísticas y en la Edad Media su sapiencia, en *El marido más firme* ya no son las de ser elocuente, juicioso, buen político y docto, aunque las primeras palabras que se refieran a él sí aludan a esta última característica y a su don como músico:

FÍLIDA                    donde habita el sabio Orfeo,

---

<sup>199</sup> Vicente Cristóbal López explica que la libertad con la que los autores españoles adaptaban los mitos al llevarlos a las tablas era debida a la necesaria adecuación de su argumento a las necesarias exigencias de la representación, lo que les llevaba, en ocasiones, a enriquecer la trama con nuevos personajes. En Vicente Cristóbal López, *Op. cit.*, p. 38.

aquel músico divino,  
 que mueve a escuchar su canto  
 los árboles y los riscos.  
 Este, fuera de esas gracias,  
 es excelente adivino  
 de las cosas por venir.  
 EURÍDICE Tu pensamiento confirmo,  
 que de la ciencia de Orfeo,  
 notables cosas me han dicho. (vv. 289-302)

La transformación operada por Lope nos aleja de este perfil; lo que se aprecia, incluso en tono humorístico, cuando se muestra incapaz de interpretar el oráculo de Venus. Sobre su buen juicio, tanto él como Eurídice pecan de excesiva confianza en ellos mismos, lo que les lleva a no ser lo suficientemente cautos para advertir los peligros que les rodean.

En esta obra, su característica principal es la de su firmeza en la defensa del amor marital, incluso antes de conocer a Eurídice. En boca de Orfeo encontramos dos de los pasajes de tono didáctico y moralizante claves en la obra: la tirada contra el amor pecaminoso y venal de la diosa Venus, en favor del amor casto y conyugal:

FABIO Mas dime, ¿cómo a Venus , bella diosa  
 de amor y de hermosura, no has cantado  
 algún himno, algún verso, alguna prosa?  
 ORFEO No la tengo por diosa en igual grado,  
 del casto amor la madre generosa  
 adoro, Fabio, y la de amor vendado  
 tengo en desprecio ya, después que ha sido,  
 no amor vendado, sino amor vendido.  
 La que engendra celestes pensamientos  
 y a su contemplación las almas guía  
 celebrarán mis dulces pensamientos  
 desde que nace hasta que muere el día,  
 pero no gastaré cuerdas ni acentos. (vv.333 -345)

Así como la justificación del matrimonio, en contra de la opinión desfavorable de Fabio:

ORFEO            ¡Qué cosa es ver un amador perdido  
vivir fuera de sí y en cuerpo ajeno!  
Amor del matrimonio permitido  
conserva el mundo, lo demás condeno.            (vv. 349-352)

Reafirmandose en el Acto II:

FABIO            ¡Qué venturoso casado!  
Alguno conozco yo  
Que en una noche pensó  
que ya era el mundo acabado.  
Tan larga le parecía  
que cuando el alba salió  
a un espejo se miró  
por ver si canas tenía.

ORFEO            ¿Sería la mujer fea?

FABIO            Sobre que era fea y fría  
algo de necia tenía.

ORFEO            Fabio, no hay cosa que sea  
más extraña para mí  
que a un amigo le sufráis,  
cuando muy necio le halláis,  
un año y muchos ansí;  
que una grande calentura  
o algún terrible dolor,  
una noche, que en rigor,  
parece que un siglo dura.  
Y que no tenga paciencia  
para sufrir un casado  
la mujer que Dios le ha dado  
o falta honor o prudencia.            (vv. 1117- 1140)

A pesar de la actualización, su papel como galán queda en esta obra a merced del mito que representa y que magistralmente Lope modifica bajo el prisma de una concepción cristiana del amor marital.

### *Eurídice*

En segundo plano aparece la dama, la bella Eurídice. El protagonismo de la figura de Orfeo ensombrece el de su amada, algo que Lope simplemente recoge de las primeras manifestaciones del mito. Se trata de un personaje eminentemente pasivo, a merced de las actuaciones ajenas, lo que no impide que Lope se sirva de él para introducir el tema de los celos, siempre presente en el teatro áureo y que la acerca más a la figura dramática de la dama, más habitual y reconocible por parte del público. Ella es también la protagonista que sufre con mayor virulencia la justicia poética: por un lado se castiga su soberbia, pero también, al ser una ninfa consagrada a la diosa Diana, su ruptura del voto de castidad. Su final es por tanto predecible, la muerte.

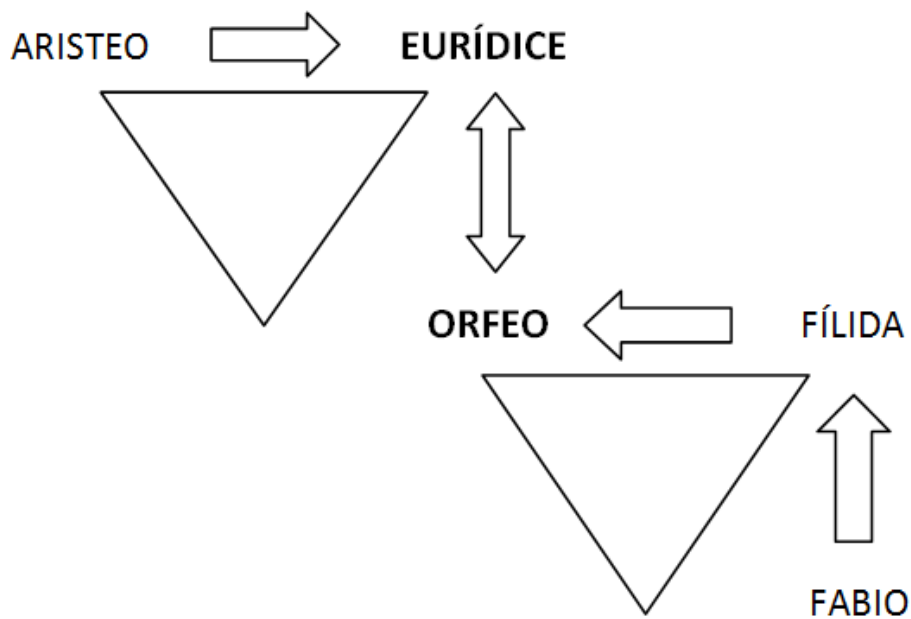
### *Aristeo*

Aún siendo ya un personaje existente dentro de la fábula original, de la que conserva la característica de su actividad apicultora, Lope lo convierte en un ente plenamente actual. El disfraz de pastor lo pone en consonancia con el ambiente bucólico, tan del gusto de la época. Pero lo más destacado de este cambio que introduce el autor es el de convertirle en el primer pretendiente de la ninfa, transformando así, la casualidad de la fábula original en la causalidad que adquiere este fortuito encuentro inicial y posteriores tramas. Llama la atención que con él no se cumpla la justicia poética, ya que ha sido, tanto de hecho como de palabra (cuando empiezan a escucharse las voces y músicas de los festejos de la boda, Aristeo ruega a los cielos que tales festejos se *vuelvan en tragedia*), uno de los causantes de que se cumpla el oráculo inicial y la muerte de Eurídice. Varios son los motivos de este incumplimiento que se pueden apuntar. La propia Eurídice le exculpa, antes de su muerte, achacando exclusivamente a los celos su trágico final. Por otro lado, su posición regia y el amor que siente por Eurídice, a quien vio antes que el propio Orfeo, le había servido como justificación de sus actos ante sí mismo y a los ojos del público:

¿no soy rey de Tracia yo?  
Que, fuera de esto, merezco,  
por mí mismo y por mi amor,  
más que ese músico necio. (vv. 1774-1777)

De todo ello se deduce que Lope lo convierte en un personaje instrumento en manos de la diosa Venus, quien lo utiliza para vengarse de la ofensa de Orfeo.

Como comentario final se podría decir que su función real en esta obra es la de propiciar el doble triángulo amoroso que se establece y que se puede sintetizar de la siguiente manera:



### *Fílida*

Este es el primer personaje propio de Lope, no recogido de la fabula inicial. Es, como acabamos de ver, junto con Aristeo, el otro detonante del engaño, promovido por su despecho y por su deseo, además de compartir con él algunas claves de lectura de la obra. Si la participación en la muerte de Eurídice les corresponde a ambos, es Fílida quien maneja los hilos de la trama

con mayor frialdad e inteligencia que el príncipe, lo que la haría menos atractiva para el público. Lope se sirve de este personaje para poner en su boca algunos de los comentarios más contemporáneos, como es la definición de los celos, uno de los pilares de la obra. Al igual que Aristeo, se salva del castigo que le debía deparar la justicia poética por haber traicionado su amistad con Eurídice pero, en el caso de Fílida, sorprende aún más por ser la principal incitadora para que Eurídice traicione y se sienta traicionada por su marido, en una obra en la que hay una clara defensa del amor marital. Sorprende, por tanto, el desenlace: la unión de Fílida con Aristeo y nos deja con la duda de cómo interpretarlo, castigo o premio.

### *Fabio*

El hecho de que Fabio sea un personaje secundario enteramente creado por Lope, lo convierte en uno de los más libres y más interesantes desde el punto de vista de la actualización y cercanía al espectador del siglo XVII.

Evidentemente es el menos mitológico de los personajes, el más contemporáneo, socioculturalmente hablando, equiparable con otros personajes secundarios de comedias mitológicas, como Fineo en *El laberinto de Creta* o Celio en *La Fábula de Perseo*. Al igual que estos permanece siempre fiel a su amo, incluso en las empresas más peregrinas, y en el caso de Fabio, siempre haciendo uso de su buen juicio:

ORFEO	Yo gobierno, y sirves tú.
FABIO	Cuando lo justo pidas, bien sé que es de amor afecto tierno, pero ¿qué hombre ha dicho a su criado: toma luego el camino del infierno? (vv. 2080-2084)

Sorprende, sin embargo, su disposición a ayudar a Aristeo, lo que indirectamente le convierte en otro de los causantes de la muerte de la ninfa, acción que puede verse justificada por el amor que siente hacia Fílida.

FABIO	Celoso estoy, que pues yo la bella Fílida amé
-------	--

cual figura por el pie,  
lo mismo le sucedió.

(vv. -1293-1296)

Hay un esquema que se repite: la figura del criado como un personaje más juicioso que el propio amo, más apegado a la realidad y más contemporáneo. Durante toda la obra da muestras del buen juicio y discreción, como cuando se muestra como el verdadero intérprete del oráculo:

FABIO

Si tú a la diosa le ruegas  
por marido rico y sabio,  
dos cosas raras y nuevas,  
y añades que sea amoroso,  
bien a tu pregunta necia  
responde con que esa dicha  
con las estrellas se engendra.  
Mira entre tantas cuál fue,  
y pregúntaselo a ella,  
que yo, con aconsejarte  
que solo sabio le quieras,  
pienso que hallarás con él  
el amor y la riqueza,  
porque un hombre, cuando sabe,  
sabe mandar las estrellas.

(vv. 408-422)

o cuando es el único que ve el engaño de Fílida y aconseja a Eurídice que desconfíe de ella:

FABIO

Mal haces, señora mía,  
en creer a una envidiosa  
que, de tu gusto celosa,  
poneros en mal quería.  
Las galas y el buen marido  
envidia toda mujer,  
por esto debe de haber  
lo del arroyo fingido.

(vv. 2015-1212)



El propio Aristeo nos da el resumen perfecto de lo que en el teatro áureo significaba la figura del gracioso, aunque también muestre, en otros momentos, su carácter razonable y cabal:

ARISTEO            Sí, y perdóname si fui  
                          contra persona tan grave,  
                          mal informado de Fabio,  
                          pastor grosero y burlón,  
                          que es todo ingenio bufón  
                          dispuesto a cualquier agravio.                    (vv.1511 -1515)

Desde un punto de vista humorístico está relacionado en multitud de ocasiones con la misoginia:

FABIO                ¡Quién pensara  
                          que se fueran de un triste! Son mujeres,  
                          gente que solo en interés repara.  
                          Llámalas con dinero si las quieres.  
                          Enséñales la bolsa.                                    (vv. 2048-2053)

FABIO                cuarto de malcasados y maridos  
                          al uso, no lo entiendo, al fin, casados.            (vv. 2430 2431)

y con el miedo y la glotonería:

FABIO                ¡Cielo, que estás a mi desdicha atento,  
                          si tu dorada luz llega al Leteo,  
                          dame fuerza! ¡Temblando estoy! ¡ Ay, triste  
                          qué negra sombra estos peñascos viste! (vv. 2409-2412)

FABIO                Si yo fuera,  
                          dejara el pie más limpio y más pulido,  
                          y los higos más sucios me comiera.  
                          Mira que no soy yo, suéltame un poco.            (vv. 2038-2041)

Estas características básicas del criado áureo, que debían de ser del agrado del público, servían de contrapunto en las escenas de mayor tensión, como puede ser el viaje al más allá:

FÍLIDA                   ¿Qué llevas aquí?  
FABIO   Al infierno  
                                  llevo despachos, algunos  
                                  de amigos tan importunos,  
                                  que hasta con su fuego eterno  
                                  pretenden corresponderse.   (vv. 2225-2229)

Sin embargo, el ámbito donde mejor se mueve el ingenio del personaje tiene que ver con la que es seguramente su función primordial desde el punto de vista dramático, la actualización del mito y la cercanía con el espectador, al que se permite dirigirse directamente:

FABIO                   ¡Oh, buen áspid! Si nacieran  
                                  muchos que mordieran luego,  
                                  no digo las que me escuchan,  
                                  sino las que mal me han hecho.   (vv. 1910-1913)

Desde este punto de vista, Fabio es un personaje muy del siglo XVII, y es que, no solo la naturaleza femenina se convierte en blanco de la afilada lengua del criado, ya que, todos los vicios o actitudes punibles encuentran comentario ingenioso, como el repaso que hace de los males de su época en la descripción del infierno:

¡Qué lindos cuartos hay! Letreros tienen.  
Quiero leer mientras sus dueños vienen.  
Cuarto de amores, cuarto de logreros,  
de los difamadores, de testigos  
falsos, de ingratos, de ladrones fieros,  
de fingidos y bárbaros amigos;  
cuarto de cortesanos majaderos  
—aquestos son terribles enemigos —;

cuarto de damas, cuarto de valientes,  
y cuarto de cansados pretendientes;  
cuarto de malcasados y maridos  
al uso —no lo entiendo, al fin, casados —;  
de fulleros también y de atrevidos;  
cuarto de necios, cuarto de cuñados. (vv. 2420-2433)

o el guiño contemporáneo en defensa de su forma de escritura frente a los que le acusaban de ser un autor para la plebe y con una expresión sencilla. En palabras de Fabio explica a Riselo la interpretación del oráculo:

RISELO Pregunté, gallardo Orfeo,  
a Venus, dulce sirena  
de amor: “¿Qué haré para ser  
famoso, que soy poeta?”  
ORFEO Y ¿respondió?  
RISELO “Escribe oscuro.”  
ORFEO Pues ¿qué más clara respuesta?  
FABIO Es así, porque los versos,  
quien no los entiende piensa  
que dirán que los entiende,  
si por buenos los celebra.  
Hay tanta bachillería  
en el mundo, que desprecian  
lo que fácilmente alcanzan,  
por extremado que sea. (vv. 463-476)

### *Dantea.*

Aunque el personaje de Dantea se deba incluir entre el grupo de pastores, se hace necesario destacar aquí un rasgo que la individualiza del resto. Si al tratar a Fílida se la ha caracterizado como la amiga/acompañante de la dama, también se ha señalado su papel como oponente a su felicidad. Quedaba por tanto la protagonista huérfana de amiga y confidente. Esta carencia se viene a suplir a partir del Acto II con Dantea, cuando la ninfa se





El resto de personajes tienen menos relevancia en la trama, por lo que no presentan interés para el presente análisis.

#### 3.2.4. Escenificación

Por lo que respecta a los elementos espectaculares, a diferencia de los grandes espectáculos palaciegos de otras obras mitológicas<sup>200</sup>, en *El marido más firme*, destinada a ser una comedia de corral, no hay complicados efectos especiales, ni una utilización excesiva de la tramoya. No es sino al final del Acto I cuando encontramos dos de las pocas acotaciones que aparecen en la obra:

*Caiga por dos cordeles el retrato de la que hiciere la Eurídice, así, en pie, arrimado al vestuario.*

Y más adelante:

*Tómese el retrato a su lugar.*

Se trata en ambos casos de un elemento que fácilmente se puede llevar a la práctica sin que implique la necesidad de medios escénicos sofisticados. Una de las pocas peripecias que requieren una mínima intervención de la maquinaria escénica es la derivada del viaje de Orfeo: la escenificación del viaje de Orfeo en el barco de Caronte que recogía a los difuntos:

*Dé vuelta un barco negro con Orfeo y el Barquero*

En muchas comedias de Lope, los barcos o galeras son descritos en las acotaciones con todo tipo de detalles técnicos, lo que evidencia su conocimiento de este tipo de embarcaciones. Ruano<sup>201</sup> indica cómo, la mayoría

---

<sup>200</sup> Para Michael D. McGana ("Las comedias mitológicas de Lope de Vega", en Ángel González, Tamara Holzapfel y Alfred Rodríguez (eds.), *Estudios sobre el Siglo de Oro en homenaje a Raymond R. MacCurdy*, Madrid, Cátedra, 1983, pp. 67-82), solo la mitad de las obras mitológicas de Lope fueron espectáculos cortesanos.

<sup>201</sup> *Op. cit.* pp. 434-437.

de los barcos, aparecían en el primer corredor o bien en los espacios del nivel inferior o “vestuario” y eran reveladas al público corriendo una o varias cortinas de la fachada del teatro. Respecto a su representación, sigue Ruano:

eran representadas probablemente por medio de bastidores pintados, lo suficientemente verosímiles, aunque no necesariamente realistas, como para sugerir una embarcación [...], otros barcos eran máquinas voladoras o elaboradas tramoyas[...], y otros, aunque no en los corales comerciales eran barcos verdaderos que flotaban sobre el agua<sup>202</sup>.

En el caso del barco que nos ocupa, e incidiendo en la misma idea de la escasa representación que caracteriza a *El marido más firme*, seguramente Lope se sirvió de un bastidor pintado a tal efecto, en el que además pudiera aparecer el resto del decorado que hiciera referencia a la laguna Estigia o al infierno. Lope no buscaba en la aparición de este barco en escena un despliegue efectista de medios; la acción propiamente ya estaba cargada del suficiente dramatismo, de ahí que la única descripción a este elemento haga alusión únicamente a su color negro, acompañado eso sí, de la figura de Caronte.

El segundo elemento mecánico empleado en esta comedia es seguramente el más utilizado dentro del teatro de corral, el escotillón por el que desaparece Eurídice cuando Orfeo se vuelve para mirarla en el Acto III:

*Por el escotillón del teatro, o con otra invención, se le desaparezca.*

y reaparece poco después Fabio:

*Sale Fabio por donde se fue Eurídice.*

En otra acotación del Acto III encontramos las indicaciones para la aparición del personaje de Proserpina:

---

<sup>202</sup> *Op. cit.* p. 436.

*Córrase una cortina y véase Proserpina en una silla, velos de plata negros, cetro y corona.*

Recursos a todas luces disponibles en cualquier corral mínimamente equipado.

En el campo de la localización topográfica nos encontramos con que Lope para esta obra reduce los lugares de representación básicamente a dos: la selva y valles, lugar bucólico, y el infierno, ambos sin apenas descripción en las acotaciones.

Si al hablar de la representación del barco de Caronte en escena se ha hecho mención a la aparición de un lienzo pintado que indicara la nueva localización, todo hace pensar que para la ambientación campestre se sirviera de este tipo de elemento:

Los lienzos pintados eran harto convencionales; habría un lienzo que serviría para las escenas campestres, otro para los ríos, otro para las murallas de ciudad, otro para aposentos, otro para barcos<sup>203</sup>.

Tanto los bastidores como los lienzos, además de este uso convencional, tenían la facilidad de poder ser transportados sin mucha dificultad por las compañías ya que “podían enrollarse como persianas<sup>204</sup>” y para su aparición bastaba con tirar de él hacia arriba.

La convencionalidad de tales lienzos se puede ver reforzada analizando todas las referencias verbales que le son dadas al espectador a través de las palabras de los personajes. Por lo que se refiere al primer escenario, es Aristeo el primero que sitúa la acción en un paraje mitológico en medio de la naturaleza:

Hoy, cuando el alba salía  
coronada de azucenas,  
y de estos montes apenas  
las cabezas guarnecía,  
vi que cantando venía  
gran copia de labradores,

---

<sup>203</sup> *Op. cit.* p. 438.

<sup>204</sup> *Op. cit.* p. 437.



cubiertos de varias flores.  
Los seguí y se abrió un templo,  
donde la imagen contemplo,  
de Venus, diosa de amores. (vv. 31-40)

Montes a los que se alude en repetidas ocasiones, en este caso para indicar la situación de otros personajes de la trama:

FÍLIDA                    Mi padre y un labrador  
                                  *bajan del monte.*  
EURÍDICE                    Pues vamos,  
                                  Fílida, por estos ramos  
                                  a hablar de mi loco amor. (vv. 689-692)

Y más adelante repite:

FÍLIDA                    Ella baja. ¡Qué ventura! (v. 1557)

No sabemos si en esta obra llegó a destinarse un espacio en el tablado que escenificara un monte o los espectadores tenían noticia de él solo por las referencias verbales de los actores. En cualquier caso, varios autores se han dedicado a estudiar cómo pudo representarse, aunque la descripción que hace Agustín de la Granja es la más pormenorizada:

Si hoy en día casi todos podríamos estar de acuerdo en que el “monte” lo constituían cuatro o cinco peldaños de una especie de anchas escaleras (que en el corral –como ha demostrado Ruano- solían alcanzar la altura de algún balcón situado en el nivel intermedio), el despeñadero (“un artificio” sencillo, que “se reduce a un plano de tablas pendiente y resbaladizo”, según el *Diccionario de Autoridades*) debía, en mi opinión, de permanecer adosado a cualquiera de esas gradas par cuando la caída el actor tuviera que producirse. [...] Como ya he dicho, por lo general ninguno de estos elementos de madera eran vistos directamente por el público, pues, aquellas gradas provistas –a un lado o en su zona central. De su correspondiente tabla deslizante, adosadas a una o a las dos fachadas











otros personajes y, por lo tanto, más cercano al auditorio”<sup>208</sup>. El otro personaje que también aparece caracterizado es Proserpina:

*Se corre una cortina y se ve a Proserpina en una silla, adornada con velos de plata negros cetro y corona.*

Además de la alusión a los velos negros, como corresponde a una reina del inframundo, lo que destaca aquí es la referencia a tres elementos: la silla, el cetro y la corona. Ya se ha hablado en la *Introducción* de la división de los accesorios escénicos entre la utilería en escena y la utilería de un personaje. En esta acotación encontramos ambos tipos de *atrezzo*. Por una parte la alusión a la silla, única que aparece en escena, con un uso funcional y convencional como trono de la diosa a la que Orfeo solicita que dé muestras de su poder y justicia. Ahondando en esta misma caracterización se encuentran los otros dos elementos referidos en la acotación: el cetro y la corona, pertenecientes a la utilería del personaje y que transmitirían información al público más allá de la proporcionada por la ropa.

De nuevo es Aristeo el que alude también a su condición real haciendo referencia a estos elementos:

ARISTEO	Que el cielo te trajo a esta soledad para mi bien y remedio. Aristeo soy. ¿Qué miras, pues al príncipe Aristeo has convertido en pastor, y en toscó cayado el cetro?	(vv. 1743-1749)
---------	--	-----------------

La explicación a todo esto nos la sigue dando Ruano:

El objeto teatral es siempre signo de algo, que es captado por el público a diversos niveles y que según su utilización por el actor, posee una

---

<sup>208</sup> *Op. cit.*, p. 308.

multiplicidad de funciones, entre las cuales se cuentan el identificar a un personaje y situar el lugar de la acción<sup>209</sup>.

No podía faltar en una obra barroca representada en un corral de comedias la presencia de espadas que hagan alusión a un enfrentamiento, aunque, como en este caso, no se lleve a efecto en las tablas:

*Salen Aristeo y Camilo con espadas, defendiéndose de Albante, el capitán y soldados. Claridano y Fílida están de por medio.*

Respecto a los elementos musicales, poco difiere esta obra del resto con la presencia de música y bailes. Al igual que en el resto de comedias la función comenzaría con la aparición de los músicos, que desaparecerían del tablado en cuanto comenzara la pieza, y que volverían a escena para poner punto final a la representación. Si bien es cierto que, en el caso de esta obra, hay dos únicas acotaciones en el Acto I en las que se alude a su entrada. En el primero de los casos se añade también el baile:

*Salen los músicos, baile, pastoreas y pastores*

Se trata, en este caso, de la interpretación de una breve copla dedicada al músico Orfeo:

MÚSICOS	<i>Zagalas del valle, venid y veréis coronar a Orfeo de verde laurel.</i>
DANTEA	<i>Pongo en tu cabeza, músico divino, este verde lauro, de tus sienes digno. Ninfas de este río, venid y veréis.</i>
MÚSICOS	<i>Coronar a Orfeo</i>

---

<sup>209</sup> Op. cit. p. 326.



Copla que se repetirá en otras dos ocasiones dentro del mismo acto; con acotación que hace referencia a la entrada de los músicos (vv. 481-484) y otra referencia a que es cantada por los propios actores (vv. 925-928).

Aparte de estas indicaciones explícitas, seguramente la música fuera utilizada en esta obra, y en otras, como señala Ruano, “para subrayar la acción de la comedia, para indicar cambios en el lugar de la acción, y para anunciar entradas de personajes importantes”<sup>210</sup>.

En el caso de la boda entre Orfeo y Eurídice, ya se ha comentado que esta no es celebrada ante los ojos del espectador, sino que se tiene noticias de ella por las palabras de Fílida:

FÍLIDA                      Ya se están dando las manos.                      (v. 921)

Y es que en estas obras cobra mucha más importancia la trama y la exposición de conflictos humanos que la representación de magníficos espectáculos visuales, tal y como lo indica Juan Antonio Martínez Berbel<sup>211</sup>:

A diferencia de las obras palaciegas, la comedia mitológica de corral muestra un interés mucho más acusado por la representación de conflictos, especialmente morales, y por dejar mucho espacio libre a la imaginación del espectador que, una vez más, debe suplir o completar multitud de lagunas que el dramaturgo parece dejar voluntariamente sin resolver<sup>212</sup>.

Al igual que en otras comedias mitológicas, a Lope le interesa rodear todo lo posible el material mitológico de un gran número de referencias, más o menos indirectas, que contribuyan a crear el marco referencial adecuado. Caben destacar las repetidas alusiones a la diosa Venus, referencias que, no solo reafirman el tinte mitológico de la obra, sino que la dotan del eje necesario

---

<sup>210</sup> *Op. cit.*, p. 343.

<sup>211</sup> *El mundo mitológico...*, *op. cit.*, 353.

<sup>212</sup> *Op. cit.*, p. 404.

para organizar el principal conflicto de la moral de la obra: la lucha entre el amor sensual de la diosa y el marital que defiende Orfeo. A parte de esta referencia, en la obra se pueden encontrar múltiples alusiones a amores desgraciados: Dafne y Apolo, Apolo y Clície o Eco y Narciso. El resto de referencias mitológicas: Cupido, Júpiter, Marte, Mercurio, etc., hay que interpretarlas como meras ambientaciones o para establecer un paralelismo con las acciones de los personajes. Lo que interesa realmente a Lope aquí es crear un ambiente mítico apropiado y verosímil para la representación del mito.

A continuación se ofrece un cuadro explicativo en el que parecen de forma detallada las coordenadas espaciales y temporales de la obra<sup>213</sup>:

	Acto I	Entreacto	Acto II	Entreacto	Acto III
<b>Topónimo</b>	Espacio mitológico.		Espacio mitológico.		Espacio mitológico.
<b>Espacio</b>	- Selvas y valles. - Exterior del templo de Venus.		- Selvas y valles. - Exterior del templo de Venus.		- Selvas y valles. - A las puertas del infierno. Interior del infierno.
<b>Observación</b>	La acción se desarrolla en un marco espacial indeterminado, inspirado en las selvas arcádicas.				
<b>Duración</b>	1 día. Comenzaría poco después del alba, y concluiría ese mismo día, al anochecer, con los festejos de la boda.	Número indeterminado de días.	1 día.	Número indeterminado de días.	Número indeterminado de días.
<b>Duración obra (aprox.)</b>	La acción de la comedia completa transcurre en varios días.				
<b>Universo social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universo de lo sobrenatural pagano. Dioses.</li> <li>• Universo de lo sobrenatural pagano. Seres míticos.</li> <li>• Universo del poder soberano. Reyes.</li> <li>• <input type="checkbox"/> Universo literaturizado. Pastores de la Arcadia.</li> </ul>				
<b>Tiempo histórico</b>	Tiempo maravilloso (intemporal).				
<b>Estación del año</b>	Al inicio de la primavera.				

<sup>213</sup> Los siguientes datos han sido recogidos de <http://artelope.uv.es/>

### 3.2.5. Estructura de la obra

Se ha considerado más didáctico y visual concentrar todos los aspectos que pueden resultar más relevantes para la identificación de la estructura de la obra en un cuadro. La división interna de los actos es un tema que ha sido ampliamente tratado por la crítica en las últimas décadas<sup>214</sup>. Desborda los intereses y objetivos de esta tesis entrar en polémicas sobre las diferentes posibilidades de segmentación, por lo que se remitirá a aquellos criterios que parecen más clarificadores entre los señalados por J.M. Ruano para la delimitación de estas unidades dramáticas, como son: vacío de escenario, cambio de lugar, avance temporal y variación métrica<sup>215</sup>. A ello se añade la presencia de personajes sobre el tablado, que acerca a una división más moderna en escenas y se remitirá de forma concisa a los principales virajes de la acción, señalando las peripecias, así como al contenido argumental de cada cuadro.

---

<sup>214</sup> Remitimos a la introducción de Fausta Antonucci, en la obra *Métrica y estructura dramática en el teatro de Lope de Vega*, (Kasel, Reichenberger, 2007, pp. 1-30), donde realiza un estado de la cuestión y recopila los principales trabajos sobre el tema.

<sup>215</sup> *Op. cit.*, p. 292. Prescindimos del criterio escenográfico por la falta de alusiones explícitas al respecto.

ACTO I

CUADRO	MÉTRICA	COORDENADAS ESPACIO-TIEMPO	PERSONAJES EN ESCENA	ESCENA VACÍA	PERIPECIAS	UNIDAD SIGNIFICATIVA DE LA ACCIÓN
1º	vv. 1-130 Décimas	Selva/valle. Al alba.	▪ Aristeo y Camilo		▪ El príncipe Aristeo determina quedarse en disfraz de pastor para conquistar a Euridice.	PRESENTACIÓN DEL SEGUNDO GALÁN Y PRIMERA Y SEGUNDA DAMAS.
	vv. 131-144 Soneto	Selva/valle.	▪ Aristeo		▪ Aristeo enamorado de Euridice.	
	vv. 45-168 Redondillas vv. 169-204 Romance	Selva/valle.	▪ Euridice, Filida y Aristeo		▪ Dudas sobre la interpretación del oráculo de Euridice dado por Venus.	
	vv. 205- 272 Redondillas	Selva/valle.	▪ Aristeo, Euridice y Filida		▪ Aristeo declara por primera vez su amor a Euridice.	
	vv. 273-280 Redondillas vv. 281-308 Romance	Selva/valle.	▪ Euridice y Filida	v. 308	▪ Filida propone a Euridice visitar al sabio Orfeo para interpretar el oráculo.	
2º	vv.309-356 Octavas reales	En otro valle,	▪ Orfeo y Fabio		▪ Presentación de Orfeo, músico que no ha cantado nunca a la diosa Venus.	PRESENTACIÓN DEL GRACIOSO Y PREHISTORIA DEL PRIMER GALÁN.
	vv. 357-368 Copla vv. 369-480 Romance vv. 481-484 copla	Valle.	▪ Orfeo, Fabio, músicos, baile y pastores		▪ Alabanza de Orfeo como músico y adivino. ▪ Consulta del oráculo a Orfeo. ▪ Interpretaciones del oráculo de Venus a los pastores.	

vv.485-644 Redondillas	Valle.	▪ Orfeo, Fabio, Eurídice y Filida		▪ Primera declaración de amor entre Orfeo y Filida. ▪ Fabio muestra su sorpresa por este repentino amor.	PRESENTACIÓN DEL PRIMER ENCUENTRO Y ENAMORAMIENTO ENTRE LOS PROTAGONISTAS.  NUDO: SE PERFILAN LOS TRIÁNGULOS AMOROSOS
vv. 645-666 Redondillas	Valle.	▪ Euridice y Filida		▪ Felicidad de Euridice y celos de Filida.	
vv. 667-696 Redondillas	Valle.	▪ Eurídice, Filida, Claridano y Aristeo		▪ Claridano trata a Aristeo como hijo. ▪ Euridice enamorada quiere hablar de su amor con su amiga.	
vv. 697-740 Redondillas	Tierras de Claridano.	▪ Claridano y Aristeo		▪ Aristeo promete a Claridano riquezas.	
vv-741-764 Octavas reales	Tierras de Claridano.	▪ Aristeo		▪ Determinación de Aristeo de quedarse para conquistar a Eurídice.	
vv. 766-836 Octavas reales	Valle.	▪ Aristeo y Euridice		▪ Euridice rechaza a Aristeo.	
vv. 837-847 Romance	Valle.	▪ Euridice		▪ Eurídice se muestra temerosa por las palabras de Aristeo	
vv.848-886 Romance	Valle.	▪ Euridice y Filida		▪ Filida informa a Eurídice de que su matrimonio ya ha sido concertado. ▪ Filida envidiosa del amor de Euridice por Orfeo	
vv. 887-900 Soneto	Valle.	▪ Filida		▪ Lamento de Filida	
vv. 901- 924 Romance	Valle. Al anochecer.	▪ Filida y Aristeo		▪ Aristeo y Filida confiesan su dolor por no ser correspondidos. ▪ Ecos de la boda entre Orfeo y Eurídice.	
vv.925-928	Valle.	▪ Filida, Aristeo, boda, músicos,		▪ Cantos de boda.	

	Copla		Euridice, Orfeo, Claridano, Frondoso y Dantea			
	vv.929-942 Romance	Valle.	▪ Filida, Aristeo, boda, músicos, Euridice, Orfeo, Claridano, Frondoso, Dantea y Fabio			▪ Malos presagios de boda.
	vv-943-952 Romance	Valle.	▪ Aristeo y Filida	v. 952		▪ El retrato caído se eleva de forma misteriosa.

ACTO II

CUADRO	MÉTRICA	COORDENADAS ESPACIO- TIEMPO	PERSONAJES EN ESCENA	ESCENA VACÍA	PERIPECIAS	UNIDAD SIGNIFICATIVA DE ACCIÓN
1º	vv. 953-1024 Lira	Valle. Al día siguiente.	▪ Eurídice y Filida		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eurídice presume de no sentir celos.</li> <li>▪ Filida se queja de los celos que siente.</li> <li>▪ Eurídice pregunta a Filida qué son celos.</li> <li>▪ Filida hace sentir celos a Eurídice.</li> </ul>	NUDO: SE PREPARA Y EJECUTA EL ENGAÑO QUE DESENCADENA LA TRAGEDIA
	vv. 1025-1104 Redondillas					
	vv.1105-1268 Redondillas	Valle.	▪ Eurídice, Orfeo y Fabio		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Felicidad de Orfeo.</li> <li>▪ Misoginia de Fabio.</li> <li>▪ Eurídice recrimina a Orfeo haber mirado los pies de Filida.</li> <li>▪ Fabio recrimina a Eurídice por creer a la envidiosa Filida.</li> </ul>	
	vv.1269-1304 Redondillas	Valle.	▪ Fabio		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fabio duda de las palabras de Orfeo.</li> <li>▪ Fabio enamorado de Filida.</li> </ul>	
	vv.1305-1424 Romance	Valle.	▪ Fabio y Aristeo		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aristeo comunica a Fabio su intención de partirse.</li> <li>▪ Fabio le insta a hablar con Filida.</li> </ul>	
	vv. 1425-1472 Octavas reales	Valle.	▪ Aristeo y Filida		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Filida trama con Aristeo el engaño para Eurídice.</li> </ul>	
	vv.1473-1556 Redondillas					
	v.1557 Redondillas	Valle.	▪ Filida		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¡Ella baja, qué ventura!</li> </ul>	
vv.1558-1571 Redondillas	Valle.	▪ Filida, Eurídice y Dantea		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dantea y Eurídice buscan el retrato que se cayó en la boda.</li> </ul>		

	vv. 1572-1636 Redondillas	Valle.	▪ Filida y Euridice	v. 1636	▪ Filida indica a Euridice el lugar de la falsa cita con Orfeo para darle celos	
2º	vv. 1637-1689 Silva	En otro lugar del valle.	▪ Aristeo y Camilo		▪ Camilo informa a Aristeo de que le han usurpado su trono.	NUDO: SE PRECIPITAN LOS ACONTECIMIENTOS POR LA PREMURA DEL SEGUNDO GALÁN  TRIUNFA EL ENGAÑO.  MUERTE DE LA PRIMERA DAMA.
	vv. 1690-1704 Redondillas	Valle.	▪ Aristeo, Euridice y Filida		▪ Euridice duda de Orfeo.	
	vv. 1705-1737 Redondillas vv. 1738-1866 Romance	Exterior templo de Venus	▪ Aristeo y Euridice		▪ Encuentro de Aristeo con Euridice. ▪ Euridice rechaza a Aristeo, sale corriendo y es picada por un áspid.	
	vv. 1867-1883 Romance	Exterior templo de Venus	▪ Aristeo, Euridice, Fabio y Orfeo		▪ Aristeo informa a Fabio y Orfeo de que alguien está pidiendo ayuda.	
	vv. 1884-1913 Romance	Exterior templo de Venus	▪ Fabio y Orfeo	v. 1913	▪ Euridice muere en los brazos de Orfeo.	



ACTO III

CUADRO	MÉTRICA	COORDENADAS ESPACIO-TIEMPO	PERSONAJES EN ESCENA	ESCENA VACÍA	PERIPECIAS	UNIDAD SIGNIFICATIVA DE ACCIÓN
1º	vv. 1914-1949 Redondillas	Valle.	▪ Fabio, Celio, Tirsi y Dantea.		▪ Los pastores hablan sobre la muerte de Euridice.	RESUMEN DEL AVANCE DE LA ACCIÓN  EL GALÁN PROTAGONISTA BUSCA REMEDIO A LA TRAGEDIA. FIRMEZA DEL MATRIMONIO.
	vv.1950-2094 Tercetos	Valle.	▪ Fabio y Orfeo		▪ Orfeo lamenta la pérdida de Euridice y decide ir a recuperarla al infierno.	
	vv.2095-2096 Tercetos	Valle.	▪ Orfeo		▪ Despedida de este mundo antes de partir a los infiernos	
	vv. 2097-2100 Tercetos vv. 2101-2200 Décimas	Valle.	▪ Orfeo y Filida		▪ Filida declara su amor a Orfeo y este la rechaza.	
	vv. 2201-2202 Redondillas	Valle.	▪ Filida		▪ Lamento de Filida	
	vv. 2203-2297 Redondillas	Valle.	▪ Filida y Fabio		▪ Fabio se despide de Filida antes de partir para el infierno.	
	vv. 2298-2299 Romance	Valle.	▪ Filida			
	vv. 2300-2321 Romance	Valle.	▪ Filida, Aristeo y Claridano		▪ Despedida de Aristeo.	
	vv.2322-2381 Romance	Valle.	▪ Filida y Aristeo	v. 2381	▪ Filida informa a Aristeo de la partida de Orfeo a los infiernos.	
	2º	vv. 2382-2437 Octavas reales	Camino del infierno.	▪ Orfeo y Fabio		

	vv. 2438-2460 Romance	Laguna Estigia.	▪ Orfeo, Fabio y el barquero		▪ Paso de la Laguna Estigia.	
	vv.2461-2510 Romance	Salones de Proserpina.	▪ Orfeo, Fabio y Proserpina		▪ Petición de Orfeo para ser devuelta su esposa.	
	vv. 2511-2561 Romance	Salones de Proserpina.	▪ Orfeo, Fabio, Proserpina y Radamanto	v. 2561	▪ Proserpina acepta y le impone una condición	
3°	vv. 2562-2601 Décimas	Valle.	▪ Albante, un capitán y soldados		▪ Albante informa de su intención de dar muerte a Aristeo.	SE INICIA EL DESENLACE
	vv. 2602-2609 Redondillas	Valle.				
	vv. 2610-2619 Quintillas	Valle.		v. 2619		
4°	vv.2620-2707 Redondillas	Infierno.	▪ Orfeo y Euridice		▪ Orfeo vuelve con Euridice pero incumple su promesa y la pierde.	ÚLTIMO VIRAJE DE LA ACCIÓN: DESENLACE DE LA PAREJA PROTAGONISTA  DESENLACE FINAL.  BODAS DE LOS PERSONAJES SECUNDARIOS.
	vv. 2708-2728 Romance	Infierno.	▪ Orfeo		▪ Lamentos por la pérdida de Euridice.	
	vv. 2728-2734 Romance	Infierno.	▪ Orfeo y Fabio		▪ Orfeo da muestras de locura, confunde a Fabio con Euridice.	
	vv. 2735-2763 Romance	Valle.	▪ Orfeo y Fabio		▪ Orfeo comunica a Fabio que ha perdido definitivamente a Euridice.	
	vv. 2764-2821 Romance	Valle.	▪ Orfeo, Fabio, Aristeo, Albante, el capitán, soldados, Claridano y Filida.	v. 2821	▪ Albante intenta matar a Aristeo. ▪ Orfeo actúa como juez y casa a Filida con Aristeo y a Fabio con Dantea.	

### 3.2.6. Sinopsis métrica

#### ACTO I

<b>Versos</b>	<b>Estrofa</b>	<b>Nº de versos</b>
1-130	décimas	130
131-144	soneto	14
145-168	redondillas	24
169-204	romance	36
205-280	redondillas	76
281-308	romance	28
309-356	octavas reales	48
357-368	copla	12
369-480	romance	112
481-484	copla	4
485-740	redondillas	256
741-836	octavas reales	96
837-886	romance	50
887-900	soneto	14
901-924	romance	24
925-928	copla	4
929-952	romance	24

Total 952

## ACTO II

<b>Versos</b>	<b>Estrofa</b>	<b>Nº de versos</b>
953-1024	liras	72
1025-1304	redondillas	280
1305-1424	romance	120
1425-1472	octavas reales	48
1473-1636	redondillas	164
1637-1689	silva	53
1690-1737	redondillas	48
1738-1913	romance	176

Total 961

## ACTO III

<b>Versos</b>	<b>Estrofa</b>	<b>Nº de versos</b>
1914-1949	redondillas	36
1950-2100	tercetos encadenados	151
2101-2200	decimas	100
2201-2297	redondillas	97
2298-2381	romance	84
2382-2437	octavas reales	56
2438-2561	romance	124
2562-2601	décimas	40
2602-2609	redondillas	8
2610-2619	quintillas	10
2620-2707	redondillas	88
2708-2821	romance	114

Total 908

### 3.2.7. Sentido de la obra

Por encima de la fidelidad a la fábula, a Lope le interesaba la presentación de un conflicto puramente humano en el que los celos, elemento imprescindible en el teatro áureo y, sobre todo, la defensa del matrimonio se configuraran como los auténticos ejes vertebradores de toda la trama.

#### *El matrimonio*

Mientras que en la sociedad del siglo XVII las relaciones matrimoniales se establecían por conveniencia y eran dispuestas por los padres, en el teatro áureo son los enamorados los que toman las riendas de su relación, ajenos a las consideraciones sociales y paternas. A partir de aquí, como dice César Avilés Icedo:

[...] los hechos derivarán en dos posibilidades: la consumación del matrimonio luego de que la pareja ha debido sortear una sucesión de adversidades, o la desventura de no poder realizar las nupcias, sea por muerte de uno o de los dos amantes o por su separación irremediable.

En la otra vertiente –la que concluye con la imposibilidad de casarse– la desgracia de los amantes es provocada a menudo por un procedimiento inadecuado de los enamorados, es decir, porque optan por caminos ética, moral o religiosamente inapropiados, como la intervención de terceros desacreditados (sirvientes, celestinas), lo que los exhibe como imprudentes e impetuosos a los ojos de los receptores. En estas obras donde se propicia la tragedia, el personaje femenino –si sobrevive– es confinado a la vida conventual<sup>216</sup>.

Aunque muchos de estos elementos los podemos encontrar en *El marido más firme*, su ordenación y, por tanto, la consecución de los hechos difieren de este planteamiento inicial.

---

<sup>216</sup> César Avilés Icedo, "Apuntes sobre la familia en el teatro de los Siglos de Oro", *Revista Universitaria de Sonora*, nº 23, octubre-diciembre 2003, pp. 4-7, <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/231Apuntes%20sobre%20la%20familia%20en%20el%20teatro%20de%20los%20siglos%20de%20oro.pdf> [en PDF] Página consultada el 8 de agosto de 2014.

La segunda vertiente de la que habla Avilés Icedo, la *imposibilidad de casarse* queda descartada. Sí aparece, sin embargo, la intervención de terceros; Fabio que exhibe a los enamorados *como imprudentes e impetuosos a los ojos de los receptores*, sobre a Orfeo; o Fílida, una de las desencadenantes de la tragedia que sufre Eurídice.

En esta obra lo importante es que el matrimonio se celebre, aunque en este caso no se den las adversidades previas de las que nos habla Avilés. Estas son posteriores al enlace y, tal y como parecía en la fábula inicial, su separación es irremediable por la muerte de la esposa.

En pocas ocasiones la función moralizadora del mito se expresa con tanta claridad como en la defensa del matrimonio que hace Lope por boca de Orfeo, incluso antes de conocer a Eurídice:

FABIO	Mas dime, ¿cómo a Venus , bella diosa de amor y de hermosura, no has cantado algún himno, algún verso, alguna prosa?
ORFEO	No la tengo por diosa en igual grado, del casto amor la madre generosa adoro, Fabio, y la de amor vendado tengo en desprecio ya, después que ha sido, no amor vendado, sino amor vendido. La que engendra celestes pensamientos y a su contemplación las almas guía celebrarán mis dulces pensamientos desde que nace hasta que muere el día, pero no gastaré cuerdas ni acentos con la Venus de Chipre, que solía dar precio a las mujeres, porque precio la libertad que les entrega el necio. ¡Qué cosa es ver un amador perdido vivir fuera de sí y en cuerpo ajeno! <i>Amor del matrimonio permitido conserva el mundo, lo demás condeno.</i> (vv. 333-352)



Los celos, pasión característica de los enamorados del teatro del Siglo de Oro, están en prácticamente la totalidad las comedias áureas. Si por un lado constituían un reclamo publicitario para atraer el interés del público, y esto lo sabía Lope de Vega; por otro lado, daban mucho juego a la hora de representar y así aparecen en esta obra con la hondura psicológica que suele suscitar Lope. En *El marido más firme*, vemos como los aborda desde diferentes perspectivas: enfermedad, esencia del amor, o como un fruto de la envidia, incluso de una traición. Se parte del desconocimiento de Eurídice:

EURIDICE            Amor desconfiado,  
de ti dicen que nadie te ha tenido,  
dichoso o desdichado,  
sin celos, porque apenas al sentido  
tocaron tus desvelos,  
cuando son de tu sol sombra los celos.  
Yo sola, de tus iras  
libre, amando salí, libre me veo.  
Sospechas ni mentiras  
no me han dado temor ni apenas creo  
que hay celos más que el nombre  
ni que los tiene la mujer del hombre.  
Diga quien celos tiene  
¿de qué manera son cuando atormentan?  
¿cuándo su pena viene?  
¿de qué nacen y adónde se sustentan?  
Y siendo infierno celos,  
¿por qué tienen el nombre de los cielos?    (vv. 953–970)

Aunque para Fílida forman parte de la esencia del amor:

FÍLIDA            Quien dijere que pudo  
amar sin celos miente claramente  
o es tan grosero y rudo  
que las ofensas del amor no siente,  
que quien sin celos ama  
no tiene honor y el de ser hombre infama.(vv. 1001-1006)





que se imaginan enfeas.  
Sin esto lo que se tiene,  
suele no estimarse tanto.

EURÍDICE De lo que me dices me espanto. (vv. 1027-1055)

Falta a la pasión un ingrediente imprescindible, el de la honra, tratado de soslayo al final de la obra, pero aparece a su vez otro componente importante, el de la envidia, que derivará en traición:

FÍLIDA Ya, venturosa Eurídice,  
eres esposa de Orfeo,  
que no hay hombre a quien no incline  
su persona y su elocuencia,  
que con los dioses compite.  
Fronoso, tu padre, quiere.  
Sola mi *envidia* te impide,  
mas si tú gozas el bien,  
¿qué se te da que te envidien? (vv.848-856)

Así los celos y la envidia son el motor que mueven a Fílida y Aristeo a impedir la felicidad de Eurídice:

FÍLIDA Sola mi envidia te impide,  
mas si tú gozas el bien,  
¿qué se te da que te envidien? (vv. 854-856)

ARISTEO Los pastores hacen fiesta.  
¡Plega a los cielos, amén,  
que se vuelvan en tragedia! (vv. 922-924)

Aunque en realidad estos personajes no sean más que instrumentos en manos del destino para cumplir el castigo que les deparan los dioses por no haberles rendido los honores debido:

ORFEO Vida mía, ¿quién te ha muerto?  
EURÍDICE Tus celos, esposo mío.



Aunque Aristeo no sea más que un personaje secundario, su papel es fundamental como contrapeso de la figura de Orfeo. Su obsesión por Eurídice que le lleva a perseguirla y asediarla hasta que ella muere picada por un áspid. Es a partir de aquí cuando Orfeo está en tal estado de enajenación que decide ir a los infiernos para recuperar a su amada. Mientras tanto, los pastores huyen de su locura:

CELIO	¡Huye, Fabio!, por aquí.	
FABIO	Será terrible rigor, que en huir de mi señor me mandas huir de mí.	
TIRSI	Mientras parece locura, puedes temer un agravio.	
DANTEA	Siente justamente, Fabio, tan notable desventura.	
FABIO	La tragedia lastimosa de la muerte de Eurídice, pide amor que se eternice por obligación forzosa: en Orfeo, de perder el seso, en mí, de sentir.	(vv. 1914-1927)

Solo Fabio, siendo consciente de del estado en que se encuentra por la pérdida de su esposa, “Loco se ha vuelto” (v. 2781), permanece fiel a su amigo y señor:

ORFEO	¿No las ves?, ¿no la ves? Dile, señora, por qué dejas tu esposo de esa suerte?	
FABIO	(No replicarle es más cordura ahora.) Señora, ¿por qué dejas a la muerte a tu querido esposo? ¿Qué agravio pudo jamás quien te adoraba, hacerte?	
ORFEO	Bien dices, Fabio. ¡Oh, mi querido Fabio, cómo muestras en esto ser amigo!	(vv. 1983-1990)

pese a las advertencias:

FÍLIDA                    ¿Qué necia afición te mete  
                                  en ir con un loco allá?                    (vv. 2265-2266)

En su pretensión de conmover a los señores del infierno la locura ya es absoluta, siendo una pasión de tal envergadura que impide incluso razonar, y termina de concretarse cuando pierde a Eurídice por segunda vez. El resto de personajes, esta vez sí, se compadecen de él.

*Actualización de un mito /Peripecias metateatrales*

Si los temas tratados hasta el momento estaban en sintonía con el gusto del público por la presentación en escena de determinadas tramas, Lope tuvo a su vez que ir más allá en la presentación de la fábula ya que la historia era de sobra conocida. Para ello introduce una serie de aspectos que sitúan al espectador en clara superioridad frente a los personajes en escena, ya que maneja más información que ellos mismo acerca del futuro desarrollo de los acontecimientos. El ejemplo más claro lo vemos en la consulta del oráculo, elemento en el que podemos adivinar un ejercicio del que el autor gusta mucho en las comedias mitológicas: el adelantamiento –siempre muy velado– de los acontecimientos que están por ocurrir. De este modo asistimos a las interpretaciones diversas que dan los personajes al oráculo pero solo el público sabe de antemano la verdadera interpretación de este y, por tanto, el final de los amores de Orfeo y Eurídice. El mismo Orfeo aventura una lectura pero lo que hace es interpretar de una forma intencionada para poder así casarse con la ninfa. Esta, que desde el inicio había dado la interpretación correcta del mal augurio se aferra, como hace Orfeo, a la que más le conviene. El único que lo interpreta correctamente es Fabio, el personaje siempre más cercano al público. No es este el único caso de peripecia metateatral que nos ofrece Lope. Fabio da la clave del castigo que sufrirá Orfeo:

FABIO                    Venus airada, el Amor,  
                                  su hijo, se han conjurado  
                                  contra ti, que has despreciado  
                                  su poder y su valor.                    (vv. 629-632)

Aunque poco antes el propio Orfeo ya sospechaba que este castigo se le pudiera infligir:

ORFEO                    ¿Qué enmudecéis?, ¿qué miráis?  
No enseñéis a hacer colores  
con la vergüenza a las flores  
que, fugitiva, pisáis.  
Que sois Venus he pensado,  
que a castigarme salís  
de aquel templo en que vivís  
por el desprecio pasado.                    (vv. 509-516)

Así como el pasaje de Aristeo en el que se queja a Eurídice de su dureza ante sus pretensiones amorosas, discurso plagado de referencias a la muerte en un parlamento que seguro resultaba más elocuente para el público que para los propios protagonistas:

ARISTEO                    Quien quiere al basilisco dar la muerte,  
de espejos cubre brazos, pecho y cara.  
Si viniera vestido de esta suerte,  
no me mataras tú, yo te matara,  
que viendo tu hermosura desde lejos,  
te mataras tú misma en mis espejos.  
Pero pues que mis ojos no han podido  
en sus niñas, señora, retratarte,  
dándome muerte, el alma que has rendido  
será el espejo en que podrás mirarte.  
Allí verás que amor pintor ha sido,  
y basilisco tú para matarte,  
pues morirás mirando tu hermosura,  
que el alma es inmortal, e irá segura.                    (vv. 823-836)

Las anticipaciones se realizan en ocasiones mediante alusiones también mitológicas, como la que hace la propia Eurídice:

EURÍDICE                    Estas cintas carmesíes

tienen un retrato de oro  
donde están Apolo y Clicie.

(vv. 860-862)

Con las breves palabras de Fabio al describir la boda, el público entendía perfectamente a qué se refería este cuando aludía a las *hachas de Himeneo apagadas* como otra señal más de mal augurio

Ya acabamos de ver cómo, si por una parte Lope tenía la obligación de mantener los amores desgraciados de los amantes, por otra resuelve con gran maestría el incorporarlos dentro de unas coordenadas más actuales en las que la defensa del matrimonio los dotara de mayor entidad, todo ello en un audaz intento de leer el mito desde las coordenadas del siglo XVII, respetando la historia inicial pero adaptándola a las convenciones del teatro áureo de la época.

Para terminar con esta apartado quedaría por analizar si en esta obra se cumple la justicia poética. En un primer artículo Alexander Parker define esta como un principio fundado en el hecho de que “en la literatura, durante el siglo XVII español se consideró decoroso que el crimen no quedara impune ni la virtud sin premio”<sup>220</sup> y añade más adelante “el grado de frustración con el cual un personaje se encuentra al final de una obra es la medida en que el dramaturgo condena sus acciones”<sup>221</sup>. Años más tarde matizaría diciendo:

“Entiendo por justicia poética ni más ni menos que el hecho de que no hay culpabilidad moral sin sufrimiento de alguna clase, y no hay sufrimiento sin algún grado de culpabilidad moral (excepto en el caso de la víctima inocente de la transgresión ajena)”<sup>222</sup>.

---

<sup>220</sup> Alexander Parker, “Aproximación al drama español del Siglo de Oro», en Manuel Duran y Roberto González Echevarría (eds.), *Calderón y la crítica: Historia y antología*, Gredos, Madrid, p. 335.

<sup>221</sup> *Ibid.* pp. 335-336.

<sup>222</sup> Alexander Parker, “Hacia una definición de la tragedia calderoniana”, en Manuel Duran y Roberto González Echevarría (eds.), *Calderón y la crítica: Historia y antología*, Gredos, Madrid, p. 367.

Sin embargo, en todas las definiciones podemos apreciar que interpreta la existencia de una especie de código, muy restrictivamente moral, según el cual el dramaturgo premiaba o castigaba a los personajes en el desenlace de su comedia.

El primero en constatar la visión moralista del concepto parkeriano de justicia poética fue Isaac Rubio, quien no dudó en afirmar:

La llamada justicia poética es propiedad de Parker y tiene como referente sus creencias personales y su manera de leer los textos [...]. En un análisis integral del proceso creador en cuanto productor de sentido, ya no tiene que llamarse ni justicia poética ni nada. El concepto, tal y como lo utiliza Parker, es de escasa o nula validez crítica<sup>223</sup>.

Para el análisis de este aspecto de la justicia poética me parece más acertada la postura de Frédéric Serraita<sup>224</sup> quien, a la hora de analizar este concepto, se desvincula de valoraciones morales e intenta darle sentido atendiendo a varios aspectos como: la importancia de la forma artística en que funciona la justicia poética; la totalidad de los recursos creadores tal como los va determinando y orientando el autor conforme avanza la intriga de su comedia; y, finalmente, la recepción por el público de la suerte final otorgada a los protagonistas, que en muchos casos no coincide exactamente con su merecido moral, sino con los deseos de los espectadores:

¿No será pertinente considerar los deseos del espectador como un factor básico —una especie de causa final mucho más importante que un código moral preexistente al texto— de ese equilibrio definitivo interpretable hoy según un nuevo concepto de justicia poética?<sup>225</sup>

Para matizar más adelante:

---

<sup>223</sup> RUBIO, Isaac, "El teatro español del Siglo de Oro y los hispanistas de habla Inglesa", *Segismundo*, XV, 1-2, 1981, p. 166.

<sup>224</sup> SERRALTA, Frédéric, "Hacia una teoría de la justicia poética en el teatro de Lope", XII *Congreso Internacional AITENSO*, Almagro, 15- 17 de julio, 2005, pp. 35-51.

<sup>225</sup> *Ibid*, p. 38.



Por «expectativas del público» no entiendo únicamente los deseos de un desenlace feliz aplicado a los personajes que le son simpáticos, o de un castigo ejemplar del mal proceder de protagonistas antipáticos o moralmente condenables, sino también los temores de dicho público ante la perspectiva de la suerte trágica de personajes diversamente culpables o que incluso alguna vez han conseguido despertar su simpatía. En resumidas cuentas: las expectativas del público son lo que intuye éste que no puede dejar de ocurrir, independientemente de que le vaya a gustar o no<sup>226</sup>.

El primer factor que influye en estas expectativas del público, antes incluso de haber empezado la representación, es el propio título de la comedia. En el caso de *El marido más firme*, Lope ha privilegiado del mito la figura de Orfeo como adalid del matrimonio cristiano, y así lo presenta desde el mismo título. El hecho de que deje tan patente su interés por seguir la fábula hace que el espectador ya sea partícipe del final de los protagonistas y que por tanto aquí no pueda introducir muchas variaciones, excepto el de dejar a Orfeo como ese *marido firme* que se mantiene como tal incluso tras la muerte de su esposa, eliminando el resto de historias posteriores que forman parte de la trama original.

Posiblemente tendrá todavía más peso el subgénero en que se puede incluir la obra. Al tratarse de una fábula mitológica, ya se ha comentado como el público, sabedor de la historia y del tipo de desenlace que está planeando, más allá o por encima de los intrincamientos circunstanciales del enredo, no puede sino descartar la idea del feliz matrimonio, y paralelamente temer un trágico final. En este sentido aparecen en *El marido más firme*, anuncios premonitorios que explícitamente hablan de muerte, incluso antes de que aparezca ninguna amenaza concreta. Esto hace que Lope dé aquí la vuelta al tratamiento de la justicia poética y no parta de una serie de acciones que desembocan en un final, sino que, a partir de este, cree una serie de acciones que lo justifiquen. En el caso de Orfeo, ya se ha dicho al hablar de los personajes cómo este ha rechazado el culto a la diosa Venus en favor de la

---

<sup>226</sup> *Ibid.* p. 39.

diosa Diana. El primero en intuir la intercesión de la diosa del amor en el infausto final es Fabio:

Venus airada, el Amor,  
su hijo, se han conjurado  
contra ti, que has despreciado  
su poder y su valor. (vv. 629-632)

El propio Orfeo es consciente del desagravio que ha cometido contra la diosa. Como una especie de premonición ante la caída del retrato de Eurídice y los malos presagios de la boda, se pregunta:

ORFEO Venus, ¿qué venganza es esta?  
Amor, Ya no estoy rendido? (vv. 938-939)

También la ofendida Fílida, tras el rechazo de Orfeo a su declaración de amor antes del descenso a los infiernos, recuerda este enfado:

FÍLIDA Está Venus ofendida  
de ti.  
ORFEO Ya lo sé, y que ha sido  
el oráculo cumplido,  
pues a mi Eurídice un día  
dijo, que esposo tendría,  
breve, gustoso y perdido. ( vv. 2185-2190)

La referencia al oráculo se puede interpretar igualmente como un destino marcado ya incluso antes de que aparecieran en escena los amores de Fílida y Aristeo. Y es que en esta obra se han eliminado todos aquellos elementos fortuitos en pro de una causalidad que justifique el desgraciado final de los amantes. Así, la inicial osadía de Eurídice que desdeña el poder de los celos, a los que más tarde sucumbirá sufriendolos en todo su tormento y crueldad, y que más tarde serán la causa de su muerte, es otro de los elementos que introduce Lope para justificar la muerte de la ninfa. Solo la soberbia, la autosuficiencia, la inconsciencia y la desconfianza de los protagonistas se



conseguir casarse con la ninfa, y que su frustración final es la exacta medida de la reprobación moral del dramaturgo. Prefiero considerar que Lope necesitaba primero, por motivos funcionales de construcción de la intriga, atribuirle a su personaje la totalidad de sus acciones, pero que al final no tendría ningún inconveniente en que el destino final del príncipe, no solo ignore, sino que dé francamente la espalda a las leyes más usuales de la justicia moral en beneficio de la justicia poética tal como la defiende Serralta, la satisfacción final de las expectativas del público contemporáneo.

Todavía menos explicable desde un enfoque exclusivamente moral es la suerte que reserva Lope en el desenlace al personaje de Fílida; que a la encargada de urdir la malévola trampa y embustes que causan los celos y la tragedia de la pareja central, no le valga más “castigo” final que el tener que renunciar al galán de quien está enamorada para casarse con Aristeo, lo que la convertirá en reina de Tracia, poca cabida tendría desde parámetros morales. El que Lope supere el imperioso obstáculo de la desigualdad social de los enamorados mediante la socorrida reparación del honor, que a ojos de Albante, hermano de Fílida, es condición para no tomar las armas contra Aristeo, es algo que quizá se deba analizar desde la idea de la estructura de la comedia áurea que no suele prescindir del casamiento final:

ALBANTE	No vengo a matarte si me vuelves mi honor, pues con esto puedo dar satisfacción de mí.	2800
ORFEO	Ya vuestras quejas entiendo. Aristeo, da la mano a Fílida y a tu reino vuelve con ella Albante así queda satisfecho de la sospecha que tiene.	2805
ALBANTE	Si él se casa, yo lo quedo, para que goce mi hermana la corona que yo pierdo.	
ARISTEO	La mano le doy.	

En la medida en que, como ya se ha comentado en el apartado anterior, son personajes instrumento de fuerzas superiores, no sería poéticamente justo infligirles una sanción incompatible con las expectativas del público y que anularía totalmente su placer teatral.

Por lo que respecta al desenlace que otorga al caricaturesco pero inofensivo Fabio, nunca hasta este momento se había hecho referencia al interés de Fabio por Dantea, incluso lo hemos visto enamorado de Fílida durante toda la obra, por lo cual se puede interpretar este matrimonio; bien como la resolución final de un conflicto antes inexistente; bien como la consagración socio-teatral del consabido casamiento final, aunque no con la dama pretendida sino con otra de las pastoras, Dantea, que no casualmente ha encarnado el papel de amiga y confidente de Eurídice, en sustitución de Fílida.

En muchas de sus obras, Lope suele esforzarse por reducir con mucha habilidad el mal efecto que podría producir la impunidad reservada a sus personajes infractores del código moral, que sin embargo le son indispensables para la construcción de su intriga pero, en esta obra, la justicia poética no parece ser una justicia de base moral, y menos aún un ajuste de cuentas, sino una justicia lúdica, artística, estética si se prefiere que le llevó a construir metódicamente un nuevo equilibrio propio determinado por las particularidades de la intriga existente en la fábula inicial.

### **3.2.8. Presentación de esta edición**

Como se habrá podido observar en el *Índice* de los capítulos, la presentación de esta edición está dividida en dos apartados: por un lado el *Capítulo 3. Edición de “El marido más firme” de Lope de Vega para alumnos de ESO* y por otro su correspondiente *Capítulo 4. Guía de lectura de “El marido más firme” de Lope de Vega*, cuyo uso estará sobre todo enfocado al profesorado. De esta forma se articulan como materiales independientes, pero complementarios.



Notas con imágenes

\* **Laurel/lauro.** Sus hojas se usaban para realizar coronas a modo de triunfo o premio. *Mit. Apolo.*



DANTEA

de verde laurel.

Pongo en tu cabeza,

músico divino,

este verde lauro,

de tus sienes digno.

A una segunda categoría pertenecen aquellas en las que se explican aquellos vocablos o expresiones que puedan presentar más dificultad para los alumnos. Se ha buscado que la información sea ofrecida de un modo claro y conciso.

una mujer **afeitada**

de jazmín y de **encarnada**

rosa altamente enamora.

\* **Afeitado.** Perfumado, acicalado.

\* **Encarnado.** De color carne. Colorado, rojo.

Notas con texto

Los términos son explicados en su primera aparición dentro de la obra. Aparecen en negrita en el texto e indicadas en el margen, precedidas únicamente de un asterisco (\*). El motivo de la eliminación de la seriación numérica es, también en este caso, que el alumno no sienta la “obligación” de seguir un orden. Su lectura, de esta forma, se produciría por necesidad o curiosidad. En sucesivas apariciones únicamente se marcará en negrita, indicando, por un lado, que el término ya ha sido explicado, y por otro, que si el alumno desea recordar su explicación debe recurrir al apartado de *Vocabulario* dentro de los *Materiales de apoyo*.

La tercera clase de notas aclaratorias son aquellas que explican, desde cuestiones lingüísticas, figuras retóricas, hasta expresiones que pudieran resultar confusas. En este caso, para distinguirlas de aquellas referidas a la explicación de vocabulario se indican en el texto mediante un subrayado y, en el margen, precedidas de una flecha.

Selvas, que a los acentos de mi canto  
con ecos siempre alegres respondistes  
cuando me fue piadoso el cielo santo.

Ahora, si la causa conocistes  
de mi dolor preciso y lastimoso,

⇒ Respondistes/Conocistes. Segunda persona del singular del pretérito perfecto simple del indicativo. La forma actual carece de “s”, aunque es un vulgarismo bastante extendido.

El cuarto tipo de notas es el que acompaña a los nombres de los dioses de la mitología. En ellas únicamente se añade la abreviatura *Mit.* Se trata, en este caso, de no saturar al alumno durante la lectura con informaciones más extensas sobre los mitos o leyendas aludidos, pero si el alumno desea profundizar más, también esta opción se le ofrece en el apartado *Relación de mitos mencionados en el texto* dentro también de los *Materiales de apoyo*.

No obstante, dado el vasto y amplio campo que supone el léxico de origen mitológico, me he centrado en que los alumnos conozcan, por una parte, los principales personajes de la Mitología Clásica que aparecen en la obra y, por otra, los campos léxicos y expresiones que tienen su origen en la misma y que más conocidos le pueden resultar, para conseguir, así, optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí las actividades planteadas en la *Guía de lectura* relacionadas con estos aspectos como se verá en el capítulo correspondiente. La idea principal no es la de ofrecer a los alumnos únicamente las definiciones, sino que puedan interiorizarlas y, lo que es más importante, ponerlas en relación con la actualidad y sus propias vivencias.

que luego este nombre oí,  
y al **niño de Venus** vi

**\*El niño de Venus.** Cupido  
*Mit.*

La última categoría de notas aclaratorias es la de aquellas que remiten a las diferentes actividades propuestas para mejorar la competencia lectora.



Hoy, cuando el alba salía  
coronada de azucenas,

VER ACTIVIDAD 10

Se ha sangrado, así mismo, el primer verso de cada estrofa, excepto en el caso de los sonetos, donde se sangrará el primer verso de cada estrofa.

EURÍDICE	Esto <b>Venus</b> respondió.	145
FÍLIDA	¡Injusta tristeza!	
EURÍDICE	Mira, que engañar con la mentira no es de amigas.	
FÍLIDA	Pienso yo que en las cosas no entendidas, asegurar la verdad	150
EURÍDICE	con daño, no es amistad. Cuando mi tristeza impidas, si después ha de llegar, verás que es entretener el mal, que viniendo a ser	155
	mayor, me puede matar.	

Respecto al *Capítulo 4. Guía de lectura de “El marido más firme”...* las actividades pensadas para ser incluidas en este apartado no se limitarán al marco histórico literario, sino que se abordarán desde una perspectiva interdisciplinar, lo que permitirá, al alumno, adentrarse en cualquier área de conocimiento, incluyendo aquí su mundo afectivo y la capacidad de estimularles hacia una atenta reflexión sobre lo que se lee.

Uno de los elementos importantes para que todo esto ocurra es que, desde su planteamiento, las actividades estén adecuadas tanto a las características

psicológicas en las que se encuentran los estudiantes, como a sus niveles de maduración intelectual.

No debemos olvidar que para leer no hace falta una guía de lectura y, mucho menos, si ya tenemos hábito lector. Aunque en determinadas edades y situaciones, como las que nos ocupan, nos facilita —que no impone o dirige— la estructuración de un buen proceso lector. Tendría por tanto una finalidad exclusiva de material didáctico de apoyo.

Para concluir con el apartado de actividades, me gustaría apuntar que estas deben resultar adecuadas para su realización en el entorno del aula o dentro de aquellos espacios denominados “educativos”.

### 3.3. Texto de *El marido más firme* de Lope de Vega

# *El marido más firme*



Lope de Vega



*El marido más firme*, Lope de Vega

Figuras de la comedia por orden de aparición

**Aristeo** (príncipe de Tracia), (galán que actúa de Labrador), (siervo de Claridano)

**Camilo** (criado de Aristeo)

**Eurídice** (ninfa de Diana), (protagonista), (hija de Frondoso)

**Fílida** (amiga de Eurídice), (labradora rica), (hija de Claridano y hermana de Albante)

**Orfeo** (músico divino), (galán), (protagonista)

**Fabio** (pastor gracioso), (criado de Orfeo)

**Dantea** (pastora)

**Celio** (pastor)

**Tirsi** (pastor)

**Riselo** (pastor)

**Claridano** (padre de Fílida y Albante), (pastor viejo)

**Frondoso** (padre de Eurídice), (viejo mayoral)

**Un barquero** (Caronte)

**Proserpina** (diosa y reina del Inframundo)

**Radamanto** (criado de Proserpina)

**Un capitán**

**Albante** (autoproclamado rey de Tracia), (hermano de Fílida) (hijo de Claridano)



# ACTO PRIMERO

*En el idílico marco de una selva aparecen Aristeo, príncipe de **Tracia**, y Camilo. Este intenta convencer al príncipe de los peligros que supone permanecer lejos de su reino.*

*Aristeo explica a Camilo el motivo de su insistencia en permanecer en ese paraje: la belleza cautivadora de Eurídice. El encuentro entre ambos se ha producido cuando la bella joven se acercaba al altar de la diosa Venus, con quien es comparada, para consultar su futuro amoroso.*

*Tras esta visión Aristeo decide convertirse en pastor para así conquistarla y ordena a Camilo ir a su reino a entretener a sus vasallos. Camilo le advierte del desatino que supone mudar de estado para alguien de su posición, a lo que Aristeo le responde que ya otros antes de él, sucumbieron a la fuerza del amor y al cambiaron su aspecto original para alcanzar un triunfo amoroso.*

*Salen Aristeo, Príncipe de Tracia y Camilo*

**ARISTEO** Ya reino en aquesta tierra.

**CAMILO** Luego ¿no piensas volver?

**ARISTEO** Más hubiera **menester**

## Localización de Tracia




⇒ Aquesta: Esta. Pro-nombre demostrativo poético.

\* **Menester**: Falta o necesidad de algo.

	volver en mí, que a mi tierra.	
<b>CAMILO</b>	¿Qué locura te destierra de donde a ser rey naciste? 🗨️	5
<b>ARISTEO</b>	No preguntes lo que viste, que no puede ser locura la que en tal alta hermosura celestialmente consiste.	10
<b>CAMILO</b>	No pensé que un cazador miraba más que a las fieras, y que si amaras pudieras, cazando, olvidar tu amor. Ya de tu reino, señor, estás muy lejos, advierte que te pones de esta suerte a gran peligro.	15
<b>ARISTEO</b>	Ya es tarde, que no hay <b>desdicha</b> que <b>aguarde</b> quien tiene en poco la muerte.	20
	Parte, Camilo, y aquí me deja, o sea loco o cuerdo, que si por amor me pierdo, no me he perdido por ti. A mis vasallos les di que de selva en selva errando me entretengo, y vuelve cuando	25



te parezca, a ver si soy,  
o vivo o muerto, pues voy,  
o vida o muerte buscando. 30

Hoy, cuando el alba salía  
coronada de azucenas,   
y de estos montes apenas  
las cabezas **guarnecía**,  
vi que cantando venía 35  
gran **copia** de labradores,  
cubiertos de varias flores.

Seguilos y abriose un templo,  
donde la imagen contemplo,  
de **Venus**, diosa de amores. 40

Ya **Febo**, de luz vestido,  
columnas y **frontispicios**  
de sus altos edificios  
bañaba de **oro fingido**,  
cuando, suspenso el rüido, 45

advierto una **ninfa** hermosa,  
hecha de jazmín y rosa,  
a quien **Venus** concediera  
templo y altar si dijera:  
“¡Pastores, yo soy la diosa!” 50

Eurídice se llamaba,  
que luego este nombre oí,  
y al **niño de Venus** vi

## VER ACTIVIDAD 10

\* **Guarnecer:** Adornar.

\* **Copia:** Muchedumbre o abundancia de algo.

⇒ Seguilos y abriose: Los seguí y se abrió.

\* **Venus:** Afrodita. *Mit.*

\* **Febo:** Apolo. *Mit.*

\* **Frontispicio:** Fachada o delantera de un edificio, mueble u otra cosa.

\* **Oro fingido:** Falso oro.

⇒ Rüido: Dialefa. Se ha separado el diptongo, "ru-i", dando lugar a dos sílabas métricas (ru-i-do). Se han colocado dos puntos o diéresis para indicarlo.

\* **Ninfa:** Deidad de las aguas, bosques, selvas. *Mit.*

\* **Aljaba:** Caja portátil para flechas, ancha y abierta por arriba, estrecha por abajo y pendiente de una cuerda o correa con que se colgaba del hombro izquierdo a la cadera derecha.

\* **Ansia:** Congoja o fatiga que causa en el cuerpo inquietud o agitación violenta.

\***Trocado:** Cambiado, equivocado.

## VER ACTIVIDAD 9

\***Umbroso:** Que tiene sombra o la causa.

\* **Himeneo:** Boda o casamiento.

rendirle flechas y **aljaba**.

Como vio que la miraba, 55

con el velo se cubrió,

y más hermosa quedó,

como mirar puede ser

el sol al amanecer,

y cuando se enciende, no. 60

Las **ansias** que me vinieron,

los rayos que me causaron,

los que en mis ojos entraron

y de sus cielos salieron,


**Venus** y Amor bien los vieron, 65

y aun las **ninfas** y pastores

que en mis **trocadas** colores,

dijeron: "Este hombre ha sido

de mortal veneno herido

o muere de mal de amores."  70

Hablaba Eurídice hermosa

con **Venus** sobre casarse,

sin poder averiguarse

cuál de las dos fue la diosa.

Pero de la selva **umbrosa** 75

salió tan triste que creo

que teme un triste **himeneo**,

o que si es este temor

de amor, **la madre de Amor**  
no viene con su deseo. 80

Yo, como pájaro amante  
suele de una en otra rama  
seguir la prenda que ama,  
hasta que el arco le espante  
y le fuerce a que no cante, 85  
del cazador engañoso,  
sigo su pie, donde **airoso**  
las arenas estampó,  
y cuando a su padre halló,  
**cesó** mi canto amoroso. 90

**CAMILO**

¡Perdido estás!

**ARISTEO**

No lo niego.

**CAMILO**

Pues ¿cómo la servirás,  
si aquí te quedas?

**ARISTEO**

Tú irás.

Camilo, a mi reino luego  
y, sin decir mi amor ciego, 95  
entretén de día en día  
mis vasallos, que podría  
ser tan piadoso el amor  
que naciese de este error  
alguna **ventura** mía. 100

**CAMILO**

Mucho sentirán no verte,  
y si aquestas cosas van

\***Madre de Amor:** *Mit.*  
Venus/Afroditas.

\* **Airoso:** Con valentía, con  
gracia.

\* **Cesar:** Parar.

\***Ventura:** Felicidad.  
Suerte.

\* **Ulises:** *Mit.*

\* **Desterrado:** Expulsado de un lugar o de un territorio determinado, para que temporal o perpetuamente resida fuera de él.

\* **Júpiter:** *Zeus. Mit.*

\* **Mercurio:** *Hermes. Mit.*

\* **Marte:** *Ares. Mit.*

 VER ACTIVIDADES 11 y 12

\* **Partir:** Empezar a caminar, ponerse en camino.

\* **Fuego, cisne, toro, sátiro, ni lluvia de oro:** *Mit. Júpiter.*

**ARISTEO**

a la larga, pensarán  
que yo te he dado la muerte.

A **Ulises**, Camilo, advierte, 105

tantos años **desterrado**,  
y defendido su estado  
de una valiente mujer.

Pues ¿qué puedo yo perder  
en poco tiempo olvidado? 110

**CAMILO**

¿Y en este tiempo podrás  
andar en aquesta selva?

**ARISTEO**

Cuando en su pastor me vuelva,  
podré conquistarla más.

**CAMILO**

Tu valor ofenderás. 115

**ARISTEO**

No haré, pues con más valor  
hicieron, por el **rigor**

que este veneno reparte,  
**Júpiter**, **Mercurio** y **Marte**,  
transformaciones de amor. 120

**Parte** y déjame, que quiero,  
sin ser **fuego**, **cisne**, **toro**,  
**sátiro**, ni **lluvia de oro**,  
ver la causa por quien muero.

**CAMILO**

Perdido te considero. 125

**ARISTEO**


Yo confieso que lo estoy.

**CAMILO**

A disculparte me voy.

**ARISTEO** Di que **presto** volveré.  
**CAMILO** Y si tardas, ¿qué diré?  
**ARISTEO** Di que de Eurídice soy. 130

*Vase Camilo.*

Pensaba la moral filosofía  
 pintar de amor la fuerza, que el **decoro**  
 pierde a los dioses, cuya flecha de oro  
 los mayores planetas  desafía,  
 en la transformación y fantasía 135  
 del **argentado** pez y el **rubio toro**,  
 o lloviendo las nubes el tesoro  
 que el sol **engendra** y que la tierra cría.  
 Pero mejor su fuerza se entendiera  
 si el alma, y no los cuerpos, transformara, 140  
 pues que su calidad y esencia altera,  
 que más **encarecido** amor quedara  
 si el alma, **desasida** de su esfera,  
 al cuerpo de quien ama se pasara.

*Sale Eurídice, ninfa, vestido corto,  
 velos de plata, plumas, calzadillos antiguos con listones  
 y Fílida, labradora.*

*En este momento aparecen Eurídice y Fílida discutiendo acerca de la  
 enigmática respuesta que el oráculo de la diosa Venus ha dado a  
 Eurídice ante la consulta de su futuro amoroso.*

\* **Presto:** Pronto.

\***Decoro:** Honor, respeto, reverencia que se debe a una persona por su nacimiento o dignidad.

 **VER ACTIVIDAD 14**

\***Argentado:** Plateado.

\* **Rubio toro:** Júpiter/Zeus

\***Engendrar:** 1. Procrear, propagar la propia especie. 2. Causar, ocasionar, formar.

\***Encarecido:** Más valorado.

\***Desasida:** Desprendida.

\* **Oráculo:** Contestación que las pitonisas y sacerdotes pronunciaban como dada por los dioses a las consultas que se hacían ante sus ídolos.



## EURÍDICE

en la piedad celestial 165  
que el bien has de conseguir.

Pero vuélveme a decir  
de dónde **inferes** tu mal.

Fílida, **Venus**, la diosa  
de amor, a mi casamiento 170

este **oráculo** responde,  
luego verás si le entiendo:

“Breve, **gustoso**, perdido.”

Pues si breve ¿cómo es bueno  
que el bien breve ya no es bien, 175

pues le sigue el mal tan **presto**?

Gustoso se sigue a breve.

Aquí, Fílida, confieso  
que puede ser con mi gusto,  
y por breve le condeno. 180

Después de breve y gustoso,


dice perdido. No creo

que perdido hay bien, pues ya

resulta más sentimiento  
de perderle que fue gusto 185

adquirirle.

## FÍLIDA

Yo interpreto  
al contrario esas tres cosas,  
y que me escuches te ruego. 

\* **Inferir**: Sacar una consecuencia o deducir algo de otra cosa.

\* **Gustoso**: Agradable, que causa gusto o placer.

 VER ACTIVIDAD 12

\* **Gallardo:** Galán, valiente.

\* **Acaso:** Quizá, tal vez.

\* **Provecho:** Beneficio o utilidad.

\* **Prender:** Asir, agarrar, sujetar algo.

Breve casamiento, dice  
que te casarás muy **presto**. 190

Gustoso, que lo ha de ser  
siendo **gallardo** tu dueño.  
Perdido, que lo estará  
de amor por ti, y si no es esto,  
que otra ha de perderle **acaso** 195

si le ha tenido primero;  
o que, en fin, le has de perder,  
y esto es lo mejor que veo  
en tus bodas, Eurídice,  
porque si perdido es muerto 200

morir primero el marido  
no sé si es bien, pero pienso,  
que de morir la mujer  
le viene menos **provecho**.

La conversación se ve interrumpida por la presencia de Aristeo y las alabanzas que le dedica a Eurídice. Sorprendida queda esta, pero su preocupación por la respuesta del oráculo la mantiene todavía alterada. Tras esta incómoda interrupción, Fílida propone a su amiga recurrir a la ayuda de Orfeo, músico y adivino que habita en esa selva.

**ARISTEO**                      ¿Qué arroyuelo en noche fría                      205  
**prendió** descuidado el hielo,  
y detenido en el suelo



calló su dulce armonía,  
 como mirando quedaron  
 tu hermosura, detenidos, 210  
 Eurídice, mis sentidos,  
 y su ejercicio olvidaron?  
 Mas que me engaño **recelo**  
 en la hermosura que vi,  
 que el sol me detiene a mí, 215  
 y a los arroyos el hielo;  
 porque al sol que me **procura**  
 en sus rayos consumir,  
 puede el del cielo pedir  
 prestada luz y hermosura, 220  
 y que es **enigma recelo**,  
 pues corren en su calor  
 los arroyuelos mejor,  
 y yo con el sol me hielo.  
**Llegaré**, porque perder 225  
 la ocasión no es **discreción**,  
 siendo ley de la ocasión  
 o tarde o nunca volver.  
**EURÍDICE**                    ¡Ay, Fílida! ¿Qué es aquesto?  
**FÍLIDA**                        ¡Huye!  
**ARISTEO**                        Eso no, deteneos; 230  
 que no son cuerpos deseos

\* **Recelar:** Temer, desconfiar y sospechar.

\* **Procurar:** Buscar.

\* **Enigma:** Dicho o cosa que no se alcanza a comprender, o que difícilmente puede entenderse o interpretarse.

\* **Llegar.** Acercarse.

\* **Discreción:** Sensatez para formar juicio y tacto para hablar u obrar.

\* **Cortesía:** Demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona.

\* **Gallardía:** Valor, lucimiento, esplendor.

\* **Gentileza:** Cortesía.

\* **Sabina:** Arbusto o árbol de poca altura.

para saberlos tan **presto**.

Forastero y cazador,  
por estas selvas perdido,  
dice amor que me apellido. 235

**EURÍDICE**

Huye, que trata de amor.

**ARISTEO**

De amor de las fieras digo,  
si lo sois, no os detengáis.

**EURÍDICE**

Finalmente, ¿qué buscáis?,  
porque sabed que me obligo 240  
de cualquiera **cortesía**.

**ARISTEO**

A mí mismo voy buscando,  
que me perdí desde cuando  
os vi con tal **gallardía**.

**EURÍDICE**

Dejad lo que en la ciudad 245  
debe de ser **gentileza**  
o probaréis la aspereza  
si decís la voluntad.

Si son fieras, todo el monte  
es fieras, roble y **sabina**, 250  
hasta donde le termina  
la raya del horizonte.

Si es fuente, de aquellas peñas  
se despeñan cinco o seis,  
que entre pizarras diréis 255  
que a vuestra sed hacen señas.

Si es poblado, en ese valle  
hay dos o tres caserías,  
que las mismas fuentes frías  
os llevarán a buscalle. 260

➡ Buscalle: Buscarle.

Si es gusto, no le busquéis,  
porque tengo un gran disgusto,  
y donde no tienen gusto  
no es posible que le halléis.

ARISTEO

De fuentes, caza y poblado, 265  
el poblado buscaré,  
que el gusto ya no podré  
si el disgusto os le ha quitado.

Voy, aunque con mil **enojos**,  
al poblado a descansar, 270  
si descanso puedo hallar  
ausente de vuestros ojos.

\* **Enojo**: Molestia, pesar,  
ofensa.

### *Vase Aristeo*

FÍLIDA ¡Buen **talle** de cortesano!

EURÍDICE En irse lo fue no más.

FÍLIDA ¿De qué parecer estás? 275

EURÍDICE De que me consuelo **en vano**,  
si **Venus** ha respondido  
a mi **honesto** pensamiento,

\* **Talle**: Disposición o pro-  
porción del cuerpo huma-  
no.

\* **En vano**: Inútilmente. Sin  
necesidad.

\* **Honesto**: Razonable, justo.

\* **Aliso:** Árbol de copa redonda, hojas algo viscosas, flores blancas y frutos pequeños y rojizos.

\* **Risco:** Peñasco alto y escarpado, difícil y peligroso para andar por él.

\***Gracias:** Conjunto de cualidades que hacen agradable a la persona.

\***Sentencia:** Opinión, juicio.

\* **Notable:** Digno de atención o cuidado.

## FÍLIDA

que será mi casamiento  
breve, gustoso y perdido. 280

Aquella sagrada selva  
dividen cristales vivos  
de un arroyo, que en invierno  
hace que le llamen río.

Cubren su verde ribera 285

verdes álamos y **alisos**,  
donde a coro le responden  
las aves desde sus nidos;  
donde habita el sabio Orfeo,  
aquel músico divino, 290

que mueve a escuchar su canto  
los árboles y los **riscos**.  
Este, fuera de esas **gracias**,  
es excelente adivino  
de las cosas por venir. 295

Consúltale, te suplico,  
y sabrás de las palabras  
que la madre de Amor dijo,  
la **sentencia** verdadera.

## EURÍDICE

Tu pensamiento confirmo, 300  
que de la ciencia de Orfeo,  
**notables** cosas me han dicho  
pastoras de aqueste valle.

FÍLIDA

Pues sígueme.

EURÍDICE

Ya te sigo,

que en una peña dudosa,

305

en suspender el jüicio

hasta saber si lo es,

consiste el mayor peligro.

*Vanse. Salen Orfeo y Fabio, uno galán y otro criado.*

*En otro enclave de este paraje se encuentran Orfeo y su criado Fabio. Son las palabras de este último las que nos presentan la figura de Orfeo destacando sus habilidades musicales aunque reprochándole no haber cantado nunca en honor de la diosa Venus.*

ORFEO

Toma, querido Fabio, el instrumento.

FABIO

**Suspéndele**, por Dios, que en este prado 310

los árboles te siguen, y en el viento

las aves a escucharte se han parado.

De aqueste río el líquido elemento

cubrió las ondas de silencio helado

y te oyeron sus íntimos vecinos

315

debajo de **doseles** cristalinos.

Estaban los leones y pintados

tigres, como de **pórfidos** de fuentes,

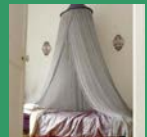
de tu divino canto transformados,

y **suspensos** los ojos transparentes,

320

\* **Suspender:** Parar.

\* **Dosel:** Mueble que a cierta altura cubre o resguarda un altar, sitial, lecho, etc.



\* **Pórfido:** Roca compacta y dura.

\* **Suspenseo:** Admirado, perplejo.

\* **Dórico:** Estilo arquitectónico

\* **Ajustarse:** Adaptarse.

\* **Casto:** Puro.

⇒ Del casto amor la madre generosa: Diana. *Mit.*

⇒ La de amor vendado: Venus. *Mit.*

⇒ No amor vendado, sino amor vendido: Paranomasia: juego de palabras consistente en repetir palabras de sonidos parecidos, pero distinto significado.

hasta los elementos **concertados**

dejaron los **enajos** diferentes,

haciendo por tu **dórica** armonía,

con detener el sol, mayor el día.

**ORFEO**

Fabio, mi voz no fuera tanta parte 325

como el cantar las alabanzas justas

de **Júpiter, Mercurio, Apolo y Marte.**

**FABIO**

Con la razón y la verdad te **ajustas,**

pagas la deuda a Dios, honras el arte,

cuando cantar sus alabanzas gustas, 330

que a Dios se deben primitivos dones

de los versos, la voz y las canciones.

Mas dime, ¿cómo a **Venus,** bella diosa

de amor y de hermosura, no has cantado

algún himno, algún verso, alguna prosa? 335

**ORFEO**

No la tengo por diosa en igual grado,

del casto amor la madre generosa

adoro, Fabio, y la de amor vendado

tengo en desprecio ya, después que ha sido,

no amor vendado, sino amor vendido. 340

La que engendra celestes pensamientos

y a su contemplación las almas guía

celebrarán mis dulces pensamientos

desde que nace hasta que muere el día,

pero no gastaré cuerdas ni acentos 345

con la **Venus de Chipre**, que solía  
dar **precio** a las mujeres, porque **precio**  
la libertad que les entrega el **necio**.

¡Qué cosa es ver un amador perdido  
vivir fuera de sí y en cuerpo **ajeno!** 350

Amor del matrimonio permitido  
conserva el mundo, lo demás condeno.

**FABIO** Y fuera de él ¿no sabes que ha nacido  
más de algún bueno?

**ORFEO** No por eso es bueno  
aquel primer error.

**FABIO** ¿Qué gente es esta? 355

**ORFEO** Las pastoras que a **Venus** hacen fiesta.

### *Salen los músicos, baile, pastoras y pastores.*

*Dantea pide a Orfeo que interprete la respuesta que le ha dado el oráculo. El consejo no se lo termina de dar Orfeo, sino Fabio, instándola a elegir un marido sabio, ya que poseyendo este atributo, podrá poseer los otros dos. En segundo lugar, Celio, que también ha consultado a Venus acerca de si su mujer, Filena, le ha hecho algún hurto, obtiene una respuesta que tampoco termina de comprender. Otro personaje que ha consultado el oráculo es Tirsi. Su interés es saber si el marido de la mujer que corteja lo matará. El sentido lo intentarán aclarar entre Orfeo y Fabio.*

\* **Venus de Chipre:**  
Afrodita. *Mit.*

\***Precio:** Juego de palabras  
entre el sustantivo precio y  
el verbo apreciar, estimar.

\* **Necio:** Imprudente,  
ignorante.

\* **Zagal, la:** Pastor joven.  
Muchacha soltera.

\* **Laurel/lauro:** Sus hojas  
se usaban para realizar  
coronas a modo de triunfo  
o premio. *Mit. Apolo.*



## MÚSICOS

*Zagalas del valle,*

*venid y veréis*

*coronar a Orfeo*

*de verde laurel.* 360

## DANTEA

Pongo en tu cabeza,

músico divino,

este verde **lauro**,

de tus sienes digno.

**Ninfas** de este río, 365

venid y veréis.

## MÚSICOS

*Coronar a Orfeo*

*de verde laurel.*

## ORFEO

Pastores y bellas **ninfas**

de aquesta sagrada selva, 370

muy obligado me siento

a vuestro amor y nobleza.

No tengo con qué pagaros

las honras de aquesta fiesta

y aqueste verde **laurel** 375

de que adornáis mi cabeza,

si no es con la voluntad:

porque para tantas deudas,

¿qué valor tendrán mis obras?

## CELIO

Si puedes, **llega**, Dantea, 380

y dile tu pretensión.



DANTEA

**Venus**, madre de amor bella,  
todos los años nos da  
por este tiempo respuestas.

Declárame tú la mía, 385

así para dulces cuerdas  
jamás te falten los ríos  
de darte simples culebras.

Mira, generoso Orfeo,  
yo dije a **Venus**, ¡qué **necia** 390

fue mi pregunta, mas vaya,  
que no nací más **discreta!**

“**Venus**, yo quiero un marido  
que aquestas tres cosas tenga:  
rico, sabio y amoroso.” 395

ORFEO

Y ¿qué te dio por respuesta?

DANTEA

“Las **dichas** y las **desdichas**  
nacieron con las estrellas.”

ORFEO

Pues en tanta claridad,  
¿qué tienes por cosa incierta, 400  
si en las estrellas consiste  
tener **dicha** o no tenerla?

DANTEA

En fin, ¿no me dices nada?

FABIO

Yo te lo diré, Dantea.

DANTEA

¿Tú, Fabio?


\* **Discreto:** Moderado, sin exceso.

\* **Dicha:** Felicidad, suerte.



que me digas si me ha hecho  
mi hermosa mujer, Filena, 430  
algún **hurto**.”

**ORFEO** Y ¿qué responde?

**CELIO** Mirome y dijo risueña:  
Pregúntalo, Celio, **al signo**  
**donde entra la primavera.** 

**ORFEO** Y ¿no sabes tú cuál es? 435

**CELIO** No, ¡por **Júpiter** !

**FABIO** No creas  
en signos.

**CELIO** ¿Por qué razón?

**FABIO** Porque no hay quien los entienda.  
No ves que dicen sí y no.  
Y esto te da por respuesta 440  
el toro, porque en su signo  
la primavera comienza.

**CELIO** ¡Guarda la cara!

**TIRSI** Pastores,  
dad lugar que Tirsi pueda  
preguntar. 445

**RISELO** **Llega** y pregunta.

**TIRSI** “**Oráculo** de estas selvas,  
dije a **Venus**, más famoso  
que las **Délficas** y **Delias**,  
yo quiero a cierta casada,

\* **Signo:** Signo del zodiaco.

 **VER ACTIVIDAD 13**

⇒ Guarda la cara: Le amenaza con darle una bofetada.

\***Délficas y Délias:** Oráculos de la ciudad griega de Delfos y de la isla de Delos.

\* **Celar:** Tener celos de alguien, desconfiar.

cuyo marido me **cela**, 450  
y de lo que yo la doy  
jamás le ha pedido cuenta.  
¿Matárame?”

**ORFEO** Y ¿qué le dijo?

**TIRSI** “Dentro asiste y teme fuera.”

**ORFEO** Quiere decir que hay galanes 455  
a quien es justo que temas,  
y que mientras dentro asistes,  
no es posible que te ofendan.

**FABIO** Bien haya el marido al uso  
que finge celos y deja 460  
que su mujer tome y dé  
para encarecer la venta.

**RISELO** Pregunté, gallardo Orfeo,  
a **Venus**, dulce sirena  
de amor: “¿Qué haré para ser 465  
famoso, que soy poeta?”

**ORFEO** Y ¿respondió?

**RISELO** “Escribe oscuro.”

**ORFEO** Pues ¿qué más clara respuesta?

**FABIO** Es **ansí**, porque los versos,  
quien no los entiende piensa 470  
que dirán que los entiende,  
si por buenos los celebra.

Hay tanta **bachillería**

\***Bachillería:** Pedantería,  
innertinencia.

en el mundo, que desprecian  
lo que fácilmente alcanzan, 475  
por extremado que sea.

**ORFEO**

Ahora bien, volveos, pastores,  
y tú, Fabio amigo, cuelga  
su verde **laurel** a **Apolo**  
por **lisonja** de su pena. 480

*Vanse cantando.*

**Zagalas del valle,**  
*venid y veréis*  
*coronar a Orfeo*  
*de verde laurel.*

*Salen Fílida y Eurídice.*

*Eurídice confiesa su contento por la presencia del famoso músico.*

*El mismo sentimiento se ha instalado también en Orfeo, quien  
elogia la belleza de la ninfa a la vez que presenta sus ya famosas  
habilidades como músico. Eurídice, también se presenta y consulta  
a Orfeo el sentido de los tres enigmas que el oráculo ha dado a su  
pregunta.*

**FÍLIDA** (Ya le dejan solo.

**EURÍDICE** Y ya 485  
confieso que voy contenta  
de ver tal hombre.

**FÍLIDA** Tu **exenta**

\* **Lisonja:** Alabanza afectada, para ganar la voluntad de alguien.

\* **Exenta:** Libre.

\* **Morar:** Vivir.

\***Recatar:** Mostrar desconfianza, sospecha temor.

\***Estimar:** Apreciar, valorar

**EURÍDICE**

**FÍLIDA**

**EURÍDICE**

**ORFEO**

condición segura está.

Pero no hay **ninfa** en la selva,  
en fuente o en árbol **more**, 490  
que no le quiera y le adore.

Déjale que el rostro vuelva.

¿Qué temes?

Nunca pensé,  
Fílida, que yo temiera.)  
Fabio, ya la primavera 495  
pone en nuestra selva el pie,

o por **ventura** la aurora,  
celosa, busca su esposo,  
o por este bosque **umbroso**  
la luna el pastor que adora. 500

No os **recatéis**, **ninfa** bella,  
llegad, oíd, no temáis,  
¿soy, por **dicha**, a quien buscáis?  
¡Dichosa mi buena estrella!

Y **estimad** este deseo, 505  
que en mi vida sucedió  
tal cosa por mí, pues yo  
de mí mismo no lo creo.

¿Qué enmudecéis?, ¿qué miráis?  
No enseñéis a hacer colores 510  
con la vergüenza a las flores  
que, fugitiva, pisáis.

Que sois **Venus** he pensado,  
que a castigarme salís  
de aquel templo en que vivís 515  
por el desprecio pasado.

Señora, no os conocía.  
Mal hablé, dadme perdón.  
FÍLIDA (¿Puede haber más confusión?)  
EURÍDICE Sí, Fílida. 520

FÍLIDA ¿Cuál?  
EURÍDICE La mía.  
FÍLIDA ¿Qué tienes?  
EURÍDICE Aún no he caído  
en el mal que tener puedo,  
pues tengo miedo del miedo  
de decir lo que he sentido.

Pienso que debe de haber 525  
también **basiliscos** hombres.

FÍLIDA **Llega** a hablarle, no te asombres.  
EURÍDICE Si mata con solo ver,  
¿qué espero de oírle hablar,  
o qué vidas tengo yo, 530  
pues una que Dios me dio,  
ya me la pudo quitar?

FÍLIDA ¡Qué cierto de los **desdenes**  
es dar en facilidades!

\* **Basilisco:** Animal fabuloso, al cual se atribuía la propiedad de matar con la vista.



\* **Desdén:** Indiferencia y desprecio que denotan menosprecio.

\* **Cuidado:** Atención.

\* **Turbado:** Sorprendido, aturdido.

\* **Aborrecer:** Tener aversión. Rechazo o repugnancia frente a alguien o algo.

\* **Desdeñoso:** Que manifiesta Indiferencia y desprecio.

\* **Riguroso:** Severo, cruel.

\* **Villano:** Vecino de una villa o aldea.

\* **Grosero:** Descortés, que no observa decoro ni urbanidad.

Mas si va a decir verdades, 535  
disculpa, Eurídice, tienes;

que a no haberte declarado,  
lo que dices te dijera,  
mas si estás de esta manera,  
retiraré mi **cuidado**, 540

que cual suele el jugador  
que vio la suerte primero  
retirar **presto** el dinero,  
quiero retirar mi amor.)

**ORFEO** (Hablando están. 545

**FABIO** Y de ti,

y la **ninfa** tan **turbada**,  
que quiere y no quiere nada,  
y se va y se queda aquí.)

**ORFEO** Hermosa **ninfa**, merezca  
un hombre que **aborreció** 550

a cuantas mujeres vio,  
que a vuestros ojos ofrezca

**desdeñosa** libertad,  
**riguroso** pensamiento,  
por la novedad que siento 555  
rindiendo la voluntad.

No soy **villano grosero**,  
de estas selvas soy señor,  
aunque ya esclavo de amor



después que os adoro y quiero. 560

Orfeo, **ninfa**, es mi nombre.

Aquel músico que un día

la celestial armonía

hizo que envidiase un hombre.

No se atreve el mismo **Apolo** 565

a competir con mi mano.

A **Júpiter** soberano,

**ninfa**, reconozco, solo;

y sola vuestra hermosura

es la que conozco ya, 570

pues ninguna vida habrá

de vuestros ojos segura.

## EURÍDICE

Yo soy, generoso Orfeo,

Eurídice. **Ninfa** he sido

de **Júpiter**, que he tenido 575

solo el cazar por trofeo.

De mi padre importunada,

palabra anoche le di

de casarme, aunque en el sí

no hay persona interesada. 580

Fui al templo, y a **Venus** bella

consulté mi pretensión.

Respondiome una razón

que hay tres enigmas en ella:

“Breve, gustoso y perdido.” 585

⇒ Respondiome: Me  
respondió.

**ORFEO**

¿Qué sientes de todas tres?

Lo breve, ya en mí lo es

si me quieres por marido,

también, si a tu gusto soy,

podrás hallar la segunda, 590

y si en perdido se funda

tu pena, de amor lo estoy.

**Conque** ya queda entendido

todo el **oráculo** así,

pues hallas marido en mí, 595

breve, gustoso y perdido. ?

*Eurídice inmediatamente pregunta a Orfeo si conoce a Frondoso, presentándose a continuación como su hija. Esto lleva a Orfeo a interpretarlo como una invitación a concertar el matrimonio que rápidamente acoge. Esta determinación sorprende a Fabio, testigo de la anterior actitud de desprecio hacia el género femenino.*

**EURÍDICE**

¿Conoces, dime, a Frondoso?

**ORFEO**

Sé que es un gran **mayoral**.

**EURÍDICE**

Ese es mi padre.

**ORFEO**

Es igual

tu ingenio a tu rostro hermoso, 600

pues con solo preguntar

si a tu padre conocía,

\* **Conque:** Así que.

 **VER ACTIVIDAD 15**

\* **Mayoral:** Pastor principal entre los que cuidan de los rebaños, especialmente de reses bravas.

quieres, Eurídice mía,  
que también le vaya a hablar.

Yo lo haré. Pues que los hados 605  
nos **conciertan** de esta suerte,  
seré tuyo hasta la muerte.

Montes, selvas, bosques, prados,  
que mi dulce voz y acento  
celebraste, y el **rigor** 610  
con que me burlé de amor,  
venid a mi casamiento.

Vosotras, fuentes **perenes**,  
de corriente siempre igual,  
que con risa de cristal 615  
murmurasteis mis **desdenes**,  
cantad en vuestras arenas  
por prados de flores llenos,  
que aquellos ojos serenos  
fueron para mí sirenas. 620

Vamos, Fabio, ven conmigo,  
ven conmigo, Fabio amado.

**FABIO**

¡Por Dios, que voy admirado!  
y casi confuso, digo:

Tú, para todas cruel, 625  
¿aquí tan blando? No creo  
que nace de tu deseo.

\* **Conciertar:** Pactar,  
ajustar, tratar.

\* **Rigor:** Excesiva y  
escrupulosa severidad.

\* **Perene:** Perenne.  
Continuo, incesante, que  
no tiene intermisión.

\* **Airado:** Enfadado, con ira.

\* **Amor/su hijo:** Cupido.  
*Mit.*

\* **Agravio:** Ofensa que se hace a alguien en su honra o fama con algún dicho o hecho.

Veneno te han dado en él.

**Venus airada, el Amor,  
su hijo,** se han conjurado 630  
contra ti, que has despreciado  
su poder y su valor.

**ORFEO**

Fabio, si a Eurídice bella  
me dan, ¿qué llamas **agravio**?  
Ven conmigo, vamos, Fabio. 635

**FABIO**

Vamos y con buena estrella,  
que alguna pena he tenido  
de que dijese la diosa  
que será de esposo esposa,  
breve, gustoso y perdido. 640

Lo breve, como hoy se acabe  
el concierto con los viejos.  
Lo gustoso, no está lejos.  
Lo perdido, Dios lo sabe.

*Vanse Orfeo y Fabio*

*Cuando se quedan solas, Fílida confiesa a Eurídice la  
envidia que le produce la nueva situación de su compañera, a la  
vez que advierte de la desdicha que en ocasiones se esconde tras  
un cambio de suerte demasiado rápido.*

**EURÍDICE** ¿Qué sientes de mi **ventura**? 645

**FÍLIDA** Siento que estoy envidiosa.

EURÍDICE

¡Gran **mudanza**!

FÍLIDA

¡**Rigurosa**!

EURÍDICE

¡Breve **dicha**!

FÍLIDA

Y mal segura.

EURÍDICE

Anda, que no, que la **dicha**  
busca al dueño. 650

FÍLIDA

Así se nombra,  
mas también tiene por sombra  
el breve bien la **desdicha**.

Quando yo algún hombre veo  
subir **presto** a gran fortuna,  
témole **desdicha** alguna 655  
y en la brevedad no creo.

Y la causa de esto es,  
si yo no me engaño en esto,  
que ninguno subió **presto**  
que afirmase bien los pies. 660

EURÍDICE

Fílida, yo tengo a Orfeo,  
y sobre tanta **ventura**,  
no tenga cosa segura  
como lo esté mi deseo,

porque sobre tanto bien 665  
¿qué puede haber que sea mal?

\* **Mudanza**: Cambio.

⇒ Témole: Le temo.

*Sale Claridano, pastor, viejo, y Aristeo, galán, de labrador.*

*Aristeo sale con la intención de ayudar a Claridano en las labores del campo, aunque más tarde confiesa que su verdadero interés era el de estar cerca de Eurídice de quien está enamorado.*

*La ninfa, ignorante de la presencia del príncipe, habla del gran amor que siente por Orfeo. Aristeo le interrumpe declarando no solo su verdadera identidad, sino también el amor que le profesa. Ella le informa de que está enamorada de otro con quien además se ha comprometido. Dolido, Aristeo le recrimina su crueldad y dureza además de advertirle de las consecuencias que su desdén le pueda causar. Estas palabras, que Eurídice atribuye a un dios dejan a la ninfa en un estado de gran temor.*

\* **Liberal:** Generoso.

**ARISTEO**

Para todo **liberal**

me hallaréis, padre, también.

Lo menos será el arado,

ni cosa en el campo veis 670

para que no me tendréis

valiente y ejercitado.

**CLARIDANO**

Seguro estoy solo en ver

vuestra persona, que a todo

os tengo de hablar del modo 575

que los buenos suelen ser.

Con esto os he recibido

en mi casa tan contento,

que por hijo igual os cuento

a los hijos que he tenido, 680

a quien tanto parecéis

que en parte me consoláis.

**ARISTEO** Padre, no os entristezcáis,  
pues que tal hija tenéis,  
que la **gallarda** y hermosa 685  
Fílida, que ayer la vi  
en templo, en selva y en mí,  
es deidad, es **ninfa**, es diosa.

**FÍLIDA** Mi padre y un labrador  
bajan del monte. 690

**EURÍDICE** Pues vamos,  
Fílida, por estos ramos  
a hablar de mi loco amor.

**FÍLIDA** ¿Tan **presto**, Eurídice, tratan  
tus deseos de amor? ¡Bueno!

**EURÍDICE** Sí, que el amor y el veneno 695  
no lo son si tarde matan.

*Vasen Eurídice y Fílida y salen Claridano y Aristeo.*

**CLARIDANO** Con esto, ya **concertados**  
quedamos.

**ARISTEO** Más quiero hacer  
por vos, que pienso poner  
en estos valles y prados 700  
un ejército famoso  
de abejas que labren miel.

**CLARIDANO** Si en este valle, si en él

\***Asentar:** Colocar en un lugar.

\* **Estimado:** Apreciado.

⇒ Las primeras enjambres: Los primeros enjambres.

⇒ el licor/que dio codicia al Amor: Metáfora. Se refiere a la miel producida por las abejas de Aristeo. *Mit. Cupido.*

## ARISTEO

**asientas**, pastor dichoso,  
ese ejército, por ti 705  
vendré a ser más **estimado**  
que el mismo **Apolo**.

Este prado  
me has de dejar todo a mí.  
De estos alcornoques rudos  
desnudaré las cortezas, 710  
que con soberbias cabezas  
no temen verse desnudos,

donde pondré las primeras enjambres, que al alba hermosa,  
con susurro y voz gozosa 715  
irán marchando en hileras.

Vistiéndose de sus flores,  
los prados despintarán,  
y al aire parecerán  
mariposas de colores. 720

Formarán su arquitectura,  
y en sus vasos el licor  
que dio codicia al Amor  
para **hurtar** tanta dulzura;

aunque le picó una abeja, 725  
y a su madre se quejó,  
que de escuchar se vengó  
su tierna, aunque injusta, queja,



diciéndole: “Tú también  
eres pequeñito, Amor, 730  
y das terrible dolor  
cuando tratas con desdén.”

Finalmente, Claridano,  
enriquecerte deseo.

### CLARIDANO

Mis brazos te doy, que creo 735  
que no me agradaste **en vano**

desde el punto que te vi.  
Con esto al monte me voy,  
porque satisfecho estoy  
que está mi **cuidado** en ti. 740

### *Vase Claridano.*

### ARISTEO

Y mi **cuidado**, ¿en quién? Pero no creo  
que estar pudiera en otro mi **cuidado**,  
y aunque sin esperanza mi deseo,  
en mi pecho más firme y abrasado,  
¿quién dijera que el príncipe Aristeo 745  
pudiera a tal **mudanza** haber llegado?

Pero ¿qué no podrá quien de los cielos  
derriba dioses y los mata a celos?

En forma de pastor, bella Eurídice,  
sigo tu sombra y tu hermosura adoro, 750  
y espero al alba que tu sol matice,

\* **Esquivo:** Áspero, huracán.

\* **Desvarío:** Delirio, locura.

bañando el llanto lo que baña en oro.

Tu **rigor** a tus ojos contradice,

tu **esquiva** condición a tu decoro.

Prueba a querer, que el hielo, aunque más

[pueda, 755

si no se llega al sol, hielo se queda.

Determinado estoy a no partirme

de aquesta selva hasta rendirte amando.

¿Ves estas peñas? Pues yo soy más firme

esperando, sufriendo y conquistando. 760

No podrá de tus ojos dividirme,

ni julio ardiendo ni diciembre helando.

Ya soy pastor, ya guardo **desvaríos**

en las riberas de los ojos míos.

### *Sale Eurídice.*

## EURÍDICE

Amor, a quien jamás guardé respeto, 765

no parezcáis **villano** en la venganza,

pues eres dios y es perdonar efecto

digno de quien tan alto nombre alcanza.

Castigar mis desdenes te prometo,

y amar aunque me falte la esperanza. 770

Perdona, amor, que, a tu poder rendida,

te ofrezco el alma, si me das la vida.

No había visto yo mi amado Orfeo,  
rebelde a tu valor y a su hermosura,  
ni su divina voz me dio deseo, 775  
que la montaña enterneció más dura.

Ya le vi, ya le oí, ya adoro y creo  
tu gran poder. Ya el alma le procura,  
para dar de tus glorias testimonio,  
si le merezco, en justo matrimonio. 780

Tratando están, ¡ay Dios!, de los  
[conciertos  
mi padre y él. ¡Oh **Júpiter** piadoso!  
Alma **Venus**, haced que salgan ciertos,  
pues él también pretende ser mi esposo.  
Selvas, montañas, prados y desiertos, 785  
testigos de su canto sonoro,  
pedid al cielo.

**ARISTEO**

**Tente** y no le pidas.

**EURÍDICE**

¡Ay, **Eco**, tú es posible que me impidas!

Jamás goces en flores a **Narciso**  
ni su memoria en esta clara fuente. 790

**ARISTEO**

La fuente **enturbio** ya, las flores piso,  
con llanto y con buscarte **diligente**.

**EURÍDICE**

Pastor, cualquier que seas, yo te aviso  
que soy **ajena** ya, si no me miente  
el bien que hasta aquel punto que se  
[alcanza, 795

\* **Tente:** Detente.

\* **Eco:** *Mit.*

\***Narciso:** *Mit.*

\* **Enturbiar:** Oscurecer lo que estaba claro y bien dispuesto.

\* **Diligente:** Cuidadoso.

\* **Ajena:** Perteneciente a otra persona. Eurídice ya ha dado palabra de casarse a Orfeo.

\***Púrpura:** Tela o prenda de vestir, morada o roja, que forma parte del traje característico de emperadores, reyes, cardenales. Alude a su condición de príncipe.

⇒ **Rëal:** Dialefa.

\* **Privar:** Despojar, quitar.

\* **Traza:** Intención.

\* **Porfiar:** Pretender insistentemente.

ARISTEO

EURÍDICE

ARISTEO

engaña con el gusto la esperanza.

¿Sabes quién soy?

Pareces extranjero.

De mi patria y de ti, que por ti vivo,  
en esta selva. Dije mal, pues muero.

Ahora no, mientras tu luz recibo, 800

no mires en el hábito grosero,  
de **púrpura rëal** por ti me **privo**.

Aristeo es mi nombre, Tracia el reino,  
donde ausente de ti, dicen que reino.

Matome tu hermosura andando a caza  
de fieras, que vengaste con ser fiera.

No tengo de volver a Tracia, **traza**,  
si no es que tu piedad me **estime** y quiera.

En tu **rigor** la muerte me amenaza.

¡Ay, no permita tu piedad que muera! 810

Mejor que con el hombre que decías,  
podrás conmigo....

EURÍDICE

**Tente.** ¿Qué **porfías**?

Antes que deje yo de amar al dueño  
que ya tiene propuesta la esperanza,

la codicia tendrá seguro dueño, 815  
y discreta será la confianza.

No pienses que por loca te **desdeño**,  
mas porque es imposible la **mudanza**.

ARISTEO

¿Posible es que mujer ¡ay, Eurídice!

que es imposible la **mudanza** dice? 820

EURÍDICE

ARISTEO

¡Qué mal hice en vestirme para verte  
este **rústico** traje!

¿Qué importara?

Quien quiere al **basilisco** dar la muerte,  
de espejos cubre brazos, pecho y cara.

Si viniera vestido de esta suerte, 825

no me mataras tú, yo te matara,

que viendo tu hermosura desde lejos,

te mataras tú misma en mis espejos.

Pero pues que mis ojos no han podido  
en sus **niñas**, señora, retratarte, 830

dándome muerte, el alma que has rendido  
será el espejo en que podrás mirarte.

Allí verás que amor pintor ha sido,

y **basilisco** tú para matarte,

pues morirás mirando tu hermosura, 835

que el alma es inmortal, e irá segura.

### Vase Aristeo

EURÍDICE

No me puedo persuadir  
que es este pastor quien dice.

Deidad es, deidad parece;

temo, su poder me aflige. 840

Pero aunque, como otra **Dafne**,

viere de **Apolo** seguirme,

\***Rústico**: Perteneciente o relativo al campo.

⇒ **Niñas**: De los ojos. Persona o cosa del mayor cariño o aprecio de alguien.

\* **Dafne**: *Mit.*

antes **laurel** que traidora,  
antes sin alma que libre.  
¿Quién es la que tan ligera  
salta, sin que apenas pise,  
la margen de aquel arroyo?

845

### *Sale Fílida*

*Llega Fílida con la buena nueva de que entre Frondoso y Orfeo ya se ha concertado su matrimonio, no sin antes volver a repetirle la envidia que siente de su dicha, a pesar de que la amiga intente recompensarla.*

### FÍLIDA

Ya, venturosa Eurídice,  
eres esposa de Orfeo,  
que no hay hombre a quien no incline  
su persona y su elocuencia,  
que con los dioses compite.  
Frondoso, tu padre, quiere.  
Sola mi envidia te impide,  
mas si tú gozas el bien,  
¿qué se te da que te envidien?

850

855

### EURÍDICE

Fílida, ¿qué te daré  
de **albricias**? Mas quien recibe  
vida, ¿qué dará por ella?  
Estas cintas **carmesíes**  
tienen un retrato de oro

860

\* **Albricias:** Regalo.

\* **Carmesí:** De color rojo.

donde están **Apolo y Clicie**.

Él en su carro de sol,  
y ella que, ya flor, le sigue.

Sin esto, el alma y los brazos, 865  
y después haré que Tirsi  
te dé en casa diez corderos,  
que desde lejos son cisnes.

¿No respondes? ¿No te alegras?  
¿Qué tienes? ¿De qué estás triste? 870

**FÍLIDA** De tu bien.

**EURÍDICE** ¿De mi bien?

**FÍLIDA** Sí.

**EURÍDICE** ¿Sí dices?

**FÍLIDA** Sí.

**EURÍDICE** ¿Sí repites?

**FÍLIDA** Esto no te ofende a ti.

**EURÍDICE** ¿Cómo que no?

**FÍLIDA** Ya lo dije,  
que a un amor desesperado 875

esto y más se le permite.

Toma tu retrato y cintas,

que no quiero **persuadirme**

a que es bien tomar barato,

pues con ninguno se mide 880

cuando pierdo el bien que pierdo.

**EURÍDICE** Basta, no quiero reñirte

\* **Clicie:** *Mit.*

\* **Persuadir:** Inducir a alguien con razones a creer o hacer algo.

esas locuras en día  
que las **albricias** me pides  
del bien que temí dudoso,  
y tú me le das tan firme.

885

### Vase Eurídice

*En la siguiente escena vemos a Fílida sola y lamentándose de su mala suerte. En ese momento entra de nuevo Aristeo, quejándose del futuro matrimonio entre Orfeo y Eurídice. Ambos se confían sus respectivos amores y el dolor que les produce que estos no sean correspondidos.*

### FÍLIDA

¡Si yo tuviere gusto, airados cielos,  
descanso, paz, contento y alegría,  
en tanto que vistiere el alma mía  
estos cansados y mortales velos!

890

¡Que tenga más **congojas** y desvelos  
que arenas de oro este arroyuelo cría,  
y que mi desengaño y mi **porfía**  
sigan mi amor, donde me abrasen celos.

Tristezas quiero ya, no quiero engaños,  
ni en las tormentas presumir **bonanzas**,  
si el **cuidado** mayor vencen los años.

Tiempo, **apelo** de amor a tus **mudanzas**,  
que más quiero morir con desengaños,  
que no vivir con falsas esperanzas.

900

\* **Congojas:** Desmayo, fatiga, angustia.

\***Porfia:** Disputa, debate.

\* **Bonanza:** Tiempo tranquilo.

\* **Apelar:** Recurrir.



### Sale Aristeo

ARISTEO

Cierto me dicen que es ya  
y que **concertados** quedan.

¿De qué sirve preguntarla  
después de cierta la pena?

Pastora, que **Apolo** guarde,

905

\***Nueva:** Noticia.

¿sabes tú, si es **nueva** cierta?

FÍLIDA

¿Dices casarse Eurídice,

**ninfa** de esta verde selva?

ARISTEO

¿Adivinas o respondes?

FÍLIDA

Si no es esta la respuesta,

910

es, por lo menos, pastor,

lo que yo pienso.

ARISTEO

Bien piensas,

que lo mismo voy pensando

y si de los dos se **engendra**

un pensamiento tan triste,

915

que será, quiero que sepas,

víbora de mis entrañas.

FÍLIDA

Si que se case te **pesa**

Eurídice, a mí su esposo.

ARISTEO

Mi mal el tuyo consuela.

920

FÍLIDA

Ya se están dando las manos.

ARISTEO

Los pastores hacen fiesta.

¡**Plega** a los cielos, amén,

\***Plegar:** Rogar.

que se vuelvan en tragedia!

*Sale la boda. Frondoso y Claridano, viejos, Eurídice y Orfeo de las manos, Dantea y los músicos.*

Desposado dichoso, 925  
gozad la novia,  
porque nunca **Venus**  
fue tan hermosa. ♪

### *Sale Fabio*

*Fabio lanza la advertencia de que Venus e Himeneo, asistentes a la boda, llevan sus hachas apagadas, señal de mal augurio, al igual que la caída del retrato de Eurídice. Orfeo a pesar de ello decide continuar adelante con la boda.*

**FABIO** Volved, mayoral Frondoso,  
el alegría en tristeza, 930  
porque **Venus e Himeneo**  
asisten las hachas muertas,  
a las bodas de Eurídice.

**FRONDOSO** **Notable** rüido suena.

**CLARIDANO** La pared adonde estaba 935  
pintada Eurídice bella,  
dio en tierra. ♪

**Caiga por dos cordeles el retrato de la que hiciera la Eurídice, así, en pie, arrimado al vestuario.**

🗨️ **COMPROBAR ACTIVIDAD 15**

➡ El alegría: La alegría.

➡ (...) Venus e Himeneo/asisten, las hachas muertas: Señal de mal augurio.

➡ La pared adonde estaba/pintada Eurídice bella, /dio en tierra: Se refiere a la caída de un retrato de Eurídice. Otra señal de mal augurio.

🗨️ **VER ACTIVIDAD 16**

**FRONDOSO**

¡Válgame el cielo!

**ORFEO**

**Venus**, ¿qué venganza es esta?

Amor, ¿ya no estoy rendido?

Pero ven, no tengas pena,

940

que pues yo te llevo viva,

la tabla será la muerta.

*Vasen todos y queden allí Aristeo y Fílida.*

*El príncipe pretende recoger el retrato, este se eleva y vuelve a colocarse en su lugar. El acto termina con la expresión de sorpresa de Fílida.*

**ARISTEO**

Bien sé lo que significa.

**FÍLIDA**

¿Qué imaginas?

**ARISTEO**

Que me deja

Orfeo aquesta pintada

945

y que la viva me lleva.

**FÍLIDA**

Hacerla quiero pedazos.

**ARISTEO**

¿Cómo, si por alto vuela?

*Tórnese el retrato a su lugar.*

**FÍLIDA**

Como a toro me ha dejado,

pues pensando que pudiera

950

dar en la sombra del hombre,

doy con la frente en la tierra.

# ACTO SEGUNDO

*El segundo acto comienza con una intervención de Eurídice en la que se declara feliz por su relación con Orfeo. Su carácter de joven inocente y confiada se nos muestra en su reflexión acerca de lo que es el amor y sus dudas sobre qué serán los celos que nunca ha sentido. Fílida le responde advirtiéndola de lo injustos que pueden ser estos para la persona amada. ?*

 VER ACTIVIDAD 17.

*Sale Eurídice.*

**EURIDICE**

Amor desconfiado,  
de ti dicen que nadie te ha tenido,  
**dichoso o desdichado,** 955  
sin celos, porque apenas al sentido  
tocaron tus **desvelos,**  
cuando son de tu sol sombra los celos.

Yo sola, de tus iras  
libre, amando salí, libre me veo. 960

Sospechas ni mentiras  
no me han dado temor ni apenas creo

\* **Desvelo:** Preocupación.

que hay celos más que el nombre  
ni que los tiene la mujer del hombre.

Diga quien celos tiene 965

¿de qué manera son cuando atormentan?

¿cuándo su pena viene?

¿de qué nacen y adónde se sustentan?

Y siendo infierno celos,

¿por qué tienen el nombre de los cielos? 970

Adórame mi esposo

con tal pureza de alma y de sentido,

que ni él está celoso

ni celos tengo de él, porque no han sido

tales nuestros amores 975

que puedan atreverse los temores.

Cuando la noche fría

el mundo baña en miedo, en **hurto**, en

[sombra,

amada esposa mía,

y otras veces también mujer, me nombra, 980

¡quién tan larga la hiciera

que dos siglos después amaneciera!

Y cuando el alba hermosa

las perlas que le **hurtó** liberal llueve,

y la encarnada rosa 985

en copas de coral **aljófar** bebe,

dice que en mi las mira,

**\*Aljófar:** Perla de forma irregular y, comúnmente, pequeña, de forma parecida a una gota de rocío.

⇒ Jüeces: Dialefa.

## FÍLIDA

\* **Infamar**: Quitar la fama,  
la honra.

y porque vio la luz del sol suspira.

En vida tan contenta,

¿qué puede haber, que el alma que le

[adora 990

más tema ni más sienta,

que ser corta la vida, pues ahora

por gozarle quisiera

que fuera cuerpo el alma y siempre fuera?

(Si los jüeces fieros, 995

que en el infierno con **rigor** castigan

crueles y severos,

y a quien jamás las lágrimas obligan,

hicieron fuego eterno.

Celos, ¿cómo no estáis en el infierno? 1000

Quien dijere que pudo

amar sin celos miente claramente

o es tan **grosero** y rudo

que las ofensas del amor no siente,

que quien sin celos ama 1005

no tiene honor y el de ser hombre **infama**.

El cisne no permite

otro cisne en el agua donde nada

ni que le solicite

otro amante su prenda. La sagrada 1010

paloma, a **Venus** bella,

que como sabe amar, teme perdella.

Yo muero de celosa,  
mas no puedo **estorbar** a quien me quita  
mi bien, por más dichosa, 1015  
que no le goce, aunque a morir me **incita**,  
que el nombre de marido  
tiembla el **furor** que abrasa mi sentido.

¿Qué importa, amado Orfeo,  
que me consuma yo por **gracias** tantas 1020  
cuantas ve mi deseo,  
cuando hablas, cuando escribes, cuando  
[cantas,  
si Eurídice, tu esposa,  
mujer te quiere como yo celosa?)

**EURÍDICE** Fílida, ¿tú estás aquí? 1025

**FÍLIDA** Guárdente, ninfa, los cielos.

**EURÍDICE** No sé qué te oí de celos,  
¿es verdad que hay celos?

**FÍLIDA** Sí.

**EURÍDICE** ¿Qué son celos?

**FÍLIDA** Un temor.

**EURÍDICE** ¿De qué?

**FÍLIDA** De perder quien ama 1030  
el bien que tiene.

**EURÍDICE** ¿Eso llama  
celos la que tiene amor?

**FÍLIDA** Esto pienso.

\***Estorbar**: Poner dificultad u obstáculo.

\***Incitar**: Animar, provocar.

\* **Furor**: Cólera, ira exaltada.

⇒ Guárdente: Te guarden.

EURÍDICE

Y ¿a qué efecto  
teme quien ama perder  
el bien?

FÍLIDA

Porque puede ser 1035  
y así el temor es **discreto**.

EURÍDICE

¿Cómo?

FÍLIDA

¿No puede mirar  
otra mujer lo que quieres?  
¿No hay mil hermosas mujeres  
que le pueden agradar? 1040

EURÍDICE

¿Por qué, queriéndome a mí?

FÍLIDA

Porque no todas las cosas  
de mil mujeres hermosas  
estarán juntas en ti.  
Si eres blanca, podrá ser 1045  
que le agrada una morena.  
Si eres compuesta y serena,  
tal bulliciosa mujer.

Y aunque tú **discreta** seas,  
otra puede saber más, 1050  
y hay **gracias** que no tendrás  
que se imaginan en feas.

Sin esto lo que se tiene,  
suele no **estimarse** tanto.

EURÍDICE

De lo que me dices me espanto. 1055



**FÍLIDA** Pues de esto que digo viene  
a estar la propia mujer  
celosa de su marido,  
porque es un bien adquirido  
que no se puede perder. 1060

**EURÍDICE** Con no apartarme jamás  
del bien que el cielo me dio,  
no seré celosa yo.

**FÍLIDA** Mas pienso que lo serás,  
que si le oprimes es cierto 1065  
cansarle, y el que se cansa  
en otra parte descansa.

**EURÍDICE** De no dejarle te advierto.

**FÍLIDA** Qué importa para ofenderte  
con el pensamiento y dar 1070  
tú en celos de imaginar  
que es posible no quererte  
y querer a otra mujer.

**EURÍDICE** Más claro verlo quisiera,  
aunque celosa me viera. 1075

**FÍLIDA** Pues no es difícil de hacer.  
Tu esposo ayer, que salía  
de tu casa al prado, vio  
que de buenos aires yo

\* **Faldellín:** Falda corta y con vuelo que usaban las campesinas sobre las enaguas.

\* **Despojos:** Sobras o residuos.

⇒ El arena: La arena.

\* **Estampa:** Huella.

\* **Vano:** Que no tiene fundamento, razón o prueba.

⇒ Siénteslo: Lo sientes.

por el arroyo venía. 1080

Con las dos manos alcé  
el **faldellín** tan igual,

que al pasar aun el cristal  
no dio señas de mi pie;

pero diéronla sus ojos 1085

pues me dijo "Pies tan bellos,  
bien merecen que tras ellos  
se vaya el alma en **despojos**.

Menos ligeros quisiera  
que en el arena saltaran, 1090

para que **estampa** dejaran  
donde la boca pusiera.

Y así con deseos **vanos**  
rogué al amor que después  
tropezaran vuestros pies 1095

para que os diera las manos."

EURÍDICE

¿Eso te dijo mi Orfeo?

FÍLIDA

Esto me dijo.

EURÍDICE

¡Ay de mí!

¡Muerta soy!

FÍLIDA

¿Siénteslo?

EURÍDICE

Sí.

FÍLIDA

¿Mucho?

EURÍDICE

Que morir me veo. 1100

FÍLIDA

¿Tanto?

**EURÍDICE** A la muerte me has puesto

**FÍLIDA** ¿Es gran pena?

**EURÍDICE** Es **rigurosa**.

**FÍLIDA** Pues eso es estar celosa.

**EURÍDICE** ¿Esto es celos?

**FÍLIDA** No es más que esto.

*Vase Fílida. Salen Orfeo y Fabio.*

*Se va Fílida y entran en escena Orfeo y Fabio. Su conversación gira en torno a las mujeres hasta que Orfeo se percata de la presencia de Eurídice y le cuestiona sobre la causa de su tristeza. Eurídice le pregunta acerca del incidente del río y este niega no solo haber elogiado los pies de Fílida, sino también que dicho encuentro se hubiera producido. Fabio advierte a Eurídice sobre los comentarios malintencionados de Fílida y pone una nota de humor hablando de una chinela, excesivamente grande, que encontró accidentalmente junto al río. Ni las palabras de Orfeo, ni los consejos de Fabio consiguen tranquilizar a Eurídice, quien siente que ha perdido toda confianza en su amado al que pide una satisfacción.*

**FABIO** ¿Tan contento estás? 1105

**ORFEO** Estoy

tan contento, Fabio amigo,

que es lo menos lo que digo

de lo que dichoso soy.

Si me acuesto, no querría

que el alba se levantase, 1110

para que no me obligase

\***Venturoso:** Afortunado.

**FABIO**

al ejercicio del día,  
o pasase, ya que fue,  
con tanta velocidad  
que en la misma claridad 1115  
pusiese la noche al pie.

¡Qué **venturoso** casado!

Alguno conozco yo  
Que en una noche pensó  
que ya era el mundo acabado. 1120

Tan larga le parecía  
que cuando el alba salió  
a un espejo se miró  
por ver si canas tenía.

**ORFEO**

¿Sería la mujer fea? 1125

**FABIO**

Sobre que era fea y fría  
algo de **necia** tenía.

**ORFEO**

Fabio, no hay cosa que sea  
más extraña para mí  
que a un amigo le **sufraís**, 1130  
cuando muy **necio** le halláis,  
un año y muchos ansí;

\* **Sufrir:** Aguantar, tolerar,  
soportar.

que una grande **calentura**  
o algún terrible dolor,  
una noche, que en **rigor**, 1135  
parece que un siglo dura.

\* **Calentura:** Fiebre.

Y que no tenga paciencia

	para sufrir un casado	
	la mujer que Dios le ha dado	
	o falta honor o prudencia.	1140
<b>FABIO</b>	¿Qué dolor o calentura?	
	¿Qué amigo <b>necio</b> se iguala	
	a una mujer?	
<b>ORFEO</b>	La más mala	
	servir y agradar procura	
	y, en fin, es propia mujer.	1145
<b>FABIO</b>	Eso es lo peor que tiene,	
	porque todo el daño viene	
	de no poderla perder.	
	La calentura se quita	
	curándola y el dolor	1150
	con medicinas, señor,	
	que el médico solicita.	
	Pero la propia mujer	
	solamente con la muerte,	
	porque es la cosa más fuerte	1155
	que un hombre puede tener.	
<b>ORFEO</b>	Bienaventurado el hombre	
	que halló mujer a su gusto,	
	sin ocasión de disgusto	
	y sin temor que le asombre.	1160
<b>FABIO</b>	¿Qué llamas temor?	
<b>ORFEO</b>	De ser	

⇒ Hacéislo: Lo hacéis.

⇒ Vistes: Segunda persona del singular del pretérito perfecto simple del indicativo. La forma actual carece de “s”, aunque es un vulgarismo bastante extendido.

celoso, un bien de los cielos  
grande, y que no tenga celos 1165  
de su ofensa su mujer.

**FABIO**

No tendrá celos de ti  
Eurídice, pues desprecias,  
sean **discretas** o **necias**,  
cuantas se pierden por ti.

**ORFEO**

¡Ay, **Apolo**! ¿Cómo está  
triste Eurídice? Mi bien, 1170  
¿no me habláis?, ¿qué es esto?, ¿quién  
pena, mis ojos, os da

y los vuestros entristece?;  
o ¿hacéislo, señora mía,  
para que imagine el día 1175  
que vuestra luz le anochece?

¿Qué accidente padecéis?  
¡Triste de mí! ¡Yo soy muerto!

**EURÍDICE**

Allá del pie descubierto  
de Fílida lo sabréis. 1180

**ORFEO**

¿Qué pie? ¿Qué Fílida? ¿Cuándo  
a Fílida vi ni hablé?

**EURÍDICE**

Cuando le vistes el pie  
el arroyuelo saltando.

**ORFEO**

Celos o engaños han sido 1185  
si pensáis que yo la vi.

**EURÍDICE**

Ella me lo ha dicho aquí.

ORFEO

Pues ella lo habrá fingido  
para burlarse, mis ojos.

EURÍDICE

Dijístesle: “Pies tan bellos, 1190

bien merecen que tras ellos  
se vaya el alma en **despoj**os,

Menos ligeros quisiera  
que en **el arena** saltaran,  
para que **estampa** dejaran 1195  
donde la boca pusiera.

Y así con deseos **vanos**,  
rogué al amor que después  
tropezaran vuestros pies  
para que os diera las manos.” 1200

ORFEO

¿Yo dije tal?

FABIO

¿Ves, señor,  
que no puede haber casado  
que no viva, si es amado,  
sujeto a tanto **rigor**?

Mal haces, señora mía, 1205  
en creer a una envidiosa  
que, de tu gusto celosa,  
poneros en mal quería.

Las galas y el buen marido  
envidia toda mujer, 1210  
por esto debe de haber  
lo del arroyo fingido.

⇒ Dijístesle: Le dijistes.  
Segunda persona del singular del pretérito perfecto simple del indicativo. La forma actual carece de “s”, aunque es un vulgarismo bastante extendido

\* **Chinela:** Calzado a modo de zapato, sin talón, de suela ligera.

\* **Brío:** Espíritu, valor, resolución.

⇒ Hallela La hallé, la encontré.

\* **Distrito:** Demarcaciones en que se subdivide un territorio o una población.

\* **Libra:** Peso antiguo de Castilla, dividido en 16 onzas y equivalente a 460 g.

\* **Garlito.** Cesta de boca es trecha que llevan los pescadores para echar la pesca.

⇒ Dar la matraca: Regañar.

## ORFEO

Y pruébolo: si le viera  
el pie tu marido Orfeo,  
que no la alabara creo, 1215  
porque ayer en la ribera

de ese nuestro humilde río  
una **chinela** dejó  
con la fuerza que saltó,  
que tiene pesado el **brío**. 1220

Hallela, que aquel **distrito**  
suelo pescar muchas veces,  
con cuatro **libras** de peces  
como si fuera **garlito**.

Llevela a darle matraca, 1225  
y en **albricias** me dio el pie,  
donde aquel cesto calcé  
en una lengua de vaca.

¡Ay, Eurídice querida,  
¡qué **agravio** a mi amor has hecho, 1230  
sabiendo tú que en mi pecho  
sirves por alma a la vida!

Deja esos **vanos celos**,  
envidia vil de los dos,  
que no ha hecho **gracias** Dios 1235  
con que puedan darte celos.

Envidiando tu hermosura,  
de su cabeza sacó



ese **embuste** quien pensó  
darte el **pesar** que procura. 1240

Pero dice mi firmeza  
que **en vano** su engaño es,  
pues aunque entra por los pies,  
ni tiene pies ni cabeza.

¡Si los vi, **plega** a los cielos 1245  
que me **aborrezcas**, mi bien,  
y que mis celos te den  
causa para darme celos!

**Estimo** el verte celosa  
si son señales de amor, 1250  
y vuelve con su **rigor**  
la más tibia, más gustosa,  
pero no el ver sin razón  
que mi inocencia...

**EURÍDICE**

No quiero  
quererte sin que primero 1255  
me des más satisfacción.

**FABIO**

¿Quieres que vaya, señor,  
por la **chinela** que digo?

**ORFEO**

Mi Eurídice, ven conmigo,  
verás si es firme mi amor. 1260

**EURÍDICE**

Vamos, que ya mis **desvelos**  
me muestran, a costa mía,  
que sé lo que no sabía.

\* **Embuste:** Mentira.



pues ni ellos saben hablar  
ni al que habla responder;  
mas no enamoran por **vanos** 1285

cuando por la **saya** asoman,  
que como los pies no toman,  
quiérense más que las manos.

Orfeo debe de haber  
con aquellos pies topado, 1290  
que esto de hablar de casado  
**melindres** deben de ser.

Celoso estoy, que pues yo  
la bella Fílida amé  
cual figura por el pie, 1295  
lo mismo le sucedió.

No **blasone** ningún hombre  
que amare con posesión,  
que los hombres, hombres son  
y es la libertad su nombre. 1300

Aristeo viene aquí.  
Cuánto va que me persigue,  
sin que el **enojo** le obligue  
con que ayer le respondí.

**Sale Aristeo.**

*En ese momento llega Aristeo, resignado a no poder conseguir a Eurídice, pero con la intención de pedir a Fabio un favor: que le consiga un retrato de Eurídice antes de marcharse. De nuevo vemos*

\* **Melindre:** Delicadeza afectada y excesiva en palabras, acciones y ademanes.

\* **Blasonar:** Presumir de algo, hacer ostentación.

*la vena humorística de Fabio, que le habla de la dificultad de conseguirlo en cuyo caso ofrece la posibilidad de entregarle uno suyo. Sobre la posibilidad de marcharse, Fabio confiesa su incredulidad, ya que un corazón enamorado no se rinde tan fácilmente. Le propone que consulte con Fílida, diestra en hechicería. Aristeo promete a Fabio dos joyas y diez colmenas por su ayuda.*

**ARISTEO** En tu busca, Fabio amigo, 1305

ando desde hoy todo el valle.

**FABIO** Para lo que tú me quieres,  
es lo mismo no buscarme.

**ARISTEO** Ya no quiero que me quiera  
aquella nueva **Anaxarte**, 1310

aquella Dafne **laurel**,  
y más **ingrata** que **Dafne**.

Volverme a mi reino quiero  
y solo quiero rogarte  
que, porque en ausencia suya 1315

no venga amor a matarme,  
hagas de suerte que lleve  
aquel retrato en que salve  
la vida, como en el templo  
de tan soberana imagen. 1320

Darete por él dos joyas  
que valen cuatro ciudades,  
aunque para su hermosura  
menos que estas flores valen.

\* **Anaxarte:** *Mit.*

\* **Ingrato:** Desagradecido.

⇒ Darete: Te daré.

Como ella al sol en belleza, 1325  
aquí vence al oro el arte,  
lo falso a lo verdadero,  
el relieve a los diamantes.

Dame, Fabio, este contento 1330  
que quiero luego embarcarme  
a Tracia, de donde quiero  
otro presente enviarte  
en que conozcas mi amor.

FABIO

Aristeo, no te canses.  
Ya ves que para ser **hurto** 1335  
es aquel retrato grande  
y que, echándose de ver,  
era poco que me maten.

Tras esto, como en las bodas,  
cayó en tierra y pudo alzarse. 1340  
Está en más veneración  
que los sagrados **Penates**.

Si tú quieres uno mío  
con que puedas consolarte,  
yo te le daré, mas es 1345  
de mala mano.

ARISTEO

¡Qué trates

mi amor, Fabio, de esta suerte!

FABIO

Ahora bien, por **obligarte**  
una cosa quiero hacer,

\* **Penates:** *Mit.*

\* **Obligar:** Ganar la  
voluntad de alguien.

para tu remedio fácil. 1350

Bien sé que me engañas.

**ARISTEO** ¿Cómo?

**FABIO** En decirme que ausentarte  
puede ser posible amando.

**ARISTEO** ¿No pueden, Fabio, forzarme  
los **desdenes**? 1355

**FABIO** Los **desdenes**

detienen un firme amante.

Si Troya se les rindiera

en viendo las griegas naves,

no ganara fama **Aquiles**

ni los demás capitanes. 1360

Diez años de resistencia

dieron los hechos iguales

al **laurel** de la victoria.

**ARISTEO** La verdad, me **persuades**,

pero dime tu consejo. 1365

**FABIO** ¿Conoces en este valle

a Fílida, una pastora

que cuando a la tarde sale

hay dos albas aquel día,

con salir siempre a la tarde? 1370

**ARISTEO** De vista no más.

**FABIO** Pues oye.

Si **Medea, Circe, Hecale**

\***Aquiles**: *Mit.*

\* **Persuadir**: Convencer.

y las demás hechiceras  
que historia y fábula saben,  
resucitaran ahora, 1375  
le rindieran vasallaje.  
Es mujer que escribe letras  
en la luna, tempestades  
levanta en cielo sereno,  
en los más tranquilos mares. 1380  
A la mujer más helada  
que quiera, perdida hace  
a quien en su vida pudo  
obligarla que le amase.  
No hay diablo en el hondo **abismo** 1385  
seguro, como le llame.  
Luego a ver lo que les manda,  
del negro **Aqueronte** salen.  
Una vez azotó a uno...  
**ARISTEO** ¿Cómo puede ser, si sabes 1390  
que son espíritus?  
**FABIO** ¡Bueno!  
**ARISTEO** Pues ¿qué quieres?  
**FABIO** Que **repara**  
en que es interior la pena.  
**ARISTEO** Ahora bien, ¿qué podrá darme,  
para remedio de amor, 1395  
Fílida cuando le hable?

\***Abismo:** Infierno, lugar de castigo eterno.

\* **Aqueronte:** *Mit.*

\***Reparar en:** Mirar con cuidado, notar, advertir algo.

\***Conjuro:** Fórmula mágica que se dice, recita o escribe para conseguir algo que se desea.

\***Remediar:** Poner remedio al daño.

⇒ Estoy bien con las abejas: Según la mitología, Aristeo inventó el cultivo del olivo y la apicultura, y el método para obtener la miel del trabajo de las abejas.

\***Ingenio:** Máquina o artificio mecánico.

\* **Licor:** Se refiere a la miel.

\***Zángano:** Macho de la abeja maestra o reina. En sentido coloquial también se dice del hombre holgazán.

\***Bastardo:** Que degenera de su origen o naturaleza.

FABIO

¿Cómo qué? Hierbas, palabras,  
versos, **conjuros**.

ARISTEO

Pues parte

y tráeme a Fílida aquí,

que si puede **remediarme**,

1400

diez colmenas te prometo.

FABIO

Pues para desengañarte

de que ya sabe tu intento,

basta que a buscarte baje

Fílida al valle.

1405

ARISTEO

Es verdad.

FABIO

Pues solo quiero dejarte,

pero advierte, mayoral,

que si es verdad, has de darme

las colmenas prometidas.

ARISTEO

Pocas son para pagarte.

1410

FABIO

Estoy bien con las abejas

porque son muy semejantes

a los **ingenios** que inventan,

pues de varias flores hacen,

con su trabajo y estudio,

1415

aquel **licor** tan suave,

y con los **zánganos** mal,

que dicen que entre ellas nacen

y la dulce miel les comen,

porque estas **bastardas** aves

1420



parecen a los que **hurtan**,  
por mucho que lo **disfracen**,  
lo que los otros trabajan.

**ARISTEO**

Ya llega.

**FABIO**

**Apolo** te guarde

*Vase Fabio y sale Fílida.*

*Como el propio Fabio había predicho, antes de marcharse aparece la propia Fílida y comienzan a conversar. Aristeo le expone la razón de sus tristezas, su amor por Eurídice. Fílida se ofrece a ayudarle a pesar de advertirle de que Fabio ha exagerado sus poderes. Le ofrece una solución que no requiere magia alguna. Envía a Aristeo al templo de Venus, donde ella se encargará de enviar a Eurídice con el pretexto de demostrarle que Orfeo no es tan fiel como se presenta.*

**FÍLIDA**

Este es aquel amante de Eurídice 1425  
tan **desdichado** como yo, que adoro  
a quien la adora.

**ARISTEO**

Mucho **contradice**  
a la opinión que tiene su **decoro**,  
pero si Fabio con piedad me dice  
que sabe el arte de olvidar que ignoro 1430  
o el de querer ¿qué más me importa? ¡Ay,  
[cielo!  
¿Qué temo?, ¿qué pretendo?, ¿qué **recelo**?  
Hermosa **ninfa**, a quien siempre responde

\* **Disfrazar**: Ocultar,  
disimular.

\* **Contradecir**: Decir lo  
contrario.

\* **Baco:** *Mit.*

\* **Lagar:** Lugar donde se pisa la uva para obtener el mosto.

\* **Honda:** Tira de cuero, o trenza de lana, cáñamo, esparto u otra materia semejante, para tirar piedras con violencia.

\* **Postrera:** Última.

⇒ Aristeo se refiere a que siendo su verdadera condición la de príncipe de Tracia, ahora está disfrazado de pastor.

\* **Cauteloso:** Precavido.

\* **Soto:** Sitio que en las riberas está poblado de árboles y arbustos.

**Loto:** Planta acuática.

⇒ Volvíme: Me volví.

fértil el trigo que en tus eras mides,  
y **Baco** tan copioso corresponda 1435

que lleguen al **lagar** las propias vides

y apenas con el tiro de la **honda**

alcances en el monte que resides

a la **postrera** oveja del ganado,

tan ancho baje desde el monte al

[prado. 1440

Yo soy un hombre cuyo nacimiento,

lejos de aqueste valle, es más honroso

de lo que te promete el ornamento

que disfraz a mi intento **cauteloso.**

En fin, un amoroso pensamiento, 1445

que basta que le entiendas amoroso,

me ha detenido por aquestos **sotos**,

del alma sueños, de la vida **lotos.**

Apenas de Eurídice la hermosura  
vieron mis ojos, cuando ya casada 1450

la goza Orfeo, aquel cuya **ventura**

no tiene reinos con su gusto en nada.

Lloré, volvime loco y por la dura

tierra arrojado, me halló el alba helada

más de una noche, porque al fin le

[quiere, 1455

y no quiere que yo remedio espere.

Hame dicho un pastor, pastora mía,  
que tú sola podrás, si puede alguna,  
o quitarme esta loca fantasía  
o remediar tan áspera fortuna. 1460

Por ti, la condición más dura y fría,  
más áspera, rebelde e importuna  
dicen que tierna y blanda quiere y ama,  
y que quien ama lo que amó desama.

¡Ay, Fílida **gallarda**! Si a los cielos 1465  
mueve un amante, imítalos ahora  
o quítame este amor o aquestos celos,  
o de mi amor a Eurídice enamora  
o en ella siembra incendios, o en mí hielos.

Alábase tu ciencia vencedora 1470  
de aquel **desdén** y ofreceré a tus ojos  
almas en vez de inciensos y **despojos**.

## FÍLIDA

Saber que te han engañado,  
¡oh generoso Aristeo!,  
puede templar el deseo 1475  
de castigarte culpado.

¿Parécete que hay en mí  
para tal oficio partes?  
Si yo sé de amar las artes,  
del cielo las aprendí. 1480

Los hechizos de allá vienen;  
de ellos, Aristeo, me valgo,

que puesto que pueden algo,  
es corto el poder que tienen.

No hay hechizo en la mujer 1485  
como merecer amor,  
porque forzar lo interior  
no sé cómo puede ser.

Con mal anda la hermosura,  
y aun la edad, cuando se vale 1490  
de hechizos quien ya se sale  
del mismo bien que procura.

Amor ¿qué pide? Otro amor.  
Pues si no es amor forzado,  
claro está que no ha llegado 1495  
a conseguir su favor.

No quiero, aunque bien pudiera,  
enojarme, y la razón  
es tu engaño y mi afición,  
que la tuya considera. 1500

Si a Eurídice quieres bien,  
yo me muero por Orfeo.  
Su esposa te da deseo  
y a mí su esposo también.

Y aunque has venido engañado, 1505  
no ha de ser **en vano** ya  
que de tu engaño saldrá

remedio a nuestro cuidado.

¿No es hechicera quien sabe  
hacer invenciones?

1510

ARISTEO

Sí,

y perdóname si fui  
contra persona tan **grave**,

mal informado de Fabio,  
pastor **grosero** y burlón,

que es todo ingenio bufón  
dispuesto a cualquier **agravio**.

1515

Bien sé yo que quien hechiza  
no está de sí satisfecha.

La edad que ya no aprovecha,  
busca el fuego en la ceniza.

1520

Pero quien fía de sí  
lo que puede enamorar,  
basta dejarse mirar  
como yo te miro a ti.

Amanecer a la aurora  
una mujer **afeitada**  
de jazmín y de **encarnada**  
rosa altamente enamora.

1525

La que se acuesta clavel  
y lirio azul amanece  
busque hechizos, pues merece  
que la **aborrezcan** por él.

1530

\***Grave:** Importante.

⇒ Busca el fuego en la ceniza: Buscar algo imposible.

⇒ Fía de sí: Confía en sí mismo.

\***Afeitado:** Perfumado, acicalado.

\* **Encarnado:** De color carne. Colorado, rojo.

Pero pues es justo dar  
nombre de hechicera a quien  
hace una invención, ya es bien 1535  
que te lo pueda llamar.

Gustos, **melindres**, amores,  
regalos y niñerías,  
en las noches y en los días  
son los hechizos mayores. 1540

Haz, Fílida, pues que sabes,  
para los dos, pues pasión  
propia te obliga, invención  
con que nuestra pena acabes.

**FÍLIDA**

Vete hacia el templo de **Apolo**, 1545  
digo de **Venus**, que allí  
la llevaré.

**ARISTEO**

¿Cómo?

**FÍLIDA**

A mí

su amor da **crédito** solo.

Dírele que quiere hablarme  
su esposo, celosa irá. 1550  
Saldrás, el lugar está  
lejos.

**ARISTEO**

No hay más que informarme.

Voy a esperarla.

**FÍLIDA**

Camina.

**ARISTEO**

Ahora **duélete** de mí

\* **Crédito**: Reputación,  
fama, autorización.

➡ Dírele. Le diré.

\***Doler(se)**: Compadecerse.

y pues por ti me perdí, 1555  
tu mano piadosa inclina.?

*Se marcha Aristeo y aparece Eurídice acompañada de Dantea. Están buscando el retrato desaparecido, quizá sustraído ya por Fabio.*

*Vase Aristeo.*

**FÍLIDA** Ella baja. ¡Qué **ventura!**

*Salen Eurídice y Dantea.*

**EURÍDICE** Vuelve, Dantea, al lugar,  
porque será no le **hallar**  
para mí gran **desventura.** 1560

**DANTEA** ¿De dónde se desató  
el retrato que perdiste?

**EURÍDICE** De estas cintas. ¡Ay, triste!

**DANTEA** ¿No le echaste menos?

**EURÍDICE** No.

**DANTEA** Consuélate con que el vivo 1565  
ya no te puede faltar.

**EURÍDICE** No me puedo consolar  
del disgusto que recibo.

Cuenta las hierbas, las flores,  
que entre ellas se habrá escondido. 1570

 **VER ACTIVIDAD 16**

\***Hallar:** Encontrar.

⇒ Echaste menos. Echaste de menos.

⇒ Consuélate con que el vivo/ya no te puede faltar:  
El vivo es el propio Orfeo, en persona.

DANTEA Yo voy.

FÍLIDA ¿Qué te ha sucedido?

*Base Dantea.*

*Fílida pregunta a su compañera acerca de su pesadumbre, y esta da muestras de su malestar por haber sido la persona que le ha mostrado por primera vez la incertidumbre de los celos. Eurídice ya no puede tener plena confianza en Orfeo, de quien sospecha pueda engañarla. Fílida despliega sus redes y, cuando parece que está convenciendo a Eurídice de que Orfeo la ama, en realidad está intentando demostrarle que lo que realmente Orfeo pretende es encontrarse con ella a escondidas. Se ofrece a indicarle el lugar de la falsa cita, simulando lealtad a su amiga y desdén hacia las atenciones de Orfeo.*

EURÍDICE **Desdichas**, siempre mayores,  
pues he **topado** contigo.

FÍLIDA Mal me debes de querer.

EURÍDICE Por fuerza te he de tener 1575  
por el mayor enemigo.

FÍLIDA ¿No era yo tu grande amiga?

EURÍDICE Sí, Fílida, pero es cosa  
el enseñarme a celosa  
que a **aborrecerte** me obliga. 1580

FÍLIDA ¿No ves que aquello fingí  
para enseñarte los celos?

EURÍDICE ¡Oh, cuán a mi **costo**, cielos,  
tus lecciones aprendí!

\* **Topar:** Encontrarse casualmente, sin buscarlo.

\* **Costo:** Esfuerzo, sacrificio.



Mas no puedo **persuadirme** 1585  
a que no me engañe Orfeo.

**FÍLIDA**  
No me meto en su deseo,  
yo sé que soy siempre firme.

**EURÍDICE**  
Dime, pues me has enseñado  
esto que nunca supiera, 1590  
¿quíérete bien?

**FÍLIDA**  
No quisiera  
darte, Eurídice, **cuidado**.  
Orfeo me quiere bien,  
tú eres mi amiga, ¿qué importa?

**EURÍDICE**  
No cuando mi vida acorta 1595  
y mi esperanza también.  
Pero yo ¿por qué te creo?

**FÍLIDA**  
En llegando a imaginar  
que yo te puedo engañar,  
se **correrá** mi deseo. 1600

**EURÍDICE**  
¿Cómo podré yo saber  
que te quiere?

**FÍLIDA**  
Ven conmigo  
para que seas testigo,  
que es lo más que puedo hacer.

**EURÍDICE**  
¿Adónde? 1605

**FÍLIDA**  
Bien cerca es  
donde dijo que vendría  
a buscarme.

\* **Correrá: Pasará.**

EURÍDICE

¡Y me decía  
que nunca te vio los pies!  
¡Ah, traidor, no hay que fiar!  
Llévame contigo.

1610

FÍLIDA

Es cosa  
injusta.

EURÍDICE

Ya estoy celosa;  
que no era posible amar  
sin celos. Miente quien ama  
si dice que no los tiene,  
que apenas al alma viene  
el amor, cuando los llama.

1615

Celos no son diferencia  
de amor, que en todo **rigor**  
sustituyen al amor,  
si no son su misma esencia.

1620

Pero pues estos **enojos**  
a él le entraron por los pies,  
aunque la muerte me des,  
éntrenme a mí por los ojos.

FÍLIDA

Ahora bien, vamos, que quiero  
hacer dos cosas injustas,  
pues que tú de entrambas gustas,  
previniéndote primero.

1625

Una en serle desleal,  
y otra en pagar mal su amor.

1630

**EURÍDICE**

No es justo por un traidor  
decir de los hombres mal,  
pero si por tales modos  
hombre me pudo ofender,  
¡viven los cielos de ser  
fuego que los queme a todos!

1635

*Vanse y salen Aristeo y Camilo.*

*En la siguiente escena encontramos a Aristeo y Camilo, que ha vuelto de Tracia para informar al príncipe de que su reino ha sido usurpado por Albante. Esta noticia hace que Aristeo decida actuar lo más rápidamente posible para conseguir a Eurídice.*

**ARISTEO**

¡Extrañas **nuevas** son!

**CAMILO**

A mí me pesa  
de ser el portador, mas no cumpliera  
con mi lealtad, señor, si no viniera.  
Albante se levanta con tu reino,  
ya es rey de Tracia Albante, y con violencia  
hace que le obedezcan tus vasallos.  
Entró por la ciudad con mil caballos  
y cuatro mil infantes bien seguros  
de tal traición los mal guardados muros,  
y apoderose del **alcázar** luego,  
jurando de llevar a sangre y fuego  
el reino todo. Huyeron tus amigos

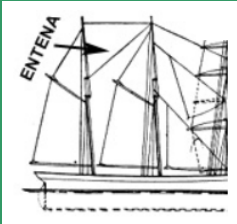
1640

1645

\* **Alcazar:** Fortaleza, recinto fortificado.

\* **Casamata:** Fortín, refugio, fortificación.

\* **Entena:** Tipo de vara para colocar las velas.



\* **Amparo:** Protección.

\* **Dilación:** Tardanza.

ARISTEO

para no ser de tal maldad testigos  
y él, viendo que era ya señor de todo, <sup>1650</sup>  
vistió de sus escudos y pendones,  
plazas, ventanas, **casamatas**, fuertes,  
palacios, templos, naves, que aún almenas  
hizo de sus banderas sus **entenas**.

¿Hay tal maldad, hay caso tan extraño? <sup>1655</sup>

¡Que Albante tuvo tal atrevimiento!

¡Que Albante fue traidor a mi corona!

CAMILO

Señor, como a la ausencia llaman muerte,  
por muerto te ha tenido en esta ausencia.

No le faltan amigos, que el delito <sup>1660</sup>

fundado en interés, oro o gobierno,

siempre halló compañía, siempre **amparo**.

ARISTEO

No puedo responderte, aunque reparo

en que la **dilación** dañarme puede,

por quien mil veces mayor mal sucede <sup>1665</sup>

y es porque estoy en ocasión ahora

del premio que mi amor alcanzar trata

de la mujer más bella y más **ingrata**.

CAMILO

¿**Ingrata** en tanto tiempo?

ARISTEO

¿Tú imaginas

mujer humana?

CAMILO

No, las hay divinas. <sup>1670</sup>

ARISTEO

Casose cuando apenas te partiste.

CAMILO

Pues ¿qué es lo que casada pretendiste?

**ARISTEO** Lo que ahora la **industria** me promete.

**CAMILO** ¡Que amor a tantos daños te sujete!

**ARISTEO** Por este valle abajo, entre unos juncos, 1675  
 pasa un arroyo cuya limpia balsa  
 del agua mansa, en apariencia falsa,  
 parece con los lirios y **espadañas**,  
 con la igualdad de las menudas cañas,  
 de terciopelo verde, fondo en plata. 1680  
 Pues vete, y en la margen que remata  
**aguárdame** sentado mientras vuelvo  
 con la victoria o con mayor **desdicha**.

**CAMILO** Amor te dé, señor, o **seso o dicha**,  
 aunque suele quitar entrambas cosas, 1685  
 que no quiero, aunque es justo, **replicarte**  
 que sé **de coro** de servir el arte,  
 y sé la obstinación de los que aman,  
 que los consejos de su bien desaman.

*Vase Camilo y salen Eurídice y Fílida.*

**EURÍDICE** Tarda Orfeo. 1690

**FÍLIDA** Habrá venido.

**EURÍDICE** Tú me debes de engañar.

**FÍLIDA** Para tanto sospechar,  
 mucha paciencia he tenido.

**EURÍDICE** ¡Ay, Fílida, no te quejes,

\* **Industria:** Maña y destreza o artificio para hacer algo. Se refiere a la trampa que ha ideado Fílida para engañar a Eurídice.

\* **Espadaña:** Planta con las hojas en forma casi de espada, el tallo largo, a manera de junco.



\* **Aguárdame:** Espérame.

\* **Seso o dicha:** Inteligencia o suerte.

\***Replicar:** Responder oponiéndose a lo que se dice o manda.

\***De coro:** De memoria, de corazón.

pues me enseñaste a celosa! 1695

FÍLIDA

Quiero dejarte quejosa.

EURÍDICE

Más lo estoy de que me dejes.

FÍLIDA

¿No has visto que el cazador,  
porque dé en la red la caza,  
la de otra parte amenaza 1700  
y así la coge mejor?

Pues voy a aquella alameda,  
porque si me **aguarda** allí,  
venga a la red y dé en ti.

### Vase Fílida.

*Aristeo está en el lugar indicado por Fílida. Allí se encuentra a Eurídice, sola, y lamentándose por sus dudas respecto a Orfeo. Aristeo se acerca a ella y le cuenta las noticias que la ha traído Camilo acerca de la usurpación de Albante y cómo, por amor hacia ella, ha sido capaz de descuidar su reino. Eurídice, que se da cuenta del engaño perpetrado por Fílida, no cede a las intenciones de Aristeo, manteniéndose firme en el amor a su esposo Orfeo y en defenderse de Aristeo incluso con su propia vida. El príncipe se muestra extrañado ante la resistencia a su persona, de condición real y poseedor de grandes dones. Para enumerarlos se sirve del ejemplo de la casta Diana, quien se enamoró de Endimión y se sorprende de que Eurídice, una simple mortal, muestre más reparos que la diosa. Eurídice huye mientras invoca a la diosa Diana. En mitad de su carrera es mordida por un áspid. Aristeo corre hacia ella creyéndola muerta.*

ARISTEO

¡Victoria, si sola queda! 1705

## EURÍDICE

Pero en **vano** me adelanto  
con la victoria, que, en fin,  
dicen que se canta al fin,  
y yo al principio la canto.

En **notable** confusión 1710  
me ha puesto Fílida, cielos,  
pues desengaños de celos  
mayores engaños son.

No siento pasos ni veo  
cosa en tanta soledad, 1715  
indicio de la verdad  
que teme y busca el deseo.

Verdad que el sentido **ofusca**  
para que se hiele y queme,  
pues la busca quien la teme 1720  
y teme hallar lo que busca.

¿Para qué averiguo insultos,  
celos, si no os quiero **hallar?**,  
¿para qué os vengo a buscar?  
Mejor estaréis ocultos. 1725

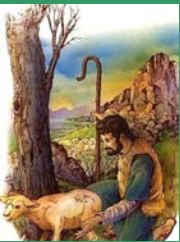
Una sombra he visto allí,  
si es justo darle este nombre  
al cuerpo; mas siendo de hombre,  
todo es sombra para mí.

Él se esconde en la arboleda. 1730  
¿Si es mi esposo? Él es. ¿Qué espero,

\* **Ofuscar:** Trastornar o confundir las ideas.

\* **Determinada:** Valiente.

\* **Cayado:** Palo o bastón corvo por la parte superior, especialmente el de los pastores para prender y retener las reses.



\* **Cetro:** Vara de oro u otra materia preciosa, que usaban solamente emperadores y reyes.



si de verme desespero  
que a Filida esperar pueda?

### Llegaré determinada

aunque me quite la vida, 1735  
que una mujer ofendida  
ni teme fuego ni espada.

Traidor esposo, ¿qué importa  
que estos álamos y fresnos  
hagas capa, con que dejes 1740  
ciego el toro de mis celos,  
si ellos en ti y en los troncos...  
¿Qué es esto, cielos?

## ARISTEO

Que el cielo  
te trajo a esta soledad  
para mi bien y remedio. 1745  
Aristeo soy. ¿Qué miras,  
pues al príncipe Aristeo  
has convertido en pastor,  
y en tosco **cayado** el **cetro**?  
Por ti mi reino he perdido, 1750  
pues ya me ha quitado el reino  
un traidor. Espera, escucha.

## EURÍDICE

El traidor en ti le veo  
para el reino de mi honor,  
que más que el tuyo le precio. 1755  
Viven los dioses, que ha sido



de la vil Fílida enredo  
traerme a la soledad,  
donde tu violencia temo.

Pero primero la vida,  
y dos mil vidas primero  
perderá mi honor constante,  
que te alabes...

1760

## ARISTEO

### Quedo, quedo,

que ya no puedo sufrir,  
Eurídice, tus desprecios.

1765

¿Qué milagro te parece  
ahora en el mundo nuevo,  
que se rinda un mujer,  
o con fuerzas o con ruegos?

¿Quién es Orfeo tu esposo?,  
¿por dicha es **Marte** soberbio?,  
¿es **Júpiter**?, ¿es **Apolo**?,

1770

¿no es un hombre?, ¿no es Orfeo?,  
¿no soy rey de Tracia yo?

Que, fuera de esto, merezco,  
por mí mismo y por mi amor,  
más que ese músico **necio**.

1775

Si él sabe cantar, yo sé  
llorar en el instrumento  
del alma. Si él versos hace,  
yo sé también hacer versos.

1780

⇒ Quedo, quedo: Poco a poco, despacio. Aristeo pide a Eurídice que no sea tan cruel con él en su rechazo.

**\*Partes de un galeón:**

**\*Popa:** Parte posterior.

**\*Bauprés:** Palo grueso, horizontal o algo inclinado en la proa para asegurar los estayes del trinquete, orientar los foques y algunos otros usos.

**\*Jarcias:** Conjunto de instrumentos y redes para pescar.

**\*Lienzo:** Vela.

**\*Chafaldetes:** Cabos para unir las velas mayores

**\*Triza:** Cuerda o cabo con que se izan y arrián los palos de las velas.

**\*Troza:** Combinación de dos pedazos de cabo grueso y forrado de cuero, para asegurar la cruz del palo mayor.

**\*Brandal:** Ramales de cabo sobre los cuales se forman las escalas de viento que se utilizan en algunos casos para subir a los buques.

**\*Racamento:** Anillo que sujeta los palos para que puedan correr fácilmente a lo largo de ellos.

**\* Tremolar:** Levantar en alto estandarte, bandera o cosa semejante, o algo con lo que se amenaza a otra persona.

\* **Endimión.** *Mit.*

\* **Anteón:** *Mit.*

\* **Adonis:** *Mit.*

\* **Decreto:** Opinión, juicio dependiente.

Si él mueve piedras cantando,  
por eso le tengo en menos,  
pues sin ser animal ni hombre  
las piedras mueve el dinero. 1785

Y para que a ti te mueva,  
una nave te prometo  
con todo el casco de plata,  
sin otra madera o hierro  
desde la **popa** al **bauprés**, 1790

y en vez de **jarcias** y **lienzos**  
**chafaldetes**, **trizas**, **trozas**,  
**brandales** y **racamentos**.

Oro y seda, cuyos cabos  
**tremolen** de perlas llenos. 1795

**Diana**, esa diosa casta,  
quiso a **Endimión** y vemos  
que hoy día en el monte Lathmo  
le baña en profundo sueño.

Y la causa por que hizo 1800

a **Anteón** forma de ciervo,  
fue para que no contase  
que vio desnudo su cuerpo.

Mira lo que en estas selvas  
lloró por **Adonis Venus**. 1805

Diosas eran, tú mujer.

Deja los **vanos** trofeos

## EURÍDICE

del honor, que es invención  
del mundo y un vil **decreto**  
de los hombres que se pierda 1810

el hombre a mujer **sujeto**,  
y no la mujer, si el hombre  
pone en otra el pensamiento.  
Pienso que admities mi amor,  
porque dice tu silencio 1815  
que te vence mi razón.

Mirando tu atrevimiento,  
perdí para responderte  
la lengua. Y aunque me veo  
lejos de mi amado padre, 1820  
de mi dulce esposo lejos,  
estoy cerca de quien soy,  
y de lo que soy me acuerdo.  
¡Vete, **infame!** que si pongo  
una flecha al arco... 1825

## ARISTEO

Pienso  
que quieres darme ocasión  
al más **riguroso** medio.

## EURÍDICE

Si te **apercibes**, advierte  
que nunca mis pies ligeros  
fueron vencidos. ¡**Diana**, 1830  
favor!

## ARISTEO

¡Detenedla, cielos!

\* **Sujeto:** Unido.

\***Infame:** Que carece de honra, crédito y estimación.

\***Apercibir:** Prevenir, disponer, preparar lo necesario para algo.

Eurídice, ¿dónde vas?

Cristalinos arroyuelos,

en mares os convertid,

mis ojos podrán hacerlos.

1835

Peñascos, poneos delante,

hechos volcanes de incendios,

porque una mujer de nieve

detengan montes de fuego.

*Sígala, y Eurídice salga por la otra parte.*

**EURÍDICE**

Sagradas **ninfas**, que fuisteis

1840

desde vuestros años tiernos

compañeras de **Diana**,

dando vuestros pies ligeros

de puntapiés a los aires,

*Haga que corre.*

que se vengaba en los velos.

1845

Vosotras, que a todas fieras

con los **lustrosos** aceros

del **venablo** no temistes,

antes el oro sangriento

daba indicios del valor

1850

y del varonil esfuerzo.

\* **Lustroso:** Brillante. Con esplendor o gloria.

\* **Venablo:** Dardo o lanza corta y arrojadiza.

⇒ Temistes: Segunda persona del singular del pretérito perfecto simple del indicativo. La forma actual carece de “s”, aunque es un vulgarismo bastante extendido

### Caiga.

¡Valed!... ¡Ay, triste! ¡Ay de mí!

¿Qué está en la hierba?, ¿qué es esto?

¡El pie me ha mordido un **áspid**!

Ya discurre su veneno 1855

al corazón. ¡Muerta soy!

**ARISTEO**

Bien haya el piadoso suelo

que te detuvo, Eurídice.

Pero, ¿qué esto que veo?

Las rosas de las mejillas, 1860

**cándido** jazmín se han vuelto.

Los claveles de los labios,

bañó temeroso hielo.

Eurídice, ¡ay, triste! Un **áspid**

va por las hierbas corriendo, 1865

sin duda mordió sus pies.

### Salen Fabio y Orfeo.

*Fabio y Orfeo son informados por Aristeo, a quien todavía creen un simple pastor, de que una mujer ha sido mordida por un áspid. Cuando Orfeo se acerca, descubre que es su esposa. Esta, en un último esfuerzo, cuenta a su marido lo ocurrido, aunque sin nombrar a Aristeo, ya que para ella la verdadera causa de su muerte han sido los celos.*

\* **Áspid:** Culebra venenosa propia de Egipto y que puede alcanzar hasta dos metros de longitud. Es de color verde amarillento con manchas pardas y cuello extensible.

\* **Cándido:** Blanco.

FABIO

Por aquí dijo Fileno  
que le vio bajar al valle.

ORFEO

Aquí suenan tristes ecos.

FABIO

Allí se queja un pastor. 1870  
¿Qué esto, amigo Aristeo?

ARISTEO

Bajando de la montaña,  
adonde sabéis que tengo  
las más guardadas colmenas,  
oigo en una voz: ¡Ay, muerto! 1875

Tan tiernamente que el aire  
fue piedra imán del cabello,  
y el corazón alterado,  
llamó a la puerta del pecho.

Miré a la voz el origen, 1880  
y vi, ¡ay, Dios!, que de ella el dueño...

**Llegad**, que para decirlo,  
ni lengua ni vida tengo.

*Vase.*

FABIO

Fuese.

ORFEO

Miremos quién es. 1885

FABIO

¡Tu esposa!

ORFEO

¿Qué dices?

FABIO

Veo

su vestido y no su rostro.

**ORFEO** ¡Ay, Fabio, aquí está su cuerpo,  
aquí mi sol eclipsado,  
y su hermosura en el cielo!  
¡Eurídice! 1890

**FABIO** Con tu voz  
parece que cobra aliento.

**EURÍDICE** ¿Eres mi esposo?

**ORFEO** Yo soy.  
Pues mi Eurídice, ¿qué es esto?

**EURÍDICE** Mordíome un **áspid** el pie  
por esas selvas huyendo. 1895

**ORFEO** ¡Triste de mí!

**EURÍDICE** Del **rigor**  
de un hombre.

**ORFEO** ¡Extraño suceso!

**FABIO** Señor, mira que estos males  
quieren **aprisa** el remedio. 1900

**ORFEO** ¡Ella se me muere, Fabio!

**FABIO** Pues haz que tus brazos **presto**  
la lleven al sabio Alcino.

**ORFEO** Vida mía, ¿quién te ha muerto?

**EURÍDICE** Tus celos, esposo mío.

**ORFEO** ¿Mis celos, mi bien?

**EURÍDICE** Tus celos. 1905

**ORFEO** ¿Cuándo o cómo?

**FABIO** No responde.

\***Aprisa:** Rápido.

**ORFEO**

Yo voy, pero aunque la llevo  
muerta, ella me lleva a mí,  
que voy en sus brazos muerto.

**FABIO**

¡Oh, buen **áspid!** Si nacieran  
muchos que mordieran luego,  
no digo las que me escuchan,  
sino las que mal me han hecho. 🗨️

1910



**REVISAR ACTIVIDAD 18**

\* \*





\* **Hado:** Destino. Fuerza desconocida que se cree obra sobre los hombres y los sucesos.

\* **Jaspe:** Mármol con vetas.



⇒ Aguardo, porque fe guardo: Espero porque tengo fe. Paronomasia: juego de palabras consistente en repetir palabras de sonidos parecidos, pero distinto significado. (Ver vv. 344-345).

DANTEA

CELIO

en Orfeo, de perder  
el seso, en mí, de sentir.  
¡Que en fin viniese a morir!

**Decreto** debió de ser

de los dioses y los **hados**,  
porque **Alcino** la aplicó  
hierbas con que imaginó  
dar vida a **jaspes** helados.

1930

Su castidad, agradable  
al cielo, mostró piadoso  
con un lirio blanco, hermoso,  
de forma tan admirable,

1935

que las hojas **argentadas**  
en las de esmeralda abrió,  
y con líneas dividió  
de oro luciente esmaltadas.

1940

DANTEA

CELIO

Pues ¿de dónde le salía?  
Del pecho, a quien los pastores  
cubrieron de cuantas flores  
la primavera tenía.

1945

FÍLIDA

DANTEA

¿Si es este Orfeo?

No **aguardo**

su locura y sentimiento.

¡Huye, Tirsi!

TIRSI

Soy el viento.

FABIO

Aguardo, porque fe guardo.

**Todos huyen todos. Fabio queda y sale Orfeo.**

*Fabio será testigo del triste lamento de Orfeo por la pérdida de su esposa. Fabio, termina de convencerse de la locura de Orfeo, cuando este dice estar viendo a su esposa. Le sigue la corriente y finge también ver a Eurídice. Sin embargo, la locura de Orfeo va en aumento. Increpa a los árboles por no haber advertido a su esposa del peligro e incluso confunde a Fabio con el áspid causante de su muerte. Se abalanza hacia él, pero en el último momento se decide a ser él mismo el áspid. Su locura alcanza tales cotas que resuelve descender a los infiernos en busca de su esposa. Fabio intenta no participar en ese viaje, pero ante la insistencia de Orfeo acepta, aunque inventa una falsa despedida de un amigo antes de emprender el descenso.*

**ORFEO**

Selvas, que a los acentos de mi canto  
con ecos siempre alegres respondistes  
cuando me fue piadoso el cielo santo.

Ahora, si la causa conocistes  
de mi dolor preciso y lastimoso,  
llorosas repetid mis voces tristes. 1955

Yo soy aquel amante, aquel dichoso  
que mereció llamarse de Eurídice,  
para tan breve tiempo, dulce esposo.

¡No sé quién sigue a amor! ¡No sé

[quién dice 1960

que es este el mayor bien de los mortales  
por más que sus **venturas solemnice!**

¡Ay, nunca yo para desdichas tales

⇒ Respondistes/Conocistes: Segunda persona del singular del pretérito perfecto simple del indicativo. La forma actual carece de “s”, aunque es un vulgarismo bastante extendido.

\* **Undoso:** Que se mueve haciendo olas.

\* **Transmonta:** Pasar de un monte a otro, huir.

\* **Cordura:** Prudencia, buen seso, juicio.

gozara **venturoso** tantos bienes  
si habían de parar en tantos males!

FABIO

Quiero **llegar**, señor.

1965

ORFEO

¡Ay, Dios!

FABIO

¿Qué tienes?

ORFEO

¿De dónde vienes, Fabio, que preguntas,  
tan bárbaro, mi mal?, ¿de dónde vienes?

Tengo en el alma cuantas penas juntas

en el mundo inventaron los tiranos,

las esperanzas de mi bien difuntas,

1970

y tengo tantos males inhumanos,

que pienso que de mí, como veneno

huye la muerte de poner las manos.

Mas dime, Fabio, a queste prado ameno,

¿no te acuerdas que estaba en aquel

[monte,

1975

y aquel **undoso** mar de flotas lleno?

¿No te acuerdas que todo el horizonte

cubrían puras fuentes cristalinas?

Advierte, antes que **Febo** se **transmonte**,

como cubierta de esmeraldas finas,

1980

Eurídice, que es ya **cándida** aurora,

corre a sus rayos de oro las cortinas.

¿No la ves?, ¿no la ves? Dile, señora,

por qué dejas tu esposo de esa suerte?

FABIO

(No replicarle es más **cordura** ahora.)

1985

Señora, ¿por qué dejas a la muerte  
a tu querido esposo? ¿Cuál **agravio**  
pudo jamás quien te adoraba, hacerte?

ORFEO

Bien dices, Fabio. ¡Oh, mi querido Fabio,  
cómo muestras en esto ser amigo! 1990

Nunca en su ofensa se movió mi labio.

¿Por qué me das, mis ojos, tal castigo?

Eurídice se fue, ya me ha dejado.

Llorad, montes, llorad, llorad conmigo.

FABIO

Señor, si está por **dicha** en aquel prado 1995  
vamos allá.

ORFEO

No hará, que de las flores  
tendrá temor.

FABIO

¿Por qué?

ORFEO

Muerte le han dado.

Claveles que envidiaron sus colores,  
su blancura jazmines y **mosquetas**,  
que celos quieren mal, si bien amores, 2000

¿criaron en las hojas más secretas  
aquel **áspid** cruel, si no le mueve  
la fuerza superior de los planetas,

que a su divino pie mordió la nieve;  
qué baño de coral cinco azucenas, 2005  
a quien apenas el amor se atreve;

qué en el rubí de sus preciosas venas  
hizo su diente bárbara sangría,

\* **Mosqueta:** Rosal silvestre.

⇒ Cinco azucenas: Los cinco dedos del pie.

temblando Amor, que le miraba apenas.

¡Que no puse por venda el alma mía! 2010

¡Oh, cómo justamente me castigo

de aquella ingratitud y tiranía!

Llorad montes, llorad, llorad conmigo.

**FABIO**

Señor, descansa un rato.

**ORFEO**

¿Qué es descanso?

¿Tú, Fabio, contra mí?, ¿tú mi enemigo? 2015

¿yo vivo, muerta Eurídice?, ¿yo canso  
el cielo con suspiros cuando hay muerte?

¿Por qué me das aliento, viento manso?

Árboles, ¿qué miráis de aquesta suerte?

¡Viven los cielos, que me sois traidores! 2020

¡Oh, sauce vil, pedazos quiero hacerte!

No, no es posible, ver entre las flores,  
desde el balcón de vuestras verdes ramas,  
el **áspid** que dio muerte a mis amores.

Y tú, casto **laurel**, que el nombre **infamas**,  
¿por qué no le avisaste a mi Eurídice?

**FABIO**

¡Pastores, ah, pastores!

**ORFEO**

¿A quién llamas?

**FABIO**

A quien tu triste llanto **solemnice**.

**ORFEO**

¡Perro, ya te conozco. Morir tienes!

**FABIO**

¡Deja el cuello, señor! Yo, ¿qué te hice? 2030

**ORFEO**

Yo sé que eres el **áspid**, y que vienes

→ Morir tienes: Vas a morir, le amenaza.

a matarme también. Toma la planta.

FABIO

¡Ay, que me ha muerto!

ORFEO

Dame aquí mis bienes,

dame de mi Eurídice el alma santa,

pues le mordiste el pie.

2035

FABIO

¿Yo la he mordido?

Tú engaño testimonios me levanta.

ORFEO

Yo no te vi, que estabas escondido

debajo de una higuera.

FABIO

Si yo fuera,

dejara el pie más limpio y más **pulido**,

y los higos más sucios me comiera.

2040

Mira que no soy yo, suéltame un poco.

ORFEO

Por morder a aquel pie, ¿quién **áspid**

[fuera?

¡Yo quiero ser el **áspid!**

FABIO

¿Estás loco?

ORFEO

Mordámonos los dos.

FABIO

¿Somos poetas?

ORFEO

¡Musas, pues yo lo soy, aquí os invoco!

2045

FABIO

Aun eso está en razón. Busca perfectas

figuras de decir con lengua clara,

pues tus mismos conceptos interpretas.

ORFEO

Las musas se me huyeron.

FABIO

¡Quién pensara

que se fueran de un triste! Son mujeres,

2050

⇒ Planta: Se refiere a la planta del pie. Se ofrece para que le den la misma muerte que a Eurídice.

⇒ Que me ha muerto: Que me ha matado.

\***Pulido**: Liso, brillante.



⇒ Mordámonos los dos. / ¿Somos poetas?: Polisemia con el verbo "morder" 1. Con los dientes. 2. Con el ingenio para atacar a un contrincante en una lid poética.

\* **Perseverar:** Mantenerse firme en una actitud o en una opinión.

\* **Cobrar:** Recobrar, volver a tomar lo que antes se tenía.

\* **Aquerón:** *Mit.*

\* **Campos Elíseos:** *Mit.*

\* **Parca:** *Mit.*

\* **Inexorable:** Que no se puede evitar. Se refiere a que no se pueden evitar las leyes de la muerte.

gente que solo en interés repara.

Llámalas con dinero si las quieres.

Enséñales la bolsa.

ORFEO

Faltó el arte.

FABIO

Pues sin arte, señor, no **perseveres**,

que de los versos es la mayor parte, <sup>2055</sup>

si bien el natural entró primero.

ORFEO

Eurídice, ¿qué haré para **cobrar**te?

FABIO

Señor, ya es sin remedio tu mal fiero.

ORFEO

Fabio, ¿no son las almas inmortales?

FABIO

Eso es sin duda. <sup>2060</sup>

ORFEO

Pues **cobrarla** espero.

Y, ¿adónde van después que los

[mortales

**despoj**os dejan?

FABIO

Todos los que escriben,

filósofos y sabios naturales,

dicen que en el infierno las reciben,

y que pasando de **Aquerón** la barca, <sup>2065</sup>

en los **Campos Elíseos** después viven.

ORFEO

Pues yo quiero, primero que la **Parca**

el hilo corte a mi vital gobierno,

ir a buscarla, si **Carón** me embarca,

que cantando a las puertas del infierno,

pienso mover su rey **inexorable**.

Cantando alegraré su llanto eterno.



FABIO

Tú serás el marido más **notable**  
que haya tenido el mundo, pues que  
[quieres,  
una vez muerta tu mujer amable, 2075  
volverla a ver.

ORFEO

Y tú el más **necio** eres,  
que sus muertes se deben con mil vidas  
comprar cuando son buenas las mujeres.  
Toma luego el camino, y no me impidas.

FABIO

¿A qué ciudad te partes?

ORFEO

Yo gobierno, 2080  
y sirves tú.

FABIO

Cuando lo justo pidas,  
bien sé que es de amor afecto tierno,  
pero ¿cuál hombre ha dicho a su criado:  
toma luego el camino del infierno?  
¿Soy yo **logrero**? ¿Vendo vino aguado?  
¿Echo yo en azafrán hebras de vaca?  
¿Juzgué cosa jamás mal informado?  
¿Fingime santo yo con la **matraca**?  
De lo exterior, ¿robé la hacienda **ajena**?

ORFEO

Fabio, de tu flaqueza fuerzas saca, 2090  
que yo tengo de ver la infernal pena.

FABIO

Déjame despedir, sepa un amigo  
que voy, no sé si diga a tierra **ajena**.

\***Logrero**: Persona que busca enriquecerse por cualquier medio.

\* **Matraca**: Rueda de tablas fijadas en forma de aspa, entre las que cuelgan mazos que al girar ella producen un gran ruido.



**ORFEO** Aquí te **aguardo**.

**FABIO** A grande mal me obligo.

*Vase Fabio.*

**ORFEO** **Presto** te pienso ver, querida esposa. 2095

Llorad montes, llorad, llorad conmigo.

*Sale Fílida.*

*Aparece en escena Fílida para dar el pésame a Orfeo pero tras esto le confiesa su amor y se ofrece para olvidar a Eurídice. Orfeo rechaza su proposición y se muestra firme en el amor a su difunta esposa. Los intentos de Fílida no consiguen hacer desistir a Orfeo de su intención de bajar a los Infiernos. Intenta abrazar a Orfeo y este la rechaza.*

\***Venturoso:** Afortunado.

**FÍLIDA** No ha nacido mujer más **venturosa**.

Aquí está Orfeo.

**ORFEO** Ya no habéis de oírme  
sin Eurídice, monte y selva **umbrosa**,  
hasta que me llaméis marido firme. 2100

**FÍLIDA** Quisiera, divino Orfeo,  
Como te di el **parabién**  
darte el pésame también  
de la desdicha que veo.  
Pero de tu ingenio creo, 2105  
y de tu heroico valor,

\***Dar el parabién:** Felicitar.

que sabrás templar tu amor  
aunque instrumento del alma,  
porque vencerse en la **palma**  
y la victoria mayor. 2110

Eurídice muerta yace,  
mordido aquel blanco pie,  
que a las estrellas se fue  
donde, ¡ay!, como sol nace.

Y aunque justamente hace 2115  
tu amor aquel sentimiento  
digno a su merecimiento,  
no es de **discretos** buscar  
lo que solo puede hallar  
perdiéndose el pensamiento. 2120

Vuelve los ojos a ver,  
porque tu tristeza impida,  
una mujer que se olvida  
por ti de su mismo ser.

Ya no se puede querer 2125  
lo que una vez se perdió.

Hállame a mí, porque yo  
pienso que podré olvidarte  
de Eurídice, con amarte,  
pero las tristezas no. 2130

**ORFEO**

Algo olvidado de mí  
a fuerza de mi dolor,

\***Palma:** Triunfo, gloria

⇒ Olvidarte: Hacerte olvidar.

que ya sabes de mi amor  
el alto bien que perdí.

Deseo saber de ti 2135

quién eres, que si mi canto  
movió a las fieras a espanto,  
puede ser que alguna seas,  
o peña que dar deseas

ecos a mi triste llanto. 2140

¿Eres tigre, eres león,  
eres árbol o quién eres?

### FÍLIDA

Siempre tú con las mujeres  
tuviste esa condición,

para ti todas lo son, 2145

pero Fílida merece  
lo que tu amor no agradece,  
que fuera de ser quien soy,  
hago mucho, pues que doy  
el alma a quien me **aborrece**.

2150

No hay en la selva quien pueda  
enriquecer tu deseo  
de más oro y plata, Orfeo,  
ni mayor nobleza hereda.

Pues cuando con esto exceda 2155

a cuantos hoy tiene el valle,  
y después de darte y **darle**  
a él valor, y a ti mujer,

algo pueden merecer  
mi entendimiento y mi **talle**. 2160

ORFEO

Fílida, si yo tuviera  
pensamiento de querer  
otra mujer, mi mujer  
pienso que después te hiciera,  
que el tiempo lugar me diera 2165  
con que mi Eurídice lloro,  
pero ni **estimo** tesoro,  
ni me obliga tu belleza,  
que quiero más mi tristeza,  
que tu belleza y el oro. 2170

Esta solo vive en mí,  
y en ella aquel alma bella,  
como tú dices, estrella,  
aunque fue sol para mí.  
Con ella el alma perdí, 2175  
y así la pienso buscar,  
que hasta volverla al lugar  
adonde estuvo primero,  
ni dejar de llorar quiero,  
ni puedo dejar de amar. 2180

FÍLIDA

Escucha.

ORFEO

Es cosa perdida.

FÍLIDA

Pues ¿dónde vas de esa suerte?

ORFEO

A los reinos de la muerte

🗨️ **COMPRUEBA  
ACTIVIDAD 12**

\***Despecho:** Contra la voluntad.

➡ Sacarela: La sacaré.

**FÍLIDA**

para que me den la vida.

Está Venus ofendida

2185

de ti.

**ORFEO**

Ya lo sé, y que ha sido

el **oráculo** cumplido,

pues a mi Eurídice un día

dijo, que esposo tendría,

breve, gustoso y perdido. 🗨️

2190

**FÍLIDA**

Dame los brazos siquiera,

pues de este valle te vas.

**ORFEO**

Si no la viera jamás,

por ser cortés te los diera.

**FÍLIDA**

¿Tu **necio** amor verla espera?

2195

**ORFEO**

Ya voy por ella a **despecho**

del infierno.

**FÍLIDA**

Es loco hecho.

**ORFEO**

No, que si espíritu es ya,

por la boca me entrará

y sacarela en el pecho.

2200

*Vase Orfeo.*

**FÍLIDA**

¿Qué **aguardáis**, **vana** esperanza?,

¿qué es lo que queréis de mí?

*Sale Fabio graciosamente de camino, con unas*

*alforjas, una lancilla.*

*Se va Orfeo y entra Fabio preparado para acompañar a su señor. Se despide de Fílida, al igual que Aristeo, dispuesto ya para volver a su reino. Fílida hace partícipe al príncipe de la loca decisión de Orfeo. Aristeo decide, entonces, retrasar su vuelta a Tracia y saber en qué para el viaje de Orfeo, con la secreta intención de poder volver a ver a Eurídice.*

**FABIO** Pienso que voy bien así  
con mis **alforjas** y lanza.

**FÍLIDA** ¿Quién es aqueste extranjero? 2205

**FABIO** ¡Que se vaya de esta suerte  
un hombre al infierno, oh muerte,  
sin ver tus huesos primero!  
Mas mi Fílida está aquí.

**FÍLIDA** ¿Es Fabio? 2210

**FABIO** ¿Pues no me ves?

**FÍLIDA** ¿Dónde vas?

**FABIO** Donde después  
no sepa nadie de mí.  
Pero aunque es larga jornada  
y mala en todo **rigor**,  
despedir me manda amor 2215  
de tu pie, Fílida amada,  
que solo fue lo que vi

\* **Alforja:** Saco o bolsa ancha y corta, de lienzo basto u otra tela, que sirve para llevar o guardar las cosas.

⇒ Sin ver tus huesos primero: Sin haber muerto antes.

⇒ Darete. Te daré.

⇒ Llevarle a chamuscar/ porque le quiero pagar el fuego que me causó: Leísmo.

\***Despacho**: Comunicación transmitida por cualquier medio de comunicación.

\***Corresponderse**: Comunicarse por escrito.

\***Mohatra**: Venta de algo de forma simulada, fraude.

\* **Antedata**: Fecha falsa de un documento, anterior a la verdadera.

FÍLIDA

para enamorarme tanto

¿Dónde vas?

FABIO

Darete espanto.

FÍLIDA

¿Dónde?

2220

FABIO

Al infierno.

FÍLIDA

¡Ay de ti!

FABIO

Dame el pie que me mató,  
llevarle a chamuscar,  
porque le quiero pagar  
el fuego que me causó.

FÍLIDA

¿Qué llevas aquí?

FABIO

Al infierno

2225

llevo **despachos**, algunos  
de amigos tan importunos,  
que hasta con su fuego eterno  
pretenden **corresponderse**.

FÍLIDA

¡Qué gentil correspondencia!

2230

FABIO

Aunque es ahora en ausencia,  
quién duda que esperan verse.

A ciertas bellas Cleopatras  
llevo papeles. ¿Qué piensas?  
Y entre cuentas de despensas,  
escrituras de **mohatras**.

2235

Otras supuestas me han dado  
con **antedatas** crueles,



y también llevo papeles  
de los que piden prestado. 2240

Toda esta **alforja** cargué  
de firmas negadas.

**FÍLIDA** Mira  
que pesará la mentira  
y vas caminando a pie.

**FABIO** ¡Oh, que llevo de recetas 2245  
que han aprovechado mal!

**FÍLIDA** Tú llevas lindo **caudal**.

**FABIO** De esto que escriben poetas  
llevo un camello cargado.  
Pero porque tarde es ya, 2250  
**licencia** y brazos me da.

**FÍLIDA** Mira que te han engañado  
si acaso vas con Orfeo.

**FABIO** ¿Qué he de hacer si es mi señor?

**FÍLIDA** Reñirle tan loco error 2255  
y reducir su deseo.

**FABIO** ¿Piensas que soy el primero  
a quien llevaron amigos  
al infierno?

**FÍLIDA** ¡Qué castigos  
te han de dar!

**FABIO** Ya los espero. 2260

**FÍLIDA** Por haber sido **alcahuete**.

\* **Caudal:** Abundancia de cosas que no sean dinero o hacienda.

\* **Licencia:** Permiso para hacer algo.

\* **Alcahuete:** Persona que concierta, encubre o facilita una relación amorosa, generalmente ilícita.

⇒ Niégaslo: Lo niegas.

\* **Concertador**: Persona que pacta, ajusta, trata, acuerda un negocio.

\* **Pesar**: Causar dolor o disgusto.

\* **Afeite**: Cosmético.

\* **Unto**: Especie de crema.

\* **Solimán**: Cosmético hecho a base de preparados de mercurio.

\* **Tratar**: Comunicar, relacionarse con un

FABIO

¿Yo?

FÍLIDA

Pues ¿niégaslo, traidor?

FABIO

¿Fui más de **concertador**?

FÍLIDA

¿Qué **necia** afición te mete  
en ir con un loco allá? 2265

FABIO

**Pésame** que un buen marido  
vaya al infierno perdido,  
quedando tantos acá  
que pudieran ir mejor. 2270

Ellos saben si yo miento.

Ahora bien, dejarte siento,  
que me debes tierno amor.

Mira qué quieres de allá  
¿algunas habas o **afeites**,  
**untos, solimán**, aceites? 2275

aunque no hay pocos acá.

¿Qué hechizos o qué **conjuros**,  
que esta es fruta que el infierno  
lleva en verano e invierno,  
o qué vocablos oscuros? 2280

Mira qué pariente acaso  
quieres que salude y mira  
si quieres que a la mentira  
le pida algún nuevo caso. 2285

Allá pienso visitar  
pastores que aquí **traté**.

FÍLIDA

Loco estás.

FABIO

Más lo estaré  
si no me dejan **tornar**.

¡Adiós mundo, adiós aldea, 2290  
adiós prado, selva, fuente,  
que voy a beber caliente,  
que no hay mal que mayor sea!

¡Adiós **ingratos** extremos,  
malas lenguas sin castigos, 2295  
adiós, traidores amigos,  
que **presto** allá nos veremos!

*Vase Fabio.*

FÍLIDA

¿Puede haber locura igual,  
puesto que ha sido firmeza?

*Salen Claridano y Aristeo.*

ARISTEO

Claridano, yo agradezco 2300  
ese sentimiento y pena  
que mostráis en mi partida.

CLARIDANO

Sabe el cielo que me **pesa**  
mucho más de lo que nuestro.

ARISTEO

El ser forzosa mi ausencia 2305  
os pudiera consolar  
si la causa **refiriera**.

\***Tornar**: Regresar al lugar de donde se partió.

\***Referir**: Contar.

⇒ Dame esos brazos:  
Dame un abrazo. Se  
despide.

CLARIDANO

Supuesto que enriquecido  
la labor de las abejas  
me dejan, mas siento ahora 2310  
el ver que mi casa dejas.  
De ella te quise hacer dueño,  
y darte a Fílida bella,  
Fílida, que con el sol  
se atreve a hacer competencia. 2315  
¿No la quieres?, ¿quieres irte?  
Dame esos brazos.

ARISTEO

Conceda

tan larga vida a tus años  
el cielo, que nietos veas  
de tus nietos.

CLARIDANO

A ser tuyos, 2320

¡qué **dicha**, qué gloria fuera!

*Vase Claridano.*

FÍLIDA

¿De qué va tierno mi padre,  
y te da los brazos?

ARISTEO

Llegas,

Fílida, a buena ocasión,  
pues hoy me **parto** a mi tierra. 2325

FÍLIDA

Con razón mi padre siente  
tu partida, que a estas peñas

dará pena, y a los campos  
llorarán tu breve ausencia,  
ya las abejas no harán 2330  
de las flores de estas selvas,  
con el rocío del alba,  
blancas ciudades de cera.  
Todo cesará sin ti,  
que trajiste las colmenas 2335  
desde los valles de Tracia  
a las montañas de Tebas.  
Pero dime si es verdad,  
como entre pastores suena,  
que eres rey.

## ARISTEO

Ya que me parto, 2340  
poco importa que lo sepas.  
La hermosura de Eurídice,  
que ya, por mi causa, muerta,  
resuelve en tierras las rosas,  
y en polvo las azucenas, 2345  
me detuvo en estos campos  
donde vine a cazar fieras,  
no tan fieras para mí  
como lo fue su dureza.  
Ya sabes toda mi historia, 2350  
y que huyendo en esta vega,  
en forma de **áspid** la envidia

\* **Antípoda:** Que se contrapone totalmente a alguien o algo.

\* **Presumir:** Sospechar, creer.

⇒ Esperallo: Esperarlo.

mordió sus pies blancos, que eran

**antípodas** de su cara,

por no mirar sus estrellas. 2355

Muérome por estos valles

de ausencia y de eterna ausencia

¿Para qué quieres que viva

si ya no es posible verla?

**FÍLIDA**

¿Cómo no, si ya su esposo, 2360

con su lira y su voz tierna,

por ella al infierno parte?

**ARISTEO**

¿Qué dices?

**FÍLIDA**

Que va por ella.

**ARISTEO**

Pues ¿**presume** enternecer,

por más que celeste sea 2365

su voz, muros de diamante?

**FÍLIDA**

No sé si es mucha soberbia,

mas lo que no puede hacer

la música, tú no creas

que lo harán fuerzas humanas. 2370

**ARISTEO**

No sé si aquí me entretenga

hasta ver qué trae de allá.

**FÍLIDA**

Espera, **ansí** te concedan

los dioses ver a Eurídice.

**ARISTEO**

Sí haré, si tú me confieras 2375

que es más locura esperallo

yo, que ir Orfeo por ella.

FÍLIDA

Para que tengan ejemplos  
dos imposibles, aciertas.  
Tan falsa esperanza en ti  
y en él tan **necia** firmeza.

2380

*Vanse.*

*Salen Orfeo y Fabio.*

*En la siguiente escena podemos ver a Orfeo y a Fabio encaminados  
hacia su macabro destino.  
Fabio incrédulo a la vez que temeroso va describiendo los  
lugares por los que avanzan.*

ORFEO

Bien sé que vas cansado.

FABIO

No pudiera  
cansarme de servirte en tal camino  
si el pretendido fin posible fuera.

ORFEO

Pues yo, Fabio, posible le imagino.

2385

FABIO

Camino del infierno, ¡quién dijera  
que fuera con la vida un peregrino!

ORFEO

Peregrino de amor, de amor profundo,  
me ha de llamar eternamente el mundo.

FABIO

¡Que no se halle una **venta**, con ser

[cierto 2090

que aquesta senda va a su llama eterna!  
¡Que no haya un **bodegón** en este puerto,

Le: Leísmo

\* **Bodegón**: Sitio o tienda  
donde se guisa y da de  
comer.

\* **Gazapo:** Conejo nuevo.

⇒ La puerta de diamante:  
Puerta de entrada a los  
infiernos.

\***Leteo:** *Mit.*

una carnicería, una taberna!

Todo está de peñascos encubierto,  
donde el sol amanece de linterna, <sup>2395</sup>  
en medio luce, entrando por arriba,  
que pienso que del cielo se derriba.

Ya los oídos de temor me tapo  
del son de los tormentos que imagino.  
No vuelvo más aquí si de esta escapo. <sup>2400</sup>

Todo es pálidas sombras el camino.  
Si rueda por la peña algún **gazapo**,  
sospecho que es espíritu maligno.  
No hay árbol que no piense, entre estos  
[fieros,  
que es algún alma a quien debí dineros. <sup>2405</sup>

**ORFEO**

Espérame aquí y dame el instrumento,  
que ya la puerta de diamante veo.

**FABIO**

Pues ¿ya me dejas solo?

**ORFEO**

Solo intento  
que llegue a lo imposible mi deseo.

**Vase.**

**FABIO**

¡Cielo, que estás a mi desdicha atento, <sup>2410</sup>  
si tu dorada luz llega al **Leteo**,  
dame favor! ¡Temblando estoy! ¡ Ay, triste  
qué negra sombra estos peñascos viste!



Ya **templa** Orfeo aquella dulce lira  
que enterneció los fieros animales. 2415

Ya canta, ya **suspende**, ya se admira  
el reino oscuro con acentos tales.

Cesó la pena ya, paró la ira.

Estos son los palacios infernales.

¡Qué lindos cuartos hay! Letreros tienen. 2420

Quiero leer mientras sus dueños vienen.

Cuarto de amores, cuarto de **logreros**,

de los **difamadores**, de testigos

falsos, de **ingratos**, de ladrones fieros,

de fingidos y bárbaros amigos; 2425

cuarto de **cortesanos** majaderos

—aquestos son terribles enemigos —;

cuarto de damas, cuarto de valientes,

y cuarto de cansados pretendientes;

cuarto de malcasados y maridos 2430

al uso —no lo entiendo, al fin, casados —;

de **fulleros** también y de atrevidos;

cuarto de **necios**, cuarto de cuñados.

Pero ¿quién viene aquí? que mis sentidos,

de la sombra menor están **turbados**. 2435

Orfeo vuelve ya, dejado el canto

en el barco del reino del espanto.

**\*Templar:** Afinar.

**\*Difamador:** Se dice de aquel que desacredita a alguien, de palabra o por escrito, publicando algo contra su buena opinión y fama.

\* **Cortesano:** Persona que sirve a un superior. Se suele usar de forma despectiva.

**\*Fullero:** Tramposo.

\*Aqueronte: *Mit.*

→ Destotra: De esta otra.

→ **El perro triforme:**  
Can Cebero, guardián del  
Hades.



## Dé vuelta un barco negro con Orfeo y el

### Barquero

**BARQUERO** Salta, valeroso amante,  
deja el temido **Aqueronte**,  
puesto que en aquesta orilla 2440  
hallarás llamas por flores.

**ORFEO** Vuelve la barca, que aquí  
no habrá para que me **tornes**,  
si me conceden sus puertas  
romper los helados bronces. 2445

**FABIO** Señor barquero, aunque estoy  
destotra parte, perdone  
preguntarle si ha pasado  
a ciertos murmuradores  
que no dejan honra a vida. 2450

**BARQUERO** Son muchos. Dime los nombres.

**FABIO** Allá voy, aguarde un poco.

**ORFEO** Dormido **el perro triforme**  
que guarda esta negra puerta  
¿qué puede haber que me enoje? 2455

Las tres furias no ejercitan  
sus infernales azotes,  
ni los tres fieros jüeces  
culpas de las almas oyen.  
Esta es la famosa reina. 2460

*Córrase una cortina y véase **Proserpina en una silla, velos de plata negros, cetro y corona.***

*Aparece Proserpina, reina de los Infiernos. Pregunta a Orfeo acerca del motivo de su visita. Este le cuenta brevemente lo sucedido y le expone la intención de llevarse a su querida esposa*

## PROSERPINA

¿Quién eres tú, mortal hombre,  
cuya voz silencio impuso  
a las infernales voces?

¿Quién eres tan **venturoso**,  
que los fieros **escuadrones** 2465  
de espíritus suspendiste  
refiriendo tus amores?

Habla, bien puedes, ¿qué temes?

## ORFEO

Pues permite que te informe,  
¡oh reina!, en el cielo luna 2470  
entre lucientes faroles,

**Diana** en los verdes campos,  
entre **Narcisos** y **Adonis**,  
Proserpina, en este reino,  
castigo de almas enormes. 2475

Yo soy Orfeo de Tracia,  
Orfeo soy. Enseñome  
Apolo a tocar la lira,

\***Proserpina:** *Mit.*

\* **Escuadrón:** Unidad de caballería, mandada normalmente por un capitán.

\* **Asombrar:** Asustar,  
espantar.

\* **Meguera y Tisifonte:**  
*Mit. Megera y Tisifonte*

\* **Tregua:** Descanso.

que me ha dado inmortal nombre.

Caseme con Eurídice, 2480

ninfa de los verdes bosques,

que por guardarme lealtad

a su nobleza conforme,

la mató un **áspid** huyendo.

Bajó a tu reino. Dejome 2485

tan triste, que me atreví,

sin que la muerte me **asombre**,

a cantarle tristes versos

y cuyas dulces canciones

enternecieron los pechos 2490

de **Meguera y Tisifonte**.

Si los cielos, si sus cursos

e inteligencias veloces,

los planetas y los signos

que su máquina componen, 2495

son música y armonía

que allá las deidades oyen;

si cuanto **Júpiter** hizo

sigue su concierto y orden,

pueda merecer de ti, 2500

quien **tregua** a tus penas pone,

que a mi Eurídice me vuelvas.

Así nunca el sol enoje

tus siempre oscuras tinieblas

con sus claros resplandores. 2505

**PROSERPINA**

Tu música y tu firmeza  
y tus humildes razones,  
merecen que nuestro Imperio  
la inviolable ley **derogue**.  
¡**Radamanto!**

*Sale Radamanto.*

*Proserpina acepta y ordena a Radamanto que lo acompañe hasta el alma de Eurídice. Pasa a explicar los motivos que le han llevado a romper las estrictas reglas de su reino y advierte a Orfeo, en repetidas ocasiones, de que, si no quiere volver a perder a su amada, no podrá volverse a mirarla hasta que ambos no se encuentren en el bosque de Tracia.*

**RADAMANTO**

¿Gran señora? 2510

**PROSERPINA**

Donde quiera que se aloje  
de Eurídice el alma, quiero  
que al cuerpo en que estuvo **torne**.  
Parte a los **Elíseos Campos**  
con su esposo, y no le **estorben** 2515  
para dársela los ríos,  
ni las infernales torres.

**RADAMANTO**

Pues ¿tú **derogas**, señora,  
las leyes de tus mayores?

**\*Derogar:** Abolir, anular una norma establecida, como una ley o una costumbre.

**\*Radamanto:** *Mit.*

\***Otorgar:** Dar, conceder.

⇒ Mi pluma y lira: Mi poesía y mi música.

 **VER ACTIVIDAD 19**

\***Disponer:** Preparar, estar listo.

**PROSERPINA**


No hay regla tan general 2520  
que no padezca excepciones.

Y cuando no fuera Orfeo  
digno de tales favores,  
por su voz, que **suspendió**  
nuestros tormentos entonces, 2525  
por el marido más firme  
este premio se le **otorgue**.

**ORFEO**

¿Qué te puedo responder  
en tantas obligaciones,  
sino que mi pluma y lira 2530  
harán inmortal tu nombre?  
Vamos, **Radamanto**, vamos.

**PROSERPINA**

Advierte las condiciones,  
Orfeo, con que te doy  
a tu esposa. 

**ORFEO**

¡Por los dioses, 2535  
reina, de no serte **ingrato!**

**PROSERPINA**

Que hasta que estés en los montes  
de Tracia no has de volver,  
aunque sus manos te toquen  
la cabeza, a ver tu esposa, 2540  
porque tus pies y tus voces  
seguirá detrás de ti.

Si es que te atreves, **disponete**  
a llevarla adonde vives,

que si la promesa rompes, 2545  
apenas la habrás mirado  
cuando la pierdas y llores. ☹

**ORFEO** Gran cosa me pides, reina,  
pero todas son menores  
que mi amor.

**PROSERPINA** En este **cetro** 2550  
jura.

**ORFEO** Basta que le tomes  
en la tierra de esos pies.  
Yo voy por el alma noble  
de mi Eurídice.

**PROSERPINA** Pues mira, 2555  
que aunque su voz te enamore,  
no la mires.

**ORFEO** Mi alegría  
esa tristeza interrumpe.

**PROSERPINA** Porque si una vez la pierdes,  
no haya miedo que la **cobres**.

**ORFEO** ¡Ay, mi bien, por verte muero! 2560  
¡Dura condición me ponen! ☹

*Vanse.*

*Sale Albante, un capitán y soldados.*

 **COMPROBAR  
ACTIVIDAD 19**

 **VER ACTIVIDAD 20**

*Aparece en escena Albante y su capitán, acompañados de soldados. Albante comenta cómo, después de usurpar el trono de Tracia en ausencia de Aristeo, se dispone a matar al destronado príncipe, antes de que este regrese e intente recuperar su reino. Para ello cuenta con la ayuda de un pastor de la zona y de su hija, su propio padre y su hermana.*

**ALBANTE**

En esta selva sagrada,  
la Venus dicen que vive.

**CAPITÁN**

Armas y gente **apercibe**.

**ALBANTE**

Capitán, no importa nada 2565  
la lealtad al rey jurada,  
que el reinar es una acción  
que disculpa la traición.

Por la espada se han ganado  
imperios, que al mundo han dado 2570  
materia de admiración

Apártate un poco aquí  
y sabrás quién soy.

**CAPITÁN**

Ya sé  
tu principio.

**ALBANTE**

Humilde fue. 2575  
En estas selvas nací,  
de sus cabañas partí  
a ver las grandes ciudades,  
**trocando** las soledades  
por las armas y las iras,



y por guerras y mentiras 2580  
las paces y las verdades.

Serví al príncipe Aristeo,  
que es el que vengo a matar,  
después que **emprendí** reinar  
tan mal seguro me veo. 2585

Muerto, ningún hombre creo  
que se me puede oponer.  
Solo tengo que temer  
no ser aquí conocido  
de un hombre por quien he sido, 2590  
digo, por quien tengo ser.

Es un rico mayoral  
de esta selva, al fin pastor,  
pero su sangre y valor  
con los príncipes igual, 2595  
y aunque no me esté tan mal,  
quisiera que se excusara,  
que me viera y que me hablara.

**CAPITÁN**

Mejor es, de mi opinión,  
hablarle y darle razón 2600  
de tu **dicha** nueva y rara,  
que secreto sabrá ser.

**ALBANTE**

Hay también otro testigo.

**CAPITÁN**

Pues ¿qué importa, si es amigo?

**\*Emprender:** Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro.

**ALBANTE** No es amigo, que es mujer. 2605

**CAPITÁN** ¿Cómo?

**ALBANTE** Hermana.

**CAPITÁN** Pues hacer

que el viejo no se lo diga,  
porque de hermana y de amiga  
siempre quedó que temer.

**ALBANTE** Conozco aquesta cabaña. 2610

**CAPITÁN** ¿Vive aquí?

**ALBANTE** Sí.

**CAPITÁN** Pues entremos.

esa gente que traemos,  
se aloje por la campaña,  
que hay gente en esta montaña,  
aunque no sabe de guerra, 2615  
que con los leones cierra.

**ALBANTE** ¡Oh tiempo! ¿A quién guardas ley?

¡Quién me dijera que rey  
me viera esta humilde tierra!

*Sale Orfeo sin volver la cabeza, hablando con Eurídice,  
y ella detrás con un velo de plata sobre el vestido.*

*La obra llega a su fin cuando los esposos salen de los reinos infernales. Orfeo sale delante de Eurídice. Van conversando. Las palabras de Eurídice hablando de una felicidad futura hacen que Orfeo no pueda contenerse e intente abrazar a su esposa.*

**ORFEO** Camina, Eurídice bella, 2620  
camina, señora mía,  
que a mí no sé quién me guía,  
pues se queda atrás mi estrella.

**EURÍDICE** Ya voy, mi querido esposo.  
No temas, contigo voy. 2625

**ORFEO** ¡Cielos, **venturoso** soy,  
pero ciego **venturoso!**  
Ya fabrico tu hermosura  
dentro en la imaginación.  
Pero los deseos son 2630  
mayores que la **ventura**.

Quisiérate yo tocar,  
quisiera **llegarme** a ti.  
¿No respondes? ¡Ay de mí!  
Mi bien, ¡no ceses de hablar! 2635

**EURÍDICE** Por oírte, señor mío,  
iba callando.

**ORFEO** No es justo.

\***Tañer:** Tocar un instrumento musical de percusión o de cuerda, en especial una campana.

\***Disonar:** Sonar desapaciblemente, faltar a la consonancia y armonía.

\***Templado:** Afinado.

\***Persuadir:** Convencer.

\* **Consonancia:** Armonía.

Hablemos juntos, que gusto  
de no temer tu desvío.

EURÍDICE

Hablar dos no puede ser, 2640  
y estar a entenderse atentos.

ORFEO

Mi vida, dos instrumentos  
juntos se suelen **tañer**,  
y no pueden **disonar**  
si iguales están **templados**, 2645  
y así, tú y yo enamorados,  
podemos a un tiempo hablar.

EURÍDICE

La verdad me **persuades**.  
Habla, y no estemos en calma,  
que es grande música el alma 2650  
para **templar** voluntades.

No hará el amor **disonancia**  
de nuestras dulces razones,  
pues **templó** dos corazones  
una misma **consonancia**. 2655

ORFEO

Mas ¿cómo callas ahora?  
Por oírte y entenderte  
y así, quiero de otra suerte  
hablar contigo, señora.

EURÍDICE

¿Sentiste el morir?  
Por ti. 2660



EURÍDICE

Temí sus obras.

ORFEO

¡Ay, dioses!

¿Quién llegará en **ansias** tales,  
adonde de tantos males  
entre mis brazos reposos?

Muriéndome voy por verte, 2680  
y no verte es vivir yo.

¿Quién, como yo, caminó  
entre la vida y la muerte?


¿Si estarás como solías,  
cuando vuelvas a animar 2685  
alma, que me la has de dar,  
aquellas cenizas frías?

¿Si tendrás las mismas rosas?  
¿Si las mismas azucenas  
partirán azules venas 2690  
de tus manos amorosas?

¿Cuándo llegaré yo a verlas,  
y a gozar como gozaba,  
aquel clavel que me hablaba  
entre dos hilos de perlas? 2695

¿Cuándo, te diré, mi bien,  
aquellos tiernos amores,  
mereciéndolos mayores  
por la privación también?

EURÍDICE	<b>Presto</b> , mi vida, verás	2700
	cómo te pago esa fe, cuando mis brazos te dé.	
ORFEO	¡Ay, cielos, no puedo más!	
	¡Vuelvo a verte, loco estoy!	
EURÍDICE	<b>Tente</b> , mi bien.	
ORFEO	No podré.	2705
EURÍDICE	¿Qué has hecho, esposo?	
ORFEO	No sé.	
EURÍDICE	¡Perdístemel!	
ORFEO	¡Muerto soy!	

*Por el escotillón del teatro, o con otra invención, se le  
desaparezca.* 


Eurídice, esposa, **en vano**  
la llamo. Volvióse en viento,  
desvaneciósse a mis ojos. 2710  
¡Ay de mí! ¿De quién me quejo?  
Juré, quebré la palabra,  
vengué a mi enemiga Venus  
¡Oh privaciones de amor,  
y cuánto mal me habéis hecho! 2715  
Mucho me costaste, esposa.  
Si te conquisté discreto,  
**necio** te perdí, que son

**\*Tener (se):** Mantener (se) firme. Permanecer inmóvil.

**\*Escotillón:** Trozo del piso del escenario que puede levantarse o bajarse para dejar una abertura por donde salgan a la escena o desaparezcan personas o cosas.

 **VER ACTIVIDAD 21**

 **COMPROBAR  
ACTIVIDAD 20**

los más necios, dando en necios,  
¿Qué disculpa podré dar 2720  
de mi loco pensamiento?  
¡Oh privaciones de amor,  
y cuánto mal me habéis hecho!  
Por aquí se fue. ¿Qué haré?  
¡Volvedme mi esposa, cielos! 2725  
pero ¿cómo se la pido,  
pues que no la tienen ellos?  
¡Esposa, esposa! 

**Fabio dentro.**

*Tras perder definitivamente a su esposa, Orfeo vuelve a dar muestras de su locura y vuelve a confundir a Fabio, esta vez, con Eurídice. En los momentos en que parece volver a recobrar la cordura, relata a Fabio los motivos de su nueva pérdida.*

**FABIO** Ya salgo.

**ORFEO** ¿Respondió? Sí, porque el eco  
respondiera “esposa”, y dijo: 2730  
“ya salgo”. Pues ya te espero.  
Sal, mi bien, ¿qué aguardas? ¡Sal!

**FABIO** Pues di quién eres primero.

**ORFEO** Orfeo soy.

**FABIO** ¡Qué **ventura!**



*Sale Fabio por donde se fue Eurídice.*

**FABIO** Dame tus brazos, Orfeo. 2735

**ORFEO** ¿Quién eres?

**FABIO** ¿No me conoces?

Fabio, tu pastor.

**ORFEO** ¿Qué es esto?

¿De dónde vienes **ansí**?

**FABIO** ¡Del infierno!

**ORFEO** ¿Del infierno?

**FABIO** Pues ¿no me dejaste allá 2740

y te viniste, trayendo

la bella Eurídice?

**ORFEO** ¡Ay, Fabio,

perdida por mal consejo!

Juré no volver a verla

en todo el camino y fueron 2745

tan fuertes las privaciones,

que la vi en amor deshecho.

Apenas miré su bulto,

no sé si en alma o en cuerpo,

si fantasma o si verdad, 2750

que todo parece sueño,

cuando se huyó de mis ojos

y se fue resuelta en viento.

¡Oh privaciones de amor,

y cuánto mal me habéis hecho! 2755

**FABIO** Pues Orfeo, si tú piensas  
volver por ella al infierno,  
busca quien vaya contigo,  
que yo en el mundo me quedo.

**ORFEO** Esta es la sagrada selva, 2760  
donde vi tus ojos bellos,  
Eurídice.

**FABIO** Las cabañas  
se arden en voces y en fuego.

*Salen Aristeo y Camilo con espadas,  
defendiéndose de Albante, el capitán soldados.  
Claridano y Fílida de por medio.*

*Entran en escena Aristeo y Camilo, a los que se enfrenta el recién  
llegado Albante acompañado de su capitán y sus soldados. También  
aparecen Claridano y Fílida. Albante viene con la intención de matar  
a Aristeo cuando padre e hija suplican clemencia para con el  
príncipe. Albante justifica sus intenciones diciendo que lo que  
pretende es reparar su honor herido por el príncipe. Orfeo, recupera  
la cordura y se convierte en juez oficioso de la disputa. Entrega la  
mano de Fílida a Aristeo y a Albante le deja el consuelo de recuperar  
a su hermana. Fabio aprovecha la coyuntura para pedir la mano de  
Dantea y Orfeo se despide prometiendo una segunda parte.*

**ARISTEO** ¿A tu rey, traidor Albante?

**ALBANTE** No es mi rey hombre que ha hecho 2765  
tal deshonor en mi casa.



y en un volver de cabeza,  
advierta todo hombre cuerdo,  
se nos ha desaparecido.

**ORFEO**

Cuanto mal tengo, merezco,  
pero si me dan tristezas  
lugar para conoceros,  
mientras acabo la vida  
llorando amorosos versos.

2790

Decidme, ¿por qué razón  
con tantas armas os veo?

2795

**ARISTEO**

Después de quitarme Albante  
mi reino, viene...

**ALBANTE**

No vengo

a matarte si me vuelves  
mi honor, pues con esto puedo  
dar satisfacción de mí.

2800

**ORFEO**

Ya vuestras quejas entiendo.  
Aristeo, da la mano  
a Fílida y a tu reino  
vuelve con ella que Albante  
así queda satisfecho  
de la sospecha que tiene.

2805

**ALBANTE**

Si él se casa, yo lo quedo,  
para que goce mi hermana  
la corona que yo pierdo.

**ARISTEO**

La mano le doy.

FABIO

Señores,

2810

adviertan.

CAPITÁN

¿Qué quieres?

FABIO

Quiero

casarme, que bien podré,

pues he estado en el infierno.

CAPITÁN

¿Con quién?

FABIO

Dantea está aquí.

Dame esa mano

DANTEA

Ya temo

2815

que me la quemes.

FABIO

Tu nieve

templará después mi fuego.

ORFEO

Aquí mi historia dio fin,

mis quejas no, y **ansí** quiero


que oigáis la segunda parte

2820

y perdonéis nuestros **yerros**.

\* \* \*

**\*Yerro:** Falta o delito cometido, por ignorancia o malicia, contra los preceptos y reglas de un arte, y absolutamente, contra las leyes divinas y humanas.

 **COMPROBAR LAS RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS QUE TODAVÍA NO SE HAN CONTRASTADO**



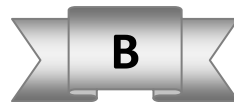
### 3.4. Materiales de apoyo

#### 3.4.1. Vocabulario



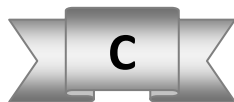
- **Abismo:** Infierno, lugar de castigo eterno. (II) v. 1387.
- **Aborrecer:** Tener aversión. Rechazo o repugnancia frente a alguien o algo. (I) v. 550.
- **Acaso:** Adv. duda. Quizá, tal vez. (I) v. 195.
- **Afeite:** Cosmético. (III) v. 2279.
- **Aguardar:** Esperar. (I) v. 19.
- **Agravio:** Ofensa que se hace a alguien en su honra o fama con algún dicho o hecho. (I) v. 634.
- **Airado:** Enfadado, con ira. (I) v. 629.
- **Airoso:** Con valentía, con gracia. (I) v. 87.
- **Ajena:** Perteneciente a otra persona. (I) v. 794.
- **Ajustarse:** Adaptarse. (I) v. 328.
- **Albricias:** Regalo. (I) v. 858.
- **Alcahuete:** Persona que concierta, encubre o facilita una relación amorosa, generalmente ilícita. (III) v. 2266.
- **Alcázar:** Fortaleza, recinto fortificado. (II) v. 1649.
- **Afeitado:** Perfumado, acicalado. (II) v.1528.
- **Alforjas:** Saco o bolsa ancha y corta, de lienzo basto u otra tela, que sirve para llevar o guardar las cosas. (III) v. 2208.
- **Aliso:** Árbol de copa redonda, hojas alternas, trasovadas y algo viscosas, flores blancas en corimbos y frutos comprimidos, pequeños y rojizos. (I) v. 286.
- **Aljaba:** Caja portátil para flechas, ancha y abierta por arriba, estrecha por abajo y pendiente de una cuerda o correa con que se colgaba del hombro izquierdo a la cadera derecha. (I) v. 54.
- **Aljófar:** Perla de forma irregular y, comúnmente, pequeña, de forma parecida a una gota de rocío. (II) v.985.
- **Amparo:** Protección. (II) v.1665.

- **Ansia:** Congoja o fatiga que causa en el cuerpo inquietud o agitación violenta. (I) v. 61.
- **Antedata:** Fecha falsa de un documento, anterior a la verdadera. (III) v. 2242.
- **Antípoda:** Que se contrapone totalmente a alguien o algo. (III) v. 2358.
- **Apelar:** Recurrir. (I) v. 898.
- **Apercibir:** Prevenir, disponer, preparar lo necesario para algo. (II) v. 1831.
- **Aprisa:** Rápido. (II) v. 1902.
- **Argentado:** Plateado. (III) v.136.
- **Asentar:** Colocar en un lugar determinado. (I) v. 704.
- **Asombrar:** Asustar, espantar. (III) v. 2491.
- **Áspid:** Culebra venenosa propia de Egipto y que puede alcanzar hasta dos metros de longitud. Es de color verde amarillento con manchas pardas y cuello extensible. (II) v.1857.



- **Bachillería:** Pedantería, impertinencia. (I) v. 473.
- **Basilisco:** Animal fabuloso, al cual se atribuía la propiedad de matar con la vista. (I) v. 526.
- **Bastardo:** Que degenera de su origen o naturaleza. (II) v. 1422.
- **Blasonar:** Presumir de algo, hacer ostentación. (II) v. 1299.
- **Bauprés:** Palo grueso, horizontal o algo inclinado en la proa. Sirve para asegurar los estayes del trinquete, orientar los foques y algunos otros usos. (II) v. 1793.
- **Brandal:** Cada uno de los dos ramales de cabo sobre los cuales se forman las escalas de viento que se utilizan en algunos casos para subir a los buques. (II) v. 1796.
- **Bodegón:** Sitio o tienda donde se guisa y da de comer. (III) v. 2091.
- **Bonanza:** Tiempo tranquilo. (I) v. 896.
- **Brío:** Espíritu, valor, resolución. (II) v. 1222.





- **Calentura:** Fiebre. (II). V. 1133
- **Cándido:** Blanco. (II) v.1864.
- **Carmesí:** De color rojo. (I) v. 860.
- **Casamata:** Fortín, refugio, fortificación. (II) v. 1655.
- **Casto:** Puro. (I) v. 337.
- **Caudal:** Abundancia de cosas que no sean dinero o hacienda. (III) v. 2251.
- **Cauteloso:** Precavido. (II) v. 1444.
- **Cayado:** Palo o bastón corvo por la parte superior, especialmente el de los pastores para prender y retener las reses. (II) v. 1752.
- **Celar:** Tener celos de alguien, desconfiar. (I) v. 450.
- **Cesar:** Parar. (I) v. 90.
- **Cetro:** Vara de oro u otra materia preciosa, que usaban solamente emperadores y reyes. (II) v. 1752.
- **Chafaldete:** Cabos que sirven para unir las velas mayores. (II) v. 1795.
- **Chinela:** Calzado a modo de zapato, sin talón, de suela ligera. (II) v. 1220.
- **Cobrar:** Recuperar. (III) v.2070.
- **Concertador:** Persona que pacta, ajusta, trata, acuerda un negocio. (III) v. 2268.
- **Concertar:** Pactar, ajustar, tratar. (I) v. 606.
- **Congoja:** Desmayo, fatiga, angustia. (I) v. 891
- **Conjuro:** Fórmula mágica que se dice, recita o escribe para conseguir algo que se desea. (II) v.1400.
- **Consonancia:** Armonía. Relación de igualdad o conformidad que tienen algunas cosas entre sí. (III) v. 2658.
- **Contradecir:** Decir lo contrario. (II) v. 1429.
- **Copia:** Muchedumbre o abundancia de algo. (I) v. 36.
- **Cordura:** Prudencia, buen seso, juicio. (III) v. 1988
- **Corresponderse:** Comunicarse por escrito. (III) v. 2233.
- **Cortesano:** Persona que sirve a un superior. Se suele usar de forma despectiva. (III) v. 2430.
- **Cortesía:** Demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona. (I) v. 241.
- **Costo:** Esfuerzo, sacrificio. (II) v. 1583.

- **Crédito:** Reputación, fama, autorización. (II) v. 1548.
- **Cuidado:** Atención. (I) v. 540.



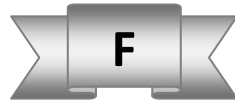
- **Decoro:** Honor, respeto, reverencia que se debe a una persona por su nacimiento o dignidad. (I) v. 132.
- **Decreto:** Opinión, juicio. (II) v. 1812.
- **Desasida:** Desprendida. (I) v. 143.
- **Desdeñoso:** *Que manifiesta indiferencia y desapego. (I) v. 553. Relacionado con desdén.*
- **Desdicha:** (De des- y dicha). Desgracia, suerte adversa. (I) v. 19.
- **Derogar:** Abolir, anular una norma establecida, como una ley o una costumbre. (III) v. 2513.
- **Desatino:** Locura, despropósito o error. (I) v. 407.
- **Desdén:** Indiferencia y despego que denotan menosprecio. (I) v. 533.
- **Despacho:** Comunicación transmitida por telégrafo, por teléfono o por cualquier otro medio de comunicación. (III) v. 2230.
- **Despecho:** Contra la voluntad. (III) v. 2199.
- **Despojo:** Sobras o residuos. (II) v. 1088.
- **Desterrado:** Expulsado de un lugar o de un territorio determinado, para que temporal o perpetuamente resida fuera de él. (I) v. 106.
- **Desvarío:** Delirio, locura. (I) v. 764
- **Desvelo:** Preocupación. (II) v. 957.
- **Determinado:** Valiente. (II) v. 1734.
- **Dicha:** Felicidad, suerte. (I) v. 397.
- **Difamador:** Se dice de aquel que desacredita a alguien, de palabra o por escrito, publicando algo contra su buena opinión y fama. (III) v. 2427.
- **Dilación:** Tardanza. (II) v. 1667.
- **Diligente:** Cuidadoso. (I) v. 792.
- **Discreción:** Sensatez para formar juicio y tacto para hablar u obrar. (I) v. 226.
- **Discreto:** Moderado, sin exceso. (I) v. 382.
- **Disfrazar:** Ocultar, disimular. (II) v. 1424.

- **Distrito:** Demarcaciones en que se subdivide un territorio o una población. (II) v. 1223.
- **Disonar:** Sonar desapaciblemente, faltar a la consonancia y armonía. (III) v. 2648.
- **Disponer:** Preparar, estar listo. (III) v. 2547.
- **Dolerse:** Compadecerse. (II) v. 1556.
- **Dórico:** Estilo arquitectónico. (I) v. 323.
- **Dosel:** Mueble que a cierta altura cubre o resguarda un altar, sitial, lecho, etc. (I) v. 316.



- **Embuste:** Mentira. (II) v. 1241.
- **Emprender:** Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro. (III) v. 2588.
- **Encarecido:** Más valorado, a. (I) v. 142.
- **Encarnado:** De color de carne. Colorado, rojo. (II) v..1529.
- **Engendrar:** Procrear, propagar la propia especie. 2. Causar, ocasionar, formar. (I) v. 138.
- **Enigma:** Dicho o cosa que no se alcanza a comprender, o que difícilmente puede entenderse o interpretarse. (I) v. 221.
- **Entena:** Tipo de vara para colocar las velas. (II) v. 1657.
- **Enturbiar:** Oscurecer lo que estaba claro y bien dispuesto. (I) v. 791.
- **Enojo:** (De enojar). Molestia, pesar, trabajo. (I) v. 269.
- **Escotillón:** Trozo del piso del escenario que puede levantarse para dejar una abertura por donde salgan a la escena o desaparezcan personas o cosas. (III) (En acotación).
- **Escuadrón:** Unidad de caballería, mandada normalmente por un capitán. (III) v. 2469.
- **Espadaña:** Planta con las hojas en forma casi de espada, el tallo largo, a manera de junco. (II) v. 1681.
- **Esquivo:** Áspero, huraño. (I) v. 754.
- **Estampa:** Huella. (II) v. 1091.
- **Estimado:** Apreciado. (I) v. 706.
- **Estimar:** Apreciar, valorar. (I) v. 555.

- **Estorbar:** Poner dificultad u obstáculo. (II) v. 1014.
- **Exento:** Libre. (I) v. 487.



- **Faldellín:** Falda corta y con vuelo que usan las campesinas sobre las enaguas. (II) v. 1082.
- **Frontispicio:** Fachada o delantera de un edificio, mueble u otra cosa. (I) v. 42.
- **Fullero:** Tramposo. (III) v. 1435
- **Furor:** Cólera, ira exaltada. (II) 1018.

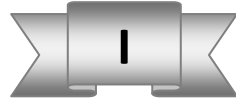


- **Gallardía:** Valor, lucimiento, esplendor. (I) v. 244.
- **Gallardo:** Galán, valiente. (I) v. 192.
- **Garlito:** Cesta de boca estrecha que llevan los pescadores para echar la pesca. (II) v. 1226.
- **Gazapo:** Conejo nuevo. (III) v. 2406.
- **Guarnecer:** Adornar. (I) v. 34.
- **Gentileza:** Cortesía. (I) v. 246.
- **Gracias:** Conjunto de cualidades que hacen agradable a la persona. (I) v. 293.
- **Grave:** De mucha entidad o importancia. (II) v. 1514.
- **Grosero:** Descortés, que no observa decoro ni urbanidad. (I) v. 557.
- **Gustoso:** Agradable (que causa gusto o placer). (I) v. 163.



- **Hado:** Destino. Fuerza desconocida que se cree obra sobre los hombres y los sucesos. (III) v. 1933.
- **Hallar:** Encontrar. (II) v. 1561.
- **Himeneo:** Boda o casamiento. (I) v. 77.

- **Honda:** Tira de cuero, o trenza de lana, cáñamo, esparto u otra materia semejante, para tirar piedras con violencia. (II) v. 1439.
- **Honesto:** Razonable, justo. (I) v. 278.
- **Hurto:** Robo. (I) v. 428.



- **Incitar:** Animar, provocar. (II) v. 1016.
- **Inexorable:** Que no se puede evitar. (III) v. 2074
- **Infamar:** Quitar la fama, honra. (II) v. 1006.
- **Infame:** Que carece de honra, crédito y estimación. (II) v.1827.
- **Ingrato:** Desagradecido. (II) v. 1314.
- **Inferir:** Sacar una consecuencia o deducir algo de otra cosa. (I) v. 168.
- **Ingenio:** Máquina o artificio mecánico. (II) v. 1415.



- **Jarcias:** Conjunto de instrumentos y redes para pescar. (II) v. 1794.
- **Jaspe:** Mármol con vetas. (III) v. 1936.



- **Lagar:** Lugar donde se pisa la uva para obtener el mosto. (II) v. 1436.
- **Laurel/lauro:** Sus hojas se usaban para realizar coronas a modo de triunfo o premio. (I) v. 360.
- **Liberal:** Generoso. (I) v. 667.
- **Licencia:** Permiso para hacer algo. (III) v. 2256.
- **Lienzo:** Vela. (II) v. 1794.
- **Lisonja:** Alabanza afectada, para ganar la voluntad de alguien. (I) v. 480.
- **Logrero:** Persona que busca enriquecerse por cualquier medio. (III) v. 2089
- **Loto:** Planta acuática. (II) v. 1448.
- **Llegar:** Acercarse. (I) v. 225..

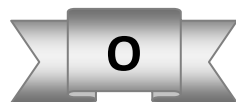
- **Lustroso:** Brillante. Con esplendor o gloria. (II) v. 1847.



- **Matraca:** Rueda de tablas fijas en forma de aspa, entre las que cuelgan mazos que al girar ella producen un gran ruido. Se usa en algunos conventos para convocar a maitines y en Semana Santa. Coloquial: Burla y chasco con que se zahiere o reprende. *Dar la matraca.* (II) v. 1227.
- **Mayoral:** Pastor principal entre los que cuidan de los rebaños, especialmente de reses bravas. (I) v. 587.
- **Melindre(s):** Delicadeza afectada y excesiva en palabras, acciones y ademanes. Se usa normalmente en plural. (II) v. 1294.
- **Menester:** Falta o necesidad de algo. (I) v. 3.
- **Mohatra:** Venta de algo de forma simulada, fraude. (III) v. 2240.
- **Morar:** Vivir. (I) v. 490.
- **Mosqueta:** Rosal silvestre. (III) v. 2002.
- **Mudanza:** Cambio. (I) v. 647.



- **Necio:** Imprudente, ignorante. (I) v. 348.
- **Notable:** Digno de nota, atención o cuidado. (I) v.302.
- **Nueva:** Noticia. (I) v. 906



- **Obligar:** Ganar la voluntad de alguien. (II) v. 1348.
- **Ofuscar:** Trastornar o confundir las ideas. (II) v. 1721.
- **Oráculo:** Contestación que las pitonisas y sacerdotes de la gentilidad pronunciaban como dada por los dioses a las consultas que ante sus ídolos se hacían. (I) En *Resumen de contenido.*

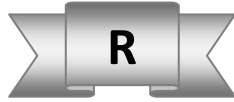
- **Otorgar:** Dar, conceder. (III) v. 2531.



- **Palma:** Triunfo, gloria. (III) v. 2012
- **Partir:** Empezar a caminar, ponerse en camino. (I) v. 121.
- **Perseverar.** Mantenerse firme en una actitud o en una opinión. (III) 2057
- **Persuadir:** Inducir a alguien con razones a creer o hacer algo. (I) v. 878.
- **Perenne.** Continuo, incesante, que no tiene intermisión. (I) v. 613.
- **Pesar.** Causar dolor o disgusto. (III) v. 2271.
- **Persuadir.** Convencer. (II) v.1364.
- **Plegar.** Rogar. (I) v. 923.
- **Popa.** Parte posterior de una embarcación. (II) v. 1793.
- **Porfía.** Disputa, debate. (I) v. 893.
- **Porfiar.** Pretender insistentemente. (I) v. 812.
- **Pórfido.** Roca compacta y dura. (I) v. 318.
- **Postrera.** Última. (II) v. 1441.
- **Prender.** Asir, agarrar, sujetar algo. (I) v. 206.
- **Presto.** Luego, al instante, con gran prontitud y brevedad. (I) v. 128.
- **Presumir.** Sospechar, creer. (III) v. 2368.
- **Privar.** Despojar, quitar. (I) v. 802.
- **Procurar.** Buscar. (I) v. 217.
- **Provecho.** Beneficio o utilidad. (I) v. 204.
- **Pulido.** Liso, brillante. (III) 2042.
- **Púrpura:** Tela o prenda de vestir, morada o roja, que forma parte del traje característico de emperadores, reyes, cardenales. Alude a su condición de príncipe. (I) v. 802.



- **Quedo:** Poco a poco, despacio. (II) v. 1766.



- **Racamento:** Especie de anillo que sujeta los palos para que puedan correr fácilmente a lo largo de ellos. (II) v. 1796.
- **Recatar:** Mostrar desconfianza, sospecha temor. (I) v. 501.
- **Recelar:** Temer, desconfiar y sospechar. (I) v. 213.
- **Referir:** Contar. (III) v. 2310
- **Remediar:** Poner remedio al daño. (II) v. 1402.
- **Replicar:** Responder oponiéndose a lo que se dice o manda. (II) 1689.
- **Rigor:** Excesiva y escrupulosa severidad. (I) v. 610.
- **Riguroso:** Severo, cruel. (I) v. 554.
- **Risco:** Peñasco alto y escarpado, difícil y peligroso para andar por él. (I) v. 292.
- **Rústico:** Perteneciente o relativo al campo. (I) v. 822.



- **Sabina:** Arbusto o árbol de poca altura. (I) v. 250.
- **Saya:** Falda. (II) v. 1288.
- **Sentencia:** Opinión o juicio. (I) v. 299.
- **Solemnizar:** Festejar o celebrar de manera majestuosa un suceso. (III) v. 1964.
- **Solimán:** Cosmético hecho a base de preparados de mercurio. (III) v. 2280.
- **Soto:** Sitio que en las riberas o vegas está poblado de árboles y arbustos. (II) v. 1449.
- **Sufrir:** Aguantar, tolerar, soportar. (II) 1130.
- **Sujeto:** Unido, dependiente. (II) v. 1814.
- **Suspender:** Parar. (I) v. 310.
- **Suspenseo:** Admirado, perplejo. (I) v. 320.



A decorative banner with a metallic, 3D effect, featuring the letter 'T' in the center.


- **Talle:** Disposición o proporción del cuerpo humano. (I) v. 273.
- **Tañer:** Tocar un instrumento musical de percusión o de cuerda, en especial una campana. (III) v. 2647.
- **Templar:** Afinar. (III) v. 2418.
- **Templado:** Afinado. (III) v. 2649.
- **Tener (se):** Mantener (se) firme. Permanecer inmóvil. (III) v. 2709.
- **Tente:** Detente (I) v. 787.
- **Topar:** Encontrarse casualmente, sin buscarlo. (II) v. 1575.
- **Tornar:** Regresar al lugar de donde se partió. (III) v. 2293.
- **Transmontar:** Pasar de un monte a otro, huir. (III) v. 1982.
- **Tratar:** Comunicar, relacionarse con un individuo. (III) v. 2291.
- **Traza:** Intención. (I) v. 807.
- **Tregua:** Descanso. (III) v. 2505.
- **Tremolar:** Levantar en alto estandarte, bandera o cosa semejante, o algo con lo que se amenaza a otra persona. (II) v. 1798.
- **Triza:** Cuerda o cabo con que se izan y arrían los palos de las velas. (II) v. 1795.
- **Trocado:** Cambiado, equivocado. (I) v. 76.
- **Troza:** Combinación de dos pedazos de cabo grueso y forrado de cuero, para asegurar la cruz del palo mayor. (II) v. 1795.
- **Turbado:** Sorprendido, aturdido. (I) v. 546.

A decorative banner with a metallic, 3D effect, featuring the letter 'U' in the center.


- **Umbroso:** Que tiene sombra o la causa. (I) v. 75.
- **Undoso:** Que se mueve haciendo olas. (III) v. 1979.
- **Unto:** Especie de crema. (III) v. 2280.



- **Vano:** Que no tiene fundamento, razón o prueba. (II) v. 1093. \* *En vano* (I) v. 276. Inútilmente. Sin necesidad.
- **Venablo:** Dardo o lanza corta y arrojadiza. (II) v. 1848.
- **Venta:** Casa establecida en los caminos o despoblados para hospedaje de los pasajeros. (III) v. 2394.
- **Ventura:** Felicidad. Suerte. (I) v. 100.
- **Venturoso:** Afortunado. (II) v. 1119.
- **Villano:** Vecino o habitador del estado llano en una villa o aldea. (I) v. 557.



- **Yerro:** Falta o delito cometido, por ignorancia o malicia, contra los preceptos y reglas de un arte, y absolutamente, contra las leyes divinas y humanas. (III) v. 2825.



- **Zagal, la:** Pastor joven. Muchacha soltera. (I) v. 357.
- **Zángano:** Macho de la abeja maestra o reina. En sentido coloquial también se dice del hombre holgazán. (II) v. 1419.

### 3.4.2. Terminología mítica citada en el texto

#### MITOLOGÍA

Conjunto de mitos de un pueblo.

#### MITO

El término mito proviene de la palabra "*mythos*", que significa discurso, palabra. Son relatos imaginados, protagonizados por seres sobrenaturales, que dan explicación a fenómenos naturales y sitúan su acción siempre en un momento anterior al nuestro.

#### MITOLOGÍA GRIEGA

La mitología griega está formada por un conjunto de leyendas provenientes de la religión de esta antigua civilización del Mediterráneo oriental. La mitología griega es absolutamente compleja, llena de dioses, monstruos, guerras y dioses entrometidos. Algunos estudiosos estiman que llegó a haber hasta 30.000 divinidades en total.

Más adelante veremos cómo esta mitología comparte una estrecha similitud con la mitología romana, en cuanto a los nombres de varios dioses.

#### DIOSES GRIEGOS

Los dioses griegos fueron en sus inicios personificaciones de las fuerzas de la naturaleza: Poseidón, personificaba el líquido elemento; Demeter, la tierra fértil..., de ahí fueron evolucionando hasta adquirir cualidades humanas: Apolo representa la belleza, Artemisa la castidad...

Tras esta humanización, se les dotó de sentimientos como el amor y el odio y experiencias humanas como los matrimonios y las guerras. La principal diferencia que presentar respecto a los humanos es su inmortalidad, además de su invisibilidad, su capacidad para metamorfosearse y su dominio sobre el medio que representan.

Tradicionalmente, el canon olímpico está limitado a doce Dioses, seis hombres y seis mujeres. Entre ellos encontramos a los Dioses que han sido hijos: Zeus, Hera, Poseidón, Ares, Hermes, Hefesto, Atenea, Apolo y Artemisa; y a otros que varía su presencia en el Olimpo: Hestia, Deméter, Afrodita, Dionisio y Hades.

La Mitología romana adoptó los dioses griegos, lo único que cambiaron fue su nombre, que adaptaron al latín.

## AGRUPACIONES DE DIOSSES MENORES. LAS NINFAS

Personifican la fuerza de la fecundidad en la Naturaleza. Son divinidades secundarias. Pasan la vida cantando y bailando. Forman parte del cortejo de dioses como Artemisa, Dionisio o Pan. Se las representa como jóvenes desnudas o semidesnudas bellas y alegres. Su vida llega a tener una gran longevidad, pero son mortales.

Según donde habiten, son llamadas de una forma u otra, lo que las hace dividirse en diversos grupos, incluso con subdivisiones.

## SEMIDIOSES

Son seres en los que se conjuga una parte divina y una parte humana, pero que carecen de soberanía. Dentro de esta clasificación podemos englobar a grupos como los faunos y las ninfas, y a aquellos que son fruto de la unión entre un dios con un mortal como Teseo o Helena.

## HÉROES

En principio se llamaba héroes a los hijos de un dios y un mortal (semidioses), más adelante se denominó así a cualquier persona que destacase por su coraje o talento. Sus muertes suelen ser violentas y sus restos pueden estar dotados con poderes mágicos.

## MONSTRUOS

Son seres antinaturales que causan espanto. En la mitología griega encontramos monstruos de varias clases:

- Los **híbridos**: engendros compuestos por varios animales, por ejemplo, las Sirenas son mitad mujeres, mitad aves.
- Los que tienen **características físicas anormales**: Cerbero es un perro con tres cabezas, los Cíclopes tienen un solo ojo en mitad de la frente.
- Y por último las **metamorfosis**: Escila y Medusa fueron hermosas doncellas antes de ser transformadas en monstruos por los dioses.

## **DIOSES, SEMIDIOSES, HÉROES Y LEYENDAS QUE APARECEN EN LA OBRA (POR ORDEN ALFABÉTICO)**

### **ADONIS**

#### **Mortal**

Hijo de Cíniras, rey de Chipre, y de su hija Mirra o Esmirna. Mirra, que no adoraba a Afrodita, diosa del amor, fue castigada haciendo que se enamorase de su padre. Cuando Cíniras descubrió que había cometido incesto, sacó su espada, con el propósito de matarla, pero Mirra, ya embarazada, escapó y los dioses la convirtieron en una planta de la que nació Adonis, cuya belleza ya sorprendía incluso siendo un bebé.

Afrodita quedó hechizada por el influjo de la belleza de Adonis, un mortal. Su felicidad duró poco pese a todo. Ella misma se había temido todo esto y había advertido al propio Adonis de manera clara para que tuviera cuidado cuando saliese de caza. Pero el Joven era muy inquieto hizo oídos sordos a su advertencia y fue atacado por un jabalí. El incidente acabó con la vida de Adonis, y la inconsolable Afrodita hizo brotar anémonas rojas de cada gota de sangre vertida.

De acuerdo a las distintas versiones del mito. Zeus permitió que Adonis resucitase durante la primavera y el verano, de manera que pudiese pasar el periodo de tiempo establecido con Afrodita. De ahí que su leyenda, al igual que la de Perséfone, esté unida al cambio de las estaciones, en el que la naturaleza muere para revitalizarse de nuevo.

### **ANAXARTE**

#### **Mortal**

Hermosa doncella chipriota, perteneciente a una noble familia. El joven Ifis se enamoró de ella, pero fue rechazado cruelmente. Desesperado, el joven se ahorcó a la puerta de la casa de Anaxarte, quien no sintió lo ocurrido e incluso presenció con interés el entierro de Ifis. Afrodita la castigó por su actitud, convirtiéndola en estatua de piedra.

### **AQUERONTE**

Aqueronte era uno de los cinco ríos del Inframundo. Se cuenta que en sus aguas todo se hundía salvo la barca de Caronte, que pasaba las almas de los difuntos a cambio de unas monedas que se ponían a los muertos en los ojos para pagar la travesía.

## AQUILES

Héroe

Hijo de la diosa Tetis y del mortal Peleo, fue uno de los grandes héroes de la mitología griega. Su papel en la guerra de Troya fue decisivo para la victoria de los griegos. La extrema fortaleza, crueldad, arrogancia y belleza de Aquiles se convirtió en el prototipo de todos aquellos que quisieran pagar por vivir una vida ilustre, peligrosa y acelerada. Pese a sus cualidades sobrehumanas, Aquiles era mortal. Tetis bañó a su hijo en las aguas de la laguna Estigia para hacerle inmortal. Y casi lo consiguió, pero cuando sumergió a su pequeño en el agua, el talón por el que le sujetaba quedó fuera del agua y eso provocó que siguiese siendo mortal. Finalmente fue el «talón de Aquiles» el elemento fatal para el héroe.

Si quieres saber más sobre el mito de Aquiles y la guerra de Troya te recomendamos el siguiente documental, "Mitos y leyendas Aquiles y la guerra de Troya, Mitos y leyendas" en RTVE es A la Carta, <https://www.youtube.com/watch?v=s3Wq8O-Z634>

## ARISTEO

Dios menor de la mitología griega.

Considerado "el guardián de las abejas". Hijo de Apolo y la cazadora Cirene. Las Ninfas le enseñaron a cuajar la leche para obtener queso, a domesticar las abejas y mantenerlas en las colmenas, y a domesticar los olivos salvajes para que den aceitunas. Se convirtió en el dios del ganado, de los árboles frutales, de la caza, la agricultura y la apicultura. En su misión civilizadora, se estableció en el valle de Tempe. Allí, mientras perseguía a Eurídice, esta fue mordida por una serpiente y murió. Pronto las abejas de Aristeo se pusieron enfermas y comenzaron a morir.

## ATENEA

Diosa del Olimpo

*Nombre griego:* Atenea

Nombre romano: Minerva

Atributos: Lechuza, olivo, armas

*Papel en la mitología:* Diosa de las artes y oficios, y de la guerra. Posteriormente, diosa de la razón.

## **BACO**

Dios del Olimpo

*Nombre griego:* Dioniso

*Nombre romano:* Baco

*Atributos:* Viñas, tirso y pantera.

*Papel en la mitología:* Dios del vino y la vegetación.

Hijo de *Zeus* y *Sémele*. Dios del desenfreno y la exuberancia de la naturaleza, especialmente de la viña, que produce el vino y provoca la embriaguez. *Hera* celosa de *Sémele*, la convenció de que pidiese a su amante que se mostrase a ella en todo su esplendor. Para complacerla Zeus apareció rodeado de rayos y truenos. Uno de los rayos fulminó a *Sémele* que estaba embarazada. Zeus arrancó al niño, aun vivo, del vientre de su madre y *Hermes* lo cosió dentro del muslo de Zeus para que completase la gestación. Por este motivo Dionisio es llamado el nacido dos veces.

## **CAMPOS ELÍSEOS**

Es una de las denominaciones que recibe la sección paradisíaca del Inframundo. Era el lugar sagrado donde las sombras justas llevaban una existencia dichosa y feliz, en medio de un paisaje de flores y vegetación.

## **CARONTE**

Caronte era hijo de Erebus (Erebo) (“oscuridad”) y de Nyx (“noche”). Actuaba como barquero que llevaba las almas de los muertos hasta el Averno, cruzando la laguna Estigia en su bote que podía entrar en el reino de los espíritus de Hades. Caronte era un anciano gruñón y desagradable que cobraba un óbolo (una moneda) a todo aquel que tuviese que coger su barca. Los griegos mantenían la costumbre de enterrar a sus muertos con un óbolo en la boca.

En el siguiente video, “Orpheus and the Underworld”, puedes ver el viaje de Orfeo a los infiernos y la peculiar caracterización que se hace del inframundo y sus personajes.

<https://www.youtube.com/watch?v=jQFG8HVWiqA>

Por su parte, el artista gráfico Ryan Mauskopf nos ofrece en su página<sup>222</sup> unas graciosas interpretaciones modernas de algunos mitos griegos. He aquí su visión de Caronte:



## CLICIE

Ninfa

Clicie era una ninfa enamorada de Apolo, el dios del Sol, por quien fue abandonada. Entonces se convirtió en una flor, pero continúa enamorada del Sol y por eso sigue su curso a lo largo del día: es el heliotropo, o girasol.

## CUPIDO

Dios del Olimpo

*Nombre griego:* Eros

*Nombre romano:* Cupido

*Atributos:* Arco y flechas.

*Papel en la mitología:* Dios del amor.

Su relación con la miel, proviene de un pasaje narrado por Teócrito (poeta griego, siglo III a.C), en su obra "Idilios":

"En cierta ocasión, Cupido, mientras intentaba robar miel de un panal, fue picado en todos los dedos por una abeja cruel. El pequeño dios sintió un dolor agudo y, pateando y saltando nervioso arriba y abajo, le enseñó a Venus dónde le habían (picado) herido, lamentándose mientras de cómo un insecto tan pequeño como la abeja podía hacer tanto daño. Entonces, la madre lanzó una sonora carcajada e hizo

---

<sup>222</sup> <http://www.ryanmauskopf.com/>



notar a su hijo lo parecido que él mismo era a dicho insecto, tan pequeño y tan peligroso, capaz de infligir grandes heridas“.

ESMA (École Supérieure des Métiers Artistiques de Montpellier 2012) ha creado un vídeo sin palabras, sólo con música e imágenes sobre Cupido, que clava sus flechas por error, y hace que Narciso se enamore de sí mismo. La acción está ambientada en París. Se trata de una recreación moderna del mito de Narciso, aunque con un final sorprendente. <https://www.youtube.com/watch?v=Zn6-5603KPc>

## DAFNE

Ninfa

Dafne fue perseguida por Apolo, a quien Cupido había disparado una flecha dorada para que se enamorase de ella. Dafne huyó porque Eros le había disparado a su vez una flecha con punta de plomo, que provocaba desprecio y desdén. Durante la persecución, Dafne imploró ayuda al dios del río Peneo, quien la transformó en laurel, árbol que desde ese momento se convirtió en sagrado para Apolo.

## DIANA

Diosa del Olimpo

*Nombre griego:* Artemisa

*Nombre romano:* Diana

*Atributos:* Arco, carcaj y luna

*Papel en la mitología:* Diosa de la caza, los bosques y la luna.

Hija de Zeus y Leto. Es la dama de las fieras. Diosa de la caza, de la castidad y también de la luna, en especial de la luz lunar. Está equipada con un arco y unas flechas regalo de Zeus. Las flechas representan los rayos lunares. Va acompañada de ninfas y de una jauría de perros, regalo del dios Pan. Es la protectora tradicional de las amazonas y la oponente natural de Afrodita. Hermosa y atlética recorre los bosques cazando. Por ser la diosa de la fuerza vegetativa, a ella se le ofrecen los primeros frutos de la recolección.

Está íntimamente ligada a los mitos que se refieren a Apolo (hermano gemelo). Frecuentemente aparece en mitos relacionado con la castidad. Como el caso de la ninfa Calisto, que fue seducida por Zeus y cuando Artemisa descubrió que estaba encinta, la transformó en osa y lanzó su jauría tras ella. En otra ocasión su jauría destrozó a Acteón por haberla visto desnuda mientras se bañaba.

## ECO

### Ninfa

La bella y joven Eco era una ninfa de cuya boca salían las palabras más bellas jamás nombradas. En cuanto a las palabras ordinarias, se oían de forma más placentera. Esto molestaba a Hera, celosa de que Zeus, su marido, pudiera cortejarla como a otras ninfas. Cuando Hera descubrió el engaño, castigó a Eco quitándole la voz y obligándola a repetir la última palabra que decía la persona con la que mantuviera la conversación.

Retirada en el campo, Eco se enamoró del hermoso pastor Narciso. Sin embargo, el vanidoso joven no tenía corazón y la consideró loca, ignorándola totalmente. Con el corazón roto, Eco pasó el resto de su vida en cañadas solitarias, suspirando por el amor que nunca conoció, debilitándose y adelgazando, hasta que solo quedó su voz. Némesis, la que arruina a los soberbios, quien maldijo a Narciso a enamorarse de su propio reflejo. El joven terminó muriendo de desamor, otros dicen que se ahogó mirándose su rostro en el río.

A continuación se incluye una balada de Christina Rosenvinge, que ilustra el mito de Eco y Narciso:

### **La canción de Eco y de Narciso**

Condenada por los dioses sin su linda voz,  
Eco se esconde en la cueva con su dolor.  
El corazón, mudo, sólo puede repetir  
las últimas sílabas que acaba de oír.  
Narciso el soberbio, ¡por Dios, qué guapo es!  
Las ninfas se ofrecen ante su desinterés.  
Pasea en el bosque su melancolía.  
Nada es suficiente, su alma esta vacía.  
Eco de lejos le espía y suspira: ¡Amor!  
¿Cómo confesarlo sin tener su voz?  
Un claro del bosque se abre para los dos.  
La pálida ninfa se muestra toda candor.

¿Quién eres tú, niña loca?  
Niña loca... Niña loca...  
Muero antes que darte un beso.

Darte un beso... Darte un beso...  
Quiero estar solo en el río.  
En el río... En el río...  
¿No pensarás que te quiero?  
Te quiero... Te quiero...  
Te quiero...Te quiero...

Narciso recibe el castigo por ser tan cruel.  
El agua nunca fue tan clara, ni tanta la sed.  
Al ver su reflejo, por fin descubrió el amor  
y ahogado en si mismo se convierte en flor.  
Eco de pena y locura se consumió.  
Sólo quedó resonando sin fin su linda voz.

¿Quién eres tú, niña loca?  
Niña loca... Niña loca...  
Muero antes que darte un beso.  
Darte un beso... Darte un beso...  
Quiero estar solo en el río.  
En el río... En el río...  
¿No pensarás que te quiero?  
Te quiero... Te quiero...  
Te quiero...Te quiero...

Ahora tú dime: ¿Qué demonios hago yo aquí?  
¿Soy sólo tu espejo o me ves a mí?  
¿Se me consiente algo más que repetir  
cada palabra que deseas oír?  
Tocas el agua, se te hunde la nariz,  
la imagen es vana, el llanto no tiene fin.

¿Quién eres tú, niña loca?  
Niña loca...Niña loca...  
Contigo haré lo que quiera  
Lo que quiera... Lo que quiera...

¿No ves qué triste es mi vida?  
Es mi vida... Es mi vida...  
Tú cargarás con mi pena  
Con mi pena... Con mi pena...

¿Quién eres tú, niña loca?  
Niña loca... Niña loca...  
Muero antes que darte un beso.  
Darte un beso... Darte un beso...  
Quiero estar solo en el río.  
En el río... En el río...  
¿No pensarás que te quiero?  
Te quiero... Te quiero...  
Te quiero... Te quiero...  
Te quiero... Te quiero...  
Te quiero... Te quiero...

Para poder escuchar la canción y ver el video, con pinturas de Alexandre Cabanel, de Caravaggiola y William Waterhouse, solo tienes que entrar en la siguiente dirección:  
<https://www.youtube.com/watch?v=7uk4KiET2XE>

## FEBO

Dios del Olimpo

*Nombre griego:* Apolo

*Nombre romano:* Febo

*Atributos:* Lira, sol, laurel, flechas

*Papel en la mitología:* Dios de la profecía, la medicina y la arquería. Posteriormente, dios del Sol y de las bellas artes.

Hijo de Zeus y Leto. Es la personificación del Sol, así como su hermana gemela Artemisa, representa a la luna. También tiene otros atributos como dios de la poesía, de la música, de la medicina y de las artes adivinatorias. Viaja en un carro de cisnes. Su epíteto de Febo se supone que significa *el brillante, el luminoso* y hace referencia al calor solar que hace madurar los frutos, pues Apolo es el dios del verano.

Apolo es un dios vengativo y castiga de forma terrible a los que se le oponen o a los que quieren rivalizar con él diciendo, por ejemplo que saben tocar la lira mejor que él.

Aunque nunca se casó, los mitos sobre sus aventuras amorosas son múltiples y no siempre satisfactorios para el dios, que fue rechazado en muchas ocasiones.

Así representó Antonio Mingote<sup>223</sup> (2002) a Apolo y las Musas en esta litografía. Tanto Apolo como las nueve Musas están perfecta y cuidadosamente caracterizados. Apolo tocando el arpa, o la cítara, y presidiendo el coro a la derecha y en actitud dramática a Melpómene, musa melódica de la tragedia; a la izquierda, a Terpsícore, musa de la danza; más a la izquierda, con un reloj de arena y contemplando el universo, musa de la astronomía, Urania; en lugar intermedio y debajo de las anteriores, Erato tañendo la lira, musa de la poesía amorosa; en el centro, con máscara cómica, Talía, musa de la comedia; a su derecha en actitud pensativa la musa de la oratoria, Polimnia, y por último, en la falda del monte, de izquierda a derecha, Euterpe, musa de la música; Clío, la musa de la historia, leyendo un gran libro y, finalmente, a Calíope, musa de la épica, con una heroica espada.



## JÚPITER

Dios del Olimpo

*Nombre griego:* Zeus

*Nombre romano:* Júpiter

*Atributos:* Rayo, cetro, águila.

<sup>223</sup> <http://www.circulodelarte.com/es/obra/apolo-y-las-musas/es>

*Papel en la mitología:* Soberano de los dioses olímpicos.

Hijo de Cronos y Rea. Su morada se encuentra en lo alto del monte Olimpo. Es el dios más importante, ostenta el título de padre de los dioses y gobierna el universo. No solo es el dios de la Luz, además es el símbolo de la lluvia, el viento, las tormentas, del ciclo de las estaciones y de la sucesión de la noche y el día. Va armado con el trueno y el rayo. Su misión es mantener el equilibrio del Universo y proteger los privilegios de los dioses.

Su esposa legítima es Hera, una de sus hermanas, que reina con él en el Olimpo, Aunque tuvo varias esposas y numerosos amantes. Para engañar a algunas de sus amantes adopta infinidad de disfraces: lluvia de oro, cisne, toro blanco, niebla, falso sátiro, un marido ausente, una serpiente...

### **LETEO (RÍO)**

En la mitología griega, Lete o Leteo es uno de los ríos que atraviesa el Hades, la Casa de los Muertos. Beber de sus aguas provocaba el olvido absoluto de la vida terrenal. Los antiguos griegos creían que esto resultaba imprescindible para las almas que cruzaban aquel territorio de forma que no recordasen sus vidas pasadas.

### **MARTE**

Dios del Olimpo

*Nombre griego:* Ares

*Nombre romano:* Marte

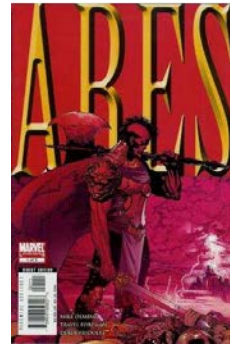
*Atributos:* Casco y armas

*Papel en la mitología:* Dios de la guerra.

Hijo de Zeus y Hera. Es el dios de la guerra, representa la fuerza bruta sobre la inteligencia. Es muy impopular entre los demás dioses, incluso a su propio padre. Es la antítesis de Atenea, diosa también guerrera, que encarna la fuerza inteligente y la astucia. En los enfrentamientos que tiene sale humillado y maltrecho a pesar de su impresionante presencia física.

Ares era representado como un hombre joven y fuerte montado en un gran carro con fogosos corceles y con una lanza y un escudo en sus manos, además de un gallo a sus pies.

La editorial Marvel publicó en el año 2006 un cómic cuyo protagonista principal en Ares.



**MEGUERA Y TISIFONTE (Megeira y Tisifonte)** Dos de las tres erinias o furias, diosas del castigo y la venganza divina. Megeira era la más terrible de las tres, se encargaba de castigar todos aquellos delitos que se cometen contra la institución del matrimonio, sobre todo los de la infidelidad. Por su parte, Tisifonte, era la encargada de castigar los delitos cometidos por asesinato: parricidio, fratricidio y homicidio.

### **MERCURIO**

Dios del Olimpo

*Nombre griego:* Hermes

*Nombre romano:* Mercurio

*Atributos:* Sombrero y sandalias aladas, caduceo

*Papel en la mitología:* Mensajero de los dioses, protector de los viajeros, ladrones y mercaderes.

Hijo de Zeus y Maya. Dios mediador, sus principales cualidades son la astucia y la movilidad. Es un dios inventor y bienhechor, amigo de los hombres y mensajero de los dioses, en especial de Zeus. En Grecia es el símbolo de los embajadores y los heraldos.

### **PENATES**

Dioses menores

En la mitología romana, se encargaron, inicialmente, de proteger las despensas, para luego extenderse a toda la casa. Se les ofrendaba una parte de la comida diaria, que debía ser colocada en el corazón de la figura que los representaba.

### **PROSERPINA**

Diosa del Olimpo

*Nombre griego:* Perséfone

*Nombre romano:* Prosepina

*Papel en la mitología:* deidad de vida, muerte y resurrección.

Hija de Ceres y Júpiter, y se la describía como una joven sumamente encantadora.

Venus, para dar amor a Plutón, envió a su hijo Eros para que acertase a Plutón con una de sus flechas. Proserpina estaba en el lago Pergusa bañándose con algunas ninfas. Entonces Plutón surgió del volcán Etna con cuatro caballos negros y la raptó para casarse con ella y vivir juntos en el Hades, el inframundo.

Disney recreo en una bellísima película la historia de Hades y Perséfone:



## **RADAMANTO**

Hijo de Zeus y Europa, fue uno de los jueces de los muertos en el Hades, junto con Éaco y Minos.

## **VENUS.**

Diosa del Olimpo

*Nombre griego:* Afrodita

*Nombre romano:* Venus

*Atributos:* Conchas, Cupido

*Papel en la mitología:* Diosa de la belleza y del amor. En la mitología romana, diosa de los campos y los jardines.

Representa el deseo sexual como una de las fuerzas creadoras del universo, a la que todos los seres vivos, animales, hombres o dioses están sometidos.

Su nombre y sus epítetos hacen referencia a su nacimiento. Afrodita es una derivación de *aphros*, la espuma. También se la llama *Citerea*, *la de Citera*, *Cipris*, *la chipriota* o *Anadiomene*, la que vino del mar.

También es una diosa temible, que inspira pasiones monstruosas a los que descuidan su culto o despiertan su antipatía.



## **Capítulo 4. Guía de lectura de *El marido más firme* de Lope de Vega**

---

- 4.1. Introducción
- 4.2. Programación didáctica de la Guía de lectura
  - 4.2.1. Objetivos específicos
  - 4.2.2. Metodología
  - 4.2.3. Contribución al desarrollo de las Competencias Básicas
  - 4.2.4. Educación en valores
  - 4.2.5. Evaluación
- 4.3. Orientaciones para el profesor
- 4.4. Propuesta de actividades
  - 4.4.1. Propuesta de actividades *antes* de la lectura
    - Actividad 1(A)*. La ficha bibliográfica

### 1(B) Uso de la biblioteca

*Actividad 2.* ¿Por qué y para qué vamos a leer esta obra?

*Actividad 3.* Análisis de la portada. Elaboración de hipótesis.

*Actividad 4.* La organización de la obra.

*Actividad 5.* Lectura dramatizada de un fragmento de la obra.

#### 4.4.2. Propuesta de actividades *durante* la lectura

*Actividad 6.* Lectura en voz alta. Trabajar las pausas, el volumen y la entonación

*Actividad 7.* Lectura en voz alta para trabajar la articulación, la vocalización y la velocidad

*Actividad 8.* Análisis de los personajes

*Actividad 9.* Los tópicos literarios

*Actividad 10.* Pintar con flores y piedras preciosas

*Actividad 11.* Mitología y publicidad

*Actividad 12.* Breve, gustoso y perdido

*Actividad 13.* Los signos del zodiaco

*Actividad 14.* Las expresiones mitológicas

*Actividad 15.* La elección de marido

*Actividad 16.* Los malos augurios

*Actividad 17.* Los celos

*Actividad 18.* El engaño

*Actividad 19.* Las condiciones de Proserpina.

*Actividad 20.* La prueba

*Actividad 21.* La escenografía

#### 4.4.3. Propuesta de actividades *después* de la lectura

*Actividad 22.* Comprobación de hipótesis

*Actividad 23.* Recuerdo y parafraseo del contenido de lo leído

*Actividad 24.* Reflexión sobre el final de la obra

*Actividad 25.* Reescritura

*Actividad 26.* Los amores desgraciados

*Actividad 27.* *Book trailer.* Tarea final 1

*Actividad 28.* ¡Estamos en obras! Tarea final 2

### 4.1. Introducción

Esta *Guía Lectura* está destinada principalmente a facilitar la labor del profesorado de Secundaria que imparte la materia de Lengua Castellana y Literatura, interesado en fomentar en su alumnado, no solo la lectura, sino también la creación artística y literaria, sin obviar la educación emocional y el trabajo cooperativo.

Se ha buscado que su uso fuera más allá de las aulas de Literatura y que se pudiera anclar en la cultura general, esa tierra de nadie entre disciplinas, allí donde se vuelven visibles algunos de los grandes problemas humanos, en detrimento de las cuestiones técnicas y particulares.

La perspectiva adoptada es deudora de los principios del pensamiento complejo, “entendimiento multidisciplinario”, desarrollados por Edgar Morin<sup>224</sup>, según el cual la realidad se comprende y se explica simultáneamente desde todas las perspectivas posibles y el fenómeno específico puede ser analizado por medio de las más diversas áreas del conocimiento, evitando la habitual reducción del problema a una cuestión exclusiva de la ciencia que se profesa.

Se ha buscado la contextualización frente a la hiperespecialización que impide ver lo global, porque lo fragmenta y lo esencial. Y es que, los problemas esenciales nunca son fragmentados sino globales.

En este sentido, las actividades propuestas pretenden incidir en el desarrollo de la inteligencia general, el razonamiento analítico, creativo y práctico propuesto por Sternberg<sup>225</sup>, recogiendo aportaciones del modelo de *Inteligencias Múltiples* de Gardner<sup>226</sup> y facilitando la aptitud a contextualizar.

Para la elaboración de estas actividades se han tenido en cuenta, además de los referentes teóricos expuestos anteriormente en el apartado dedicado a la lectura, además de los siguientes criterios básicos:

---

<sup>224</sup> Edgar Morin, *Los siete saberes para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2007.

<sup>225</sup> Robert J., Sternberg, *Inteligencia exitosa*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1997.

<sup>226</sup> Howard Gardner, *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1998.

- Combinar ejercicios específicos para desarrollar cada una de las microhabilidades orales y escritas. No hay que olvidar que la conducta comunicativa es global y por tanto el trabajo con las habilidades parciales repercutirá en una mejor competencia discursiva total.
- Realizar actividades motivadoras y variadas para trabajar dichas estrategias.
- Prestar atención a todos los tipos de lectura, desde la superficial a la literaria, así como los diferentes mecanismos específicos de cada una.
- Usar un lenguaje directo, que apele directamente al alumnado, para hacerlo más directamente responsable de su aprendizaje.
- Combinar el trabajo individual con el colaborativo de tal manera que el alumno disponga de su tiempo personal de reflexión pero a la vez entienda que la comprensión en muchas ocasiones se construye en interacción con los demás.
- Trabajar con núcleos de contenidos no muy amplios. Aunque la *Guía de lectura* está inserta dentro del Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) es posible realizar las actividades de forma aislada.

Cada una de las actividades planteadas recoge, tanto los objetivos, contenidos, como competencias básicas de manera individual y detallada en su correspondiente ficha.

## **4.2. Programación didáctica de la Guía de lectura**

### **4.2.1. Objetivos específicos**

Entre los materiales didácticos que ofrece esta *Guía de Lectura* se encuentra un apartado destinado a *Actividades*. Como se podrá comprobar, se parte de unos objetivos generales dependientes de las estrategias propias de cada momento de lectura:

- *Antes de la lectura*: Activar los conocimientos previos.
- *Durante la lectura*: Procesar la información.

- *Después de la lectura:* Revisar, apreciar y comprender el contenido y ampliar los conocimientos del lector.

A partir de ellos, se establecen otra serie de objetivos que se indican en cada una de las actividades y que paso a enumerar:

1. Conocer los aspectos fundamentales de la cultura de España y del mundo; respetar el patrimonio artístico, cultural y lingüístico.
2. Aproximarse a muestras relevantes del patrimonio literario español.
3. Reflexionar sobre el legado cultural de los pueblos.
4. Distinguir las principales épocas artísticas y literarias, así como sus rasgos característicos.
5. Presentar al autor y su obra.
6. 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.
7. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos, los motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
8. Reconocer textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, sobre los temas y los motivos de la tradición literaria.
9. Aprender a elaborar una ficha de lectura.
10. Aprender el correcto uso de los recursos disponibles en una biblioteca.
11. Buscar, seleccionar y procesar información.
12. Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de medios tradicionales y aplicación de las nuevas tecnologías.
13. Identificar y definir los propósitos y objetivos de lectura.
14. Examinar el tipo de texto y establecer las características de su tipología.
15. Analizar las diferentes partes que componen una obra literaria.
16. Analizar los indicadores de contenido básico.
17. Reflexionar sobre la utilidad de estos indicadores y sus características.
18. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del

ámbito académico.

19. Exponer una opinión personal sobre la lectura de una obra completa.
20. Interpretar y emplear la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.
21. Establecer relaciones entre los aspectos literarios y la realidad del propio alumno.
22. Consolidar hábitos lectores.
23. Practicar la lectura en voz alta y la lectura dramatizada.
24. Mejorar la fluidez y eficacia lectora.
25. Tomar conciencia de la seducción de la palabra hablada y la voz humana y sus repercusiones.
26. Desarrollar la creatividad y la afectividad.
27. Superar la timidez y la inhibición y el logro de un clima de confianza en el aula.
28. Fomentar la negociación, empatía y la aceptación de críticas y correcciones.
29. Valorar los elementos personales, sociales, geográficos que se reflejan en nuestra forma de hablar, fomentando así el respeto por todas las variedades de uso.
30. Elaborar imágenes mentales y respuestas afectivas
31. Identificar personajes y explicar su evolución en la obra.
32. Distinguir el carácter de personajes protagonistas y secundarios.
33. Identificar personajes y relacionar los sus comportamientos y sentimientos con los hechos vividos.
34. Reconocer rasgos físicos y psicológicos en los personajes de la obra.
35. Acercarse reflexivamente a la mitología.
36. Analizar críticamente el lenguaje publicitario.
37. Establecer inferencias y predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.
38. Confrontar y justificar las hipótesis realizadas antes y durante la lectura.
39. Dar respuestas afectivas a través de analogías y experiencias personales.
40. Recordar y parafrasear el contenido de lo que se ha leído.

41. Reformular en palabras propias algunas partes del texto.
42. Producir una versión propia del texto o de alguna parte del mismo.
43. Exponer conclusiones y puntos de vista.
44. Expresar libremente opiniones acerca de la lectura.
45. Comparar con las diversas comprensiones e interpretaciones del texto dadas por sus compañeros.
46. Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.
47. Reflexionar sobre el trabajo realizado así como sobre las dificultades y los avances conseguidos.
48. Acercarse al hecho teatral como un todo, en el que se integre texto y espectáculo.
49. Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.
50. Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.
51. Valorar la creación artística.
52. Fomentar la lectura literaria en el aula.

#### **4.2.2. Metodología**

La metodología empleada en esta Guía de lectura de *El marido más firme* de Lope de Vega se adapta a las características del alumnado al que está dirigida, de tal modo que favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico. Además se le dota de la flexibilidad necesaria para responder a las diferentes situaciones no previstas o especiales.

Principios metodológicos que subyacen en esta Guía de lectura:

1. *Educación Personalizada*: Que atienda al ritmo individual de aprendizaje del alumno y a su desarrollo como persona.
2. *Aprendizaje significativo*: Los alumnos poseen una serie de conocimientos previos que afectan al aprendizaje y deben ser utilizados:
  - Dando especial importancia a los conocimientos previos.
  - Relacionando los contenidos

- Configurando actividades para desarrollar los nuevos aprendizajes a partir de esos conocimientos previos.
3. *Aprendizaje constructivista:*
- Primar los contenidos procedimentales.
  - Empleo del método de enseñanza-aprendizaje por descubrimiento, el que el profesor deja de ser la fuente principal de los acontecimientos, para convertirse en un guía.
4. *Enfoque del currículo práctico-interpretativo:*
- Los objetivos y contenidos pasan a ser elementos abiertos y negociables en función de la dinámica del aula.
  - No se utilizan materiales cerrados para que el alumno se los aprenda, sino que se ejecutan procesos de aprendizaje a través de la interacción con el medio: resolución de problemas, tratamiento de textos...
  - Establecer pautas y pronosticar situaciones deseables que en el entorno del alumno le permitan contrastar, estimular sus iniciativas y motivar su afán investigador.
  - Actividades adecuadas a la propia dinámica del aula.
5. *Aprendizaje basado en proyectos (PBL):*
- Posee la capacidad de enganchar al alumno en torno a un tema que le motiva y que satisface su interés por explorar nuevos conocimientos.
  - Dota de más libertad al profesor a la hora de elegir los temas que va a trabajar con los alumnos.

#### **4.2.3. Contribución al desarrollo de las Competencias Básicas**

En esta Guía de Lectura nos hacemos eco de la inclusión de Competencias básicas en el currículo de la Enseñanza Secundaria y desarrollamos dichas competencias en las áreas de conocimiento para que el alumno pueda integrar sus aprendizajes, relacionarlos con los contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.



Como el profesor bien sabe, según la propuesta realizada por la Unión Europea, se han identificado ocho Competencias Básicas:

- 1.- Competencia en comunicación lingüística.
- 2.- Competencia matemática.
- 3.- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.
- 4.- Tratamiento de la información y competencia digital.
- 5.- Competencia social y ciudadana.
- 6.- Competencia cultural y artística.
- 7.- Competencia para aprender a aprender.
- 8.- Autonomía e iniciativa personal.

Como ya se ha mencionado en la Introducción, esta propuesta de lectura contempla el desarrollo de la educación en la expresión de las emociones, en la valoración y el disfrute de la creación artística y literaria y en los valores democráticos.

Pretende la mejora de las Competencias: Comunicativa (fomento de la lectura literaria de *El marido más firme* de Lope de Vega, comprensión lectora, competencia discursiva, comunicación no verbal mediante dramatizaciones); Artística y Literaria (análisis del género dramático, los recursos de estilo y fomento de la creatividad); Artística y Plástica y Social y Ciudadana (educación en valores democráticos: igualdad, derecho a no ser discriminado, deber de no discriminar y denunciar las discriminaciones, resolución pacífica de conflictos, separación de poderes y solidaridad). Por ende, contribuye al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal, el tratamiento de la información y la competencia de aprender.

Con esta Guía de lectura el profesor podrá trabajar las Competencias Básicas y desarrollar las destrezas lectoras que, según el informe PISA son: Obtención de información, Comprensión general del argumento, Elaboración de una interpretación, Reflexión sobre el contenido, Reflexión sobre la forma, y que se detallan a continuación:

- *Obtención de información*: se refiere a la identificación obtenida en el texto. Los lectores deben explorar el texto para buscar, localizar e identificar datos relevantes.

- *Comprensión general:* hace referencia al hecho de que el lector centre su atención en partes independientes del texto o bien recurra a las relaciones que se dan entre la información contenida en el mismo.
- *Elaboración de una interpretación:* al trabajar las destrezas de este proceso lo que se busca es que el lector establezca relaciones entre las distintas partes del texto y la información que ya tenía previamente a la lectura.
- *Reflexión sobre el contenido del texto:* requiere que los lectores relacionen la información en él contenida con unos conocimientos procedentes de otras fuentes con el objeto de valorar su contenido.
- *Reflexión sobre la forma:* esta destreza pretende que el lector centre su atención en la forma o estructura del texto.

La comprensión plena de un texto requiere poner en juego todos esos procesos. Si bien las cinco destrezas están emparentadas, cada una puede precisar diferentes habilidades básicas. Ejecutar con éxito una de ellas no garantiza que se haya efectuado satisfactoriamente cualquiera de las restantes; por ello es necesario trabajar de forma independiente cada una de ellas.

Estas cinco destrezas son de carácter acumulativo, de manera que se pueden graduar a través de un trabajo adaptado a las características psicoevolutivas de los alumnos.

#### **4.2.4. Educación en valores**

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26 dice: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales"<sup>227</sup>, al mismo tiempo el artículo 27.2 de nuestra Constitución afirma que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales"<sup>228</sup>.

---

<sup>227</sup> [http://www.un.org/es/documents/udhr/index\\_print.shtml](http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml)

<sup>228</sup> <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=27&tipo=2>

Con la LOGSE fueron los planteamientos de la transversalidad en el currículo, con la LOCE la educación en valores, como un aspecto clave en la formación integral de nuestros alumnos y, hasta el momento, con la LOE se produce una profundización aún más exhaustiva.

Para los docentes, esta actualización surge casi como un reto en el que se deberá sacar el máximo partido a uno de los aspectos que más reclama la sociedad: la preparación en hábitos de convivencia y respeto mutuo.

Existen muchos valores que merecen ser tratados, y se pueden trabajar desde una triple dimensión. A continuación se verán estas tres dimensiones relacionadas con las actividades en las que se tratan:

- Dimensión personal (libertad, aceptación personal...): **ACTIVIDADES 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 25 y 26.**
- Dimensión de relación (amistad, comunicación...): **ACTIVIDADES 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 17, 18, 22 y 26.**
- Dimensión social (paz, justicia, vitales, ecológicos, políticos, sociales, etc.): **ACTIVIDADES 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 17, 18, 21, 25 y 26.**

En todas las experiencias con valores prima un objeto común que es el desarrollo íntegro del alumno en todos los niveles (afectivo, social, cognitivo...). Educar en valores requiere de actividades reflexivas, cooperativas, vivenciales, planificadas, internivelares, interdisciplinarias, etc.). Desde la propuesta de actividades que a continuación se presenta se ha buscado poder aunar tanto las tres dimensiones de las que se ha hablado anteriormente, como los niveles implicados, así como cuidar el propio desarrollo de las actividades.

#### **4.2.5. Evaluación**

Los procedimientos de evaluación para esta Guía de Lectura son: los registros de observación sobre el desarrollo de las actividades, acciones y proyectos en el aula, la coevaluación (exposiciones orales y debates), evaluación formativa y autoevaluación, facilitando la conciencia sobre el propio aprendizaje, mediante puestas en común al finalizar cada actividad y puesta en valor del profesorado al finalizar la sesión o la lectura de la totalidad de la obra.

Los instrumentos de evaluación que complementan esta Guía son: una ficha bibliográfica (**ACTIVIDAD 1(A)**), una ficha con preguntas para reflexionar

sobre la utilidad y el de uso de la biblioteca del centro (**ACTIVIDAD 1(B)** y **ACTIVIDAD 2**), una ficha para analizar los aspectos externos de la obra (**ACTIVIDAD 4**) una serie de fichas para que los alumnos realicen su predicciones e inferencias en torno a lo que encontrarán en el texto (**ACTIVIDADES 3, 8,12, 15, 16, 17, 18, 19 y 20**) y que podrán ser revisadas cuando el profesor considere oportuno o cuando se llegue a la **ACTIVIDAD 22**, una relación de tópicos literarios para que el alumno los identifique en el texto y reflexiones sobre su vigencia actual (**ACTIVIDAD 9**), dos fichas sobre flores y piedras preciosas y su función en la obra para que los alumnos completen durante su lectura (**ACTIVIDAD 10**), otra ficha para que el alumno complete con información sobre la relación entre la mitología y la publicidad (**ACTIVIDAD 13**), además de la relación entre la mitología y los símbolos del zodiaco (**ACTIVIDAD 13**) y, para finalizar con el apartado de mitología, una relación de quince expresiones mitológicas para que el alumno relacione con su significado actual (**ACTIVIDAD 14**).

Todo esto se completará con una rúbrica que servirá, tanto para la coevaluación, como para la autoevaluación de la fluidez y velocidad lectora (**ACTIVIDAD 5**), y que podrá servir de modelo para las **ACTIVIDADES 6 y 7**, una batería de preguntas cerradas sobre escenografía y efectos especiales (**ACTIVIDAD 21**), junto con algunas actividades que el alumno podrá realizar en su propio cuaderno (**ACTIVIDAD 13**) así como todas aquellas actividades de reflexión sobre lo leído o sobre reescritura que se proponen (**ACTIVIDADES 23, 24 y 25**).

Aunque la evaluación definitiva es la que se podrá realizar si se opta por considerar toda esta *Guía de lectura* como un Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL), en el que el producto final puede ser o bien la creación de un *book trailer* (**ACTIVIDAD 27**) o, en caso de disponer de más tiempo, la puesta en escena de la obra por parte de los alumnos (**ACTIVIDAD 28**).

En este caso es conveniente que el profesor elabore una rúbrica en la que aparezcan las competencias y contenidos curriculares que se quieren trabajar y ponerlos en común con la clase. Lo ideal es que los contenidos curriculares elegidos tengan relación con el tema vertebrador. Se trata de una herramienta fundamental para que, tanto los alumnos puedan evaluar su propio proceso,

como el profesor tengan clara la meta final. La rúbrica deberá presentarse en la primera fase del proyecto.

### **4.3. Orientaciones para el profesor**

La tipología de actividades propuestas es variada: *antes de la lectura*, *durante la lectura* y *después de la lectura*. Para cada grupo de actividades se especifican los objetivos que se trabajan más directamente, las Competencias Básicas que se desarrollan, el espacio, tiempo y materiales necesarios para su realización, así como los receptores de las acciones de formación (alumno, grupo clase, profesor, grupos de trabajo de cuatro estudiantes).

El profesorado elegirá aquellas actividades que más se adecuen a sus objetivos en su aula, adaptándolas al nivel de cada grupo clase y al tiempo que se desee destinar.

En un primer momento, se recomienda leer el apartado destinado a las actividades previas a la lectura para activar los conocimientos previos del alumno: presentación del autor y la obra (**ACTIVIDADES 1 y 2**), realización de una ficha bibliográfica (**ACTIVIDAD 2**). Ambas actividades pueden desarrollarse en una sesión o en más, según el grado de profundización elegido.

Como actividad de preparación de la lectura, se presentan la **ACTIVIDAD 2** en la que pone en común el porqué y para qué de la lectura de la obra.

Para un mayor acercamiento a la obra, antes de entrar en la lectura propiamente dicha se comenzará con el análisis de la portada (**ACTIVIDAD 3**), así como la organización externa de la obra a través de los indicadores de contenidos básicos (**ACTIVIDAD 4**).

Seguidamente, el profesor podría trabajar con los alumnos la lectura dramatizada y pausada de algunos fragmentos seleccionados (**ACTIVIDAD 5**). Durante la misma o bien a su fin, se recomienda la aplicación de la rúbrica diseñada para ello.

Tras estas sesiones de realización antes de la lectura, el profesorado tiene la opción de seguir profundizando el trabajo de mejora de la fluidez y eficacia lectora (**ACTIVIDADES 6 y 7**) entre el resto de actividades diseñadas para el trabajo durante la lectura. A continuación se presenta un grupo de actividades

de procesamiento de la información en las que se pide que el alumno realice una serie de predicciones e inferencias sobre lo que ocurrirá en el texto (**ACTIVIDADES 8, 12, 15, 16, 17, 18, 19 y 20**). Cada una de ellas atiende a diferentes aspectos derivados del propio argumento, pero el profesor podrá elegir aquellas que más se adecuen en función de sus objetivos y en el orden que determine.

Otros aspectos que no deben ser olvidados son la reflexión sobre los tópicos literarios (**ACTIVIDAD 9**), los recursos estilísticos (**ACTIVIDAD 10**), el acercamiento y reflexión sobre la mitología (**ACTIVIDADES 11, 13 y 14**), la publicidad en nuestra vida cotidiana (**ACTIVIDAD 11**), la escenografía (**ACTIVIDAD 21**).

Para concluir se buscará, sobre todo, la revisión, apreciación y comprensión del contenido leído. Dentro de estas actividades para después de la lectura, el trabajo girará en torno a dos objetivos principales: la confrontación y justificación de las hipótesis realizadas durante la lectura (**ACTIVIDADES 22 y 23**), y la “apropiación” del texto por parte del alumno a través de la reflexión sobre el final de la obra (**ACTIVIDAD 24**), la totalidad de la trama (**ACTIVIDAD 26**), la reescritura (**ACTIVIDAD 25**) o la creación artística personal (**ACTIVIDADES 27 y 28**).

Para una mayor claridad y posibilidad de organización del profesorado, se ofrece a continuación un listado de las actividades propuestas, momento de realización y objetivos didácticos más destacados de cada una de ellas.

#### 4.4. Propuesta de actividades

RESUMEN - LISTADO DE ACTIVIDADES Y OBJETIVOS DE LECTURA			
Nº	MOMENTO	TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	PRINCIPALES OBJETIVOS
1	Antes de la lectura	(A) La ficha bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Activar los conocimientos previos del alumno.</li> <li>❖ Presentación del autor y de la obra.</li> <li>❖ Realizar una ficha bibliográfica.</li> </ul>
1		(B) Uso de la biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Activar los conocimientos previos del alumno.</li> <li>❖ Presentación del autor y de la obra.</li> <li>❖ Aprender el correcto uso de los recursos disponible en una biblioteca.</li> </ul>
2		¿Por qué y para qué vamos a leer esta obra?	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Activar los conocimientos previos del alumno.</li> <li>❖ Identificar y definir los propósitos y objetivos de lectura.</li> </ul>
3		Análisis de la portada	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Activar conocimientos previos.</li> <li>❖ Establecer predicciones</li> </ul>
4		La organización de la obra	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Activar conocimientos previos.</li> <li>❖ Analizar los indicadores de contenido básico.</li> <li>❖ Analizar las diferentes partes que componen una obra literaria.</li> </ul>
5		Lectura dramatizada de un fragmento de la obra	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Activar conocimientos previos</li> <li>❖ Mejorar la fluidez y eficacia lectora.</li> </ul>
6	Durante la lectura	Lectura en voz alta. Trabajar las pausas, el volumen y la entonación	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Activar conocimientos previos</li> <li>❖ Mejorar la fluidez y eficacia lectora.</li> </ul>
7		Lectura en voz alta para trabajar la articulación, la vocalización y la velocidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>❖ Mejorar la fluidez y eficacia lectora.</li> </ul>

8	Durante la lectura	<i>Análisis de los personajes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Procesar la información durante la lectura.</i></li> <li>❖ <i>Realizar inferencias y predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.</i></li> </ul>
9		<i>Los tópicos literarios</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Procesar la información durante la lectura.</i></li> <li>❖ <i>Comprender textos literarios utilizando los conocimientos de los motivos de la tradición literaria.</i></li> </ul>
10		<i>Pintar con flores y piedras preciosas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Procesar la información durante la lectura.</i></li> <li>❖ <i>Comprender textos literarios utilizando los conocimientos de los recursos estilísticos.</i></li> </ul>
11		<i>Mitología y publicidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Procesar la información durante la lectura.</i></li> <li>❖ <i>Acercarse reflexivamente a la mitología.</i></li> <li>❖ <i>Reflexionar sobre el legado cultural de los pueblos.</i></li> <li>❖ <i>Analizar críticamente el lenguaje publicitario.</i></li> </ul>
12		<i>Breve, gustoso y perdido</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Procesar la información durante la lectura.</i></li> <li>❖ <i>Realizar inferencias y predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.</i></li> <li>❖ <i>Comprender el texto considerando frases claves.</i></li> </ul>
13		<i>Los signos del zodiaco</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Procesar la información durante la lectura.</i></li> <li>❖ <i>Acercarse reflexivamente a la mitología.</i></li> <li>❖ <i>Reflexionar sobre el patrimonio cultural de los pueblos.</i></li> </ul>
14		<i>Las expresiones mitológicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Procesar la información durante la lectura.</i></li> <li>❖ <i>Acercarse reflexivamente a la mitología.</i></li> <li>❖ <i>Reflexionar sobre el patrimonio cultural de los pueblos.</i></li> </ul>
15		<i>La elección de marido</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Procesar la información durante la lectura.</i></li> <li>❖ <i>Establecer inferencias y predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.</i></li> </ul>
16		<i>Los malos augurios</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Procesar la información durante la lectura.</i></li> <li>❖ <i>Establecer inferencias y predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.</i></li> </ul>



17	Durante la lectura	Los celos	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>❖ Dar respuestas afectivas a través de analogía y experiencias personales.</li> <li>❖ Establecer inferencias y predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.</li> </ul>
18		El engaño	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>❖ Establecer inferencias y predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.</li> <li>❖ Verificación y justificación de la hipótesis o anticipaciones realizadas antes del acto lector.</li> <li>❖ Realizar imágenes mentales y respuestas afectivas.</li> </ul>
19		Las condiciones de Proserpina	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>❖ Establecer inferencias y predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.</li> <li>❖ Verificación y justificación de la hipótesis o anticipaciones realizadas antes del acto lector.</li> <li>❖ Realizar imágenes mentales y respuestas afectivas.</li> </ul>
20		La prueba	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>❖ Establecer inferencias y predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.</li> </ul>
21		La escenografía	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>❖ Acercarse al hecho teatral como un todo, en el que se integre texto y espectáculo.</li> </ul>
22	Después de la lectura	Comprobación de hipótesis	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Revisar, apreciar y comprender el contenido y ampliar los conocimientos del lector.</li> <li>❖ Confrontar y justificar las hipótesis realizadas antes y durante la lectura.</li> <li>❖ Exponer conclusiones y puntos de vista.</li> <li>❖ Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.</li> </ul>
23		Recuerdo y parafraseo del contenido de lo	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Revisar y comprender el contenido y ampliar los conocimientos del lector.</li> <li>❖ Recordar y parafrasear el contenido de lo que se ha leído.</li> </ul>

	<i>Después de la lectura</i>	<i>que se ha leído</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Exponer conclusiones y puntos de vista.</i></li> <li>❖ <i>Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.</i></li> </ul>
<i>24</i>		<i>Reflexión sobre el final de la obra</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Revisar y comprender el contenido y ampliar los conocimientos del lector.</i></li> <li>❖ <i>Exponer conclusiones y puntos de vista.</i></li> <li>❖ <i>Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.</i></li> </ul>
<i>25</i>		<i>Reescritura</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Revisar, apreciar y comprender el contenido y ampliar los conocimientos del lector.</i></li> <li>❖ <i>Producir una versión propia del texto o de alguna parte del mismo.</i></li> <li>❖ <i>Exponer conclusiones y puntos de vista.</i></li> <li>❖ <i>Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.</i></li> </ul>
<i>26</i>		<i>Los amores desgraciados</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Ampliar los conocimientos del lector.</i></li> <li>❖ <i>Expresar libremente opiniones acerca de la lectura.</i></li> <li>❖ <i>Comparar con las diversas comprensiones e interpretaciones dadas por sus compañeros de textos similares.</i></li> <li>❖ <i>Exponer conclusiones y puntos de vista.</i></li> <li>❖ <i>Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.</i></li> </ul>
<i>27</i>		<i>Book trailer. Tarea final 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Ampliar los conocimientos del lector.</i></li> <li>❖ <i>Comparar con las diversas comprensiones e interpretaciones dadas por sus compañeros de textos similares.</i></li> <li>❖ <i>Exponer conclusiones y puntos de vista.</i></li> <li>❖ <i>Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.</i></li> </ul>

28	Después de la lectura	¡Estamos en obras! Tarea final 2	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Ampliar los conocimientos del lector.</li><li>❖ Expresar libremente opiniones acerca de la lectura.</li><li>❖ Comparar con las diversas comprensiones e interpretaciones dadas por sus compañeros de textos similares.</li><li>❖ Exponer conclusiones y puntos de vista.</li><li>❖ Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.</li></ul>
----	-----------------------------	----------------------------------	--



#### 4.4.1. Propuesta de actividades *antes* de la lectura

- **Actividad 1.**(A). La ficha bibliográfica.  
(B) Uso de la biblioteca.
- **Actividad 2.** ¿Por qué y para qué vamos a leer esta obra?
- **Actividad 3.** Análisis de la portada. Elaboración de hipótesis.
- **Actividad 4.** La organización de la obra.
- **Actividad 5.** Lectura dramatizada de un fragmento de la obra

## Ficha de actividades

## Actividad 1 (A)

Nombre de la actividad		La ficha bibliográfica	
Momento de realización		Antes de la lectura	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Activar conocimientos previos.</li> <li>➤ Presentar al autor y su obra.</li> <li>➤ Aprender a elaborar una ficha de lectura.</li> <li>➤ Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de medios tradicionales y aplicación de las nuevas tecnologías.</li> <li>➤ Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.</li> <li>➤ Aproximarse al conocimiento de una de las figuras más representativas del patrimonio literario español.</li> <li>➤ Exponer una opinión personal sobre la lectura de una obra completa.</li> <li>➤ Fomentar la lectura literaria en el aula.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística		1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-5 Comunicación escrita: la escritura.	
4. Competencia digital y tratamiento de la información		4-1 Conocimiento y aplicación de herramientas tecnológicas de la comunicación. 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información. 4-3 Herramientas electrónicas de comunicación. 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento.	
1. Competencia social y ciudadana		5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales.	
2. Competencia cultural y artística		6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos.	
3. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
4. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	<b>Duración</b>
Individual		Biblioteca	1 sesión
<b>Materiales</b>			
❖ Libro de lectura de <i>El marido más firme</i> .			

- ❖ Ficha bibliográfica que se adjunta/blog.
- ❖ Ordenador con conexión a Internet.

### Nota para el profesor

#### PRESENTACIÓN DEL TEXTO Y DEL AUTOR

Una de las primeras actividades que debemos realizar con nuestros alumnos antes de acometer la lectura de cualquier texto, y más cuando se trata de un texto literario de gran extensión como este que nos ocupa, es hacer una buena presentación del texto y del autor.

Esta presentación la puede realizar el profesor en su totalidad o dar unas pequeñas pautas a partir de las cuales serán los alumnos los que se vayan aproximando poco a poco tanto a la obra como al autor. A continuación se incluye una de las dos propuestas de actividades con las que se pretende trabajar también el conocimiento y uso de la biblioteca escolar.

#### LA FICHA BIBLIOGRÁFICA

Los alumnos no suelen hacer **fichas bibliográficas** de los libros que leen. Si las hacen, es por obligación, no por costumbre ni porque se den cuenta de la utilidad que, al cabo del tiempo, pueden tener para ellos. Cuando las han realizado por cualquier motivo, no suelen guardarlas o no las utilizan para estudiar o revisarlas.

El objetivo de esta actividad es el de enseñar a realizar fichas bibliográficas que sirvan de verdad a los alumnos. Se trata no solo de que aprendan a realizarlas, sino de que se den cuenta de la importancia y utilidad de tal práctica de trabajo.

La ficha que se propone aquí se divide en tres apartados: Datos externos, Datos internos y Valoración personal

Es importante que los alumnos hagan notas de carácter personal. Una ficha no debe ser un esquema aséptico del libro, sino un lugar en que queden reflejadas sus sensaciones ante él.

Al tratarse en este caso de una obra que no se encuentra entre las más conocidas dentro de la bibliografía del autor, las actividades están más centradas en el dramaturgo, dejaremos para más adelante la presentación de la obra y la historia que se desarrolla en ella.

## **NOTA SOBRE EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LA GUÍA DE LECTURA:**

*Esta primera actividad se presenta para ser desarrollada en el cuaderno el alumno. Otras aparecerán con su ficha correspondiente. Esta es una opción que se da al profesor, aunque todas ellas pueden ser ofrecidas al alumno para ser realizadas a través del blog “El marido más firme”, que se crearía especialmente para este proyecto.*

*Cada alumno elegiría un apodo o nick para realizar sus intervenciones. En la siguiente actividad, de consulta en la biblioteca, se puede pedir a los alumnos que, junto con los títulos de otras obras del mismo autor, busquen los nombres de los personajes más importantes de esas obras entre las que elegirán el nombre que van a utilizar durante este trabajo. En el caso de ser actividades en grupo el nombre se corresponderá con el de una obra de Lope de Vega. Los agrupamientos se pueden establecer incluso entre alumnos que hayan elegido personajes de una misma obra.*





Leí este libro el año pasado, pero ya no me acuerdo del tema ni del argumento. Si hubiera hecho una ficha, no lo tendría que leer de nuevo...

**ACTIVIDAD:**

A muchos nos ha pasado lo que al personaje de Forges, leer un libro y luego no acordarnos de muchos de los detalles de la obra. Una buena solución es realizar una ficha bibliográfica.

A continuación completa la siguiente ficha con el libro que vamos a comenzar a leer. Algunos campos solo los podrás completar durante la lectura o al finalizarla.

FICHA DE LECTURA	
<b>DATOS EXTERNOS</b>	<input type="checkbox"/> Título: <input type="checkbox"/> Autor: <input type="checkbox"/> Páginas: <input type="checkbox"/> Editorial y año de edición:
<b>DATOS INTERNOS</b>	<input type="checkbox"/> Género/subgénero: <input type="checkbox"/> Tema: <input type="checkbox"/> Argumento: <input type="checkbox"/> Personajes: <input type="checkbox"/> Espacio y tiempo:
<b>OPINIÓN PERSONAL</b>	<input type="checkbox"/> Opinión personal:

<b>Nombre de la actividad</b>		<b>Uso de la biblioteca</b>	
<b>Momento de realización</b>		<b>Antes de la lectura</b>	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Activar conocimientos previos.</li> <li>➤ Presentación del autor y su obra.</li> <li>➤ Aprender el correcto uso de los recursos disponible en una biblioteca.</li> <li>➤ Buscar, seleccionar y procesar información.</li> <li>➤ Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y la aplicación de las nuevas tecnologías.</li> <li>➤ Aproximarse a muestras relevantes del patrimonio literario español.</li> <li>➤ Fomentar la lectura literaria en el aula.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística		1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-5 Comunicación escrita: la escritura.	
4. Competencia digital y tratamiento de la información		4-1 Conocimiento y aplicación de herramientas tecnológicas de la comunicación. 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información. 4-3 Herramientas electrónicas de comunicación. 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento.	
5. Competencia social y ciudadana		5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía.	
6. Competencia cultural y artística		6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos. 6-4 Construcción cultural compartida.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	<b>Duración</b>
Individual		Biblioteca	1 sesión
<b>Materiales</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cuaderno del alumno/ blog.</li> <li>❖ Ordenador.</li> </ul>			
<b>Nota para el profesor</b>			
<p>Los alumnos no suelen estar familiarizados con el uso de los catálogos de la biblioteca, por eso no saben buscar los libros.</p>			

*Aprender a usar la biblioteca tanto pública como escolar les permitirá ser futuros usuarios de estas.*

*Para conseguir que todos los alumnos, por grupos, consulten los ficheros o catálogos de la biblioteca del centro/localidad se les puede proponer una actividad relacionada con la lectura de este texto. Para ello los alumnos deberán:*

- *Buscar todas las obras de Lope de Vega que hay en la biblioteca.*
- *Buscar otras obras de teatro.*
- *Buscar obras de otros autores del Barroco.*

*La consulta se puede hacer también a través de las páginas de Internet, en caso de existir esta posibilidad, alternándola con la visita física al espacio de la biblioteca.*

*Al comienzo de la siguiente clase los diferentes grupos expondrán los resultados ante sus compañeros. Escribirán en la pizarra cómo aparecía el nombre del autor en la ficha. El resto de la clase lo copiará y dirá por qué palabras estaba alfabetizado el título que buscaba.*

*Si se quiere ampliar la actividad, una página muy interesante es la ofrecida por el Gobierno de Aragón donde se da una explicación muy detallada y clara de algunos detalles como:*

- *Origen del término biblioteca: ¿por qué no libroteca?*
- *Tipos de bibliotecas*
- *Bibliotecas digitales*
- *Consultar catálogos de una biblioteca*
- *Fichas bibliográficas y Fichas de contenido*
- *Fomento de la lectura*

*Las imágenes ofrecidas en esta actividad han sido extraídas de dicha página cuya dirección se ofrece a continuación:*

*[http://educativa.catedu.es/44700165/aula/archivos/repositorio/500/586/html/Unidad05/pagina\\_1.html](http://educativa.catedu.es/44700165/aula/archivos/repositorio/500/586/html/Unidad05/pagina_1.html)*

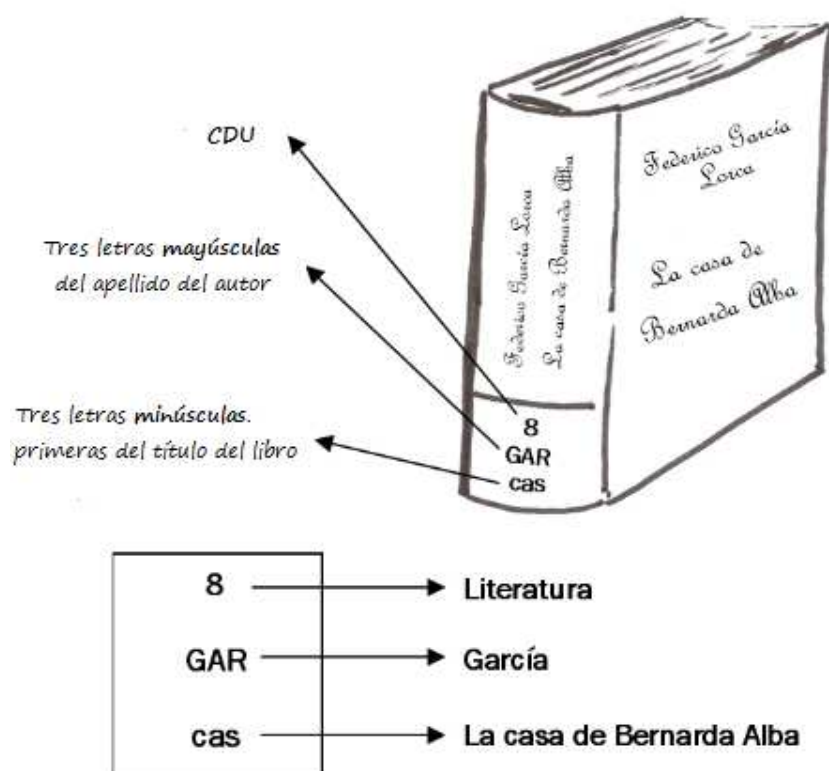
## Para el alumno

## Actividad 1 (B)

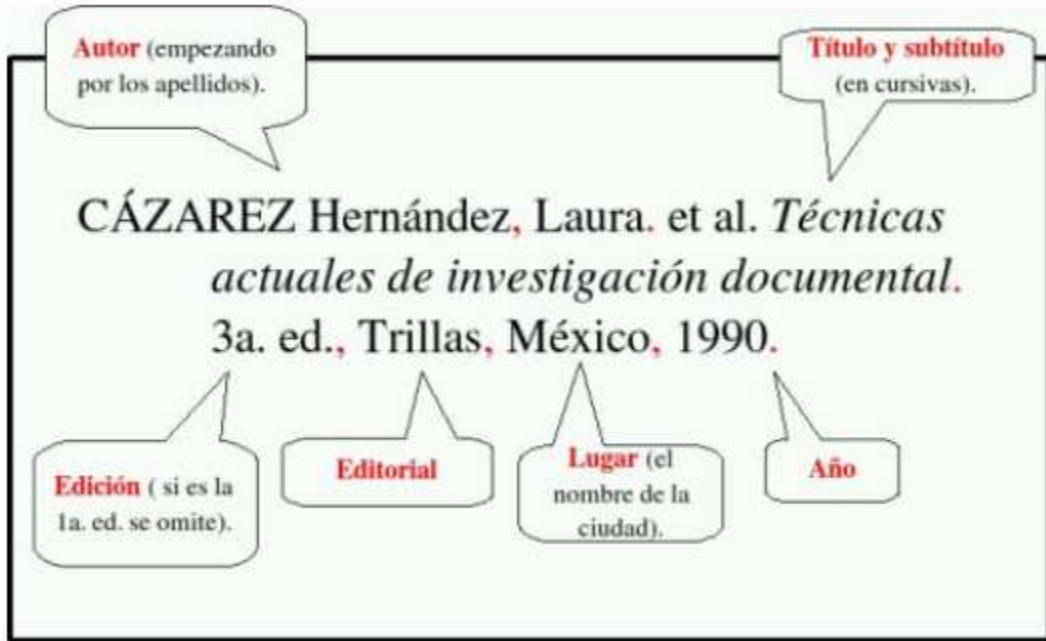
Para realizar esta actividad debes conocer primero los tipos de catálogos que existen en una biblioteca:

- **Catálogo de autores:** está ordenado alfabéticamente por el primer apellido. Ejemplo: CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de,
- **Catálogo de títulos:** recoge los títulos de las obras literarias ordenados alfabéticamente a partir de la primera palabra que no sea artículo. Ejemplo: *La Regenta*.
- **Catálogo de materias:** Está formado por los términos que designan el contenido de los libros, ordenados alfabéticamente.
- **Catálogo sistemático CDU:** (Clasificación Decimal Universal): está ordenado por los números que asigna la CDU a cada materia, agrupándolas por ramas del conocimiento.

La **signatura** es la clave que nos permite localizar el libro en los estantes.



Un ejemplo de ficha bibliográfica que puedes encontrar es el siguiente:



**ACTIVIDAD:** Una vez que posees esta información, la actividad que debes realizar es:

- ❖ *Buscar todas las obras de Lope de Vega que se encuentren en la biblioteca.*

.....

.....

.....

- ❖ *Buscar otras obras de teatro.*

.....

.....

.....

- ❖ *Buscar obras de otros autores del Barroco.*

.....

.....

.....

Nombre de la actividad	¿Por qué y para qué vamos a leer esta obra?
Momento de realización	Antes de la lectura
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Activar conocimientos previos.</li> <li>➤ Identificar y definir los propósitos y objetivos de lectura.</li> <li>➤ Comprender textos literarios utilizando los conocimientos los motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.</li> <li>➤ Distinguir las principales épocas artísticas y literarias, así como sus rasgos característicos.</li> <li>➤ 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.</li> <li>➤ Interpretar y emplear la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.</li> <li>➤ Conocer los aspectos fundamentales de la cultura de España y del mundo; respetar el patrimonio artístico, cultural y lingüístico.             <ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer relaciones entre los aspectos literarios y de la realidad del propio alumno.</li> </ul> </li> <li>➤ Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores mediante textos adecuados a la edad.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> <li>➤ Fomentar la lectura literaria en el aula.</li> </ul>	
<b>Competencias básicas</b>	<b>Subcompetencias</b>
1.. Competencia en comunicación lingüística	1-1 Comunicación oral: la escucha. 1-2 Comunicación oral: el habla. 1-4 Comunicación escrita: la lectura.
5. Competencia social y ciudadana	5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.
6. Competencia cultural y artística	6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos 6-4 Construcción cultural compartida.
7. Competencia en el aprendizaje autónomo	7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal	8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos.

Tipo de agrupamiento	Lugar de realización	Duración
GG	Aula	30 minutos

#### Materiales

- ❖ Libro de lectura de *El marido más firme*.

#### Nota para el profesor

Tan importante como la lectura y presentación del autor y la obra es explicar a los alumnos el motivo o los motivos por los que vamos a leer la obra que hemos seleccionado y cuáles van a ser los objetivos de la lectura. Seguramente, si los profesores fuéramos más conscientes de por qué y para qué mandamos leer a nuestro alumnado, las prácticas de lectura realizadas en el aula serían mucho más enriquecedoras.

Es necesario por tanto, antes de entrar en el texto, estimular los conocimientos previos y crear la necesidad de la lectura, hacer que tenga sentido, que sea significativa; establecer de algún modo la relación entre lo que se sabe y lo que se va a conocer. Esta fase de activación de conocimientos previos es delicada, porque en ella se aúnan libertad con pericia. Por ello es importante que se comience de forma más dirigida por el parte del profesor para más tarde traspasar la responsabilidad al alumno.

<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Análisis de la portada.</b>	
<b>Momento de realización</b>	<b>Antes de la lectura</b>	
<b>Objetivos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Activar conocimientos previos.</li> <li>➤ Establecer predicciones.</li> <li>➤ Interpretar y emplear la lectura y la escritura como fuentes de placer.</li> <li>➤ Reconocer textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria.</li> <li>➤ Aproximarse a muestras relevantes del patrimonio literario español.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> <li>➤ Fomentar la lectura literaria en el aula.</li> </ul>		
<b>Competencias básicas</b>	<b>Subcompetencias</b>	
<b>1. Competencia en comunicación lingüística</b>	1-3 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura.	
<b>4. Competencia digital y tratamiento de la información</b>	4-2 Búsqueda y tratamiento de la información. 4-3 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento.	
<b>5. Competencia social y ciudadana</b>	5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
<b>6. Competencia cultural y artística</b>	6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-2 Elaboración propia de creaciones artísticas.	
<b>7. Competencia en el aprendizaje autónomo</b>	7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
<b>8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal</b>	8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-3 Innovación y creatividad. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>	<b>Lugar de realización</b>	<b>Duración</b>
Individual	Aula	1 sesión
<b>Materiales</b>		



- ❖ Libro de lectura de *El marido más firme*.
- ❖ Ficha que se adjunta/blog.

### Nota para el profesor

La idea de esta actividad es que los alumnos establezcan una serie de hipótesis a partir del título y en su caso de las imágenes que puedan aparecer en la portada.

Una de las mejores estrategias para activar el conocimiento previo de los alumnos antes de la lectura de una obra es que el profesor dirija la atención de los alumnos hacia los llamados “indicadores” de contenido básico como pueden ser: ilustraciones, título, subtítulos, subrayados, cambios de letra, índice, etc.

La propia superestructura del texto y su organización ofrecen una serie de indicios que pueden ayudar a que los alumnos formulen preguntas pertinentes sobre el texto.

El hecho de plantear este tipo de actividad ayuda a que los lectores, buscando la comprobación de su hipótesis se mantengan absortos en su lectura, lo que contribuirá a mejorar su comprensión.

Los alumnos dispondrán de una ficha donde irán anotando sus respuestas personales.

En este punto la actividad se puede desarrollar siguiendo dos modalidades:

1. Que cada alumno elabore su propia ficha y solo al final de la lectura compruebe sus respuestas.
2. Que tras rellenar la ficha, los alumnos hagan una puesta en común de sus repuestas y, como en la opción anterior, tras la lectura de la obra contrasten lo acertado de sus predicciones.










Es importante que la conserven durante la lectura ya que tendrán que ir contrastando sus suposiciones iniciales con la información que le ofrece la lectura.

## Para el alumno

## Actividad 3

A veces con la simple lectura del título de una obra podemos imaginar muchas cosas de las que luego nos encontraremos en la obra. Ahora se te pide que elabores una serie de hipótesis sobre algunos de los aspectos externos de la obra y anotes tus repuestas en la siguiente ficha.

Al finalizar la lectura de la obra podrás contrastarlas con el resto de tus compañeros.

<b>PREGUNTA 1: ¿Qué datos aparecen en la portada?</b>		
RESPUESTA:		
<b>PREGUNTA 2: ¿Qué te sugiere la portada?</b>		
RESPUESTA:		
<b>PREGUNTA 3: ¿Quiénes crees que son los personajes que aparecen?</b>		
RESPUESTA:		
<b>LO HE ACERTADO</b>	<b>ME HE APROXIMADO</b>	<b>REALMENTE HA SIDO...</b>
		
<b>PREGUNTA 4: ¿Qué te sugiere el título?</b>		
RESPUESTA:		
<b>LO HE ACERTADO</b>	<b>ME HE APROXIMADO</b>	<b>REALMENTE HA SIDO...</b>
		
<b>PREGUNTA 5: ¿Quiénes crees que pueden ser los personajes principales?</b>		
RESPUESTA:		
<b>LO HE ACERTADO</b>	<b>ME HE APROXIMADO</b>	<b>REALMENTE HA SIDO...</b>
		

**PREGUNTA 6: ¿Qué otros personajes pueden aparecer?**

RESPUESTA:

LO HE ACERTADO

ME HE APROXIMADO

REALMENTE HA SIDO...



**PREGUNTA 7: ¿En qué lugar y en qué época crees que van a suceder los hechos?**

RESPUESTA:

LO HE ACERTADO

ME HE APROXIMADO

REALMENTE HA SIDO...



**PREGUNTA 8: ¿Dónde crees que van a suceder los hechos?**

RESPUESTA:

LO HE ACERTADO

ME HE APROXIMADO

REALMENTE HA SIDO...



**PREGUNTA 9: ¿Crees que tendrá un final feliz o desgraciado?**

RESPUESTA:

LO HE ACERTADO

ME HE APROXIMADO

REALMENTE HA SIDO...



**PREGUNTA 10: Inventa en cuatro líneas un argumento que pueda ser coherente con el título**

RESPUESTA:

LO HE ACERTADO

ME HE APROXIMADO

REALMENTE HA SIDO...



<b>Nombre de la actividad</b>	La organización de la obra	
<b>Momento de realización</b>	Antes de la lectura	
<b>Objetivos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Activar conocimientos previos.</li> <li>➤ Analizar los indicadores de contenido básico.</li> <li>➤ Analizar las diferentes partes que componen una obra literaria.</li> <li>➤ Examinar el tipo de texto y establecer las características de su tipología.</li> <li>➤ Reflexionar sobre la utilidad de estos indicadores y características.</li> <li>➤ Aplicar los conocimientos ya adquiridos sobre los diferentes géneros para hacer predicciones en torno a un texto.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Fomentar la lectura literaria en el aula.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>		
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>
1. Competencia en comunicación lingüística		1-3 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-5 Comunicación escrita: la escritura.
4. Competencia digital y tratamiento de la información		4-2 Búsqueda y tratamiento de la información. 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento.
5. Competencia social y ciudadana		5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía.
6. Competencia cultural y artística		6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos. 6-4 Construcción cultural compartida.
7. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo.
<b>Tipo de agrupamiento</b>	<b>Lugar de realización</b>	<b>Duración</b>
Individual	Aula	15/20 minutos
<b>Materiales</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Libro de lectura <i>El marido más firme</i>.</li> <li>❖ Ficha para el alumno/blog.</li> </ul>		

## Nota para el profesor

Es muy frecuente que comencemos la lectura de una obra empezando por el título y a continuación vayamos directamente a la primera página.

Sería interesante hacer ver a nuestros alumnos cuál es la estructura global de la obra. Un simple vistazo a los contenidos que nos encontramos en el índice ayudaría, no solo a conocer los diferentes apartados que presenta una obra y el uso al que están destinados, como la macroestructura de cada obra.

De este modo, los alumnos podrán comprobar cómo hay algunas preguntas básicas que se refieren a los aspectos de contenido y estructura de la obra que nos debemos plantear como: ¿Qué puedo esperar del contenido y progreso de la obra en función de la macroestructura a la que pertenece?

En el caso de una obra como la que vamos a trabajar la consulta del índice puede ayudar al alumno a ver diferentes aspectos como:

- ❖ El tipo de organización interna de la obra: actos y no capítulos, lo que le llevará a deducir que se encuentra ante una obra de teatro y no una novela o poema extenso.
- ❖ Información que aparece antes del primer Acto I, como el *dramatis personae*.
- ❖ La existencia de un vocabulario, herramienta que podrá consultar en caso de que encuentre algún problema de comprensión léxica a lo largo de la lectura.
- ❖ Un apéndice sobre mitología. Esto le dará una idea sobre la trama o personajes que encontrará...

Individualmente los alumnos completarán la ficha y una vez realizada esta tarea se hará una puesta en común con sus respuestas.

## Para el alumno

## Actividad 4

Antes de comenzar la lectura vamos a detenernos en el *Índice* y reflexionar sobre los diferentes apartados que aparecen en él.

Completa la siguiente tabla con los diferentes apartados que encuentres e identifica la información o función que pueden tener en la totalidad del libro. No olvides comenzar por el propio *Índice*.

APARTADOS	Sirve para...
1 Índice	
2.	
3.	
4.	
5.	
6....	

¿La obra se distribuye en actos o capítulos? ¿Sabes qué información podemos extraer de esto? Fíjate ahora en cualquiera de las páginas y completa el siguiente cuadro:

	Actos	Capítulos	
Se divide en			
	Verso	Prosa	
Está escrita en			
	Épico o narrativo	Lírico	Dramático
Pertenece al género			
Características que recuerdes de este género	✓ ..... ✓ ..... ✓ ..... ✓ .....		

<b>Nombre de la actividad</b>	Lectura dramatizada de un fragmento de la obra	
<b>Momento de realización</b>	Antes de la lectura	
<b>Objetivos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Activar conocimientos previos.</li> <li>➤ Leer en voz alta un fragmento de la obra.</li> <li>➤ Mejorar la fluidez y eficacia lectora.</li> <li>➤ Tomar conciencia de la seducción de la palabra hablada, de la voz humana y sus repercusiones.</li> <li>➤ Desarrollar la creatividad y la afectividad.</li> <li>➤ Superar la timidez y la inhibición y el logro de un clima de confianza en el aula.</li> <li>➤ Fomentar la negociación, empatía y la aceptación de críticas y correcciones.</li> <li>➤ Reflexionar sobre el trabajo realizado así como sobre las dificultades y los avances conseguidos.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> </ul>		
<b>Competencias básicas</b>	<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística	1-1 Comunicación oral: la escucha. 1-2 Comunicación oral: el habla.	
5. Competencia social y ciudadana	5-1 Relaciones interpersonales de calidad y no violentas. 5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente.	
6. Competencia cultural y artística	6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo	7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal	8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales. 8-3 Innovación y creatividad. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>	<b>Lugar de realización</b>	<b>Duración</b>
GG	Aula	10/15 minutos
<b>Materiales</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ficha de evaluación del proceso de lectura en voz alta/ blog.</li> <li>❖ Fragmento del texto que se va a leer en clase.</li> </ul>		

Una vez que los alumnos han hecho una aproximación externa a la obra, es el momento de leer en voz alta un fragmento del texto que se trabajará.

Es importante hacerles ver que el acto de leer se puede desarrollar tanto en voz alta como en silencio e individualmente y que cada forma de leer implica y conlleva una serie de características. En este caso, puesto que se trata de una obra de teatro, es lógico que se comience practicando la lectura en voz alta. Se seleccionará un fragmento de la obra y se asignarán diferentes papeles a los alumnos para que puedan leerlo en voz alta. Se propiciará sobre todo el acercamiento lúdico y estético al lenguaje.

La realización de este tipo de lectura posee una doble dimensión estética y funcional, sin olvidar tampoco su contribución al desarrollo de la competencia discursiva (mejora de las capacidades de comprensión lectora, escucha, expresión oral, integración de diversos códigos, etc.).

Antes de comenzar la lectura es importante tener en cuenta las siguientes indicaciones:

1. Calcular el tiempo de lectura adecuado. De diez a quince minutos por clase son suficientes para poder trabajar diferentes aspectos de la oralidad.
  2. Aunque esta sea una actividad previa a la lectura de la obra es importante que al finalizar la lectura de la obra todos los alumnos de la clase hayan realizado este ejercicio, ya que si todos intervienen les ayudará a superar el miedo y aumentará su autoconfianza.
- Si un estudiante lee en voz alta ante el grupo, no debe ser examinado. Evaluar un proceso de realimentación de una experiencia educativa no es examinar.
  - Tenemos que hacer ver a nuestros alumnos que en una lectura en voz alta se debe buscar la fluidez, la entonación justa por medio de las pausas, los signos de puntuación, la entonación. En definitiva enriquecer el texto con nuestra voz y nuestra expresión.

Durante la lectura el alumno puede tener consigo una plantilla de evaluación como la que se ofrece en la ficha del alumno en la que pueda ir anotando los aspectos más importantes a la hora de evaluar a sus compañeros y reflexionar sobre su propio proceso de lectura.

Un recurso que podemos utilizar también para que los alumnos puedan evaluar su lectura es que se graben. Una propuesta es servirnos de "Audacity", un programa libre y de código abierto para grabar y editar sonidos.



La elección del fragmento depende de la intención o cómo el profesor quiera presentar la obra. Se puede utilizar el propio inicio de la obra. Así mismo, se puede optar por una lectura dramatizada en la que ellos intuyan la manera correcta de ser leído y posteriormente en conjunto llegue a un consenso de cuales han sido los aciertos y mejoras.

Como se ha comentado, es conveniente que esta actividad de lectura en voz alta se vaya repitiendo a lo largo de todo el trabajo con la obra. En el apartado dedicado a "Actividades durante la lectura" se indicarán propuestas para :

- ✓ Trabajar la articulación, vocalización y velocidad.
- ✓ Trabajar las pausas, el volumen y la entonación
- ✓ Recitar poemas
- ✓ Realizar una lectura dramatizada
- ✓ Integrar diferentes códigos

**Para más información consultar:**

NÚÑEZ DELGADO, Pilar, *Actividades creativas de lectura expresiva en Secundaria*.  
[http://www.plec.es/documentos.php?id\\_documento=141&id\\_seccion=12&nivel=Secundaria](http://www.plec.es/documentos.php?id_documento=141&id_seccion=12&nivel=Secundaria).

## Para el alumno

## Actividad 5

A continuación se va a leer en clase un fragmento de la obra. En esta plantilla anotarás cómo son las lecturas de tus compañeros, pero si te fijas bien, también te darán las pistas de cómo debe ser una buena lectura en voz alta. Revísalas antes de comenzar la actividad y reflexiona sobre ellas.

ALUMNO:	Nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
CRITERIOS					
¿Vocaliza bien?					
¿La entonación es adecuada?					
¿Hace bien las pausas?					
¿La velocidad ha sido adecuada?					
¿Ha acompañado la lectura con algunos gestos para enfatizar?					
¿Ha mirado al auditorio?					
¿Ha enfatizado las palabras o momentos clave?					
¿Ha captado bien el tono del texto y la intención del autor?					

#### 4.4.2. Propuesta de actividades *durante* la lectura

- **Actividad 6.** Lectura en voz alta. Trabajar las pausas, el volumen y la entonación.
- **Actividad 7.** Lectura en voz alta para trabajar la articulación, la vocalización y la velocidad.
- **Actividad 8.** Análisis de los personajes.
- **Actividad 9.** Los tópicos literarios.
- **Actividad 10.** Pintar con flores y piedras preciosas.
- **Actividad 11.** Mitología y publicidad.
- **Actividad 12.** Breve, gustoso y perdido.
- **Actividad 13.** Los signos del zodiaco.
- **Actividad 14.** Las expresiones mitológicas.
- **Actividad 15.** La elección de marido.
- **Actividad 16.** Los malos augurios.
- **Actividad 17.** Los celos.
- **Actividad 18.** El engaño.
- **Actividad 19.** Las condiciones de Proserpina.
- **Actividad 20.** La prueba.
- **Actividad 21.** La escenografía.

<b>Nombre de la actividad</b>	Lectura en voz alta. Trabajar las pausas, el volumen y la entonación	
<b>Momento de realización</b>	Durante la lectura	
<b>Objetivos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>➤ Mejorar la fluidez y eficacia lectora.</li> <li>➤ Tomar conciencia de la seducción de la palabra hablada, la voz humana y sus repercusiones.</li> <li>➤ Valorar los elementos personales, sociales, geográficos que se reflejan en nuestra forma de hablar fomentando así el respeto por todas las variedades de uso.</li> <li>➤ Desarrollar la creatividad y la afectividad.</li> <li>➤ Superar la timidez, la inhibición y el logro de un clima de confianza en el aula.</li> <li>➤ Fomentar la negociación, empatía y la aceptación de críticas y correcciones.</li> <li>➤ Reflexionar sobre el trabajo realizado así como sobre las dificultades y avances.</li> <li>➤ Fomentar la lectura literaria en el aula.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> </ul>		
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>
1. Competencia en comunicación lingüística	1-1 Comunicación oral: la escucha. 1-2 Comunicación oral: el habla. 1-4 Comunicación escrita: la lectura.	
5. Competencia social y ciudadana	5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales.	
6. Competencia cultural y artística	6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo	7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal	8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-3 Innovación y creatividad. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>	<b>Lugar de realización</b>	<b>Duración</b>
GG	Aula	Criterio del profesor
<b>Materiales</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Libro de lectura, <i>El marido más firme</i>.</li> <li>❖ Cuaderno del alumno/blog.</li> </ul>		

Siguiendo con la lectura expresiva a continuación se presenta una serie de ejercicios para trabajar, en este caso, las pausas, el volumen y la entonación\*.

Para trabajar las **pausas**:

- Leer el texto al que previamente se le han quitado los signos de puntuación. Colocarlos después y contrastar las distintas formas de puntuar que han surgido, comentando los diferentes matices que suponen. Leer de nuevo algunos de los textos ya puntuados.
- Leer el texto de manera colectiva. Un alumno empieza a leer y se detiene en cuanto encuentre un signo de puntuación (puede ser uno cualquiera o uno concreto determinado previamente), entonces continúa su compañero o compañera de al lado y así sucesivamente.

Para trabajar el **volumen**:

- Antes de comenzar la actividad sobre el propio fragmento se puede realizar el siguiente ejercicio: pronunciar las siguientes palabras con el volumen de voz acorde con su significado: grito, vozarrón, a media voz, vocear, estallido, susurro, en voz baja, alarido, voz apagada, pianísimo, portazo, a grito pelado, detonación, al oído, vocecita, fuerte, murmullo, trueno, explosión, quedamente, debilitarse, fortísimo.

Para trabajar la **entonación**:

- Elegir unas cuantas frases del texto y leerlas en voz alta con distintos tonos siguiendo pautas como: con tristeza, con alegría, como si no tuviéramos dientes, preguntando, ordenando, como un militar, un cantante de salsa, un político, un niño pequeño tartamudeando...

El profesor podrá elegir la actividad o actividades que prefiera. Sería conveniente que antes de realizar la actividad en el aula elaborara una tabla de evaluación y, como en la actividad 5, se la entregara a los alumnos.

---

\* Lo que se propone a continuación es una selección de actividades recogidas por Pilar Núñez en su artículo *Actividades creativas de lectura expresiva en Secundaria*, y recogidas en PLEC (Proyecto de lectura para centros escolares). En José Cañas Torregrosa, *Actuando. Guía didáctica para jugar contigo al teatro*, Barcelona, Octaedro, 1993, y Manuel Abril Villalba, *Expresión y comprensión oral y escrita: actividades creativas*, Málaga, Aljibe, 2003, se pueden encontrar más actividades de este tipo.

<b>Nombre de la actividad</b>	Lectura en voz alta para trabajar la articulación, la vocalización y la velocidad.	
<b>Momento de realización</b>	Durante la lectura.	
<b>Objetivos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>➤ Mejorar la fluidez y eficacia lectora.</li> <li>➤ Tomar conciencia de la seducción de la palabra hablada, la voz humana y sus repercusiones.</li> <li>➤ Valorar los elementos personales, sociales, geográficos que se reflejan en nuestra forma de hablar fomentando así el respeto por todas las variedades de uso.</li> <li>➤ Desarrollar la creatividad y la afectividad.</li> <li>➤ Superar la timidez y la inhibición y el logro de un clima de confianza en el aula.</li> <li>➤ Fomentar la negociación, empatía y la aceptación de críticas y correcciones.</li> <li>➤ Reflexionar sobre el trabajo realizado, las dificultades y avances conseguidos.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores mediante textos adecuados a la edad.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>		
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>
<b>1. Competencia en comunicación lingüística</b>	1.1 Comunicación oral: la escucha. 1-2 Comunicación oral: el habla. 1.5 Comunicación escrita: la lectura.	
<b>5. Competencia social y ciudadana</b>	5-1 Relaciones interpersonales de calidad y no violentas. 5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales.	
<b>6. Competencia cultural y artística</b>	6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-2 Elaboración propia de creaciones artísticas. 6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos.	
<b>7. Competencia en el aprendizaje autónomo</b>	7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
<b>8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal</b>	8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-3 Innovación y creatividad. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>	<b>Lugar de realización</b>	<b>Duración</b>
GG	Aula	Criterio del profesor

## Materiales

- ❖ Libro de lectura, *El marido más firme*

## Nota para el profesor

Como ya se comentó en el apartado anterior, la práctica de la lectura en voz alta es un ejercicio que debemos tener presente en cada uno de los momentos de la lectura, por ello, en este apartado se recomienda tener en cuenta todos los aspectos incluidos en la anterior propuesta.

Si desde la primera lectura pretendemos que nuestros alumnos asimilen y sean capaces de interiorizar todas las pautas que les vamos a sugerir para que su lectura en voz alta sea eficiente lo único que conseguiremos será crearles inseguridad y su lectura resultará, cuando menos, artificial y forzada. Por ello, lo que aquí se incluye no es una actividad aislada, sino una serie de propuestas que se podrán ir realizando durante las lecturas sucesivas. Algunas de ellas se pueden considerar como ensayos graduados, orientados siempre hacia el uso lúdico y estético del lenguaje<sup>229</sup>.

En esta actividad lo que se pretende es que los alumnos trabajen no solo la articulación sino también la vocalización y la velocidad lectora. El desarrollo de esta actividad es muy sencillo. El profesor elige un fragmento de la obra que se va a trabajar en clase y pide a los alumnos que lo lean en voz alta. El profesor puede elegir la modalidad de ejercicio que desee realizar con sus alumnos entre las siguientes opciones:

Para trabajar la articulación y la vocalización:

- Leer el texto sujetando un bolígrafo con los dientes para forzar la vocalización correcta.
- Leer el texto siguiendo consignas distintas: no leer determinada vocal o fonema, leer todo el fragmento sustituyendo las vocales por una única (todo con la /a/, o con la /e/, etc.).
- Leer el texto susurrando, o en voz muy alta, o con la voz engolada, o nasalizada como si estuviéramos resfriados, o masticando las palabras.

Para la correcta realización de estos ejercicios es importante vocalizar bien y mantener la coherencia por medio de la entonación y las pausas.

<sup>229</sup> Lo que se propone a continuación es una selección de actividades recogidas por Pilar Núñez en su artículo *Actividades creativas de lectura expresiva en Secundaria*, y recogidas en PLEC (Proyecto de lectura para centros escolares).

*Para trabajar la velocidad lectora:*

- *Leer el texto cambiando la velocidad. Los versos impares se leerán muy despacio, desgranando las palabras, y los pares muy rápidamente.*
- *Realizar una primera lectura comprensiva del texto. Tras un consenso entre la clase/grupo se anota en los márgenes del texto las diversas sugerencias para mejorar la velocidad de lectura de acuerdo al contenido que se expresa.*

*Como en las actividades anteriores (5 y 6) sería conveniente que el profesor elaborara una rúbrica de evaluación de la expresión oral con los aspectos elegidos para que sean trabajados por los alumnos.*



<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Análisis de los personajes</b>
<b>Momento de realización</b>	<b>Durante la lectura</b>
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesamiento de la información</li> <li>➤ Realizar inferencias y predicciones en torno a lo leído en el texto.</li> <li>➤ Elaboración de imágenes mentales y respuestas afectivas.</li> <li>➤ Distinguir el carácter de personajes protagonistas y secundarios.</li> <li>➤ Identificar personajes y relacionar los sentimientos de los personajes con los hechos vividos.</li> <li>➤ Identificar personajes y explicar su evolución en la obra.</li> <li>➤ Reconocer rasgos físicos y psicológicos en los personajes de la obra.</li> <li>➤ 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.</li> <li>➤ Interpretar y emplear la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Fomentar la lectura literaria en el aula.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>	
<b>Competencias básicas</b>	
<b>Subcompetencias</b>	
<b>1. Competencia en comunicación lingüística</b>	1-3 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-6 Comunicación escrita: la escritura.
<b>4. Competencia digital y tratamiento de la información</b>	4-1 Conocimiento y aplicación de herramientas tecnológicas de la comunicación. 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información. 4-3 Herramientas electrónicas de comunicación. 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento.
<b>5. Competencia social y ciudadana</b>	5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.
<b>6. Competencia cultural y artística</b>	6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-4 Construcción cultural compartida.
<b>7. Competencia en el aprendizaje autónomo</b>	7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.

8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal	8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-3 Innovación y creatividad. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. 8-5 Espíritu emprendedor.
--	--

Tipo de agrupamiento	Lugar de realización	Duración
Individual/GG	Aula	1 sesión

### Materiales

- ❖ Libro de lectura de *El marido más firme*.
- ❖ Ficha del alumno/blog.
- ❖ Internet.

### Nota para el profesor

El propósito de esta actividad es que los alumnos comiencen a percibir las cualidades literarias que hacen que un personaje se convierta a sus ojos “en un dechado de virtudes” o por el contrario les resulte “un ser despreciable y ruin”.

Lo importante es que los alumnos descubran por sí mismos las razones que les llevan a identificarse o rechazar determinados personajes y saber que detrás de cada decisión, de cada elección, hay un porqué, una razón.

#### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

##### PRIMERA FASE. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Se les pide a los alumnos que busquen en Internet el significado de la frase *Dramatis personae*. A continuación, si no se ha realizado la actividad de prelectura sobre la estructura del texto, se les remite al lugar de la obra donde aparece el listado de personajes

##### SEGUNDA FASE. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Se entrega a los alumnos el cuadro y se les explica que deben rellenarlo con los nombres de los personajes.
- ✓ Se explicará a los alumnos que para realizar esta tarea a medida que vayan leyendo el texto deben ir completando el cuadro con aquello que les gusta o lo que no de los personajes.
- ✓ Estas razones pueden derivarse del hecho de que el personaje es/no es convincente desde el punto de vista literario o a causa de su ideología o comportamiento.

- ✓ Teniendo en cuenta estos matices, pediremos que asocien los personajes con aquellos colores que más se acomodan psicológicamente. Eso sí, tendrán que explicar de modo convincente las distintas connotaciones y asociaciones cromáticas que han elegido para definir a cada personaje.

#### TERCERA FASE. EXPOSICIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ✓ Esta exposición se puede hacer en varios momentos:
- ✓ A medida que se va leyendo la obra.
- ✓ Cuando nos acercamos al desenlace y todavía hay algunas cuestiones de la trama sin resolver.
- ✓ Una vez leída la obra en su totalidad.

La elección del momento dependerá del grado de reflexión al que pretendamos que lleguen los alumnos.

#### CUARTA FASE: DEBATE

Una vez que los alumnos hayan completado el cuadro y sus valoraciones hayan sido puestas en común se puede establecer debate en torno a “el bien y al mal”, “lo bueno y lo malo”.

Se trata de conceptos sobre los que los adolescentes suele ser muy contundentes y dogmáticos. Es un buen momento para reflexionar sobre la pluralidad de los actos de los seres humanos y como resulta difícil catalogarlos de forma maniquea como “buenos” y “malos”.

A lo largo de toda la actividad la intervención didáctica el profesor no intentará “corregir” las elecciones del alumnado.

#### DRAMATIS PERSONAE DE LA OBRA:

Aristeo, Camilo, Eurídice, Fílida, Orfeo, Fabio, Dantea,  
Celio, Riselo, Claridano, Frondoso, Un Barquero,  
Proserpina, Radamanto, Un Capitán, Albante

## Para el alumno

## Actividad 8

Completa la siguiente tabla con las instrucciones que te dará tu profesor y los datos que encuentres en la obra.

<i>DRAMATIS PERSONAE</i>	<i>ME GUSTA POR ESTAS RAZONES</i>	<i>NO ME GUSTA POR ESTAS RAZONES</i>	<i>COLOR QUE ME SUGIERE</i>
Aristeo			
Camilo			
Eurídice			
Fílida			
Orfeo			
Fabio			
Dantea			
Celio			
Riselo			
Claridano			
Fronoso			
Barquero			
Proserpina			
Radamanto			
Un Capitán			
Albante			

<b>Nombre de la actividad</b>		<b>Los tópicos literarios</b>	
<b>Momento de realización</b>		<b>Durante la lectura</b>	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesar información.</li> <li>➤ Comprender textos literarios utilizando los conocimientos de los motivos de la tradición literaria.</li> <li>➤ 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.</li> <li>➤ Interpretar y emplear la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.</li> <li>➤ Establecer relaciones entre los aspectos literarios y de la realidad del propio alumno.</li> <li>➤ Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística		1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-6 Comunicación escrita: la escritura.	
4. Competencia digital y tratamiento de la información		4-1 Conocimiento y aplicación de herramientas tecnológicas de la comunicación. 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información. 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento.	
5. Competencia social y ciudadana		5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
6. Competencia cultural y artística		6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos 6-4 Construcción cultural compartida.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	
Individual		Aula/casa	
		<b>Duración</b>	
		A lo largo de la lectura	

## Materiales

- ❖ Libro de lectura de *El marido más firme*.
- ❖ Ficha del alumno/blog.

## Nota para el profesor

Del mismo modo que se pone en contacto al alumno con las principales figuras y procedimientos literarios más comunes, sería conveniente realizar en el aula una pequeña introducción a los principales temas o tópicos que se han tratado en la literatura a lo largo de la historia

El desconocimiento de estos temas por parte de los alumnos hace que en muchas ocasiones no comprendan con facilidad los textos que les proponemos para trabajar en el aula, e incluso que les cueste más identificar temas o relaciones entre textos y autores de diferentes épocas. Por otro lado, perderíamos una muy buena oportunidad de mostrarles que la literatura no es algo muerto, sino que hay temas y preocupaciones similares a lo largo del tiempo.

Durante la lectura se pedirá a los alumnos que busquen en la obra ejemplos de estos tópicos. Para que la actividad no se quede en un mero reconocimiento de tópicos se puede completar esta actividad pidiéndoles que traigan a clase canciones, películas, anuncios publicitarios que den testimonio de la vigencia de estos tópicos...

Se puede comenzar la actividad leyendo el poema que se le facilita de Miguel Hernández para reflexionar sobre los tres temas en torno a los cuales giran la mayoría de las obras literarias.

Como motivación para la búsqueda e interpretación de los tópicos literarios se les pueden presentar algunos anuncios en prensa que resulten significativos y de fácil comprensión para los alumnos. Algunos ejemplos que podemos encontrar:



Antes de comenzar la actividad te invitamos a que leas el siguiente poema y reflexiones sobre otras obras en las que encuentres los temas de los que en él se hablan:

Llegó con tres heridas:

la del amor,  
la de la muerte,  
la de la vida.

Con tres heridas viene:

la de la vida,  
la del amor,  
la de la muerte.

Con tres heridas yo:

la de la vida,  
la de la muerte,  
la del amor.

*Miguel Hernández*

Y es que hay temas que, por afectar a lo más profundo del hombre, son eternos, atemporales. Las tres heridas a las que se refiere Miguel Hernández en el poema que acabamos de leer de su *Cancionero y romancero de ausencias*: amor, muerte y vida son sin duda la esencia de lo humano. La obra que nos ocupa, como muchas de las obras de la literatura Universal, gira en torno a estas tres “heridas”.

Desde el inicio de la cultura occidental se han venido empleando en la literatura una serie de tópicos o lugares comunes. Estos tópicos literarios son algunos temas constantes que siempre han interesado a los autores de las distintas épocas, estilos y tendencias.

En cada uno de los actos que componen *El marido más firme* iremos desgranando estos ejes en torno a los cuales se estructura la trama. Para ello nos serviremos del uso de los tópicos literarios que han conformado las

diferentes visiones que se han ido transmitiendo a lo largo de la historia sobre estas constantes temáticas.

Lo que se te pide a continuación es que, con ayuda de tu profesor, busques durante la lectura de la obra los momentos en los que aparecen ejemplos de los siguientes tópicos que te ofrecemos.

Puedes completar la actividad aportando ejemplos de tu realidad más cercana: música, cine, anuncios publicitarios...

Te proponemos un ejemplo:

- ❖ **El fuego del amor (Ignis amoris):** Concepción del amor como fuego interior.

**EN LA OBRA**

-----  
-----

**EN EL CINE O MÚSICA**

"Ardiente amor"  
Café Quijano dentro de la película 'Lilo & Stich

- ❖ **Amada como enemiga:** Imagen en la que se observa la doble faceta de la relación amorosa.

**EN LA OBRA**

-----  
-----

**EN EL CINE O MÚSICA**

-----  
-----

- ❖ **Amor apasionado (Furor amoris):** Concepción del amor como una enfermedad que niega todo poder a la razón.

**EN LA OBRA**

-----  
-----

**EN EL CINE O MÚSICA**

"Ciega, sordomuda",  
Shakira

- ❖ **Amor más allá de la muerte (Amor post mortem):** Carácter eterno del amor, sentimiento que perdura después de la muerte física.

**EN LA OBRA**

-----

**EN EL CINE O MÚSICA**

-----



- ❖ **Amor salvaje** (*Amor ferus*): Carácter negativo del amor físico, de la pasión sexual.

EN LA OBRA

EN EL CINE O MÚSICA

-----  
-----

-----  
-----

- ❖ **Descripción de la joven** (*Descriptio puellae*): Tópico que enumera, usando un listado de metáforas tópicas, la belleza de la amada.

EN LA OBRA

EN EL CINE O MÚSICA

-----  
-----

-----  
-----

- ❖ **El amor es ciego, y la locura siempre lo acompaña**: Compara el amor con la ceguera y la locura. A Cupido se le representa cegado por una venda cuando dispara sus flechas.

EN LA OBRA

EN EL CINE O MÚSICA

ACTO I: vv. 5-6

“¿Qué locura te destierra  
de donde ser rey naciste?”

-----  
-----

- ❖ **Loco enamorado o locura de amor**: El amante parece perder la razón en su intento por conquistar el favor de la amada, o perturbado por el desdén (real o aparente) con que esta le niega su amor.

EN LA OBRA

EN EL CINE O MÚSICA

-----  
-----

-----  
-----

- ❖ **Mal de amores**: El amor es entendido como una enfermedad.

EN LA OBRA

EN EL CINE O MÚSICA

ACTO I: vv. 68-70.

-----

-----

- ❖ **Mujer angelical** (*Donna angelicata*): La amada es considerada como un ser divino, puro e inteligente; pero, a la vez, es fría y distante.

EN LA OBRA  
ACTO I: vv. 46-50.

EN EL CINE O MÚSICA

-----

- ❖ *El amor todo lo vence o el amor siempre triunfa (Omnia vincit Amor)*

EN LA OBRA

EN EL CINE O MÚSICA

-----

-----

-----

-----

- ❖ *Quejas de enamorado: La utilización de onomatopeyas, de quejidos, lamentos y de dolor es en sí misma un tópico muy utilizado. Los celos que atormentan al amante son una variante de este tópico.*

EN LA OBRA

EN EL CINE O MÚSICA

-----

-----

-----

-----

- ❖ *Culto al amor (Religio amoris): Carácter alienante del sentimiento amoroso, presentado como una enfermedad o servidumbre de la que el hombre debe liberarse.*

EN LA OBRA

EN EL CINE O MÚSICA

-----

-----

-----

-----

- ❖ *Remedio del amor o cura del amor (Remedium amoris): Plantea la posibilidad de tratar el amor con remedios, como una enfermedad.*

EN LA OBRA

EN EL CINE O MÚSICA

-----

-----

-----

-----

- ❖ *Esclavo de amor. Similar al anterior, pero sin connotaciones religiosas.*

EN LA OBRA

EN EL CINE O MÚSICA

-----

“Así estoy yo, sin ti”

-----

Joaquín Sabina

- ❖ *Variable y mudable, siempre es la mujer (Varium et mutabile semper femina): Carácter inestable de la mujer, presentada desde una perspectiva misógina como ser cambiante e indeciso.*

EN LA OBRA

-----  
-----

EN EL CINE O MÚSICA

-----  
-----

- ❖ *Caza de amor (Venatus amoris):* La relación amorosa es presentada como cacería del ser amado.

EN LA OBRA

-----  
-----

EN EL CINE O MÚSICA

-----  
-----

- ❖ *Feliz aquel que se aparta del mundo para encontrar la soledad (Beatus ille):* Representa el ideal del retiro espiritual y la pureza frente a la corrupción de la ciudad.

EN LA OBRA

-----  
-----

EN EL CINE O MÚSICA

-----  
-----

- ❖ *Invocación a la divinidad:* Solicitud a Dios para lograr inspiración y calidad en la obra. En la antigüedad clásica se pedía inspiración a las musas y deidades.

EN LA OBRA

-----  
-----

EN EL CINE O MÚSICA

-----  
-----

- ❖ *Lugar agradable (Locus amoenus):* Este tópico presenta una visión idealizada del entorno natural, lugar en el que se desea estar. Este lugar es presentado como propicio para la reflexión y el encuentro. Las características de este tópico señalan que en él hay árboles con sombra, arroyuelos, hierba fresca y pajarillos cantando.

EN LA OBRA

-----  
-----

EN EL CINE O MÚSICA

-----  
-----

<b>Nombre de la actividad</b>		<i>Pintar con flores y piedras preciosas.</i>	
<b>Momento de realización</b>		<i>Durante la lectura</i>	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Procesar la información durante la lectura.</i></li> <li>➤ <i>Comprender textos literarios utilizando los conocimientos de los recursos estilísticos.</i></li> <li>➤ <i>Distinguir las principales épocas artísticas y literarias, sus rasgos característicos.</i></li> <li>➤ <i>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.</i></li> <li>➤ <i>Interpretar y emplear la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.</i></li> <li>➤ <i>Conocer los aspectos fundamentales de la cultura de España y del mundo; respetar el patrimonio artístico, cultural y lingüístico.</i></li> <li>➤ <i>Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.</i></li> <li>➤ <i>Consolidar hábitos lectores.</i></li> <li>➤ <i>Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</i></li> <li>➤ <i>Valorar la creación artística.</i></li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
<b>1. Competencia en comunicación lingüística</b>		1-2 <i>Comunicación oral: el diálogo.</i> 1-4 <i>Comunicación escrita: la lectura.</i> 1-5 <i>Comunicación escrita: la escritura.</i>	
<b>4. Competencia digital y tratamiento de la información</b>		4-2 <i>Búsqueda y tratamiento de la información.</i> 4-3 <i>Herramientas electrónicas de comunicación.</i> 4-2 <i>Uso ético y crítico de la información y el conocimiento.</i>	
<b>5. Competencia social y ciudadana</b>		5-2 <i>Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente.</i> 5-3 <i>Participación democrática y ejercicio de ciudadanía.</i> 5-4 <i>Comprensión, respeto y práctica de valores sociales.</i> 5-5 <i>Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.</i>	
<b>6. Competencia cultural y artística</b>		6-1 <i>Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas.</i> 6-3 <i>Patrimonio cultural y artístico de los pueblos.</i> 6-4 <i>Construcción cultural compartida.</i>	
<b>7. Competencia en el aprendizaje autónomo</b>		7-2 <i>Automotivación y autoestima.</i> 7-4 <i>Técnicas de aprendizaje y autorregulación.</i>	
<b>8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal.</b>		8-1 <i>Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo.</i> 8-3 <i>Innovación y creatividad.</i> 8-5 <i>Espíritu emprendedor.</i>	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	
		<b>Duración</b>	

Por parejas	Aula/casa	30/35 minutos
<b>Materiales</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Libro de lectura de <i>El marido más firme</i>.</li> <li>❖ Ficha del alumno/<i>blog</i>.</li> <li>❖ Internet.</li> </ul>		
<b>Nota para el profesor</b>		
<p>A lo largo de la obra el alumno se va a encontrar con muchas descripciones: de la belleza de la mujer y de la naturaleza. Muchas de ellas responden a la tradición en cuanto fórmulas fijas de representación (blancura de la piel: jazmín, labios rojos: claveles, agua cristalina: cristales...) Por ello, resulta muy oportuno que a medida que vayan avanzando en la obra posean ya algunas de las claves para poder interpretar estas descripciones.</p> <p>Como punto de partida se les puede ofrecer el soneto XXIII de Garcilaso de la Vega "En tanto que de rosa y azucena..." junto con una representación del cuadro de Botticelli "La primavera". Tanto el poema como el cuadro sirven perfectamente para ilustrar, por un lado el concepto de belleza femenina a través de dos manifestaciones artísticas diferentes pero complementarias, y el concepto de naturaleza perfecta que se puede ver representada en el cuadro de Botticelli.</p> <p>Una vez que los alumnos ya han tenido una primera toma de contacto con algunos de los elementos y metáforas más recurrentes, podemos pasar a ofrecerles una ficha en la que se indican las diferentes flores y piedras preciosas que aparecerán a lo largo de la obra. Ellos tendrán que buscar los colores que representan, así como la utilización que se hace de ellos en las descripciones que aparecen en <i>El marido más firme</i>.</p>		

## Para el alumno

## Actividad 10

Antes de comenzar la actividad que te proponemos es interesante que dediques un tiempo a leer este poema. Se trata del *Soneto XXIII* del autor español de Renacimiento Garcilaso de la Vega. El profesor te podrá ayudar con aquellos conceptos que presenten alguna dificultad.

Para comprender mejor el poema se te ofrece también la representación de la primavera que hizo el pintor italiano Botticelli.

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

y en tanto que el cabello, que en la vena 5  
del oro se escogió, con vuelo presto,  
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,  
el viento mueve, esparce y desordena:

coged de vuestra alegre primavera  
el dulce fruto, antes que el tiempo airado

10

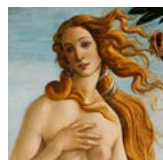
cubra de nieve la hermosa cumbre;

marchitará la rosa el viento helado.

Todo lo mudará la edad ligera  
por no hacer mudanza en su costumbre.



"La primavera" de Botticelli



Detalle del cuadro

Como has podido comprobar, a lo largo de la historia ha habido diferentes cánones de belleza y en ocasiones fórmulas fijas para describir la belleza de la mujer. En el poema has podido ver cómo el autor se ha servido de la enumeración y comparación de ciertas flores y algún metal precioso par pintar a esa mujer ideal.

A continuación se te ofrece una ficha en la que aparece un listado de las diferentes flores y piedras preciosas que se mencionarán en *El marido*

más firme. Por parejas tendréis que completar la ficha. Esta información os será muy útil a medida que vayáis avanzando en la lectura, ya que rápidamente podréis asociar las diferentes imágenes que emplea el poeta con las descripciones que está haciendo, tanto de la belleza de la mujer, como del lugar idílico en el que se encuentran los personajes y se desarrolla la trama.

<i>Flores</i>	<i>Color</i>	<i>¿Qué describe en la obra?</i>
<i>Jazmín</i>		
<i>Azucona</i>		
<i>Rosa</i>		
<i>Lirio</i>		
<i>Clavel</i>		
<i>Mosqueta</i>		
...		

<i>Piedras preciosas y minerales</i>	<i>Color</i>	<i>¿Qué describe en la obra?</i>
<i>Cristal</i>		
<i>Oro</i>		
<i>Jáspe</i>		
<i>Esmeralda</i>		
<i>Coral</i>		
<i>Rubi</i>		
<i>Perla</i>		
...		

<b>Nombre de la actividad</b>		Mitología y publicidad.	
<b>Momento de realización</b>		Durante la lectura	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>➤ Acercarse reflexivamente a la mitología.</li> <li>➤ Reflexionar sobre el legado cultural de los pueblos.</li> <li>➤ Analizar críticamente el lenguaje publicitario.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística		1-2 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-5 Comunicación escrita: la escritura.	
4. Competencia digital y tratamiento de la información		4-1 Conocimiento y aplicación de herramientas tecnológicas de la comunicación. 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información. 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento.	
5. Competencia social y ciudadana		5-1 Relaciones interpersonales de calidad y no violentas. 5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
6. Competencia cultural y artística		6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos 6-4 Construcción cultural compartida.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-2 Automotivación y autoestima. 7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-3 Innovación y creatividad. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	
Por parejas		Aula/casa	
<b>Duración</b>		1 sesión	
<b>Materiales</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ficha del alumno/blog.</li> <li>❖ Ficha de soluciones para el profesor</li> </ul>			



*Esta actividad se puede realizar en otro momento “durante” la lectura de la obra. Se ha incluido aquí por ser el momento en el que empiezan a aparecer citados ciertos dioses mitológicos. Si no se quiere saturar al alumno, se puede posponer para cuando el profesor considere adecuado.*

*Normalmente, los alumnos conocen el nombre de las marcas comerciales de moda, pero desconocen, en la mayoría de los casos, el origen clásico que poseen algunas de las mismas. Por ejemplo, saben que Clío es un automóvil de la casa Renault, pero no que es el nombre de una musa. La publicidad, por tanto es un campo idóneo para que los alumnos amplíen su cultura general y su vocabulario.*

*Una manera natural de introducir a los alumnos en la mitología clásica es a partir de la publicidad, tan presente en la vida cotidiana de los jóvenes.*

*Con ayuda de un diccionario de mitología, o Internet, se les requerir que investiguen el origen de ciertas marcas comerciales. Para ello se les puede dar una lista de productos y, a continuación, pedirles que expliquen el personaje que les ha dado origen. Por último, también se puede pedir a los alumnos que amplíen la lista de marcas comerciales de origen clásico con otros ejemplos extraídos de la prensa diaria o de la televisión.*

*El objetivo de estas actividades es la reflexión sobre la presencia de la cultura clásica en los aspectos más diversos de nuestra sociedad.*

#### SOLUCIONES A LA ACTIVIDAD

### Ficha

- **ORIÓN** (marca de insecticida): gigante, hijo de Poseidón.
- **CLÍO** (coche de la casa Renault): nombre de una musa.
- **CENTAURO** (marca de cuaderno): animal mitológico con cuerpo de hombre y patas de caballo.
- **PEGASO** (marca de camiones): caballo alado nacido de la sangre de Medusa, fecundada por Poseidón.
- **AJAX** (marca de un producto del hogar): héroe aqueo fuerte y poderoso.
- **CRONOS** (marca de relojes): dios del tiempo.
- **TITÁN** (marca de pintura): dioses primigenios destacados por su gran fortaleza.
- **HERMES** (marca de maletas): nombre del dios griego de los caminantes y viajeros.

## Para el alumno

## Actividad 11

Los personajes y los hechos de la mitología clásica son una fuente de inspiración permanente no solo para la literatura o las artes plásticas, sino también para el mundo de la publicidad.



Por ejemplo, la firma Versace se inspiró en la mitología griega desde el momento en que tomó a Medusa como símbolo y logotipo de la marca en todos sus productos.

Con esta actividad te invitamos a que descubras qué hay detrás de muchas de los nombres de las marcas tan habituales son en nuestra vida.

<b>FICHA: Mitología y publicidad.</b>	
<b>NOMBRE DE LA MARCA</b>	<b>ORIGEN</b>
<i>ORIÓN (marca de insecticida)</i>	
<i>CLÍO (coche de la casa Renault)</i>	
<i>CENTAURO (marca de cuadernos)</i>	
<i>PEGASO (marca de camiones)</i>	
<i>AJAX (marca de productos de limpieza de hogar)</i>	
<i>CRONOS (marca de relojes)</i>	
<i>TITÁN (marca de pinturas)</i>	
<i>HERMES (marca de bolsos)</i>	

<b>Nombre de la actividad</b>	Breve, gustoso y perdido.
<b>Momento de realización</b>	Durante la lectura
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>➤ Realizar inferencias y predicciones en torno a lo leído en el texto.</li> <li>➤ Comprender el texto considerando frases claves.</li> <li>➤ 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.</li> <li>➤ Interpretar y emplear la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>	
<b>Competencias básicas</b>	<b>Subcompetencias</b>
<b>1. Competencia en comunicación lingüística</b>	1-1 Comunicación oral: la escucha. 1-2 Comunicación oral: el habla. 1-3 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-5 Comunicación escrita: la escritura.
<b>5. Competencia social y ciudadana</b>	5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.
<b>6. Competencia cultural y artística</b>	6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-2 Elaboración propia de creaciones artísticas. 6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos. 6-4 Construcción cultural compartida.
<b>7. Competencia en el aprendizaje autónomo</b>	7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-2 Automotivación y autoestima. 7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.
<b>8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal</b>	8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales. 8-3 Innovación y creatividad. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos.

	8-5 Espíritu emprendedor.	
Tipo de agrupamiento	Lugar de realización	Duración
Individual/GG	Aula	20/30 minutos
Materiales		
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Libro de lectura de <i>El marido más firme</i>.</li> <li>❖ Ficha del alumno/blog.</li> </ul>		
Nota para el profesor		
<p>En este caso, la actividad consistirá fundamentalmente en que el alumno se acerque a la comprensión del texto teniendo en cuenta una de las frases clave de la obra y de esta manera logre identificar la información importante y las ideas relevantes del texto. Para ello se le pedirá que establezca una serie de predicciones respecto a la respuesta que el oráculo da a Eurídice acerca de cómo será su matrimonio; “breve, gustoso y perdido”.</p>		

En los versos anteriores (vv. 169-186), Eurídice habla con su amiga Fílida acerca del significado de la respuesta que ha recibido por parte del oráculo.

EURÍDICE	Fílida, Venus, la diosa de amor, a mi casamiento	170
	este oráculo responde, luego verás si le entiendo: “Breve, gustoso, perdido.”	
	Pues si breve ¿cómo es bueno que el bien breve ya no es bien,	175
	pues le sigue el mal tan presto? Gustoso se sigue a breve.	
	Aquí, Fílida, confieso que puede ser con mi gusto, y por breve le condeno.	180
	Después de breve y gustoso, dice perdido. No creo que perdido hay bien, pues ya resulta más sentimiento	
	de perderle que fue gusto adquirirle.	185

El oráculo originario estaba a cargo de una anciana, la Pitia, y un hombre, el Profeta. Tras la pregunta que le hacía el solicitante, la sacerdotisa, instalada en la cripta del templo entraba en comunicación con el dios. Mientras, masticaba hojas de laurel, espolvoreaba harina y bebía largos tragos del agua que manaba de la fuente sagrada. A menudo, sus palabras resultaban absurdas o ininteligibles, y el Profeta estaba allí para ayudar a interpretarlas. En este caso tu papel será el del profeta. Anota a continuación la interpretación que darías tú a las palabras del oráculo de Eurídice



*Tu interpretación del oráculo:*



*Será breve porque:*

---

---

---

*Será gustoso porque:*

---

---

---

*Será perdido porque:*

---

---

---

*Cuando llegue el momento podrás comprobar tus dotes de interpretación...*

<b>Nombre de la actividad</b>		Los signos del zodiaco	
<b>Momento de realización</b>		Durante la lectura	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>➤ Acercarse reflexivamente a la mitología.</li> <li>➤ Reflexionar sobre el patrimonio cultural de los pueblos.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística		1-3 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura.	
4. Competencia digital y tratamiento de la información		4-2 Búsqueda y tratamiento de la información. 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento	
5. Competencia social y ciudadana		5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
6. Competencia cultural y artística		6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos 6-4 Construcción cultural compartida.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-3 Innovación y creatividad. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	
Individual/GG		Aula	
		<b>Duración</b>	
		1ª actividad: 15/20 minutos 2ª actividad: 25/30 minutos	
<b>Materiales</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Libro de lectura de <i>El marido más firme</i>.</li> <li>❖ Ficha del alumno/blog.</li> <li>❖ Internet.</li> </ul>			
<b>Nota para el profesor</b>			
<p>A partir de la pregunta que Orfeo plantea a Celio se pedirá a los alumnos que descubran las huellas que la Mitología ha dejado en nuestra cultura. Se trata de una actividad sencilla, más lúdica y de realización más espontánea que las anteriores. Se puede complementar con una actividad de relación entre el símbolo del zodiaco, su representación y el mito correspondiente.</p>			

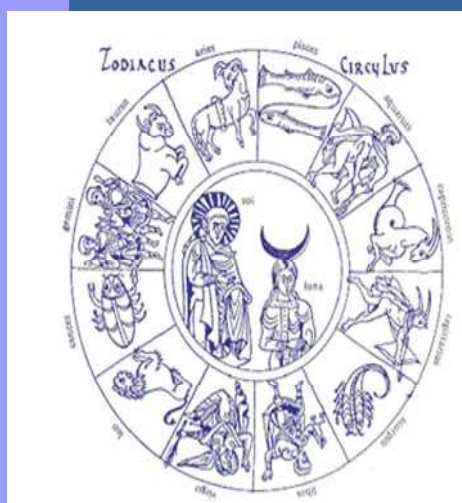
En el Acto I asistimos a un diálogo entre Orfeo y Celio. Este también ha consultado el oráculo sobre la fidelidad de su esposa y pregunta a Orfeo sobre la interpretación que debe dar a esas palabras.

A continuación te reproducimos ese diálogo:

ORFEO            Y ¿qué responde?  
CELIO            Miróme, y dijo risueña:  
                    «Pregúntalo, Celio, al signo  
                    donde entra la primavera.»  
ORFEO            Y ¿no sabes tú cuál es? (vv. 432-436)

Los signos del zodiaco corresponden a las doce constelaciones en las que se convirtieron otros tantos personajes de la Mitología Clásica, después de su muerte. Los nombres de los doce signos son nombres latinos que tienen que ver con esos personajes.

**ACTIVIDAD:** ¿Sabrías decir tú cuál es el signo durante el cual entra la primavera?



- ¿Sabías que ... la palabra **Zodiaco** significa “círculo de animales”?
- El círculo de doce constelaciones por las que discurre el Sol en su periplo contiene tantos animales imaginarios que es llamado “zodiaco”.

Isaac Asimov. *Las palabras y los mitos*.



A continuación relaciona el nombre latino del zodiaco con su significado y su mito correspondiente:

<i>Nombres del zodiaco</i>					
Aries	Libra	Tauro	Géminis	Virgo	Sagitario
Piscis	Acuario	Cáncer	Escorpión	Leo	Capricornio

<i>Símbolos del zodiaco</i>					
Toro	León	Escorpión	Saeta	Cabra	Gemelos
Carnero	Balanza	Agua	Pez	Virgen	Cangrejo

<i>Mitos</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es el animal bajo cuya forma Zeus se metamorfoseó para raptar a Europa.</li> <li>• Es el animal originario de Nemea contra el que luchó Hércules.</li> <li>• Es el óvulo del vello de oro que fue sacrificado a Zeus, quien en agradecimiento lo convirtió en constelación.</li> <li>• Es el símbolo de la justicia.</li> <li>• Representa a Ganímedes, bello joven del que se enamoró Zeus. Este lo llevó al Olimpo y allí lo convirtió en copero de los dioses. Por ello se le representa en actitud de echar agua</li> <li>• Son los delfines que una vez ayudaron a Afrodita.</li> <li>• El cazador Orión trató de violar a la diosa Artemis, que, enfadada, le manda un escorpión, pero Orión lo mata.</li> <li>• Es el crustáceo que Hera envió como aliado de la Hidra de Lerna cuando Hércules combatía con ella.</li> <li>• Son los gemelos Castor y Pólux inmortalizados por Zeus.</li> <li>• Es la piadosa virgen Justicia, la cual viendo la maldad de los hombres en la tierra decidió subir de nuevo al cielo, transformada en constelación.</li> <li>• Es el centauro Quirón, maestro de muchos héroes.</li> <li>• Representa la cabra Amaltea, la cual alimentó a Zeus.</li> </ul>



**Nombre del zodiaco:** \_\_\_\_\_ **Símbolo:** \_\_\_\_\_

**Mito correspondiente:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Nombre del zodiaco:** \_\_\_\_\_ **Símbolo:** \_\_\_\_\_

**Mito correspondiente:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Nombre del zodiaco:** \_\_\_\_\_ **Símbolo:** \_\_\_\_\_

**Mito correspondiente:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Nombre del zodiaco:** \_\_\_\_\_ **Símbolo:** \_\_\_\_\_

**Mito correspondiente:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Nombre del zodiaco:** \_\_\_\_\_ **Símbolo:** \_\_\_\_\_

**Mito correspondiente:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Nombre del zodiaco:** \_\_\_\_\_ **Símbolo:** \_\_\_\_\_

**Mito correspondiente:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Nombre del zodiaco:** \_\_\_\_\_ **Símbolo:** \_\_\_\_\_

**Mito correspondiente:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Nombre del zodiaco:** \_\_\_\_\_ **Símbolo:** \_\_\_\_\_

**Mito correspondiente:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Nombre del zodiaco:** \_\_\_\_\_ **Símbolo:** \_\_\_\_\_

**Mito correspondiente:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Nombre del zodiaco:** \_\_\_\_\_ **Símbolo:** \_\_\_\_\_

**Mito correspondiente:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Nombre del zodiaco:** \_\_\_\_\_ **Símbolo:** \_\_\_\_\_

**Mito correspondiente:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Nombre del zodiaco:** \_\_\_\_\_ **Símbolo:** \_\_\_\_\_

**Mito correspondiente:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<b>Nombre de la actividad</b>		<b>Expresiones mitológicas</b>	
<b>Momento de realización</b>		<b>Durante la lectura</b>	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>➤ Acercarse reflexivamente a la mitología.</li> <li>➤ Reflexionar sobre el patrimonio cultural de los pueblos.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
<b>1. Competencia en comunicación lingüística</b>		1-2 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-5 Comunicación escrita: la escritura.	
<b>4. Competencia digital y tratamiento de la información</b>		4-2 Búsqueda y tratamiento de la información. 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento.	
<b>5. Competencia social y ciudadana</b>		5-1 Relaciones interpersonales de calidad y no violentas. 5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
<b>6. Competencia cultural y artística</b>		6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos 6-4 Construcción cultural compartida.	
<b>7. Competencia en el aprendizaje autónomo</b>		7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
<b>8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal</b>		8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	
Por parejas (PP)		Aula	
<b>Duración</b>		20/30 minutos	
<b>Materiales</b>			
❖ Ficha del alumno/blog.			
<b>Nota para el profesor</b>			
Esta actividad se puede realizar como complemento a la anterior “Los signos del zodiaco”			

### EXPRESIONES MITOLÓGICAS

En nuestra vida diaria utilizamos expresiones relacionadas con personajes o leyendas de la mitología clásica.

**ACTIVIDAD:** Aquí tienes algunas de ellas. Elige la expresión mitológica adecuada a cada sentido actual:



- a. El hilo de Ariadna
- b. El talón de Aquiles
- c. Nectar y ambrosía
- d. Ponerse como una furia
- e. Campo de Marte
- f. Parecer una esfingie
- g. Renacer de las cenizas como el Ave Fénix
- h. Escuchar un canto de sirenas
- i. Caronte aguarda
- j. La caja de Pandora
- k. La barca de Caronte
- l. La manzana de la discordia
- m. Ser una Harpía
- n. Los trabajos de Hércules
- o. Can cerbero



- 1. Cuando se descubre algo y ocasiona desgracias
- 2. Que causa riñas
- 3. El punto débil o vulnerable de una persona
- 4. Dejarse llevar por algo bellos que acarrea desgracias
- 5. El paso al otro mundo
- 6. Que permite salir al otro mundo
- 7. Mujer mala y perversa
- 8. Que resulta muy costoso de realizar
- 9. Recuperarse de una desgracia
- 10. La muerte espera
- 11. Una batalla
- 12. Quien guarda celosamente un lugar
- 13. Alabar la exquisitez de ciertos alimentos
- 14. Persona de mal carácter
- 15. Persona que no deja ver sus intenciones

Nombre de la actividad	La elección de marido	
Momento de realización	Durante la lectura	
<b>Objetivos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>➤ Establecer inferencias y predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.</li> <li>➤ Verificación y justificación de las hipótesis realizadas antes del acto lector.</li> <li>➤ Realizar imágenes mentales y respuestas afectivas.</li> <li>➤ Asociar el contenido del texto con su vivencia personal.</li> <li>➤ 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.</li> <li>➤ Interpretar y emplear la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>		
<b>Competencias básicas</b>	<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística	1-3 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-5 Comunicación escrita: la escritura.	
5. Competencia social y ciudadana	5-1 Relaciones interpersonales de calidad y no violentas. 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
6. Competencia cultural y artística	6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-3 Construcción cultural compartida.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo	7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal	8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>	<b>Lugar de realización</b>	<b>Duración</b>
Individual /GG	Aula	15/20 minutos
<b>Materiales</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Libro de lectura de <i>El marido más firme</i>.</li> <li>❖ Ficha del alumno/blog.</li> </ul>		

### Nota para el profesor

Al igual que en otras actividades que se han venido realizando es importante que el alumno aprenda a realizar inferencias, que se pare a pensar sobre el argumento de la obra que está leyendo y se cuestione las diferentes posibilidades que se pueden dar en ella. En este caso se trata de que reflexione sobre quién será el marido de Eurídice, cuestión nada baladí si tenemos en cuenta el título de la obra.

Además, por la diferencias de mentalidad entre la época de la obra y la actual de los alumnos, es importante analizar los distintos motivos que ellos den y así ver la manera de concebir las relaciones que subyacen a sus respuestas.



Llegamos a un momento importante de la obra. Si recordamos el título, *El marido más firme*, nos damos cuenta de que ahora entre Eurídice y Orfeo empieza a cambiar el tono y ya podemos atisbar la palabra matrimonio. Eurídice le confiesa a Orfeo que ya su padre la apremia para que empiece a pensar en casarse.


*EURÍDICE                    De mi padre importunada,  
palabra anoche le di  
de casarme, aunque en el sí  
no hay persona interesada. (vv. 577 – 580)*

Pero ya hemos visto que oculta cierta información, sí hay una persona interesada, el príncipe Aristeo.

Según las normas de la época los matrimonios no siempre eran por amor. Era el padre el que en muchas ocasiones elegía al futuro marido de sus hijas.

En este momento vemos que Eurídice tiene dos candidatos: Orfeo y Aristeo. La pregunta que se te lanza es la siguiente ¿quién crees tú que finalmente se casará con Eurídice?, ¿triunfará el amor o la obediencia al padre?

Anota tu respuesta y ponla en común con el resto de la clase. Cuando llegue el momento en que se desvele la respuesta verás la solución.



Yo creo que al final de casará con: .....

¿Por qué lo crees así? .....

.....

.....

.....

<b>Nombre de la actividad</b>		Los malos augurios	
<b>Momento de realización</b>		Durante la lectura	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>➤ Establecer inferencias y predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.</li> <li>➤ Verificación y justificación de las hipótesis realizadas antes del acto lector.</li> <li>➤ Realizar imágenes mentales y respuestas afectivas.</li> <li>➤ 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.</li> <li>➤ Interpretar y emplear la lectura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística		1-2 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-6 Comunicación escrita: la escritura.	
5. Competencia social y ciudadana		5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
6. Competencia cultural y artística		6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-3 Innovación y creatividad. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	
Individual/GG		Aula	
		<b>Duración</b>	
		15/20 minutos	
<b>Materiales</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Libro de lectura de <i>El marido más firme</i></li> <li>❖ Ficha del alumno/blog.</li> </ul>			
<b>Nota para el profesor</b>			
Esta actividad sigue la misma dinámica que en las anteriores actividades de anticipación.			

## Para el alumno

## Actividad 16

Ahora ya sabemos que Eurídice ha podido elegir por amor a Orfeo pero, tras la boda, ocurren dos hechos que se interpretan como señales de mal augurio

FABIO	Volved, mayoral Frondoso, el alegría en tristeza, porque Venus e Himeneo asisten las hachas muertas, a las bodas de Eurídice.	930
FRONDOSO	Notable ruido suena.	
CLARIDANO	La pared adonde estaba pintada Eurídice bella, dio en tierra.	935

La pregunta que se plantea ahora es: ¿Qué les puede sucederle a estos recién casados? Anota tu respuesta, compártela con el resto de tus compañeros y, como en anteriores ocasiones, espera para comprobarla.

¿Qué hecho o hechos nefastos les ocurrirán a Eurídice y Orfeo?

---

---

---

---

---

Nombre de la actividad		Los celos	
Momento de realización		Durante la lectura	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>➤ Dar respuestas afectivas a través de analogía y experiencias personales.</li> <li>➤ Establecer inferencias y predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.</li> <li>➤ Verificación y justificación de las hipótesis realizadas antes del acto lector.</li> <li>➤ Realizar imágenes mentales y respuestas afectivas.</li> <li>➤ 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.</li> <li>➤ Interpretar y emplear la lectura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística		1-1 Comunicación oral: la escucha. 1-2 Comunicación oral: el habla. 1-3 Comunicación oral: el diálogo.	
5. Competencia social y ciudadana		5-1 Relaciones interpersonales de calidad y no violentas. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
6. Competencia cultural y artística		6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-4 Construcción cultural compartida.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	
GG		Aula	
		<b>Duración</b>	
		1 sesión	
<b>Materiales</b>			
❖ Libro de lectura de <i>El marido más firme</i>			
<b>Nota para el profesor</b>			

Uno de los temas importante de la obra es el de los celos. Durante el diálogo entre Eurídice y su amiga Fílida se hace un repaso a los diferentes sentimientos y reacciones que estos producen en los enamorados.

Para comenzar esta actividad se puede establecer un diálogo entre los alumnos acerca de lo que para ellos significa este sentimiento y el valor que le dan como muestra o no de amor. Tras contrastar sus opiniones se pasará a la lectura de los versos 953- 1104. Una vez leídos se pedirá de nuevo a los alumnos que confronten lo dicho en clase y su propia opinión, con lo que exponen las dos amigas.

La importancia de realizar este tipo de actividades, en las que el objetivo principal es que el alumno participe mediante una serie de respuestas afectivas, es indiscutible ya que, no solo ayudan a mejorar la comprensión lectora y su interés por la lectura a través de un mayor grado de compromiso con el texto, sino que, además, sirven de herramienta para estructurar y conservar en la memoria la información que el texto le va aportando, así como aumentar la capacidad para descubrir errores de comprensión.

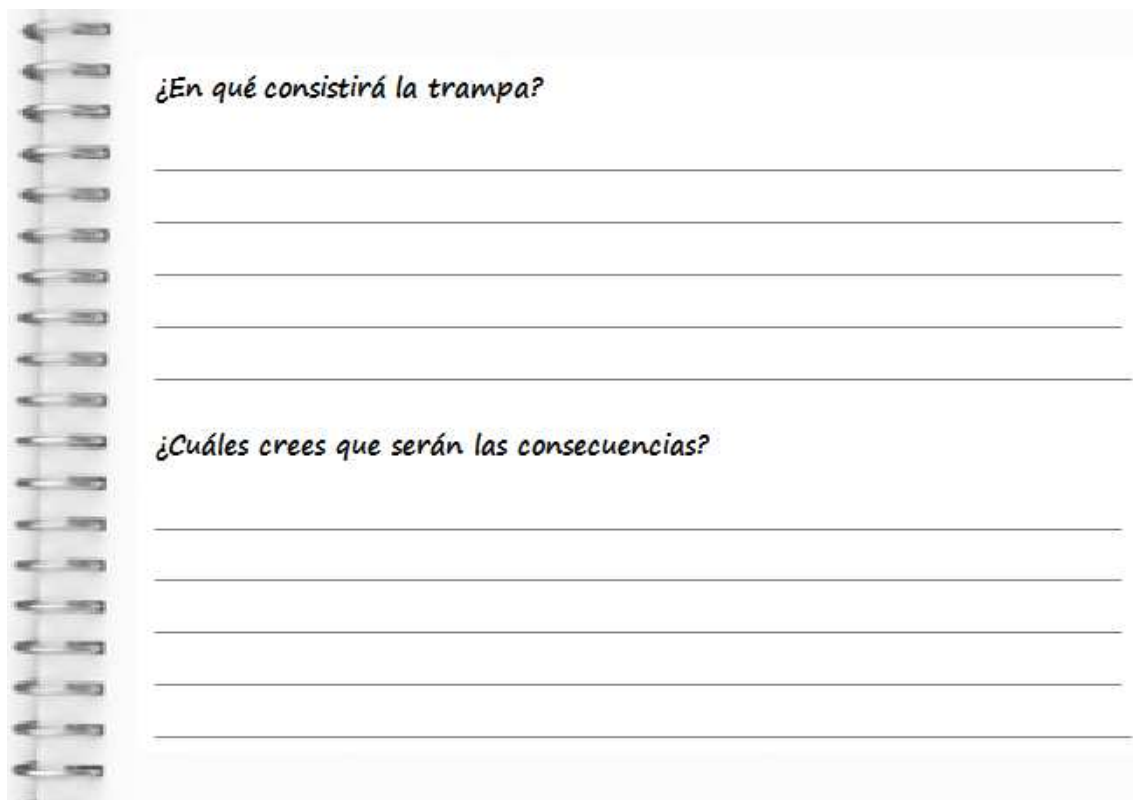
Nombre de la actividad		El engaño	
Momento de realización		Durante la lectura	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>➤ Establecer inferencias y predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.</li> <li>➤ Verificación y justificación de las hipótesis realizadas antes del acto lector.</li> <li>➤ Realizar imágenes mentales y respuestas afectivas.</li> <li>➤ Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva.</li> <li>➤ Interpretar y emplear la lectura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística		1-2 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la escritura.	
5. Competencia social y ciudadana		5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
6. Competencia cultural y artística		6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-4 Construcción cultural compartida.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	
Individual/GG		Aula	
<b>Duración</b>			
20 minutos			
<b>Materiales</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Libro de lectura de <i>El marido más firme</i>.</li> <li>❖ Ficha del alumno/blog.</li> </ul>			
<b>Nota para el profesor</b>			
<p>En esta actividad se sigue la misma dinámica que en las anteriores actividades de anticipación. Se puede aprovechar para revisar la ACTIVIDAD 8.</p>			

## Para el alumno

## Actividad 18

Acabamos de asistir al diálogo entre Fílida y Aristeo. Ella enamorada de Orfeo y él de Eurídice. A instancia de Fílida planean tenderles una trampa.

Anota en qué crees que puede consistir la trampa y cuáles serán las consecuencias. Comparte después con tus compañeros tu respuesta y, como en anteriores ocasiones, espera para comprobarla.



¿En qué consistirá la trampa?

---

---

---

---

---

¿Cuáles crees que serán las consecuencias?

---

---

---

---

---

Este es, además, un buen momento para que revises tus valoraciones sobre alguno de los personajes de la obra (ver ACTIVIDAD 8). No olvides que siempre que consideres oportuno puedes ir añadiendo valoraciones y cambios sobre lo que vayas observando de los personajes a lo largo de la obra. Recuerda anotar qué ha motivado tus nuevas observaciones además de los versos en los que te has inspirado.

<b>Nombre de la actividad</b>		<i>Las condiciones de Proserpina</i>	
<b>Momento de realización</b>		<i>Durante la lectura</i>	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Procesar la información durante la lectura.</i></li> <li>➤ <i>Establecer inferencias y predicciones en torno a lo que ocurrirá en el texto.</i></li> <li>➤ <i>Verificación y justificación de las hipótesis realizadas antes del acto lector.</i></li> <li>➤ <i>Realizar imágenes mentales y respuestas afectivas.</i></li> <li>➤ <i>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.</i></li> <li>➤ <i>Interpretar y emplear la lectura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.</i></li> <li>➤ <i>Consolidar hábitos lectores.</i></li> <li>➤ <i>Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</i></li> <li>➤ <i>Valorar la creación artística.</i></li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
<b>1. Competencia en comunicación lingüística</b>		<i>1-3 Comunicación oral: el diálogo.</i> <i>1-5 Comunicación escrita: la escritura.</i>	
<b>5. Competencia social y ciudadana</b>		<i>5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente.</i> <i>5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.</i>	
<b>6. Competencia cultural y artística</b>		<i>6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas.</i>	
<b>7. Competencia en el aprendizaje autónomo</b>		<i>7-2 Automotivación y autoestima.</i> <i>7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.</i>	
<b>8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal</b>		<i>8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo.</i> <i>8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales.</i> <i>8-3 Innovación y creatividad.</i> <i>8-5 Espíritu emprendedor.</i>	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	<b>Duración</b>
<i>Individual/GG</i>		<i>Aula</i>	<i>20 minutos</i>
<b>Materiales</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Libro de lectura de <i>El Marido más firme</i>.</i></li> <li>❖ <i>Ficha del alumno/blog.</i></li> </ul>			
<b>Nota para el profesor</b>			
<i>En esta actividad se sigue la misma dinámica que en las anteriores actividades de anticipación.</i>			





<b>Nombre de la actividad</b>		La prueba	
<b>Momento de realización</b>		Durante la lectura	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>➤ Realizar inferencias y predicciones en torno a lo leído en el texto.</li> <li>➤ 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.</li> <li>➤ Interpretar y emplear la lectura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística		1-2 Comunicación oral: el diálogo. 1-5 Comunicación escrita: la escritura.	
5. Competencia social y ciudadana		5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
6. Competencia cultural y artística		6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales. 8-3 Innovación y creatividad. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	<b>Duración</b>
Individual/GG		Aula	20 minutos
<b>Materiales</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Libro de lectura de <i>El Marido más firme</i>.</li> <li>❖ Ficha del alumno/blog.</li> </ul>			
<b>Nota para el profesor</b>			
<p>En esta actividad se sigue la misma dinámica que en las anteriores actividades de anticipación.</p>			

## Para el alumno

## Actividad 20

Una vez que has comprobado si realmente las condiciones de Proserpina se corresponden con lo que habías imaginado ya podemos valorar si Orfeo será capaz de cumplirlas o no.

Anota en la siguiente ficha tu opinión al respecto y a continuación compártelas con el resto de tus compañeros. Espera para comprobar la respuesta.



¿Será capaz Orfeo de volver con su esposa del mundo de los vivos?

---

---

---

¿Qué impedimentos encontrará?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<b>Nombre de la actividad</b>		La escenografía	
<b>Momento de realización</b>		Durante la lectura	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesar la información durante la lectura.</li> <li>➤ Acercarse al hecho teatral como un todo, en el que se integre texto y espectáculo.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística		1-2 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-5 Comunicación escrita: la escritura.	
5. Competencia social y ciudadana		5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente.	
6. Competencia cultural y artística		6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-3 Innovación y creatividad. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	
Por parejas/GG		Aula	
<b>Duración</b>			
30 minutos			
<b>Materiales</b>			
❖ Ficha del alumno/blog.			
<b>Nota para el profesor</b>			
<p>Muchos de nuestros alumnos tienen en mente los efectos especiales empleados en el cine y les resulta muy difícil imaginar lo que supone una puesta en escena como la que ofrece el teatro. Más difícil es que imaginen cómo se llevaban a cabo los efectos especiales en épocas anteriores. Aunque esta obra no es muy pródiga es este tipo de indicaciones por parte del autor y no encontramos grandes necesidades escenográficas para que el alumno tenga que imaginarlas, hemos considerado conveniente dedicar una actividad a la escenografía teatral. Se trata de que el alumno analice algunos de las maquinarias básicas que podían utilizarse en un corral de comedias: su utilidad y funcionamiento.</p>			

Las imágenes que te presentamos a continuación, tomadas en el Museo Nacional del Teatro de Almagro, son ejemplos de las máquinas que se utilizaban antiguamente en la representación<sup>230</sup>.

Te proponemos la siguiente actividad: en parejas, intentad descubrir para qué podían ser utilizadas cada una de ellas. Te damos las siguientes “etiquetas” para que puedas colocarlas en el lugar correspondiente. A continuación imagina cómo era el mecanismo de funcionamiento de cada una de ellas.

Mar embravecido en movimiento

Sonido de la lluvia

Hacer entrar elementos o actores de forma sorprendente en el escenario

Mover más fácilmente los elementos decorativos/actores

Sonidos que parecen el viento o truenos





Sonido parecido al del viento

Simular la caída del agua en una cascada

Imitar los truenos

---

<sup>230</sup> Basada en “Espacio y escenografía teatral desde sus orígenes al Corral de Comedias” de M<sup>a</sup> Luz del Toro Roselló, <http://www.cuadernalia.net/espacio-y-escenografia-teatral>

Máquina	Se usaba para ...	Su mecanismo era ...
	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>



.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

El cilindro de madera va forrado de una tela, la cual al rozar con la madera emite un sonido parecido al del viento. Según la velocidad a la que se mueva el manubrio, el sonido va desde el que recuerda a una ligera brisa hasta el que sugiere un vendaval.

Las guías o carriles se utilizaban de muy diversos modos: con ellas se podía hacer entrar elementos o actores de forma sorprendente en el escenario; también servían para mover más fácilmente los elementos decorativos en los cambios de escena.

Al sacudir la plancha metálica se pueden obtener sonidos que parecen el viento o truenos, según la intensidad del movimiento que se ejerza.

El aspa se rellenaba parcialmente de arena, de modo que, cuando giraba, emitía un sonido que recordaba al de la lluvia.

Los cilindros rellenos de piedra o un material semejante se empleaban para imitar los truenos. En principio se usaban simples barriles que se hacían rodar bajo el escenario, pero en este caso, más sofisticado, el cilindro se mueve mediante una manivela y un engranaje.

El mismo sistema se emplea aquí para dar la impresión de un mar embravecido en movimiento.

Por medio de un sistema de rodillos se van moviendo unas telas o papeles pintados para simular la caída del agua en una cascada. El ruido de la madera seguramente se potenciaría con algún otro efecto acústico para imitar el agua.



#### 4.4.3. Propuesta de actividades *después* de la lectura

- **Actividad 22.** Comprobación de hipótesis.
- **Actividad 23.** Recuerdo y parafraseo del contenido de lo que se ha leído.
- **Actividad 24.** Reflexión sobre el final de la obra
- **Actividad 25.** Reescritura
- **Actividad 26.** Los amores desgraciados
- **Actividad 27.** *Book trailer*. Tarea final 1
- **Actividad 28.** ¡Estamos en obras! Tarea final 2

<b>Nombre de la actividad</b>		<b>Comprobación de hipótesis</b>	
<b>Momento de realización</b>		<b>Después de la lectura</b>	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Revisar, apreciar y comprender el contenido y ampliar los conocimientos del lector.</li> <li>➤ Confrontar y justificar las hipótesis realizadas antes y durante la lectura.</li> <li>➤ Comparar con las diversas comprensiones e interpretaciones del texto dadas por sus compañeros.</li> <li>➤ Exponer conclusiones y puntos de vista.</li> <li>➤ Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística		1-1 Comunicación oral: la escucha. 1-2 Comunicación oral: el habla. 1-3 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-5 Comunicación escrita: la escritura.	
5. Competencia social y ciudadana		5-1 Relaciones interpersonales de calidad y no violentas. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
6. Competencia cultural y artística		6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-3 Construcción cultural compartida.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-2 Automotivación y autoestima. 7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales. 8-3 Innovación y creatividad. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	
Individual /GG		Aula	
		<b>Duración</b>	
		Varias sesiones	

## Materiales

- ❖ Libro de lectura de *El marido más firme*.
- ❖ Fichas para el alumno/blog.

## Nota para el profesor

Una vez terminada la lectura es común que se den por concluidas las actividades sobre la obra. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el momento de “después de la lectura” ofrece al alumno la posibilidad de reorganizar los elementos del texto de manera personal, identificando la información importante del texto, las relaciones que se establecen entre las ideas principales, los detalles..., además de ser el momento en que los alumnos pueden exponer lo que piensan de la historia. Y es que en muchas ocasiones se olvida que cuando se habla de idea principal nos limitamos al texto y al propósito del autor, olvidando por completo la figura del lector, sus conocimientos previos y los objetivos de lectura. Se ha ido insistiendo en las líneas anteriores que lo deseable es estar formando lectores activos y es también en este aspecto donde debemos mantener esta premisa. Si tenemos esto presente nos encontraremos con una variedad de ideas principales derivadas del hecho inherente de estar formando verdaderos lectores activos. Ante esto conviene ser muy respetuosos con las respuestas que dan los alumnos. Casi siempre corresponden a un estado intelectual o afectivo determinante que, lógicamente, ha de chocar con la verdad objetiva y fría de quien considera que únicamente es válida la idea fundamental que quiso transmitir el autor.

A lo largo de la lectura, incluso antes de empezar a leer *El marido más firme* se han planteado una serie de cuestiones para que el alumno realizara sus hipótesis acerca de lo que se iba a encontrar en la obra. Esto le habrá servido para sentir mayor implicación con el texto. A la vez habrá sido de gran ayuda para acometer la lectura de un modo más reflexivo, tomando conciencia de las diferentes estrategias que se deben poner en marcha ante el acto lector.




Una vez terminada la lectura de la totalidad de la obra es el momento de que contrasten las respuestas que han ido dando a las preguntas que se les han realizado. Es importante dedicar tiempo suficiente a esta tarea, ya que el alumno interiormente habrá ido cuestionándose el acierto o no de sus respuestas y poder ponerlas en común le será de utilidad para ver si sus estrategias lectoras han sido las adecuadas. Así mismo, se recuerda que

*igualmente importante es dejar que los alumnos expresen libremente sus opciones de predicción sin que existan sanciones o valoraciones negativas. El alumno debe tener muy claro que lo importante aquí no era “acertar” o “fallar”, sino reflexionar sobre el porqué de sus respuestas y la validez de ellas, como camino para acercarse a comprender mejor la obra.*

*A continuación se le ofrece al alumno un listado de las diferentes actividades realizadas que ahora pueden ser valoradas y contrastadas de un modo más completo. Esto no quita para que el profesor pueda elegir para la verificación de las hipótesis momentos que considere más adecuados o que sean demandados por los propios alumnos.*

Ya hemos llegado al final de la lectura de *El marido más firme*. Desde que tuvimos el primer contacto con el libro se te han ido planteando una serie de preguntas. Algunas ya las has podido comprobar pero quedan algunas otras para que las revises, primero individualmente y anotes las coincidencias o diferencias que has podido observar a lo largo de la obra, y a continuación, para que pongas en común y valores tus respuestas con tus compañeros.

Empecemos revisando la Actividad 3, centrándonos en algunas de las preguntas que se te planteaban:

PREGUNTA 3: ¿Quiénes crees que son los personajes que aparecen?		
PREGUNTA 4: ¿Qué te sugiere el título?		
PREGUNTA 5: ¿Quiénes crees que pueden ser los personajes principales?		
PREGUNTA 6: ¿Qué otros personajes pueden aparecer?		
PREGUNTA 7: ¿En qué lugar y en qué época crees que van a suceder los hechos?		
PREGUNTA 8: ¿Dónde crees que van a suceder los hechos?		
PREGUNTA 9: ¿Crees que tendrá un final feliz o desgraciado?		
PREGUNTA 10: Inventa en cuatro líneas un argumento que pueda ser coherente con el título		
RESPUESTA:		
LO HE ACERTADO	ME HE APROXIMADO	REALMENTE HA SIDO...
		

Otra actividad es la nº 8 “Los personajes”. Es posible que coincidáis varios compañeros en las preferencias de unos personajes u otros, pero sería interesante que buscarais a aquellos con los que no coincidís y confrontarais vuestras opiniones.

DRAMATIS PERSONAE	ME GUSTA POR ESTAS RAZONES	NO ME GUSTA POR ESTAS RAZONES	COLOR QUE ME SUGIERE
Aristeo, Camilo, Eurídice, Fílida, Orfeo, Fabio, Dantea, Celio, Riselo, Claridano, Frondoso, Barquero, Proserpina, Radamanto, Un Capitán, Albante			

<b>Nombre de la actividad</b>		<b>Recuerdo y parafraseo del contenido de lo que se ha leído</b>	
<b>Momento de realización</b>		<b>Después de la lectura</b>	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Revisar, apreciar y comprender el contenido y ampliar los conocimientos del lector.</li> <li>➤ Recordar y parafrasear el contenido de lo que se ha leído.</li> <li>➤ Reformular en palabras propias algunas partes del texto.</li> <li>➤ Exponer conclusiones y puntos de vista.</li> <li>➤ Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
<b>1. Competencia en comunicación lingüística</b>		1-1 Comunicación oral: la escucha. 1-2 Comunicación oral: el habla. 1-3 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-5 Comunicación escrita: la escritura.	
<b>5. Competencia social y ciudadana</b>		5-1 Relaciones interpersonales de calidad y no violentas. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
<b>6. Competencia cultural y artística</b>		6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-4 Construcción cultural compartida.	
<b>7. Competencia en el aprendizaje autónomo</b>		7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
<b>8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal</b>		8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales. 8-3 Innovación y creatividad. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	
Individual /GG		Aula	
		<b>Duración</b>	
		1 sesión	
<b>Materiales</b>			
❖ Libro de lectura de <i>El marido más firme</i> .			

### *Nota para el profesor*

*Una de las actividades más eficaces para comprobar si comprensión de la lectura es que los alumnos recuerden lo leído. En esta ocasión no se pide que el alumno responda a una serie de preguntas cerradas sino que sea el propio alumno el que reformule con palabras propias el contenido de lo que ha leído y que exponga sus conclusiones y puntos de vista.*

*De esta forma no solo estaremos realizando una actividad de comprensión lectora sino que estaremos dando pautas para que el alumno socialice su experiencia lectora.*

*Es importante que a lo largo de esta actividad el profesor haga ver al alumno cuáles han sido las estrategias utilizadas para la lectura y comprensión del texto.*

<b>Nombre de la actividad</b>		<b>Reflexión sobre el final de la obra</b>	
<b>Momento de realización</b>		<b>Después de la lectura</b>	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Revisar, apreciar y comprender el contenido.</li> <li>➤ Ampliar los conocimientos del lector.</li> <li>➤ Recordar el contenido de lo que se ha leído.</li> <li>➤ Reformular partes del texto.</li> <li>➤ Comparar con las diversas comprensiones e interpretaciones del texto dadas por sus compañeros.</li> <li>➤ Exponer conclusiones y puntos de vista.</li> <li>➤ Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística		1-2 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-5 Comunicación escrita: la escritura.	
5. Competencia social y ciudadana		5-1 Relaciones interpersonales de calidad y no violentas. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
6. Competencia cultural y artística		6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-2 Elaboración propia de creaciones artísticas.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-2 Automotivación y autoestima. 7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales. 8-3 Innovación y creatividad. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	<b>Duración</b>
GG/Individual		Aula/Casa	1 sesión +trabajo en casa



## Materiales

- ❖ Libro de lectura de *El marido más firme*.
- ❖ Cuaderno del alumno/blog.

## Nota para el profesor

El final de la obra es posible que sorprenda a muchos alumnos. La cultura de hoy en día, y más las transmitida a través del cine, hace que nos hayamos acostumbrado a los finales felices y más si nos encontramos ante una historia de amor.

Soluciones a conflictos como el que nos ofrece esta obra permiten que reflexionemos sobre algo tan importante, y más si trabajamos con adolescentes, como son las consecuencias de nuestros actos. Orfeo pierde a Eurídice por no respetar las condiciones impuestas por Proserpina. Este sería un buen momento para que permitiéramos que nuestros alumnos reflexionaran sobre algunas de las causas reales de esta desobediencia:

- Las tentaciones
- Las consecuencias de los deseos destructivos
- El sentimiento de inseguridad
- Etc.

Podemos comenzar lanzando algunas preguntas a los alumnos como:

- ¿Qué crees que hizo que Orfeo mirara para atrás desobedeciendo la condición impuesta por Proserpina?
- ¿Qué crees que significa el mirar atrás de Orfeo?
- ¿Crees que siempre tememos perder lo que amamos? ¿Por qué?
- ¿Crees que a veces este miedo nos impide disfrutar plenamente de los que tenemos?
- ¿Por qué a menudo no podemos dejar de realizar algo aunque sepamos que nos destruye o hace mal?

<b>Nombre de la actividad</b>		<b>Reescritura</b>	
<b>Momento de realización</b>		<b>Durante la lectura</b>	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Revisar, apreciar y comprender el contenido y ampliar los conocimientos del lector.</li> <li>➤ Reformular en palabras propias algunas partes del texto.</li> <li>➤ Producir una versión propia del texto o de alguna parte del mismo.</li> <li>➤ Expresar libremente opiniones acerca de la lectura.</li> <li>➤ Comparar con las diversas comprensiones e interpretaciones del texto dadas por sus compañeros.</li> <li>➤ Exponer conclusiones y puntos de vista.</li> <li>➤ Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística		1-3 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-5 Comunicación escrita: la escritura.	
5. Competencia social y ciudadana		5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
6. Competencia cultural y artística		6-2 Elaboración propia de creaciones artísticas. 6-4 Construcción cultural compartida.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales. 8-3 Innovación y creatividad. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	<b>Duración</b>
Individual /GG		Aula/casa	1 sesión
<b>Materiales</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Libro de lectura de <i>El marido más firme</i>.</li> <li>❖ Cuaderno del alumno/ blog..</li> </ul>			
<b>Nota para el profesor</b>			

Casi siempre que se habla de las actividades *Después de la lectura* nos limitamos a pedir a los alumnos que realicen esquemas y resúmenes y olvidamos que no es esta la única manera de constatar que se ha entendido una lectura. Quizá, más interesante que “certificar” que la comprensión del alumno ha sido la acertada o no, sería establecer un momento de reflexión en el que el alumno fuera capaz de apropiarse del contenido del texto, de su propia comprensión e interpretación, a través de ejercicios de reescritura o reelaboración del texto.

Múltiples son las actividades que podemos hacer a este respecto. Aquí se ofrece una listado de posibles actividades que podemos plantear a nuestros alumnos. No se trata de que realicen la totalidad de propuestas sino que el profesor, en consenso con los alumnos, decida la que crea más interesante y motivadora y, es que, aprendizaje de la lectura comprensiva sin prácticas de escritura es una entelequia. Si la comprensión es un proceso asociado al lenguaje, debería contemplarse como parte integral de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir.

#### **CAMBIAR EL FINAL DEL RELATO O CONTINUARLO.**

Una posible actividad de reescritura es, a partir de la revisión de la actividad anterior, pedir a los alumnos que modifiquen el final o bien que lo continúen. La elección de una u otra opción dependerá de las respuestas que se hayan dado y el debate que se haya establecido en torno a la confrontación de las diferentes opciones.

Una posible opción sería que elaboraran un texto en el que Orfeo mira hacia atrás pero al girarse comprueba que Eurídice no le está mirando a él, ¿esto cambiaría la historia?

#### **REALIZAR UNA ENTREVISTA A UNO DE LOS PERSONAJES DE LA OBRA.**

Otra posible actividad es la de entrevistar a uno de los personajes. Podemos partir de la revisión de la **Actividad 8** en la que los alumnos han ido dando su opinión sobre el *Dramatis personae* de la obra.

#### **REDACTAR UNA CARTA O UN MENSAJE PONIÉNDOSE EN EL LUGAR DEL PERSONAJE.**

Los personajes que pueden escribir la carta son varios y en diferentes situaciones. Como posibilidades:

- *Ponerse en el lugar de Eurídice a quien Proserpina le ha concedido el favor de poder escribir una carta de despedida a Orfeo.*
- *Ponerse en el lugar de Orfeo a quien también Proserpina le ha concedido el mismo favor que a Eurídice.*
- *Orfeo, desde el Infierno, ha decidido quedarse allí con su amada y quiere comunicárselo a sus amigos.*
- *Imaginar que Fabio escribe una carta a sus amigos cuando baja al Infierno.*
- *Fílida, arrepentida por lo que ha sucedido con su amiga y sintiéndose culpable escribe una carta a Eurídice en la que le confiesa todo y le pide perdón.*
- *Aristeo, ya casado con Fílida, escribe una carta a su reino contándoles cómo es su nueva vida.*
- *Fílida y Aristeo se van a vivir a Tracia. Fílida escribe desde allí a sus amigos relatándoles su nueva vida.*
- *Etc.*

<b>Nombre de la actividad</b>		<b>Los amores desgraciados</b>	
<b>Momento de realización</b>		<b>Después de la lectura</b>	
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ampliar los conocimientos del lector.</li> <li>➤ Expresar libremente opiniones acerca de la lectura.</li> <li>➤ Comparar con las diversas comprensiones e interpretaciones dadas por sus compañeros de textos similares.</li> <li>➤ Exponer conclusiones y puntos de vista.</li> <li>➤ Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>			
<b>Competencias básicas</b>		<b>Subcompetencias</b>	
1. Competencia en comunicación lingüística		1-3 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura.	
5. Competencia social y ciudadana		5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
6. Competencia cultural y artística		6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos. 6-4 Construcción cultural compartida.	
7. Competencia en el aprendizaje autónomo		7-2 Automotivación y autoestima. 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.	
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal		8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales. 8-3 Innovación y creatividad. 8-5 Espíritu emprendedor.	
<b>Tipo de agrupamiento</b>		<b>Lugar de realización</b>	
GG		Aula	
<b>Duración</b>		<b>Duración</b>	
1 sesión		1 sesión	
<b>Materiales</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Libro de lectura de <i>El marido más firme</i>.</li> <li>❖ Texto de lectura de <i>Tristán e Iseo</i>. /blog.</li> </ul>			
<b>Nota para el profesor</b>			
Tras la lectura de la obra el alumno no solo se ha puesto en contacto con			

una obra perteneciente al patrimonio literario español de los Siglos de Oro, sino también se ha aproximado al patrimonio cultural de Occidente a través del mito de Orfeo y Eurídice. Pero el cometido de cada una de las lecturas que realicemos en el aula debe siempre tener como una de las principales premisas la de aproximar al alumno a la lectura de obras adecuadas a su edad y, poco a poco, que estas vayan ampliándose en su complejidad y temática.

Partiendo de la temática de la obra y la relación con el interés de los alumnos se puede ofrecer a los alumnos la posibilidad de conocer otras muestras de la Literatura. En este caso se ofrece como ejemplo un texto seleccionado del libro *Tristán e Isolda* de Joseph Bedier. Se buscará que tras la lectura, los alumnos establezcan un debate comparando las dos obras, resaltando los aspectos que les puedan resultar más interesantes. A partir de esta lectura se les puede animar a conocer la historia de Romeo y Julieta y así dar comienzo a una cadena de textos que, esperamos, les pueda llevar a muchas otras que les acompañarán a lo largo de toda su vida.

Y es que lo importante de esta Guía es que el trabajo no acabe cuando acaba la lectura de la obra a la que acompaña, sino entender todo el trabajo realizado hasta el momento como una imagen de redes más que de obras literarias aisladas para leer en la escuela, dando cabida a la diversidad, ya sea por géneros literarios “puros” o “híbridos”, por la convergencia de clásicos y contemporáneos; además de poder apreciar, en este tejido de obras, los rasgos intertextuales o de préstamo que puedan existir entre ellas.

## EL FILTRO

Llegado el tiempo de entregar a Isolda a los caballeros de Cornualles, su madre recogió hierbas, raíces y flores, las mezcló con vino y compuso un poderoso brebaje. Acabado este con ciencia y magia, lo vertió en un frasco y dijo a Brangania.

—Hija mía, has de seguir a Isolda al país del rey Marés, ya que le profesas un amor fiel. Toma, pues, este frasco de vino y recuerda mis palabras. Ocúltalo de manera que ningún ojo lo vea, ni ningún labio se le acerque. Llegada la noche nupcial y en el instante en que quedan solos los esposos, verterás este vino de hierbas en una copa y la presentarás al rey Marés y a la reina Isolda para que apuren su contenido entre los dos. Procura, hija mía, que solo ellos prueben este brebaje porque tal es su virtud que quienes lo beban juntos, se amarán con todos sus sentidos, con todo su espíritu, para siempre, en la vida y en la muerte. Brangania prometió a la reina que lo haría según su voluntad.

La nave se llevaba a Isolda, cortando las profundas olas. Cuanto más se alejaba de la tierra de Irlanda, más tristemente se lamentaba la doncella. Sentada bajo la tienda donde se había encerrado con Brangania, su sirvienta, lloraba de nostalgia; ¿Adónde la arrastraban aquellos extranjeros? ¿Hacia dónde la empujaba el destino? Cuando Tristán se le acercaba y quería calmarla con dulces palabras, se irritaba, le rechazaba y sentía el corazón henchido de odio. Había venido él, el raptor, el matador de Morolt; la había arrancando con astucia de su madre y de su país y no se había dignado guardarla para sí. ¡La llevaba como un raro botín, a través de las olas, hacia la tierra enemiga!

—¡Mísera! —decía ella—. ¡Maldita sea la mar que me lleva! ¡Más me valdría morir en la tierra donde nací que vivir allá abajo!

Cierto día amainaron los vientos; las velas colgaban flácidas, a lo largo del mástil. Tristán hizo tomar tierra en una isla y, cansados del mar, los cien caballeros y los marineros bajaron a la playa. Solo Isolda permanecía en la nave con una pequeña sirvienta. Tristán llegó hasta la reina tratando de apaciguar su corazón. Ardía un sol de fuego, y abrasados ambos por la sed pidieron de beber. La pequeña buscó algún brebaje, hasta que descubrió, escondido, el frasco confiado a Brangania por la madre de Isolda.

—¡He encontrado vino! —les gritó.

No, no era vino; era la pasión, era el bárbaro goce y la angustia sin fin; era la muerte. La muchacha llenó una copa y la presentó a su ama. Bebió a grandes tragos y luego la tendió a Tristán, que también bebió.

En este instante entró Brangania y vio con asombro que se miraban calladamente con loco embeleso. Ante ellos estaba la copa casi vacía. Cogióla, corrió a popa y la arrojó por la borda, gimiendo:

—¡Desgraciada! ¡Maldito sea el día en que nací y maldito el día que subí a esta nave! ¡Isolda, amiga, y vos, Tristán, habéis bebido vuestra muerte!

De nuevo la nave se encaminaba a Tintagel. Le parecía a Tristán que una zarza viva de agudas espinas, de olorosas flores hincaba sus raíces en la sangre de su corazón y con fuertes lazos ligaba el hermoso cuerpo de Isolda a su cuerpo, a todo su espíritu y a todos sus deseos. Pensaba: «Andret, Denoalén, Guenelón y Gondoíno, felones que me acusabais de codiciar la tierra del rey Marés, ¡ah! ¡Soy más vil todavía, y no es su tierra lo que codicio ya! Buen tío, que me habéis amado huérfano, aun antes de reconocer la sangre de vuestra hermana Blancaflor; vos que me llorabais tiernamente mientras vuestros brazos me llevaban a la barca sin velas ni remos, buen tío, ¿por qué desde el primer día no habéis arrojado lejos de vos al niño errante venido para traicionarnos? ¡Ah! ¿Qué he pensado? Isolda es vuestra mujer y yo vuestro vasallo. Isolda es vuestra mujer y yo vuestro hijo. Isolda es vuestra mujer y no debe amarme»

Isolda le amaba y quería odiarle, sin embargo: ¿no la había desdeñado vilmente? Y se torturaba el corazón por este amor más doloroso que el odio.

Brangania les observaba con angustia, más cruelmente atormentada aún, pues solo ella sabía el daño que había causado. Les espía durante dos días, violes rehusar todo alimento, toda bebida y todo refrigerio, y buscarse mutuamente como ciegos que caminan uno hacia otro. Infelices cuando languidecían separados, más infelices todavía cuando, reunidos, temblaban ante el horror de la primera confesión.

Al tercer día, al encaminarse Tristán hacia la tienda levantada sobre el puente de la nave, Isolda le vio acercarse y le dijo humildemente:

—Entrad, señor.

—Reina —dijo Tristán—, ¿por qué me habéis llamado señor? ¿No soy, por el contrario, vuestro súbdito y vuestro vasallo para reverenciaros, servirlos y



amaros como a reina y señora?

Isolda respondió:

—No, ¡Tú sabes que eres mi señor y mi dueño! ¡Tú sabes bien que tu fuerza me domina y que soy tu sierva! ¡Ojalá hubiera avivado en su día las llagas del juglar herido! ¡Ojalá hubiera dejado morir al matador del monstruo en las hierbas del pantano! ¡Ojalá hubiera descargado sobre él la espada empuñada cuando yacía en el baño! ¡Ay! ¡Yo no sabía entonces lo que ahora sé!

—Isolda, ¿qué sabéis, pues, hoy? ¿Qué es lo que os atormenta?

—¡Ah! Todo lo que sé me atormenta y todo lo que veo; ¡y también este cielo, y este mar, y mi cuerpo, y mi vida!

Apoyó un brazo en el hombro de Tristán; las lágrimas extinguieron el fulgor de sus ojos y sus labios temblaron. Él repitió:

—Amiga, ¿qué es, pues, lo que os atormenta?

Ella respondió:

—Vuestro amor.

Y entonces él puso los labios sobre los suyos. Pero cuando por primera vez saboreaban juntos un goce de amor, Brangania, que les espiaba, lanzó un grito, y con los brazos extendidos y con la faz enrojecida por las lágrimas, se arrojó a sus pies:

—¡Desdichado! ¡Deteneos, volved hacia atrás si podéis todavía! Pero no, el camino no tiene vuelta. Ya la fuerza del amor os arrastra y no tendréis jamás goce sin dolor. Es el vino de hierbas que os embriaga, es el brebaje de amor que vuestra madre, Isolda, me había confiado. Solo el rey Marés lo había de beber con vos; pero el Enemigo se ha burlado de los tres y vosotros habéis apurado la copa. ¡Amigo Tristán, Isolda amiga, en castigo de la mala custodia que he hecho, os abandono mi cuerpo y mi vida; ya que por mi culpa, en la copa maldita, habéis bebido el amor y la muerte!

Los enamorados se abrazaron; sus hermosos cuerpos palpitaban de deseo y de vida. Tristán dijo:

—¡Venga, pues, la muerte!

Y al morir el día, sobre la nave que avanzaba más rápida que nunca hacia la tierra del rey Marés, unidos para siempre, se abandonaron al amor.

Texto seleccionado del libro *Tristán e Isolda* de Joseph Bedier

<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Book trailer: Tarea final 1</i>
<b>Momento de realización</b>	<i>Después de la lectura</i>
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Ampliar los conocimientos del lector.</i></li> <li>➤ <i>Expresar libremente opiniones acerca de la lectura.</i></li> <li>➤ <i>Comparar con las diversas comprensiones e interpretaciones dadas por sus compañeros de textos similares.</i></li> <li>➤ <i>Exponer conclusiones y puntos de vista.</i></li> <li>➤ <i>Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.</i></li> <li>➤ <i>Consolidar hábitos lectores.</i></li> <li>➤ <i>Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</i></li> <li>➤ <i>Valorar la creación artística.</i></li> </ul>	
<b>Competencias básicas</b>	<b>Subcompetencias</b>
<b>1. Competencia en comunicación lingüística</b>	<i>1-3 Comunicación oral: el diálogo.</i> <i>1- 4 Comunicación escrita: la lectura.</i> <i>1-5 Comunicación escrita: la escritura.</i>
<b>4. Competencia digital y tratamiento de la información</b>	<i>4-1 Conocimiento y aplicación de herramientas tecnológicas de la comunicación.</i> <i>4-2 Búsqueda y tratamiento de la información.</i> <i>4-3 Herramientas electrónicas de comunicación.</i> <i>4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento.</i>
<b>5. Competencia social y ciudadana</b>	<i>5-1 Relaciones interpersonales de calidad y no violentas.</i> <i>5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente.</i> <i>5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía.</i> <i>5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales.</i> <i>5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.</i>
<b>6. Competencia cultural y artística</b>	<i>6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas.</i> <i>6-2 Elaboración propia de creaciones artísticas.</i> <i>6-4 Construcción cultural compartida.</i>
<b>7. Competencia en el aprendizaje autónomo</b>	<i>7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones.</i> <i>7-2 Automotivación y autoestima.</i> <i>7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos.</i> <i>7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.</i>
<b>8. Competencia para la autonomía e iniciativa</b>	<i>8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo.</i> <i>8-3 Innovación y creatividad.</i>

personal	8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. 8-5 Espíritu emprendedor.	
Tipo de agrupamiento	Lugar de realización	Duración
GR (5)	Aula/Casa	4/5 sesiones

#### Materiales

- Libro de lectura de *El marido más firme*.
- Fichas realizadas durante todo el proyecto/blog.
- Ordenador con conexión a Internet.
- Soportes para la grabación de imagen y sonido.
- Materiales a lección de los alumnos.

#### Nota para el profesor

En el caso de esta actividad y la siguiente (Actividad 28) su realización dependerá de cómo se haya planificado por parte del profesor el trabajo de comprensión lectora, ya que las propuestas presentadas hasta el momento se han concebido como actividades insertas dentro de un proyecto.

En este caso el producto final que se propone es la creación de un *book trailer*: un vídeo corto, similar a los *trailer* cinematográficos que promocionan películas o series de televisión.

El objetivo es que los alumnos elaboren un producto sirviéndose de las últimas tendencias, basadas en la música y la imagen, para promocionar una obra, *El marido más firme* de Lope de Vega, y que, de esta forma, inciten al público a su lectura. Al tratarse de una obra de teatro también se les puede dar la opción de que la promoción sea de su puesta en escena. En este caso se podrá aunar con la Actividad 28 que se plantea a continuación.

Dada la complejidad de esta actividad se le ha dotado de un tiempo de realización mayor que al resto. Respecto a los agrupamientos también se ha contemplado que estos se establezcan en grupos de 5 personas.

Para que el alumno tenga unas pautas que le ayuden en la elaboración de este producto se utilizarán las diferentes actividades que han sido realizadas hasta el momento. En la ficha del alumno se darán las indicaciones necesarias.

Como actividad inicial se propone el visionado de un *book trailer* ya realizado y que se ajusta a sus posibilidades técnicas:

<http://www.youtube.com/watch?v=OEzoFOzwdDc>

Para la elaboración de este *book trailer* nos serviremos de la siguiente plataforma de promoción gratuita: [booktrailersweb.es](http://booktrailersweb.es)

Al finalizar la actividad se proyectarán sus trabajos y se elegirá al mejor de ellos.

Seguramente si te preguntan qué es un *trailer* sabrás explicarlo pero, ¿sabrías decir lo que es un *book trailer*?

Un *book trailer* es un pequeño vídeo, parecido a los que se hacen de las películas o series, que promociona o anticipa un libro, capta lectores o presenta un autor nuevo, a través de Internet.

La tarea que se os pide a continuación es que, en grupos de 5 realicéis un *book trailer* de la obra que hemos estado leyendo; *El marido más firme*. Para ello serán de gran ayuda las actividades que hemos ido realizando desde el principio.

1. Para comenzar debéis indicar el título y autor de la obra. Como en las películas y libros, si el autor ya es conocido y ha tenido éxitos que le preceden, ayudará en su promoción: “Del autor/director de... ahora llega...”. Ayudaos de la Actividad 1(A) y 1(B))
2. Cuando analizamos la portada de esta obra comprobamos la importancia de las imágenes a la hora de imaginar lo que encontraríamos en la obra. En este caso no serán solo las imágenes, sino también la música, la que nos ayudará a crear la atmósfera adecuada para “engancha” a los futuros lectores. Tened presente la Actividad 3, pero no solo las preguntas que se os planteaban sino también vuestras respuestas.
3. Junto con la música es importante la selección de los diálogos más representativos que queráis destacar. No olvidéis lo practicado en las Actividades 5, 6 y 7 de lectura dramatizada.
4. Para la caracterización de los personajes y su modo de ser presentados va a ser útil la tabla de la Actividad 8.
5. Elegid bien los aspectos que queráis destacar del argumento de la obra para ello nada mejor que recurrir a la Actividad 9 y revisar los tópicos literarios. Como algunos ya los hemos relacionado con películas o canciones en las que aparecen será muy útil recordar cómo se presentaban.
6. Una frase sugerente, clave, o llena de significado puede ser un buen reclamo publicitario. En este caso es una obra con una base mitológica

- clara, el mito de Orfeo. ¿Os atrevéis a sintetizar la obra, o algún aspecto importante, con alguna expresión mitológica? Revisa la Actividad 14.
7. El simbolismo de los colores o de los objetos ayuda a transmitir el mensaje más allá de las palabras. Recordad el significado que conllevan los colores de las flores y las piedras preciosas que vimos en la Actividad 10 y aplicadlo en vuestro vídeo. Lo mismo podéis hacer con los signos del Zodiaco de la Actividad 13.
  8. En la Actividad 11 se comentaba que muchas veces la publicidad o los nombres de algunas marcas recurren a la mitología. ¿Vais a dejar escapar esta oportunidad?
  9. A lo largo de la lectura se os han ido lanzado preguntas para que imaginaraís lo que podía suceder después. Son los momentos clave que os pueden servir para crear el suspense y dejar al espectador con la intriga de lo que va a suceder o para hacerle pensar que la trama va ir por unos derroteros distintos a los que podrá encontrar en la obra. Consultad las preguntas y vuestras repuestas en las Actividades 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y sus correspondientes verificaciones en las Actividades 22 y 23. Debéis recordar que un *book trailer* sugiere los acontecimientos de la historia, pero sin revelar la trama.
  10. Aunque lo que se os pide es la realización de un corto de una duración muy breve la elaboración de un buen guión es fundamental. En la Actividad 25 se os pedía una tarea de reescritura. Revisad vuestros escritos, seguro que sacáis más de una idea para escribir el guión de este *book trailer*.

Una vez que ya tenéis las pautas que os servirán de ayuda para la preparación de vuestro *book trailer*.

1. Haced un vídeo de un minuto de duración (aprox.). Promocionad la obra e invitad a la gente a leerla.
2. Colgad vuestro vídeo en youtube o vimeo y enlazadlo a nuestro blog.
3. Tenéis todo el mes para mandar vuestro vídeo e incentivar los “me gusta” en él.
4. La obra que tenga más ‘me gusta’ será la ganadora.

<b>Nombre de la actividad</b>	<b>¡Estamos en obras! Tarea final 2</b>	
<b>Momento de realización</b>	<b>Después de la lectura</b>	
<b>Objetivos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ampliar los conocimientos del lector.</li> <li>➤ Expresar libremente opiniones acerca de la lectura.</li> <li>➤ Comparar con las diversas comprensiones e interpretaciones dadas por sus compañeros de textos similares.</li> <li>➤ Exponer conclusiones y puntos de vista.</li> <li>➤ Socializar la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para comprenderlo.</li> <li>➤ Consolidar hábitos lectores.</li> <li>➤ Desarrollar actitudes de respeto por la cultura.</li> <li>➤ Valorar la creación artística.</li> </ul>		
<b>Competencias básicas</b>	<b>Subcompetencias</b>	
<b>1. Competencia en comunicación lingüística</b>	1-3 Comunicación oral: el diálogo. 1-4 Comunicación escrita: la lectura. 1-5 Comunicación escrita: la escritura.	
<b>4. Competencia digital y tratamiento de la información</b>	4-1 Conocimiento y aplicación de herramientas tecnológicas de la comunicación. 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información. 4-3 Herramientas electrónicas de comunicación. 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento.	
<b>5. Competencia social y ciudadana</b>	5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.	
<b>6. Competencia cultural y artística</b>	6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. 6-2 Elaboración propia de creaciones artísticas. 6-4 Construcción cultural compartida.	
<b>7. Competencia en el aprendizaje autónomo</b>	7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. 7-2 Automotivación y autoestima. 7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos.	
<b>8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal</b>	8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. 8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales. 8-3 Innovación y creatividad. 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos.	

	8-5 Espíritu emprendedor.	
Tipo de agrupamiento	Lugar de realización	Duración
GG	Aula/Salón de actos del centro	Criterio del profesor
Materiales		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro de lectura de <i>El marido más firme</i>.</li> <li>- Ordenadores con acceso a Internet.</li> <li>- Toda la utilería necesaria para una representación.</li> </ul>		
Nota para el profesor		
<p>Esta última actividad que se ofrece es la más compleja de todas las presentadas y seguramente la que más interés despertará en el alumno.</p> <p>Como ya se dijo en la <i>Introducción</i> al texto de la obra, el teatro barroco fue, antes que una entidad literaria, una realidad histórica, festiva y espectacular, que nació para ser representada y solo más tarde llegó a nosotros como texto de lectura. No debemos privar a nuestros alumnos de poder acercarse al espectáculo teatral en su totalidad. Por eso, la propuesta que ahora se presenta es la de que sean los propios alumnos los que se “apropien” del texto, no solo como una lectura sino que le den vida siendo ellos los protagonistas.</p> <p>La idea no es únicamente que pongan en escena una obra, sino que además lo hagan teniendo en cuenta cómo era la escenografía en el momento en que se estrenó la obra, su sencillez y, a la vez, su originalidad.</p> <p>En la hoja para el alumno se darán las pautas para que todo esto tenga lugar.</p> <p>Como ayuda para que el profesor pueda trabajar aspectos relacionados con la dramatización existen algunos títulos fundamentales que se deben tener en cuenta:</p> <p>GARCÍA HUIDOBRO, Verónica, <i>Manual de pedagogía teatral</i>, Santiago, Ed. Los Andes, 1996.</p> <p>Este material pedagógico busca implementar la expresión dramática en el sistema escolar. Su naturaleza didáctica lo hace novedoso. Su utilización va dirigida a establecimientos educacionales, a centros de actividades culturales y a su uso en procesos terapéuticos.</p> <p>MOTOS TERUEL, Tomás y TEJEDO, Francisco, <i>Prácticas de dramatización</i>, Ciudad Real, Ñaque Editora, 2007.</p> <p>Ofrece una profusión de ejercicios, unos clásicos, otros novedosos, perfectamente secuenciados.</p>		

También se puede motivar a los alumnos a través del visionado de algunos documentales

El Centro Dramático Nacional dispone de material muy interesante a este respecto. En el enlace Laboratorio Rivas Cherif encontramos un cortometraje sobre los ensayos de *Los Conserjes de San Felipe*: <http://cdn.mcu.es/laboratorio/videos/>

La demostración pedagógica de Ana Vázquez de Castro. EL actor y la máscara, resulta interesantísima para que comprueben la importancia del lenguaje gestual: En versión íntegra: <https://www.youtube.com/watch?v=35ROT21cQiw> o un resumen igualmente útil: <https://www.youtube.com/watch?v=dDVOicIHfmU>

Un aspecto que puede preocupar a los alumnos es vencer los nervios en el escenario: <https://www.youtube.com/watch?v=suddiqx1Owg>, o cómo transmitir emoción sin que parezca que están sobreactuando: <https://www.youtube.com/watch?v=o4Md-L-Jcn4>





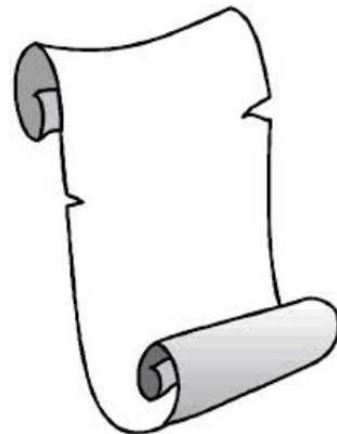
## ***¡Estamos en obras!***

En grupos de 5 tendrán distintas tareas.

**Crear un cartel publicitario.**

En el cartel debe aparecer:

- El título de la obra
- Nombre del autor
- Los personajes y actores que la representan.
- Otras obras del autor, como reclamo publicitario.
- Precio, en maravedíes



Consulta el apartado 3.1.5.2.2. La representación y las ACTIVIDADES 1 y 2.

**Preparar el decorado.**

Ya hemos visto que en las acotaciones de las obras de teatro se pueden observar acotaciones en las que se indica cómo tienen que hablar los

personajes. Junto a estas indicaciones aparecen acotaciones que señalaban las entradas y salidas de los personajes y los movimientos que debían realizar.

Analiza las acotaciones de la obra a este respecto para establecer, tanto el decorado, como los lugares de entrada y salida de los personajes.

Consulta los apartados **3.1.5.2.3. Elementos verbales y no verbales: Palabras, tonos, gestos y movimiento** y **3.2.4. Escenificación**.

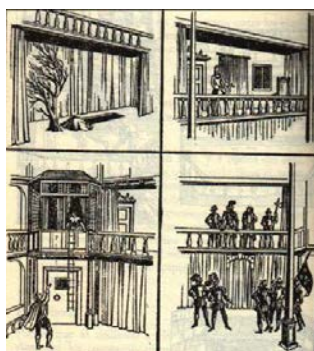
## Vestuario



Tanto para esta actividad, como para la caracterización de los personajes te puede resultar muy útil consultar los apartados: **3.1.5.2.3. Elementos verbales y no verbales: vestuario**, **3.2.4. Escenificación** y la **ACTIVIDAD 8**.

Se ha comentado que la escenografía barroca era muy reducida, lo que hizo que, en muchos casos, el vestuario llegara a ser una especie de decorado móvil que podía servir para varios aspectos como situar la obra en el espacio y en el tiempo e indicar la clase social a la que pertenecía el personaje. En ocasiones en las acotaciones aparecen indicaciones respecto al tema de la indumentaria.

## Utilería



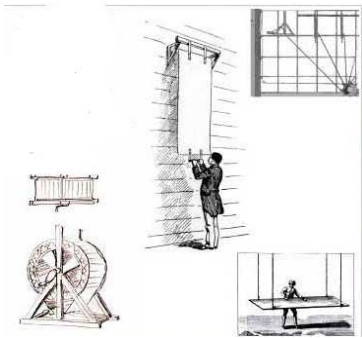
Consulta los apartados **3.1.5.2.3. Elementos verbales y no verbales: Utilería** y **acotaciones de la obra** y **3.2.4. Escenificación**.

En este apartado hay que hacer una distinción entre la utilería empleada en escena y la que era propia de los personajes.

En el caso de la empleada en escena, por una parte sitúa el lugar (una mesa sirve para indicar que es una escena de interior, una capa, que lleve alguno de los actores, marca una escena interior), mientras que por otro, permite a los actores realizar las acciones indicadas en la obra; nos referimos a sillas, mesas, cojines, cántaros, etc.

La utilería de personajes transmite información acerca de los personajes y, en ocasiones, tiene un valor simbólico: espadas, varas para indicar poder, cayados, lanzas, etc.

## Escenografía



Consulta los apartados **3.1.5.2.3. Elementos verbales y no verbales: Escenografía** y **3.2.4. Escenificación** y la **ACTIVIDAD 21**.

Aunque los elementos escenográficos más eficaces no eran los objetos físicos, sino los verbales hay algunos artilugios que resultan muy curiosos: el escotillón, el bofetón, el pescante, las apariencias, las tramoyas, etc. Otros cumplen la función de nuestros efectos especiales. Relee el texto y, con tu grupo estableced qué elementos son necesarios para esta representación.

## Iluminación



Consultar el apartado **3.1.5.2.3. Elementos verbales y no verbales: Iluminación**.

Aunque desde 1622 se conocen las posibilidades de la iluminación artificial, los corrales no las utilizan más que como artificio sugeridor, por ejemplo: portar velas servía para sugerir que la acción se desarrollaba en interiores, mientras que las antorchas o las hachas indicaban un escenario exterior, o bien que era de noche. Lo que realmente se utilizaba para suplir la carencia de medios escenográficos era la palabra misma. “tráeme esa vela”.

### *Ruidos y música*



Consulta los apartados 3.1.5.2.3. Elementos verbales y no verbales/ Ruidos y música y 3.2.4. Escenificación

Otro de los elementos importantes en la representación es la música, fundamental para resaltar la acción además de indicar los cambios de lugar y las entradas y salidas de los personajes. En el teatro barroco el elemento musical no solo estaba presente durante la obra tenía también un papel relevante en los entremeses, bailes y otras piezas breves. En este caso, al igual que con el vestuario y la escenografía puedes actualizarla.

Para ello tenéis que inventar una loa para antes de la representación o un entremés para ser representado en uno de los entreactos.

### *Dramatización*

A la hora de repartir el elenco de los personajes se debe tener en cuenta la **Actividad 8** y las respuestas que han dado sus compañeros. Es importante que consensuéis las respuestas dadas por la clase. Ver lo que cada uno piensa de los personajes, la visión de la obra, No olvides que al poner en marcha una obra vosotros también os convertís en autores.

A la hora interpretar los diferentes papeles, no olvidéis lo trabajado en las **Actividades 5, 6 y 7**.

En el desarrollo de la investigación que ha dado lugar a la presente tesis se han tenido en cuenta una serie de premisas que se comentaron en la Introducción a este trabajo y que recordamos en este momento: La primera de ellas es que, frente a la idea ampliamente extendida de que los jóvenes no tienen una actitud favorable ante la lectura, los jóvenes sí leen y escriben, lo que no muestran es interés hacia lo que el sistema escolar exige escribir y leer.

Por otro lado, los jóvenes no disponen de espacios de diálogo y de información destinados a ellos, léase publicaciones, programas de radio, de televisión, internet, etc., en los que puedan hablar sobre sus intereses literarios. Se olvida que los jóvenes de hoy conviven con diversas tecnologías de información y que todo su contacto con la literatura se reduce al ámbito escolar, en el que, en demasiadas ocasiones, se les obligar a leer “los clásicos”, con lo que, lamentablemente, se puede estar fomentando una animadversión hacia los libros y la lectura.

De ahí que, dentro del aula, debemos plantearnos opciones de diálogo y de acercamiento no autoritarias ni sancionadoras, para de esta forma construir entre los alumnos una actitud más atenta hacia la lectura de los libros; y es que, si por una parte, el libro ya no es ese objeto sagrado que fue para generaciones anteriores, por otra, cada joven es un lector único y se apropia de un modo personal de lo que lee.

No podemos olvidar tampoco su proceso madurativo intelectual ni emocional y pedirles que sean “lectores críticos”, objetivos. Lo que buscan en los libros en esta etapa de su vida es que les hablen a ellos de un modo exclusivo, que sean el reflejo de su yo. La labor por tanto de los docentes es la de ayudarles a avanzar en la calidad de sus lecturas para que, cuando se haya despertado su atención y se haya hecho lo posible por mejorar su capacidad lectora, puedan convertirse en lectores adultos y críticos, y, por qué no, también en productores.

A estos aspectos hay que añadir la certeza de que cualquier trabajo con los textos clásicos y los adolescentes tiene mucho de reto y de utopía, si bien es

cierto que cualquier esfuerzo por parte de los miembros implicados en la docencia, está limitado en esta sociedad donde cada vez se valora menos la cultura y el destinar tiempo a reflexionar.

Sin embargo, en realidad, en el debate sobre los textos clásicos y los adolescentes, un aspecto que creo que no se ha analizado correctamente es su validez como lecturas recomendadas. Muchas veces se ponen en cuestión las obras elegidas y no tanto cómo se les ofrecen a los estudiantes, sin apenas preparación, lo que da como resultado que se conviertan en inadecuadas para lectores todavía sin un dominio suficiente del mecanismo lector.

Por ello, al plantearme el desarrollo del trabajo consideré imprescindible dedicar un capítulo inicial, antes de entrar en la propia edición del texto, a analizar todos los aspectos relacionados con el acto lector, las etapas de formación, los objetivos de lectura, y el tratamiento del estudio literario en la Educación Secundaria Obligatoria, sin olvidar los propios intereses de los alumnos. Solo teniendo esto como punto de partida podía abordar el resto del desarrollo del trabajo con una base sólida de fundamentación teórica.

Por otra parte, al abordar un texto con una clara base mitológica también consideré necesario hacer ciertas referencias, tanto al tratamiento que se ha hecho de la mitología en la literatura española, como al propio mito de Orfeo, su evolución y cómo Lope había hecho su personal interpretación de él en esta obra. Si bien este apartado puede verse como desligado del fin último de esta tesis, sin su inclusión hubieran faltado muchas claves trabajadas posteriormente en la edición y estudio de la obra.

Por lo que respecta a la edición propiamente dicha de *El marido más firme*, se ha planteado como una lectura para trabajar en el aula. A este fin se ha creado una *Introducción*, no solo para los alumnos, sino también para el profesor, agente encargado de facilitar el trabajo de acercamiento al texto. Para ello se ha buscado ofrecerle la información necesaria respecto a cuestiones como el contexto histórico, cultural, literario y teatral del momento en que se inscribe la obra de Lope de Vega. Al tratarse de una obra de teatro no se ha querido desligar lo que es el texto literario de la propia representación y todo lo que lleva aparejado. Si no se hubiera tenido en cuenta esta información el alumno corría el riesgo de no entender la obra en toda su complejidad.

A la hora de editar el texto, desde el primer momento se ha tenido siempre presente el lector al que iba destinado. Aspectos como la apariencia externa y formato, que puede ser que no se aprecien como fundamentales para el resultado final desde un punto de vista académico universitario, responden a este interés, desplazando mínimamente la entidad filológica y contemplando la obra como un producto de consumo, atractivo para un lector muy particular: también el “embalaje” debía resultar atractivo para que el destinatario se sintiera más atraído hacia la obra. De ahí que el diseño de la portada, exclusivo para esta edición, sea más cercano a la estética que pueden presentar muchas de las obras que leen los jóvenes. En la misma línea están la elección del color y presentación del texto; con colores suaves, página limpia, letra clara y la colocación de las notas aclaratorias en los márgenes. Cuestiones todas ellas no prioritarias por lo que se refiere al trabajo sobre el proceso lector, pero fundamentales para facilitar, o al menos no entorpecer, un primer acercamiento a la obra o de mayor operatividad en el manejo de la información.

Respecto al trabajo sobre el acto lector, que se concreta en la Guía de lectura, muchas son las propuestas ofrecidas, muchas más las descartadas y no incluidas. El motivo de ello es que lo que se pretendía no era hacer un análisis exhaustivo del texto, sino ofrecer actividades para que el alumno mejorara y reflexionara sobre su competencia lectora literaria. De ahí que la concepción inicial de todas las actividades pueda ser trasladable a otros textos. Evidentemente, en este caso se ofrece la lectura de un texto dramático de Lope de Vega sobre el mito de Orfeo y no se puede obviar que hay muchas cuestiones derivadas de las propias características del género: el tipo de lenguaje empleado o el argumento; pero, sin limitarme a estos aspectos, en este trabajo se ha buscado que:

- las actividades iniciales (Actividades 1, 2, 3, y 4) se puedan realizar antes de acometer la lectura de cualquier obra literaria;
- las actividades de lectura dramatizada (Actividades 5, 6 y 7) no sean exclusivas para su realización con un texto dramático. Igualmente interesantes son para trabajar con novelas, cuentos y, por supuesto, con poemas;

- respecto al estudio de los personajes, la actividad propuesta (Actividad 8) sea perfectamente trasladable, e imprescindible, para acometer la lectura de cualquier texto, ya sea dramático o narrativo;
- las actividades que pretenden ayudar al alumno a entender los tópicos literarios y figuras literarias (Actividades 9 y 10), no se circunscriban a los más usuales en esta obra, o en este periodo literario, sino a los más comunes en nuestra literatura;
- así como el estudio de los tópicos y figuras literarias resulta fundamental para entender gran parte de las obras literarias, el estudio de la mitología y la huella que ha dejado en nuestra cultura (Actividades 11, 13 y 14 y Materiales complementarios) formara parte del trabajo de comprensión lectora y que los alumnos valoren su conocimiento, ya que, la elección de una obra de corte mitológico para el desarrollo de esta tesis no ha sido circunstancial;
- a pesar de las dificultades iniciales, la necesidad de ciertos datos para entender el léxico de las obras, su ideología, su estructura o los contextos en que surgen, no se saturara al alumno con demasiadas notas aclaratorias. El estudio filológico vendrá después, si es que nos interesa y siempre adecuado al nivel de los alumnos;
- las actividades de elaboración de hipótesis y reflexión sobre las inferencias dadas (Actividades 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 22), sean un elemento clave en la formación lectora de los alumnos, y más si pretendemos formar futuros lectores competentes. Este grupo de actividades es el más numeroso y con el mismo desarrollo. El motivo de esto es la voluntad de que a través de la repetición de esta fórmula el alumno vaya poco a poco creando un hábito de trabajo que más tarde pudiera trasladar a otras lecturas;
- el trabajo sobre estas actividades llevara aparejada una verdadera comprensión de una obra ya que la verdadera “apropiación” del texto es la que se produce cuando el lector, al final de la obra, es capaz también de reflexionar sobre el contenido de lo que ha leído y se da cuenta de que no solo el texto ha dejado huella en él, sino que él también puede dejar su impronta en ese texto, que las palabras del texto han cobrado



vida gracias a su personal lectura y él ha dado sus propios matices a lo ya creado y por él, ahora, recreado. Por eso, tras la lectura del texto se han elaborado una serie de actividades (Actividades 23,24 y 25) para que el alumno disponga de su tiempo necesario para tal fin y en las que además pueda trabajar también la expresión escrita;

- al finalizar el trabajo sobre *El marido más firme* no se diera por cerrado todo el esfuerzo empleado y es que un trabajo sobre lectura no puede acabar ni empezar nunca en una sola obra, por ello se incluye una actividad *gancho* (Actividad 26) que motive a los alumnos a continuar con otras lecturas.

Si a la hora de elaborar estas actividades el fin último ha sido el mejorar el trabajo de comprensión lectora a través de la obra de *El marido más firme*, como punto de partida se ha buscado siempre que estas tendieran un puente de unión entre el texto ante el que se encontraban los alumnos, su fase madurativa, la realidad en la que están inmersos y sus intereses, de ahí que las actividades hayan tenido muy presentes los siguientes aspectos:

- el tema del amor y sus consecuencias: los celos, el rechazo, el desengaño, la aceptación (Actividades 12, 15, 17, 18, 24, 25 y 26);
- la relación entre los temas tratados con el cine y la música (Actividad 9);
- la inclusión de las nuevas tecnologías a través de la creación de un *blog*, las consultas en Internet, los recursos digitales empleados para las grabaciones de sus propias dramatizaciones (Actividades 5, 6 y 7) o la creación de un *book-trailer* (Actividad 27);

Por otra parte, aunque la elaboración de la totalidad de las actividades queda bajo el criterio del profesor, originariamente se ha contemplado que todas ellas formen parte de un mismo proceso que dé continuidad y coherencia a todo el trabajo a través de su integración dentro del Aprendizaje por proyectos. En este caso se han lanzado dos posibilidades de tarea final: una más compleja y que requiere de mayor temporalización (Actividad 28) y otra de realización más breve (Actividad 27). De esta manera, no solo se contempla la edición de este texto como un trabajo cuyo único fin sea la mejora en la

competencia lectora, sino que se concibe como una parte más de una educación integradora que busca:

- formar personas capaces de interpretar los fenómenos y los acontecimientos que ocurren a su alrededor;
- desarrollar la motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos a través de experiencias atractivas de aprendizaje;
- desarrollar y aplicar habilidades y conocimientos que permitan al estudiante interactuar de acuerdo a las demandas actuales;
- fomentar la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica, la toma de decisiones, la eficiencia y la facilidad de expresar sus opiniones personales;
- desarrollar destrezas que aumenten la autonomía en el aprender, así como la evaluación de las propias capacidades intelectuales, incluyendo resolución de problemas y hacer juicios de valor.

Una vez analizada la valía de las propuestas que se han ofrecido en este trabajo, me gustaría hacer una serie de apreciaciones antes de finalizar este apartado de conclusiones. La primera de ellas es que al comenzar la elaboración de esta tesis contaba con un elemento en contra, como es la no existencia de un estudio fiable que me ayudara a analizar la actitud de los jóvenes frente a la lectura, ya que no existe una investigación académica o empírica que se haya dedicado a estudiar la cuestión. Por ello, al abordar el tema de la lectura entre los alumnos de ESO, en ocasiones me movía en un campo de inferencias en el que intentaba dibujar un perfil ideal de los adolescentes como lectores.

Por otra parte, este trabajo resulta irremediabilmente “inacabado”, ya que necesita de su aplicación dentro del aula, pero sí estoy convencida de que esta tesis doctoral puede ser el principio de una nueva concepción que tanto las editoriales como el mundo de la didáctica deban tener más en cuenta desde planteamiento más prácticos y reales.

Sin embargo, considero válido el contenido de mi tesis doctoral como un camino alternativo en el que un requisito indispensable para acercar los textos clásicos a los alumnos y mejorar su competencia lectora sea conocer qué se le

ofrece al alumno de hoy día, para solventar sus posibles carencias en este aspecto; qué efectividad tienen dichas propuestas y, en cualquier caso, la elaboración de aquellas actividades más convenientes para él, siempre teniendo en cuenta su horizonte de expectativas. Aunque no puede obviarse la enorme distancia lingüística, conceptual y cultural que media entre la mayoría de los lectores contemporáneos y ciertos clásicos, creo que debe hacerse todo este trabajo previo antes de ofrecer cualquier lectura a los alumnos para que estos se sientan motivados y que puedan llegar a pensar que vale la pena intentar leer a los clásicos y sumergirse de lleno en su mundo.



### Referencias bibliográficas sobre educación y lectura

ABRIL VILLALBA, Manuel, *Expresión y comprensión oral y escrita: actividades creativas*, Málaga, Aljibe, 2003.

-----, *Enseñar Lengua y Literatura: comprensión y producción de textos*, Málaga, Aljibe, 2004.

-----, *Lectura y literatura infantil y juvenil*, Málaga, Aljibe, 2005.

ACTUALIDAD PEDAGÓGICA, “Aprendizaje basado en proyectos en 10 pasos”, 2013, [en Word]: Página consultada el 14 de noviembre de 2013. <http://actualidadpedagogica.com/aprendizaje-basado-en-proyectos-en-10-pasos/>

ACTUALIDAD PEDAGÓGICA, “Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos” [en Word]: Página consultada el 14 de noviembre de 2013. [http://actualidadpedagogica.com/estudios\\_abp/](http://actualidadpedagogica.com/estudios_abp/)

AGUIAR E SILVA, Víctor Manuel de., *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*, Gredos, Madrid 1980.

ALBA PASTOR, C., “Recursos y Multimedia, materiales didácticos para el siglo XXI: Telemática y otras tecnologías vestidas de seda”, *Revista Complutense de Educación*, 9, n 1, 1998, pp. 15-28.

ÁLVAREZ, S., PÉREZ, A. y SUÁREZ, M<sup>a</sup> L., *Hacia un enfoque de la educación en Competencias*, Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, 2008.

ALZATE PIEDRAHITA, M<sup>a</sup>. Victoria, “Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: de la literatura como medio a la literatura como fin”, *Revista de Ciencias Humanas*, 2000, [en línea]. Página consultada el 24 de octubre de 2013. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm>

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE LECTURA Y ESCRITURA (AELE), <http://www.asociacionaele.org/>

AVILÉS ICEDO, César, “Apuntes sobre la familia en el teatro de los Siglos de Oro”, *Revista Universitaria de Sonora*, n<sup>o</sup> 23, octubre-diciembre 2003, pp. 4-7. [en PDF] Página consultada el 8 de agosto de 2014. <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/231Apuntes%20sobre%20la%20familia%20en%20el%20teatro%20de%20los%20siglos%20de%20oro.pdf>

- BARÓN PALMA, Emilio, "La lectura y el comentario en la enseñanza de la literatura: algunas reflexiones", *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 13,1990, pp. 219-238.
- BREEN, Michael, "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (y II).Teoría y práctica de la educación, 1997, [en línea]. Página consultada el 11 de febrero de 2014.  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/articles/signos/signos20/s20paradig.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/signos/signos20/s20paradig.html)
- BISQUERRA ALZINA, Rafael y PÉREZ ESCODA, Núria, "Las competencias emocionales", *UNED [en PDF]*, Página consultada el 7 de marzo de 2014.  
<http://e-espacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/297>
- BLOOM, B. S. et al., *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1971.
- CABRERA, Flor, et al., *El proceso lector y su evaluación*, Barcelona, Laertes, 1994.
- CAMPS, Anna y RIBAS, Teresa, "Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión", en Miguel Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1996, pp. 655-669.
- CAÑAS TORREGROSA, José, *Didáctica de la Expresión Dramática: Una Aproximación a la Dinámica Teatral en el Aula*, Barcelona, Octaedro, 1992.
- , *Actuando. Guía didáctica para jugar contigo al teatro*, Barcelona, Octaedro, 1993.
- , *Hablamos juntos. Guía didáctica para practicar la expresión oral en el aula*, Barcelona, Octaedro, 1997.
- CAPELLÁ VILURBINA, Joan y POZO RIVAS M<sup>a</sup> Alba, *Érase que se era... Comprensión lectora*, Almadraba, Madrid, 2005.
- CASSANY, Daniel, et al. *Enseñar lengua*, Grao, Barcelona, 1994.
- CASSANY, Daniel, *Leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama, Colección Argumentos, 2012.
- CASSIDY SCHMITT, Maribeth y BAUMANN, James F., "Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza contextos de lectura". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 1989, pp. 45-50.
- CARRATALÁ, Fernando, *Literatura para adolescentes: los materiales de apoyo didáctico (2)*, [en línea]. Página consultada el 16 de abril de 2014.  
<http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/708/tribuna.html>

CATÁLOGO DE LA XXVIII MUESTRA DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL 2013, [en PDF]. Página consultada el 11 de febrero de 2014.

<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3DDefinitivo+y+navegable.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352835189282&ssbinary=true>

CERRILLO, Pedro, «Qué leer y en qué momento», en CERRILLO, Pedro y GARCÍA PADRINO, Jaime (ed.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, 1996.

CERRILLO, Pedro C. y CAÑAMARES, Cristina, “Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI”. Estudios e Investigaciones [en PDF]. Página consultada el 22 de enero de 2014. <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n8-cerrillo-torremocha.pdf>

CERRILLO, Pedro y GARCÍA PADRINO, Jaime, *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, 1996.

COLOMER, Teresa, “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”, en LOMAS, C. (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori, 1996, pp. 123-142.

-----, *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Madrid, FGSR, 1ª edición 1998.

<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpv725>

COLOMER, Teresa, y CAMPS, Anna, *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Barcelona, Rosa Sensat/Ed. 62, 1991.

DECRETO 23/2007, de 27 de abril, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

DELORS, Jacques., “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana/UNESCO, Madrid, pp. 91-103, 1996 [en PDF]. Página consultada 25 de octubre de 2013. [http://uom.uib.es/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](http://uom.uib.es/digitalAssets/221/221918_9.pdf)

DÍAZ AGÜERO, Celia, “Asesorar docentes para formar lectores”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 352, 2006, pp.55-58.

DÍAZ-PLAJA, Ana. “Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio de la adolescencia”, en COLOMER, Teresa (coord.), *Lecturas adolescentes* (119-150), Barcelona, Graó, 2009.

- DIJK, Teun Adrianus van, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983.
- DUEÑAS LORENTE, José Domingo, "La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro", *Didáctica. Lengua y Literatura*, Universidad de Zaragoza, vol. 25, 2013. [en PDF]. Página consultada el 2 de febrero de 2014.  
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239/40213>
- ECO, Umberto, *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, Lumen, 3ª ed. 1993.
- EDUTOPIA, *Los Diez Consejos Principales para evaluar el aprendizaje basado en proyectos*, [en PDF]. Página consultada el 11 de noviembre de 2013.  
<http://www.edutopia.org/pdfs/guides/edutopia-guia-diez-consejos-para-evaluar-PBL-espanol.pdf>
- EDWARDS, D. y MERCER, N., *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós/MEC, 1988.
- EGAN, K., *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*, Madrid, Morata/MEC. 1994.
- EZPELETA AGUILAR, Fermín et al., "Canon y educación literaria", *Didáctica. Lengua y Literatura*, Madrid, Universidad Complutense, Vol. 25, 2013. [en PDF]. Página consultada el 3 de febrero de 2014.  
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42720/40592>
- GALERA NOGUERA, Francisco, "Lectura expresiva y comunicación oral", *Lenguaje y Textos*, 11-12, 1998, pp. 113-128.
- GALLEGO BARNÉS, A., "La relación autor / lector en la literatura didáctica: requisitos y modalidades", *Criticón*, 58, 1993, p. 103-116.
- GARDNER, Howard, *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1998.
- HEUERMAN, H., HÜN P. y RÖTTGER B., "Modelo de una didáctica literaria basada en el análisis de la recepción" en RALL, Dietrich (ed.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, México, UNAM, 1987, pp- 313-337-
- ISER, Wolfgang, *El acto de leer*, Madrid, Taurus, 1987, [en PDF]. Página consultada el 22 de mayo de 2013.  
[http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/iser.\\_el\\_proceso\\_de\\_lectura.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/iser._el_proceso_de_lectura.pdf)
- JAUSS, Hans Robert, *La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria*, Salamanca, Anaya, 1971.
- LÁZARO CARRETER, Fernando, "La literatura como fenómeno comunicativo", en MAYORA, J. A. (ed.), *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, Arco Libros, 1987, pp. 151-170.



- , "La enseñanza de la literatura", en TERRON GONZÁLEZ, Jesús y GONZÁLEZ CALVO, José Manuel (ed.), *Actas I Jornadas de Metodología y didáctica de la lengua y literatura españolas*, Cáceres, Universidad de Extremadura/ICE UNEX, 1991, pp. 11-32.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4 mayo de 2006).
- LOMAS, Carlos, "La educación lingüística y literaria. La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria", *Cuadernos de formación del profesorado*, 1996, 14-22.
- , "Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar(se)", *La educación Lingüística y Literaria en Secundaria*, 2005 [en PDF]. Página consultada el 2 de febrero de 2014. <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/l.1.lomas.pdf>
- LÓPEZ VALERO, Amando, "La nueva configuración en la enseñanza de la Lengua y la Literatura (Educación Secundaria)", *Revista Interuniversitaria para la Formación del profesorado*, 31, 1998, pp. 23-33.
- , ENCABO, Eduardo, MORENO, Carmelo y JEREZ, Isabel, "Cómo enseñar a través de los mitos. La Didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 2003, pp. 121-138.
- MEDINA-BOCOS MONTARELO, Amparo, *Temas constantes de la literatura española*, Barcelona, Akal, 1991.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio, "El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la Literatura", *Signa*, 5, 1996, pp. 265-288.
- , (coord.), *Conceptos claves en la didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori, 1998.
- , *Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector*, Barcelona, Octaedro, 1998.
- , "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria", en CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J. (coords.), *Literatura infantil y su didáctica*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1999, pp.11-54.
- , *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.
- , "El proceso lector: la interacción entre competencias y expresiones lectoras. Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora", MENDOZA

- FILLOLA, Antonio (coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Madrid, Ministerio de Educación, 2002, pp. 21-35.
- , "El lector ingenuo y el lector competente. Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora" [en PDF]. Página consultada por última vez el 10 de febrero de 2014.  
<http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/animateca/recursos/Hemeroteca%20virtual/PUERTAS/PL%209-10/Mendoza%20Fillola.pdf>
- , LÓPEZ VALERO, Amando y MARTOS, E., *Didáctica de la Lengua para la Educación Primaria y Secundaria*, Madrid, Akal, 1996.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, *Base de datos de libros editados en España*, [en línea]. Página consultada por última vez el 12 de enero de 2014.  
<http://www.mcu.es/libro/CE/AgenciaISBN/BBDDLlibros/Sobre.html>.
- , *Fomento de la Lectura. Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE)* [en línea]. Página consultada por última vez el 15 de diciembre de 2013. <http://leer.es>.
- , *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, [en línea]. Página consultada por última vez el 10 de diciembre de 2014. [www.institutodeevaluacion.mec.es](http://www.institutodeevaluacion.mec.es)
- , *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*, (INTEF), *Servidores Educativos de las Comunidades Autónomas*, [en línea]. Página consultada el 25 de marzo de 2014.  
<http://ntic.educacion.es/w3/ccaa/index.html>
- , *Proyecto Cícero*, [en línea]. Página consultada por última vez el 22 de marzo de 2014. <http://recursos.cnice.mec.es/lengua>.
- , *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*, (INTEF), *Cursos de formación del profesorado en red del INTEF*, marzo 2014, [en PDF]. Página consultada el 2 de abril de 2014.  
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/sede/catalogo-tramites/profesores/formacion/no-universitarios/formacion-en-red/formacion-en-red-2014/2014-Aprendizaje-basado-Proyectos.pdf>
- MOREIRO, Julián, *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*, Madrid, EDAF, 1996.
- MORENO, Víctor, *Leer para comprender*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, Fondo de Publicaciones, 2003, p. 21, [en PDF]. Página consultada el 3 de marzo de 2013. , <http://es.scribd.com/doc/133070513/leer-para-comprender-pdf>.

- MORENO, Edgardo Javier et al., "El Trabajo Colaborativo como Estrategia para Mejorar el proceso de Enseñanza/ Aprendizaje", Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires, Argentina, 2013, [en PDF]. Página consultada el 11 de noviembre de 2013. <http://conaiisi.unsl.edu.ar/2013/204-481-1-DR.pdf>
- MORIN, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1998.
- , *Los siete saberes para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2007.
- MORINE, H. y MORINE, G., *El descubrimiento: un desafío a los profesores*, Madrid, Santillana, 1978.
- NAVARIDAS, Fermín (Coord.), *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*, [Logroño], Genuève Ediciones, 2013.
- NAVARRO DURÁN, Rosa, *¿Por qué hay que leer los clásicos?*, Barcelona, Ariel, 1996.
- NÚÑEZ DELGADO, Pilar, "Las actividades de lectura y el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación Secundaria", en HOYOS RAGEL, M<sup>a</sup> C. et al (eds.): *El reto de la lectura en el siglo XXI. Actas de VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- , *Actividades creativas de lectura expresiva en Secundaria*. PLEC (Proyecto de lectura para centros escolares, [en línea]. Página consultada el 10 de mayo de 2013. [http://www.plec.es/documentos.php?id\\_documento=141&id\\_seccion=12&nivel=Secundaria](http://www.plec.es/documentos.php?id_documento=141&id_seccion=12&nivel=Secundaria)
- , *Materiales para un programa de Comprensión Lectora en la Educación Secundaria Obligatoria* [en PDF]. Página consulta el 19 enero 2014. [http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/Progr\\_comprens\\_lectora.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/Progr_comprens_lectora.pdf).
- ORDEN ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato (BOE, 18 junio de 2008).
- OSORO, Kepa, "¿Por qué leer en voz alta?" *Para el Fomento de la Lectura*, [en Word]. Página consultada el 9 de mayo de 2013. <http://sol-e.com/motor.php?seccion=7&subsec=81&separata=1&ideaok=53>.
- PERCIVAL, Anthony, "El lector en *Rayuela*" en RALL, Dietrich (ed.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, México, UNAM, 1987, pp. 381-397.
- PIAGET; J., *Psicología y pedagogía*, Ariel, Barcelona, 1969.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Libros, 22<sup>a</sup> ed. 2001. <http://www.rae.es/>

- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE, 6 noviembre de 2007).
- REDINED, *Red de Información Educativa*, [en línea]. Página consultada el 22 marzo de 2014. <http://redined.mecd.gob.es/>
- REIS, Carlos, "Lectura literaria y didáctica de la literatura. Confrontaciones y articulaciones", en CANTERO SERENA, Francisco José, MENDOZA FILLOLA, Antonio y ROMEA CASTRO, M. Cecilia, (eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Universidad de Barcelona-SEDLL, 1997, pp. 113-118.
- REYZÁBAL, M<sup>a</sup> Victoria, *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla, 1992.
- , *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla, 1993.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, Francisco, "Las humanidades, del mundo clásico al mundo actual", *Estudios Clásicos*, 108, 1995, pp. 15-133.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>. Jesús, "Más de 100 recursos en Internet sobre lectura y educación", *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 281-302, [en PDF]. Página consultada el 5 de septiembre de 2013.  
[http://www.oei.es/fomentolectura/100\\_recursos\\_internet\\_lectura\\_educacion\\_rod\\_riguez.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/100_recursos_internet_lectura_educacion_rod_riguez.pdf)
- RUIZ BIKANDO, Uri. et al., *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. (Vol. II), Barcelona, Graó, 2011.
- ROSENBLATT, M<sup>a</sup> Louise, *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale Ill, Southern Illinois University Press, 1978.
- SÁIZ RIPOLL, Anabel, "El adolescente en la literatura juvenil actual", [en PDF]. Página consultada el 19 de diciembre de 2013.  
[http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/eladolescente\\_en\\_la\\_literaturajuvenil\\_actual.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/eladolescente_en_la_literaturajuvenil_actual.pdf)
- SECO, Manuel, ANDRÉS, Olimpia y RAMOS, Gabino, *Diccionario del español actual* (2 vol.), Madrid, Santillana, 2006,
- SERVICIO DE ORIENTACIÓN DE LECTURA, [en Línea]. Página consultada el 24 de febrero de 2014. <http://sol-e.com/>
- SENABRE, Ricardo, «Las condiciones del lector», en GONZÁLEZ CALVO, José Manuel, TERRÓN GONZÁLEZ, Jesús, *Actas III Jornadas de Metodología y*

- Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas: Lingüística del texto y Pragmática*. Cáceres, Universidad de Extremadura, 1993, pp. 35-51.
- SMITH, Frank, *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y sus aprendizaje*, México, Trillas, 1984.
- , *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1990.
- SOLÉ, Isabel, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Universitat de Barcelona/Graó, 1992.
- , "Algunas propuestas para fomentar la lectura en la escuela"[en Word].  
Página consultada el 22 de enero de 2014.  
[http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/proyectos/cosas\\_pri2006/et3art.htm](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/proyectos/cosas_pri2006/et3art.htm).
- SOTOMAYOR SÁEZ, María Victoria y MORENO CASTILLO, Manuela (coord.), *Personajes y temáticas en la literatura juvenil*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006.
- STERNBERG, Robert J., *Inteligencia exitosa*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1997.
- TEIXIDOR, Emili, "La literatura juvenil, un género polémico", GARRALÓN, Ana (coord.), *XII Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004, pp. 6-11.
- , *La lectura y la vida*, Barcelona, Ariel, 2007.
- VAN DIJK, Teun Adrianus, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983, (Ed. original, 1978).
- , "Relevance assignment in discourse comprehension". *Discourse Processes*, 2, 1979, pp. 113-126.
- VILLANUEVA, Darío, *Curso de teoría de la literatura*, Taurus, Madrid, 1994.
- WINOGRAD, Peter N. y BRIDGE, C. A., "La comprensión de la información importante en prosa", en BAUMANN, James F. (Ed.) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*, trad.: Begoña Jiménez, Madrid, Aprendizaje/Visor, 1990, pp. 29-53.
- ZAYAS, Felipe, "Educación literaria y TIC", *Educación literaria en la era digital*, Leer.es, junio, 2011[en PDF]. Página consultada el 20 de enero de 2014.  
<http://leer.es/wp-content/uploads/publicaciones/PDFs/201106.pdf>

## Referencias bibliográficas sobre mitología, teatro áureo y Lope de Vega

- ALFONSO X, EL SABIO, fragmento de *General Estoria*, SOLALINDE, Antonio G. (ed.), Madrid, Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, Centro de Estudios Históricos, 1930.
- ALLEN, Jonh, "Los primeros corrales de comedias: dudas, enigmas, desacuerdos". *Edad de Oro*, 16, 1997, pp.13-28.
- , "Los espacios teatrales", en HUERTA CALVO, Javier (dir.), *Historia del Teatro Español. I. De la Edad Media a los siglos de Oro*, Madrid, Gredos, 2003, pp. 629-653.
- ANTONUCCI, Fausta (ed.), *Métrica y estructura dramática en el teatro de Lope de Vega*, Kassel, Reichenberger, 2007.
- , "La segmentación métrica, estado actual de la cuestión", *Teatro de palabras*, 4, 2010, pp. 77-97.
- ARGENTE DEL CASTILLO, Concepción, "Celos y embustes en la escena barroca en MORALES RAYA, Remedios y GONZÁLEZ DENGRA, Miguel (coord.), *La pasión de los celos en el teatro del Siglo de Oro. Actas del II Curso sobre teoría y práctica del teatro*, Granada, Universidad de Granada, 2007, pp. 9-24.
- ARELLANO AYUSO, Ignacio, *El arte de hacer comedias. Estudios sobre teatro del Siglo de Oro*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2011.
- , "Lo trágico y lo cómico mezclado: de mezclas y mixturas en el teatro del Siglo de Oro", *El "Arte nuevo" de Lope y la preceptiva dramática del Siglo de Oro: teoría y práctica*, *Rilce*, 27:1, 2011, pp. 223-247.
- , *Historia del Teatro Español del siglo XVII*, Madrid, Cátedra, 2012.
- ARROYO CANTÓN, Carlos, BERLATO RODRÍGUEZ, Perla y RODRÍGUEZ PADRÓN, Jorge, *Lengua castellana y Literatura, 1º Bachillerato, Proyecto Exedra*, Madrid, Recursos Oxford Educación, 2003.
- ASIMOV, Isaac, *Las palabras y los mitos*, Laia, Barcelona, 1982.
- AUBRUN, Charles Vincent, *La comedia española: (1600-1680)*, Madrid, Taurus, 1968
- BERNIS, Carmen, *Indumentaria española en tiempos de Carlos V*, Madrid, C.S.I.C., 1962.
- BERRIO MARTÍN-RETORTILLO, Pilar, *El mito de Orfeo en el Renacimiento*, (tesis doctoral), Madrid, Universidad Complutense, 1994.
- BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES, El corral de comedias (ss. XVI y XVII), Compañía del Corral de Almagro, [en línea]. Página consultada por última vez el 3 de junio de 2014.

[http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/200311/19/cultura/20031119elpepucul\\_1\\_G\\_SWF.swf](http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/200311/19/cultura/20031119elpepucul_1_G_SWF.swf)

- BLECUA, José Manuel, (ed.); *Poesía de la Edad de Oro, I Renacimiento*, Madrid, Castalia, 3ª ed., 1984.
- BLECUA, José Manuel, NAVARRO, Pilar, VALLS, Mª José y VILLAR, Paz, *Lengua Castellana y Literatura*, Madrid, SM, 2011.
- BLUMENBERG, Hans, *Trabajo sobre el mito*, Barcelona, Paidós, 2003
- BOBES NAVES, María del Carmen, *El diálogo. Estudio pragmático, lingüístico y literario*, Madrid, Gredos, 1992.
- , *Semiología de la obra dramática*, Madrid, Arco, 1997.
- BOEHN, Max von, *La moda. Historia del traje en Europa desde los orígenes del cristianismo hasta nuestros días*, tomo II (Siglo XVI) y tomo III (Siglo XVII), edición adaptada del alemán y aumentada, con un estudio preliminar del Marqués de Lozoya, Barcelona, Salvat editores, 1928.
- BOLAÑOS DONOSO, Piedad, "Deconstrucción de arquetipos tradicionales: voz, traje y ademanes en *El Rey naciendo mujer*, de Luis Vélez de Guevara", MARTÍNEZ BERBEL, Juan Antonio y CASTILLA PÉREZ, Roberto (eds.) *Las mujeres en la sociedad española del siglo de oro: ficción teatral y realidad histórica*, Actas del II coloquio del Aula-Biblioteca «Mira de Amescua» celebrado en Granada-Úbeda del 7 al 9 de marzo de 1997 y cuatro estudios clásicos sobre el tema, Granada, Universidad de Granada, 1988, p. 57-80.
- BOSCÁN, Juan, *Obra completa*, CLAVERÍA, Carlos (ed.), Madrid, Cátedra, 1999.
- BUEZO, Catalina, "Hacia una tipología de villano y lo villano en el teatro áureo", en PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B., GONZÁLEZ CAÑAL, Rafael y MARCELLO, Elena (ed.), *La comedia villanesca y su escenificación. Actas de las XXIV jornadas de teatro clásico*, Almagro, 10-12 de julio, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002, pp. 297-319.
- CABALLERO FERNÁNDEZ-RUFETE, Carmelo, "La música en el teatro clásico", HUERTA CALVO, J (ed.), *Historia del Teatro Español. I. De la Edad Media a los Siglos de Oro*, Madrid, Gredos, 2003, pp. 677-715.
- CABAÑAS, Pablo, *El mito de Orfeo en la literatura española*, Madrid, Consejo Superior de investigaciones Científicas, 1948.
- CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro, *El divino Orfeo*, DUARTE, J. Enrique (ed.) Pamplona-Kassel, Universidad de Navarra-Reichenberger, 1999.
- CANET VALLÉS, José Luis, "El nacimiento de una nueva profesión: los autores-representantes (1540-1560)", *Edad de Oro*, V, 1986, pp. 109-120.

- CANÓNICA, Elvezio, “*El marido más firme* de Lope y *El divino Orfeo* de Calderón. Dos versiones dramáticas del mito de Orfeo, ‘a lo humano’ y ‘a lo divino’, *Versants*, 24, 1993, pp. 67-86.
- CANTÓN ARROYO, Carlos y BERLATO RODRÍGUEZ, Perla, *Lengua Castellana y Literatura 1º de Bachillerato*, Madrid, Oxford Educación, Proyecto Tesela, 2012.
- CARMONA TIERNO, Juan Manuel, “Las hablas de minorías en el teatro del Siglo de Oro: Recursos de comicidad”, *Teatro de palabras*, 7, 2013, pp. 335-355.
- CASTILLEJO, David et. al. (eds.), *El corral de comedias: Escenarios, sociedad, actores*, Madrid, Ayuntamiento de Madrid-Teatro Español, 1984.
- CÁTEDRA, Pedro M., *Tratados de amor en el entorno de Celestina (siglos XV-XVI)*, Madrid, Sociedad Estatal España Nuevo Milenio, 2001.
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de, *La Galatea*; LÓPEZ ESTRADA, Francisco y LÓPEZ GARCÍA-BERDOY, M<sup>a</sup> Teresa (eds.), Madrid, Cátedra, 2<sup>a</sup> ed., 1999.
- CORRAL, José. del., *Gentes en el Madrid del XVII. Formas de vida en el Siglo de Oro*, Madrid, Sílex, 2008.
- COUDERC, Christophe, *Galanes y damas en la comedia nueva*, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert (Biblioteca Áurea Hispánica, 23), 2005.
- CRISTÓBAL LÓPEZ, Vicente, “Mitología clásica en la literatura española: consideraciones generales y bibliografía”. *Cuadernos Filología Clásica. Estudios Latinos*, Madrid, Servicio de Publicaciones UCM, 18, 2000, pp. 29-76.
- CROCI DA GRAÇA, M<sup>a</sup> C. y MÍNGUEZ BAÑOS, Arístides, “Orfeo y Eurídice: algunas visiones del mito a través de las artes”, *Estudios clásicos*, 107, 1995, pp. 63-88.
- DIEZ BORQUE, José María, *Sociología de la comedia española del siglo XVII*, Madrid, Cátedra, 1976.
- , *La sociedad española y los viajeros del siglo XVII*, Madrid, SGEL, 1976.
- , *Sociedad y teatro en la España de Lope de Vega*, Barcelona, Antoni Bosch editor, 1978.
- , *El teatro en el siglo XVII*, Madrid, Taurus, 1988.
- , “La representación teatral del siglo XVII como espectáculo de conjunto”, CARBONELL, M<sup>a</sup> Cristina y SOTELO VÁZQUEZ, Adolfo (eds.), *Homenaje al profesor Antonio Vilanova*, vol. 1, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1989, pp. 203-216.
- , “Los corrales de comedias de Madrid en el siglo XVII” *Corrales y coliseos en la Península Ibérica, Cuadernos de Teatro Clásico*, 6, 1991, pp. 13-67.



- , *Teoría, forma y función del teatro español de los Siglos de Oro*, Palma de Mallorca, Olañeta, 1996.
- , *Los espectáculos del teatro y de la fiesta en el Siglo de Oro*, Madrid, Ed. Laberinto (Arcadia de las letras, 14), 2002.
- , "Los espacios de representación", *Teatro y fiesta del Siglo de Oro en tierras europeas de los Austrias*, Sevilla-Varsovia, Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior de España, 2003, pp. 228-249.
- , *Cultura oral y escrita en la España de los Siglos de Oro*, Barcelona, Visor Libros, 2010.
- , "Niños-muchachos en los escenarios españoles del Siglo de Oro". *Iberoromania*, 78, 2013.
- DETIENNE, Marcel y VERNANT, Jean Pierre, *Los jardines de Adonis: la mitología griega de los aromas*, Madrid, Akal, 1982.
- DIXON, Víctor, "La comedia de corral de Lope como género visual *Edad de Oro*, V, 1986, p. 35-58.
- , *En busca del Fénix. Quince estudios sobre Lope de Vega y su teatro*.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Almudena (ed.), Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert (Escena clásica, 1), 2013.
- DOMÍNGUEZ MATITO, Francisco, "La investigación sobre el teatro español del siglo XVII. Apuntes para un estado de la cuestión". En STROSETZKI, Christoph (coord.), *Actas del V congreso de la Asociación Internacional Siglo de Oro. (AISO) Münster, 20-24 de julio de 1999*, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert, 2001, 437-456.
- EGIDO, Aurora, *La escenografía del teatro barroco*, Salamanca, Universidad, 1989.
- ELIADE, Mircea, *Mito y realidad*, Barcelona, Labor, 1985.
- ESPEJO SURÓS, Javier, "Notas sobre la voz, los gestos y los movimientos escénicos del loco festivo: la *Farsa del Mundo y Moral* de Hernán López de Yanguas", en VEGA GARCÍA-LUENGOS, Germán y GONZÁLEZ CAÑAL, Rafael (ed.), *Locos, figurones y quijotes en el teatro de los Siglos de Oro. Actas del XII Congreso de la AITENSO (Almagro, 15 al 17 de julio de 2005)*, Almagro, Universidad de Castilla-La Mancha, 2007, p. 109-122.
- ESPINAR FRÍAS, Miriam. "Celos son amores y no buenas razones", MORALES RAYA, Remedios y GONZÁLEZ DENGRA, Miguel (coord.), *La pasión de los celos en el teatro del Siglo de Oro. Actas del II Curso sobre teoría y práctica del teatro*, Granada, Universidad de Granada, 2007, pp. 143-160.

- FALCÓN MARTINEZ, Constantino et al., *Diccionario de Mitología Clásica*, Madrid, Alianza Editorial, 1980.
- FERNÁNDEZ, Esther, "Los corrales de comedias del siglo XVII madrileño: espacios de sensualidad urbana", *Bulletin of the comediantes*. 60:1, 2008, pp. 71-90.
- FERRER VALLS, Teresa, "Géneros y conflictos en los autores de la escuela dramática valenciana", Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, *Edad de Oro*, Vol. V, 1986.
- , [dir.], *Diccionario biográfico de actores del teatro clásico español DICAT*, Kassel, Reichenberger, 2008.
- FLORES, Primitiva, "Técnicas escénicas en el teatro del padre P. Pablo de Acevedo", *Edad de Oro*, Vol. V, 1986, p. 149.
- FLORIT DURÁN, Francisco, "Las censuras previas de representación en el teatro áureo", en GONZÁLEZ, Aurelio, GONZÁLEZ, Serafín, WALDE MOHENO, Lillia von der (eds.), *Cuatro triunfos áureos y otros dramaturgos del Siglo de Oro*, México D.F., El Colegio de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Asociación Internacional de Teatro Español y Novohispano del Siglo de Oro, 2010, pp. 615-638.
- GAMECHOGOICOECHEA LLOPIS, Anne, *El mito de Orfeo en la literatura barroca española*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2011.
- GARCÍA BARRIENTOS, José Luis, *Drama y tiempo. Dramatología I*, Madrid, CSIC, 1991.
- GARCÍA GARCÍA, Bernardo J., "Los actores", *Teatro y fiesta el Siglo de Oro en tierras europeas de los Austrias*, Sevilla-Varsovia, Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior de España, 2003, pp. 272-283.
- GARCÍA GUAL, Carlos, "Interpretaciones actuales de la mitología antigua", *Cuadernos hispanoamericanos*, 313, 1960, pp. 123-139.
- , *La mitología. Interpretaciones del pensamiento mítico*, Barcelona, Montesinos, 3ª ed., 1987.
- , *Introducción a la mitología griega*, Madrid, Alianza 1992.
- , *Diccionario de Mitos*, Barcelona, Planeta, 1997.
- GARCÍA HUIDOBRO, Verónica, *Manual de pedagogía teatral*, Santiago, Ed. Los Andes, 1996.
- GARCÍA LORENZO, Luciano, (ed.), *La construcción de un personaje: el Gracioso*, Madrid, Editorial Fundamentos (Colección: Arte - Serie Teoría Teatral Nº 147), 2005.

- , "Texto y representación dramática. Estado actual de los estudios sobre teatro clásico español", MATA, Carlos y ZUGASTI, Miguel (ed.), *Actas del Congreso "El Siglo de Oro ante el nuevo milenio"*, Pamplona, EUNSA, 2005, pp. 37-52.
- , "Puesta en escena / labor académica", *Teatro de palabras*, 7, 2013, pp. 297-303.
- GAVELA GARCÍA, Delia, "Obras hacen linaje o la fuerza de la sangre: identidades ocultas en la producción lopesca", en LOBATO LÓPEZ, María Luisa (coord.), *Máscaras y juegos de identidad en el teatro español del Siglo de Oro*, Madrid, Visor, 2011, pp. 2017-2034.
- y MARTÍNEZ BERBEL, Juan Antonio, "Lope de Vega: Comedias" en *Diccionario filológico de literatura española: textos y transmisión. Siglo XVII*, vol. II, Madrid, Castalia, 2011.
- , "Comedias de Lope de Vega", en *Diccionario Filológico de Literatura (s. XVI y XVII), Textos y transmisión*, Madrid, Castalia, 2011, pp. 789-862.
- , "Desajustes entre los criterios de segmentación. Desafío para la crítica y... ¿Advertencia para el lector?", *Teatro de palabras*, IV, 2010, pp. 159-177.
- GEISLER, Eberhard, *La representación del espacio en la literatura española del Siglo de Oro*, Barcelona, Anthropos, 2013.
- GIBSON, Michael, *Monstruos, dioses y hombres de la mitología griega*, Madrid, Anaya, 1984.
- GIL, Luis, "Orfeo y Eurídice (versiones Antiguas y modernas de una vieja leyenda)", *Cuadernos de Filología Clásica*, VI, Madrid, Universidad Complutense, 1974.
- GÓMEZ, José Antonio, *Historia visual del escenario*, Madrid, La Avispa, 2000.
- GÓMEZ RAYA, Ana M<sup>a</sup> y CRESPO LLOREDA, José Ángel y otros, *Lengua española 1º BUP*, Proyecto Ariadna, AKAL, 1989.
- GONZÁLEZ, Aurelio, "La creación del espacio. Mecanismo dramático en el teatro del Siglo de Oro", CLOSE, Anthony y FERNÁNDEZ VALES, Sandra María (eds.) *Edad de Oro Cantabrigense, Actas del VII Congreso Asociación Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro*, Madrid-Franfurt, Iberoamericana-Vervuert, 2006, 61-75.
- GONZÁLEZ DE AMEZÚA, Agustín (ed.), *Epistolario de Lope de Vega Carpio*, Madrid, Gráficas Ultra, 1935-43, 4 vols.
- GONZÁLEZ, Lola. "La praxis teatral en el Siglo de Oro. El caso de las prohibiciones para representar" en CIVIL, Pierre y CRÉMOUX, Françoise (coord.), *Actas del*

- XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Nuevos caminos del hispanismo...*, París, 9-13 julio de 2007, Iberoamericana, 2010, pp. 87.
- GRANJA, Agustín de la, "Lope de Vega, Jerónimo Velázquez y las fiestas del Corpus (1584-1588)", *Edad de Oro*, V, 1986, pp. 189-206.
- , "El actor y la elocuencia de lo espectacular", en DÍEZ BORQUE, José María (coord.), *Actor y técnica de representación del teatro clásico español (Madrid 17-10 de mayo de 1988)*, London, Támesis, 1989, pp. 99-120.
- , "Sobre algunos autos de Lope de Vega: notas textuales pendientes y otras por resolver", CANAVAGGIO, Jean (dir.), *La comedia*, Madrid, Casa de Velázquez, 1995, p. 91-111.
- , "Sin los pies en la *cazuela*: público femenino y ruptura de las normas en los corrales españoles de los siglos XVI y XVII", en PARDO MOLINA, Irene y SERRANO, Antonio (eds.), *En torno al teatro del siglo de oro: XV jornadas de teatro del siglo de oro*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses-Diputación de Almería, 2001, pp. 177-185.
- GRAVES, Robert, *Los mitos griegos*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- GRIMAL, Pierre, *Diccionario de mitología griega y romana*, Barcelona, Paidós, 1986.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN PROLOPE, *La edición del teatro de Lope de Vega: las "partes" de comedias. Criterios de edición*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 2008.
- GUILLERMO CARRASCÓN, "Disfraz y técnica teatral en el primer Lope", *Edad de Oro*, V, 1986, pp. 121-137.
- GUTIERREZ Salvador, SERRANO Joaquín y HERNÁNDO Jesús, *Lengua y Literatura, Bachillerato 1*, Madrid, Anaya, 2008.
- GUTHRIE, William Keith Chambers, *Orfeo y la religión griega. Estudio sobre el "movimiento órfico"*. Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1970.
- HESÍODO, *Teogonía*, Madrid, Alianza Editorial, 1980.
- HORMIGÓN, Juan Antonio, "La contemporaneidad de los clásicos", en *ADE teatro: Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, 103, 2004, p. 21-24.
- HOWATSON, M.C., *Diccionario de la literatura clásica*, Madrid, Alianza Diccionarios, 1991.
- HUERTA CALVO, Javier (dir.), *Historia del teatro español*, Madrid, Gredos, 2003.
- y PELÁEZ MARTÍN, Andrés, *El viaje entretenido. Historia virtual del teatro español (CD-Rom)*, Madrid, Gredos, 2003.

- , "Celos en la comedia burlesca", *La pasión de los celos en el teatro del Siglo de Oro*, en MORALES RAYA, Remedios y GONZÁLEZ DENGRA, Miguel (coord.), *La pasión de los celos en el teatro del Siglo de Oro. Actas del II Curso sobre teoría y práctica del teatro*, Granada, Universidad de Granada, 2007, pp. 211-228.
- HUMBERT, Juan, *Diccionario de Mitología griega y romana*, Barcelona, Gustavo Gili, 1990.
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, Programas audiovisuales sobre las artes escénicas, con sus correspondientes guía didácticas, [video]. Página consultada por última vez el 2 de julio de 2014. <http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/secundaria/optativas/dteatro/index.htm>
- JOSÉ PRADES, Juana de, *Teoría sobre los personajes de la comedia nueva*, Anejos de la *Revista de Literatura*, 20, CSIC, Madrid, 1954.
- KIRK, Geoffrey Stephen, *Myth: Its Meaning and Functions in Ancient and Other Cultures*, University of California Press 1970, pp. 12-31.
- KOSSOFF, A.D., "Fuentes de *El perro del hortelano* y una teoría de la España del Siglo de Oro" en MARÍN LÓPEZ, Nicolás, GALLEGO MORELL, Antonio y SORIA OLMEDO, Andrés (ed.), *Estudios sobre literatura y arte dedicados al profesor Emilio Orozco Díaz*, II, pp. 209-214, Granada, Universidad de Granada, 1979.
- KOWZAN, Tadeus, *Literatura y Espectáculo*, Madrid, Taurus, 1992.
- LÁZARO, Fernando y TUSÓN Vicente, *Literatura española, Bachillerato 2*, Madrid, Anaya, 1988.
- LÁZARO, Fernando y TUSÓN Vicente, *Literatura española, Bachillerato 3*, Madrid, Anaya, 1988.
- LEVI-STRAUSS, Claude, *Antropología estructural*, Buenos Aires, EUDEBA, 1977.
- LÓPEZ VALERO, Amando, ENCABO, Eduardo, MORENO, Carmelo, y JEREZ, Isabel, "Cómo enseñar a través de los mitos. La Didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 2003, 121-138.
- LUNA, Juan J., *Guía actualizada del Prado*, Madrid, Grupo Libro 88, 1985.
- MARAVALL, José Antonio, *Teatro y literatura en la sociedad barroca*, Barcelona, Crítica, 1990.
- MARTÍNEZ BERBEL, Juan Antonio, "El mito de Orfeo y su recepción en la literatura española: Lope de Vega, Quevedo y Calderón a través de Juan Pérez de Moya" en SERRANO AGULLÓ, Antonio y NAVARRO, Olivia, *En torno al teatro*

- del Siglo de Oro: Actas de las Jornadas XIV celebradas en Almería marzo 1997*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses-Diputación de Almería, 1999.
- , *El mundo mitológico de Lope de Vega, Siete comedias mitológicas de inspiración ovidiana*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 2003.
- , "Algunas calas en el mito de Orfeo y su representación áurea", en DOMÍNGUEZ MATITO, Francisco y LOBATO LÓPEZ, María Luisa (coord.), *Memoria de la palabra: Actas del VI Congreso de la Asociación Internacional Siglo de Oro, Burgos-La Rioja 15-19 de julio 2002*, Vol. 2, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert, 2004, pp. 1277-1287.
- McGAHA, Michael D., "Las comedias mitológicas de Lope de Vega", en Ángel GONZÁLEZ, Tamara HOLZAPFEL y Alfred RODRÍGUEZ (eds.), *Estudios sobre el Siglo de Oro en homenaje a Raymond R. MacCurdy*, Madrid, Cátedra, 1983, pp. 67-82.
- MARTÍNEZ ISLA, Julián, *Mitos y leyendas griegas (cuatro tomos)*, Granada, Disgrafos, 1990.
- MARTÍN, René et al., *Diccionario de la mitología griega y romana*, Madrid, Espasa Calpe, 1996.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, (INTEF), DTeatro, [en línea]. Página consultada el 27 agosto de 2013. <http://ntic.educacion.es/w3//eos/MaterialesEducativos/secundaria/optativas/dteatro/index.htm>
- MONTEMAYOR, Jorge de, *Los siete libros de Diana*, ARRIBA, Julián (ed.), London, Tamesis, 1996.
- MORLEY, S. Griswold y BRUERTON, Courtney, *Cronología de las comedias de Lope de Vega*, Madrid, Gredos, Biblioteca Románica Hispánica I, 1968.
- MOTOS TERUEL, Tomás y TEJEDO, Francisco, *Prácticas de dramatización*, Ciudad Real, Ñaque Editora, 2007.
- NOGUERA GUIRAO, Dolores. "Músicos y compañías teatrales en el Siglo de Oro". *Edad de Oro*, XXII, 2003, pp. 309-319.
- O'CONNOR, Thomas Austin. "El contexto social, político y teológico de la comedia mitológica en el teatro clásico español". *La mitología clásica en la literatura española*, LÓPEZ FÉREZ, Juan Antonio (ed.), *La Mitología Clásica en la Literatura Española. Panorama diacrónico*, Madrid, Ediciones Clásicas, 2006, pp. 553-568.

- OJEDA ESCUDERO, Pedro y DÍEZ GARRETAS, María, *Algunos problemas del teatro en el reinado de Carlos II: repercusiones del impago de las entradas*, en HUERTA CLAVO, Javier, BOER, Harm den y SIERRA MARTÍNEZ, Fermín (coords.), *El teatro español a fines del siglo XVII. Historia, cultura y teatro en la España de Carlos II. Representaciones y fiestas, Diálogos hispánicos de Amsterdam*, Amsterdam, Atalanta GA, 8,3, 1989, pp. 669-678.
- OLIVA OLIVARES, César, "Norma y ruptura en el personaje del Gracioso ", *Arbor, Ciencia, pensamiento y cultura*, N° 699-700, 2004, pp. 439-454.
- y TORRES MONREAL, Francisco, *Historia básica del arte escénico*, Madrid, Cátedra, 2005.
- OLEZA, Joan, "A propósito de la estructura, la significación y la técnica de la Comedia Nueva", *Teatro de palabras*, 4, 2010, pp. 99-137.
- et al. *Base de Datos y Argumentos del teatro de Lope de Vega. ARTELOPE* [en línea]. Página consultada el 4 de abril de 2013.  
<http://artelope.uv.es/baseArteLope.html>
- OVIDIO, *Las metamorfosis*, traducción española de LÓPEZ SOTO, Vicente, Barcelona, Bruguera, 1972.
- , *Las Metamorfosis* (edición bilingüe, con traducción de RUIZ de ELVIRA, Antonio), Madrid, CSIC, 1982.
- PARKER, Alexander A, "Aproximación al drama español del Siglo de Oro", en DURÁN, Manuel y GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, Roberto (eds.), *Calderón y la crítica: Historia y antología*, Gredos, Madrid, 1976, pp. 330-357.
- , "Hacia una definición de la tragedia calderoniana", ", en DURÁN, Manuel y GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, Roberto (eds.), *Calderón y la crítica: Historia y antología*, Gredos, Madrid, 1976 pp. 359-387.
- PAVESE, Cesare, "Del mito, del simbolo e d'altro", *Saggi letterari*, Einaudi, Torino 1951.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe y RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros, *Manual de literatura española IV. Barroco. Teatro*, Pamplona, CÉNLIT, 1981.
- , *Las épocas de la literatura española*, Barcelona, Ariel, 2007.
- , *El teatro según Lope de Vega, Cuadernos de teatro clásico*, 25, Madrid, Compañía Nacional de Teatro Clásico, 2009.
- , GONZÁLEZ CAÑAL, Rafael y GARCÍA GONZÁLEZ, Almudena (eds.), *Damas en el tablado. XXXI Jornadas de teatro clásico de Almagro* (Almagro, 1, 2, 3 de julio de 2008), Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2009.

- PÉREZ DE MOYA, Juan, *Philosophía secreta, donde debajo de historias fabulosas se contiene mucha doctrina provechosa a todos estudios con el origen de los ídolos o Dioses de la gentilidad*, Carlos Clavería (ed.), Madrid, Cátedra, 1995.
- PIANACCI, Rómulo, "Reelaboración del mito y el 'Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo' en *El marido más firme* de Lope de Vega", VEGA GARCÍA.LUENGOS, Germán y URZÁIZ TORTAJADA, Héctor (coord.), *Cuatrocientos años del "Arte nuevo de hacer comedias" de Lope de Vega, Actas selectas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Teatro Español y Novohispano de los Siglos de Oro: Olmedo, 20 al 23 de julio de 2009*, Vol. 2, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2010, págs. 817-822.
- POYATOS, Fernando, *La comunicación no verbal. 3 vols.*, Madrid, Istmo, 1994.
- PORTAL DE FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA Y HUMANIDADES. *Mitología de la juventud o Historia fabulosa para la inteligencia de los poetas y autores antiguos, Cap. XXXII, Orfeo*, [en línea]. Página consultada el 10 de diciembre de 2012. <http://www.e-torredebabel.com/Mitologia/mitologia-juventud/Orfeo-M-J.htm>
- PROFETI, M<sup>a</sup> Grazia, *La collezione "Diferentes autores"*, Kassel, Reichenberger, 1988.
- QUEVEDO Y VILLEGAS, *Poesía Varia*, ed. de CROSBY, James O., Madrid, Cátedra, 1997, pp. 468-469.
- QUINTANA MARTÍNEZ, Alicia, *La Mitología en el Museo del Prado, Guía didáctica*, Museo del Prado, Madrid, 1991.
- REDAL, Enrique Juan, et. al., *Lengua y Literatura para 1º de Bachillerato*, Madrid, Santillana, 2008.
- REYES de los, Mercedes (dir.), *El vestuario en el teatro clásico español (número monográfico)*, en *Cuadernos de teatro clásico*, Madrid, Compañía Nacional de Teatro Clásico, 13-14, 2007.
- RENNERT, Hugo y CASTRO, Américo, *Vida de Lope de Vega (1562-1635)*, notas adicionales de Fernando LÁZARO CARRETER, Salamanca, Anaya, 1969.
- RODRÍGUEZ, Juan Carlos, "La mirada distante: el nacimiento del teatro moderno", *Edad de Oro*, Vol. V, 1986, pp. 277- 296.
- , "Gesto, movimiento, palabra: el actor en el entremés del Siglo de Oro", GARCÍA LORENZO, Luciano (ed.), *Los géneros menores en el teatro español del Siglo de Oro*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1988, p. 47-93.
- , "La rehabilitación del gesto desde el Medioevo hasta el barroco", en SIRERA, Josep Lluís (ed.), *Del actor medieval a nuestros días. Actas del Seminario, 30 de octubre a 2 de noviembre de 1996, con motivo del IV Festival*



- de *Teatre i Música Medieval d'Elx*, Elche, Institut Municipal de Cultura, 2001, p. 13-47.
- , (ed.), *La construcción de un personaje: el gracioso*, Madrid, Editorial Fundamentos (Colección: Arte - Serie Teoría Teatral Nº 147), 2005.
- RODRÍGUEZ CUADROS, Evangelina, "Investigar el teatro clásico a través de las memorias de actores". *Líneas actuales de investigación literaria. Estudios de literatura hispánica*, Valencia, Universitat de València, 2004, pp. 17-29.
- , "Palabras, orden y memoria: el proyecto *Diccionario crítico e histórico de la práctica escénica de los Siglos de Oro*". *Teatro de palabras*, 7, 2013, pp. 39-55.
- , *El libro vivo que es el teatro. Canon, actor y palabra en el Siglo de Oro*, Madrid, Cátedra, 2013.
- ROJAS VILLANDRO, Agustín de, *El viaje entretenido*, ed. de RESSOT, Jean Pierre, Madrid, Castalia, 1972.
- ROJAS, Fernando de, *Tragicomedia de Calixto y Melibea. Libro también llamado La Celestina*, VAL, M. Criado de (ed.), Madrid, CSIC, 1964, 2ª ed.
- ROMERA CASTILLO, José, "Repertorios extraverbales en la comunicación literaria", *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 3, 1994, p. 175-208.
- , "El teatro en el siglo XVIII", *Teatro español: siglos XVIII-XXI*, Madrid, UNED, 2013, pp. 29-50.
- ROUGEMONT, Denis de, *El amor y Occidente*, Barcelona, Kairós, 3ª ed, 1984.
- ROSE, H. J., *Handbook of Greek Mythology*, Routledge, 1964.
- ROSSELL, Antoni, "La música en el teatro clásico español: apuntes para una reflexión", en SÁEZ RAPOSO, Francisco (ed.), *Monstruos de apariencias llenos. Espacios de representación y espacios representados en el teatro áureo español*, Bellaterra, Grupo de Investigación Prolope, 2012, pp. 233-250.
- ROZAS, Juan Manuel, *Significado y doctrina del Arte Nuevo de Lope de Vega*, Madrid, SGEL, 1976.
- RUANO DE LA HAZA, José María y ALLEN, John, *Los teatros comerciales del siglo XVII y la escenificación de la comedia*, Madrid, Castalia, Nueva Biblioteca de Erudición y Crítica, 8, 1994.
- , *La puesta en escena en los teatros comerciales del siglo de Oro*, Madrid, Castalia, 2000.
- , "La escena", en DÍEZ BORQUE, José Mª (ed.), *Teatro y fiesta del Siglo de Oro en tierras europeas de los Austrias*, Sevilla-Varsovia, Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior de España, 2003, pp. 250-271.

- RUBIERA FERNÁNDEZ, Javier, "La poética del espacio en la comedia barroca". *Edad de Oro*, nº 23, 2004, pp. 279-294.
- , *La construcción del espacio en la comedia española del Siglo de Oro*, Madrid, Arco, 2005.
- , "El aparte al público y la locución a los espectadores en la comedia del Siglo de Oro", ÁLVAREZ BARRIENTOS, Joaquín, CORNAGO BERNAL, Óscar, MADROÑAL DURÁN, Abraham y MENÉNDEZ ONRUBIA, Carmen (coord.), *En buena compañía. Estudios en honor de Luciano García Lorenzo*, CSIC, Madrid, 2007, pp. 621-628.
- RUBIO, Isaac, "El teatro español del Siglo de Oro y los hispanistas de habla Inglesa", *Segismundo*, XV, 1-2, 1981, pp. 151-172.
- RUIZ DE ELVIRA, Antonio, *Mitología clásica*, Madrid, Gredos, 1975 (2ª edición, 1982)
- RUIZ RAMÓN, Francisco, *Historia del teatro español, I (Desde sus orígenes hasta 1900)*, Madrid, Alianza, 1971, 2ª ed.
- SÁEZ RAPOSO, Francisco (ed.), *Monstruos de apariencias llenos: espacios de representación y espacios representados en el teatro áureo español*, Bellaterra, Grupo de Investigación Prolope, 2011.
- SALVO, Mimma de, "La importancia de las sagas familiares en la transmisión del oficio teatral en la España del siglo de oro: el caso de las actrices", *Líneas actuales de investigación literaria: estudios de literatura hispánica*, Valencia, Universitat de València, 2004, pp. 187-198.
- SANJUÁN ASTIGARRAGA, José Ignacio, "Algunos aspectos del mito de Orfeo en la poesía española del siglo XVII", en VIRGILI BLANQUET, M<sup>a</sup>. Antonia, Germán VEGA GARCÍA-LUENGOS, Germán y CABALLERO FERNÁNDEZ-RUFETE, Carmelo (eds.), *Música y Literatura en la Península Ibérica: 1600-1750. Actas del congreso Internacional*, Valladolid, 20-21 y 22 de febrero. 1995, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1997, pp. 479-486.
- SANTILLANA, Marqués de, *Poesía completas*, Maxim P. A. M. KERKORF y Ángel GÓMEZ MORENO (eds), Madrid, Castalia, 2003.
- SANZ AYÁN, Carmen, SANZ AYAN, Carmen y GARCÍA GARCÍA, Bernardo J., "El «oficio de representar» en España y la influencia de la comedia dell'arte (1567-1587)", *Cuadernos de Historia Moderna*, Madrid, Servicio de Publicaciones UCM, nº 16, 1995.
- "El patrimonio empresarial de autoras y actrices a fines del siglo XVII: vestidos de comedia", en DOMÍNGUEZ MATITO, Francisco y LOBATO LÓPEZ, María Luisa (coord.), *Memoria de la palabra: Actas del VI Congreso de la*

- Asociación Internacional Siglo de Oro, Burgos-La Rioja 15-19 de julio 2002*, Vol. 2, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert, 2004, pp. 1629-1639.
- SEGURA RAMOS, Bartolomé. "La mitología clásica y el teatro español preloquista", *La mitología clásica en la literatura española*, LÓPEZ FÉREZ, Juan Antonio (ed.), *La Mitología Clásica en la Literatura Española. Panorama diacrónico*, Madrid, Ediciones Clásicas, 2006, pp. 281-288.
- SERRALTA, Frédéric, "Hacia una teoría de la justicia poética en el teatro de Lope", *Locos, figurones y quijotes en el teatro de los Siglos de Oro, Actas selectas del XII Congreso de la AITENSO, Almagro, 15- 17 de julio, 2005*, Almagro, Universidad de Castilla-La Mancha, 2007, pp. 35-51.
- SEZNEC, Jean, *Los dioses de la Antigüedad*, Barcelona, Taurus, 1983.
- SUÁREZ MIRAMÓN, Ana y RULL FERNÁNDEZ, Enrique, *El teatro y la vida teatral del Barroco: De la corte al pueblo*, Madrid, UNED, 2010, 1 DVD.
- TORO, Fernando de, *Semiótica del Teatro*, Buenos Aires, Galerna, 1987.
- URZÁIZ TORTAJADA, Héctor, *Catálogo de autores teatrales del siglo XVII*. Vol I (A-LL); vol. II (M-Z). Madrid, Fundación Universitaria Española, 2002.
- VAREY, Jonh E., *Cosmovisión y escenografía. El teatro español del Siglo de Oro*, Madrid, Castalia, 1987.
- , "Sale en lo alto de un monte: un problema escenográfico", en FLASCHE, Hans (ed.), *Hacia Calderón. Octavo Coloquio Anglogermano, Bochum, 1987*, (Archivum Calderonianum, 5), Wiesbaden, Steiner, 1988, pp. 162.172.
- VEGA, Garcilaso de la, *Obra poética y textos en prosa*, Bienvenido Morros (ed.), Barcelona, Crítica, 2001.
- VEGA CARPIO, Lope de, *El marido más firme*, en *Obras de ----- publicadas por la Real Academia Española, Comedias mitológicas y comedias históricas de asunto extranjero*, ed. MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino, vol. XIV, BAE 190, Madrid, Atlas, 1966, pp. 135-184.
- , *El arte nuevo de hacer comedias en este tiempo*, edición y estudio preliminar de Juana Prades. CSIC, Madrid, 1971.
- , *Los locos de Valencia*, edición crítica de TROPE, Hélène, Madrid, Castalia, Clásicos castellanos, nº275, 2003.
- , *Arte nuevo de hacer comedias*, ed. GARCÍA SANTO TOMÁS, Enrique, Madrid, Cátedra, 2006.
- , *¿De cuándo a acá nos vino?* Edición crítica y estudio de GAVELA GARCÍA, Delia, Kassel, Reichenberger, 2008.

- VALVERDE SÁNCHEZ, Mariano, "Orfeo en la tradición argonáutica", *Estudios Clásicos* 104, 1993, pp. 7-17.
- VILLANUEVA FERNÁNDEZ, Juan Manuel, "Taxonomía y personajes de la Comedia", en CASTILLA PÉREZ, Roberto (coord.), *Ronda, cortejo y galanteo en el teatro español del siglo de Oro: actas sobre el I Curso de Teoría y Práctica de Teatro, Granada, 7-9 de noviembre de 2002*, 2003, pp. 359-386.
- VIRGILIO *Bucólicas. Geórgicas*, traducción de SEGURA, Bartolomé, Madrid, Alianza Editorial, 1986.
- VITSE, Marc, *Éléments pour une théorie du théâtre espagnol du XVII<sup>e</sup> siècle*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1990.
- WAN XION, Biografía animada de Lope de Vega, [video]. Página consultada por última vez el 22 de junio de 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=ypE6Kbwuo4w>.
- ZABALETA, Juan de, *El día de fiesta por la tarde*, edición y notas de José M<sup>a</sup> Díez Borque Madrid, Cursa Editorial, 1977.
- ZAMORANO HERAS, Miguel Ángel, "Condicionamientos de la enunciación en el teatro aurisecular: performativos ontológicos, determinación locativa inespecífica y autenticación", *Revista sobre teatro áureo*, número 8, 2014, pp. 9-42.

