



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE LA LITERATURA DE LA POSGUERRA ESPAÑOLA

Alumno/a: Lara Molera, Paula

Tutor/a: Prof. D. Juan Ramón Muñoz Sánchez
Dpto.: Filología Española

Octubre, 2023

Resumen

Este trabajo aborda la falta de textos narrativos en la enseñanza del español como lengua extranjera y destaca la importancia de utilizar textos literarios en aula. Se argumenta que la literatura no solo ofrece un enfoque cultural, sino que también mejora las habilidades de expresión y comprensión oral y escrita. Se propone una secuencia didáctica para estudiantes francófonos de nivel C1 que se centra en dos novelas, *Nada* de Carmen Laforet y *El día de mañana* de Ignacio Martínez de Pisón. Estas novelas se eligen debido a los criterios de selección en base a las necesidades lingüísticas de los estudiantes y por su relevancia histórica, diversidad estructural y visión del papel femenino en este periodo que va desde la posguerra y primer franquismo en 1939 hasta la democracia española en 1996. La combinación de objetivos lingüísticos y culturales busca abordar la desconexión que se da en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras con términos y nociones gramaticales aisladas para conectarse con la realidad lingüística histórica española.

Palabras clave:

ELE, enfoque comunicativo, narrativa, Nada, Carmen Laforet, El día de mañana, Ignacio Martínez de Pisón, programación didáctica, secuencia didáctica.

Abstract

This paper addresses the lack of narrative texts in the teaching of Spanish as a foreign language and highlights the importance of using literary texts in the classroom. It is argued that literature not only provides a cultural focus, but also improves oral and written expression and comprehension skills. A didactic sequence is proposed for French-speaking students at C1 level that focuses on two novels, *Nada* by Carmen Laforet and *El día de mañana* by Ignacio Martínez de Pisón. These novels are chosen because of the selection criteria based on the linguistic needs of the students and for their historical relevance, structural diversity and vision of the female role in this period from the post-war and early Francoism in 1939 to the Spanish democracy in 1996. The combination of linguistic and cultural objectives seeks to address the disconnection that

occurs in foreign language teaching methods with isolated terms and grammatical notions in order to connect with the historical Spanish linguistic reality.

Key words: ELE, communicative approach, narrative, Nada, Carmen Laforet, El día de mañana, Ignacio Martínez de Pisón, didactic programming, didactic sequence.

Índice

1. Introducción.....	Pág. 5
2. Justificación del tema.....	Pág. 7
3. Estado de la cuestión.....	Pág. 12
3.1 Investigación.....	Pág. 12
3.2 Aplicación pedagógica.....	Pág. 15
3.2.1 Análisis de las novelas.....	Pág. 19
3.2.2 Elementos culturales e históricos correlativos.....	Pág. 29
4. Programación didáctica.....	Pág. 34
5. Resultados esperados.....	Pág. 55
6. Conclusión.....	Pág. 56
7. Referencias bibliográficas.....	Pág. 58

1. Introducción

El presente trabajo de Fin de Máster tiene por objeto analizar la literatura de la posguerra como método de adquisición de las competencias lingüísticas del nivel C1 en el aula ELE de aprendientes cuya L1 es el francés. Para ello se tomarán dos obras, uno *Nada* de Carmen Laforet y *El día de mañana* de Ignacio Martínez de Pisón. Estos extractos que se trabajarán en clase serán seleccionados en función de las características gramaticales y léxicas que presenten y que se correspondan al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Para su explotación, se propondrán diferentes actividades de contextualización y pre-lectura, de análisis de la lectura y de poslectura que se insertan en el enfoque comunicativo.

Se podría definir el objetivo general como: estudiar el éxito y la adquisición de las competencias, gramaticales, escritas y orales de un nivel C1 de aprendientes francófonos de ELE mediante la propuesta de un programa didáctico, basado en un enfoque comunicativo, que presenta dos fragmentos literarios de obras que abarcan el periodo histórico español desde la posguerra hasta la transición democrática.

Los objetivos específicos que conformarán los pasos intermedios para alcanzar el objetivo general son:

- Identificación de fragmentos que cumplan con los requisitos lingüísticos y culturales de un nivel C1 del MCER.
- Movilizar los conocimientos previos lingüísticos y culturales por parte de los aprendientes con el objetivo de prepararlos para las actividades, despertar interés y facilitar la creación de hipótesis.
- Propuesta de actividades de diferentes niveles de implicación y de comprensión para confirmar la identificación de ideas del texto y de adquisición de los recursos lingüísticos y de léxico.
- Definir posibles intervenciones orales en un debate que les permita integrar los conectores lingüístico-argumentativos trabajados.
- Motivar la competencia creativa mediante la propuesta de un final a uno de los dos fragmentos trabajados. Fomentar y desarrollar aquí la competencia escrita.

Se analizarán los fragmentos que más ricos se presenten en materia gramatical y que sean adecuados a las exigencias lingüísticas de un nivel C1; y en materia cultural, particularmente sobre los temas eje de nuestro análisis: papel de la mujer, Universidad

e identidad sexual. Entre ambos textos extraídos de las dos novelas, debe aparecer una cohesión en cuanto a los elementos gramaticales y lingüísticos utilizados y debe evidenciarse entre ellos un alto grado de intertextualidad en cuanto a los temas que se pretenden analizar. Esto resulta indispensable ya que facilitará a los aprendientes la tarea de análisis y les permitirá generar una continuidad histórica que complete este periodo histórico de la posguerra hasta la transición. Las actividades que se propondrán se basarán en la secuenciación propia de los textos literarios. Por ello, se comenzará con una serie de actividades previas a la lectura con el objetivo de activar y movilizar sus conocimientos previos tanto lingüísticos como culturales. También tiene la finalidad de crear cierto interés de los aprendientes e implicarles de manera activa en la descodificación del sentido, para lo cual, se podría proponer la interpretación del título de ambas novelas. Este paso les permitiría crear una serie de hipótesis que podrán ser confirmadas o revisadas durante todo el proceso.

A continuación, se propondrán una serie de actividades derivadas de la lectura de ambos fragmentos, cuya finalidad es la de desarrollar, por un lado, la lectura rápida para identificar el sentido general del texto. Por otro lado, se pretende desarrollar la destreza lingüística, léxica y gramatical a través de la búsqueda de información para la obtención de un dato específico y finalmente una lectura más detallada que permitiera la adquisición de nuevo léxico y relación de ideas. Vemos, por tanto, desde una perspectiva cognitiva, que las tareas aquí propuestas aumentan gradualmente en cuanto a la necesidad de interacción con el texto, así como la complejidad de los procesos mentales para su resolución.

Para terminar, la tercera fase de análisis tendrá que ver con la interiorización de los conceptos a través de la integración de las competencias de expresión orales y escritas. En aras de aprovecharnos de la cooperación y de los beneficios de trabajar de forma colectiva, para la competencia oral se puede proponer un debate abierto para que intercambien los conocimientos que hayan adquirido y se puede propondrán incluso, la interpretación teatral de alguno de los fragmentos dialógicos. Por otro lado, para la competencia escrita sería interesante completar los huecos de un fragmento, ya que este tipo de ejercicio son los que se proponen en la tarea 2 del nivel C1 del examen certificado DELE y pueden ser de gran utilidad para dominar y desarrollar cierta facilidad. Finalmente, en línea con la destreza escrita, sería conveniente proponer una actividad donde los aprendientes tengan que crear una entrevista a partir de uno de los

fragmentos sin diálogo, esto desarrollará su capacidad creativa a la vez que les permitirá poner en prácticalos elementos culturales y lingüísticos movilizados durante todo el proceso de análisis.

A continuación, en la justificación del tema se va a pretender dar un sentido a la explotación de textos narrativos en las aulas de ELE, así como resaltar su importancia y efectividad para la adquisición de competencias gramaticales, lexicales, lingüísticas y socioculturales. Seguidamente, en el apartado de estado de la cuestión se esbozará una pequeña cronología que servirá de marco histórico y teórico para nuestra investigación, sobre el uso y concepción de este tipo de textos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente, teniendo en cuenta, el marco teórico analizado y el estado de la cuestión se propondrá una secuencia pedagógica que integra los textos narrativos anteriormente mencionados con actividades de prelectura y contextualización, de lectura y de poslectura. Tras esta propuesta de hablará de los resultados esperados teniendo en cuenta el perfil aprendiente de los estudiantes.

2. Justificación del tema

Este proyecto resulta muy interesante desde un punto de vista académico dentro del cuadro teórico en el que se enmarca. La literatura, aparcada en los procesos de enseñanza por las corrientes estructuralistas, que la consideraban como una concepción elitista de la lengua y una representación de usos exclusivos del lenguaje, vuelve a ser en el siglo XX un tema polémico que valora su aportación hacia los enfoques comunicativos. No obstante, debido a los antiguos prejuicios tradicionales, los profesores actuales siguen considerando la literatura desde un punto de vista semiótico con especificidad lingüística e inadecuación y, por ello, muestran cierto recelo para integrar los textos literarios en sus clases de lengua extranjera. En este punto, es importante plantearse la siguiente pregunta: ¿Qué puede aportar el texto literario como herramienta didáctica? Para dar respuesta a esta pregunta tomaré como referencia el análisis de Collie & Slater en su obra *Literature in the language clasroom: A resource book of ideas and activities* (2002). En primer lugar, se resalta *el carácter universal de los temas literarios*, esto es poner en valor el hecho de que la plasticidad literaria permite el uso de temas universales como la familia, el amor, la amistad, el poder o la muerte que son fácilmente reconocibles en diferentes culturas. Para nuestro propósito

particular, este razonamiento toma aún más importancia ya que se plantea un tema que tiene un eco histórico compartido entre España y Francia. Este escenario político les puede ser de más fácil reconocimiento y por tanto, acercarlos a una realidad conocida desde una visión interior menos difundida y por la que pueden desarrollar cierta empatía. Por otro lado, este tipo de textos literarios se presentan como una muestra real de la lengua. A pesar de que lo “auténtico” ha resultado ser el motivo de exclusión de la literatura por suponer un obstáculo a la comprensión, el enfoque comunicativo estipula la autenticidad como una necesidad por ser una muestra verídica de los hablantes nativos. Como recupera Jouini (2008:152) de Albaladejo (2007):

“Aunque son ficcionales, escritos con una finalidad emotiva y expresiva, los textos literarios son escritos para nativos, por tanto, son muestras del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla la lengua. En efecto, los enfoques actuales en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, sobre todo el enfoque comunicativo, insisten en la necesidad de enseñar el idioma en contextos reales. En este caso, el texto literario resulta ser más un apoyo para conseguir tal objetivo que un fin en sí mismo”.

Efectivamente, esta naturaleza acerca al estudiante a la realidad lingüística nativa que está aprendiendo, sin olvidar la riqueza lingüística que implica su uso, así como la adquisición de las bases “arquitectónicas” principales. Este argumento es matizado y como formula María Dolores Albaladejo en su artículo “Cómo llevar la literatura al aula de ELE” publicado por la Revista del Instituto Cervantes: “la dificultad lingüística puede superarse mediante una elección apropiada del texto por parte del profesor y el uso de estrategias y actividades que faciliten la introducción y entendimiento de nuevas formas”(Albaladejo, 2004:5). Lo que aquí se enuncia es la necesidad de hacer el texto accesible al perfil del estudiante con una dificultad de léxico y de estructuras sintácticas adecuadas a su nivel para que la comprensión del “input” no se vea afectada. Es cierto que es importante mantener un equilibrio entre la dificultad de la descodificación, que, sin ser muy compleja debe suponer un desafío para mantener la motivación y el interés de los estudiantes. En estos términos Alan Bird (1979: 294) señala un aumento de confianza, de capacidad lingüística y de motivación por parte de los estudiantes que han sido expuestos a textos literarios auténticos, en la medida en que se sienten en contacto con obras de “la vida real”.

Finalmente, otro razonamiento que justificaría el uso de la literatura recae sobre las múltiples explotaciones a las que se presta incluyendo experiencias lingüísticas como la lectura, la visualización de adaptaciones o la interacción oral mediante el debate de las impresiones que ha suscitado la lectura. Esto promueve el desarrollo de la competencia lectora, oral, auditiva, inductiva y creativa, lo que justificará nuestra decisión de introducir actividades de interacción, puesta en común y dramatización en la posterior propuesta didáctica. Pensamos que estas actividades facilitarían que el estudiante conecte con ciertos personajes desde un punto de vista emotivo y aumentar así su participación acelerando el proceso de aprendizaje.

Como hemos visto en el análisis previo, las nuevas tendencias defienden el carácter sociológico del texto literario, dotándolo de factores históricos, sociales y culturales que lo hacen muestra viva de la lengua que es objeto de estudio. Efectivamente, en este proyecto se pretende demostrar la enorme utilidad de estos textos y su papel fundamental en la enseñanza de una lengua extranjera, en tanto en cuanto se presenta como una herramienta de acercamiento cultural que permite la práctica de las cuatro destrezas principales (expresión y comprensión oral; y expresión y comprensión escrita) y que se presenta como una herramienta real. Con ello, queremos resaltar en este sentido la importancia de conectar así la realidad con la clase. Esta necesidad quedó reflejada en la presentación del Volumen Complementario al MCER por el Instituto Cervantes en el año 2021 como método indispensable para adquirir una competencia lingüística efectiva.

Por otro lado, resulta relevante el interés que tiene para el aprendiente de ELE el adquirir las competencias escritas y lingüísticas propias de su nivel a la vez que aprende este contexto histórico español del que puede tener ciertos ecos por la repercusión internacional que tuvo la guerra contra el fascismo en Europa. La literatura es un buen instrumento para acceder a este tipo de conocimiento ya que facilita que el aprendiente enriquezca no solo su competencia lectora, sus habilidades comunicativas o su vocabulario, sino que también le permite apropiarse de la cultura a través de testimonios que constituyen una historia colectiva de la Historia de España desde una perspectiva social. Esto despertará la atención de los estudiantes y les implicará de forma activa en este proceso aprendizaje en el descubrimiento cultural e histórico del que, en principio, tienen ciertas nociones.

Es por ello por lo que he decidido trabajar sobre este tema con el objetivo de desbloquear y revisar sus conocimientos sobre esta Historia con mayúscula que sin duda

fue compartida pero que, conviene indicar, conocen bajo un prisma de interpretación basado en las informaciones que llegaron a Francia en ese momento y que fueron evolucionando de forma paralela a la realidad española.

En esta línea he considerado las dos obras: *Nada* de Carmen Laforet y *El día de mañana* de Ignacio Martínez de Pisón. Ambas obras proponen una visión completa desde la posguerra y comienzos de la dictadura franquista hasta el comienzo de la democracia española.

Nada es una novela que sigue la historia de Andrea, una joven que se muda a Barcelona para estudiar en la universidad y vive en la casa de su abuela y otros parientes. La narrativa se desarrolla en la posguerra española, un período de decadencia y represión bajo el régimen franquista. A lo largo de la historia, Andrea experimenta una serie de conflictos familiares, emocionales y existenciales mientras se enfrenta a la pobreza, la alienación y la opresión de la sociedad y de su propio entorno familiar. La novela es una exploración de la búsqueda de la identidad y la lucha por encontrar un sentido en un mundo desolado y hostil. *Nada* destaca por su estilo narrativo innovador para la época y su retrato crítico de la sociedad española de posguerra, así como por la complejidad psicológica de su protagonista. He seleccionado esta obra, entre otros motivos, porque ha tenido un impacto significativo en la literatura y se considera una de las obras más importantes de la literatura española del siglo XX debido a su enfoque en la alienación y la búsqueda de identidad en un contexto histórico difícil, así como por la “innovación” que supuso su publicación en el año 1945. En pleno periodo de posguerra donde se respiraba una fuerte represión política y cultural, su enfoque introspectivo supuso un contraste con el estilo narrativo que predominaba entonces, marcando un antes y un después en las convenciones literarias basculando hacia el existencialismo y realismo psicológico. De la misma manera, su narrativa contribuyó e inspiró a autoras posteriores como Dolores Medio, Carmen Martín Gaité o Ana María Matute.

De la misma manera, otra de las razones que me han llevado a seleccionar esta obra como objeto de estudio es el perfecto retrato de la sociedad de la posguerra confeccionado por una niña que en ese momento lo estaba viviendo en sus carnes, proporcionando un cuadro sombrío de la Barcelona de la época, marcada por la pobreza, la opresión y la falta de perspectiva para la juventud.

Por otro lado, la novela *El día de mañana* de Ignacio Martínez de Pisón cuenta la historia de Justo Gil, un hombre que se traslada a Barcelona desde un pequeño pueblo de la provincia de Zaragoza de Barcelona a finales de los años 50. La historia se narra a

través de un estilo policial de entrevistas a diferentes personajes que irán elaborando el retrato del personaje principal, sin que éste se manifieste en ningún momento en primera persona, al mismo tiempo que refieren su propia historia personal. Gracias a estos testimonios somos cómplices de la evolución (o degradación) personal de Justo en cuanto a sus relaciones personales, su búsqueda de identidad en una sociedad que experimenta cambios significativos y cómo estos le acaban arrastrando en aras de su adaptación y supervivencia. Esto le lleva a terminar siendo confidente de la Brigada Social, la policía política del régimen franquista.

Igualmente, esta obra resulta particularmente interesante en tanto el autor proporciona un retrato de la sociedad española detallado, multifacético y poliédrico a lo largo las décadas finales de la dictadura franquismo, desde 1959 hasta la víspera del referéndum de la Constitución española celebrado el 6 de diciembre de 1978, en los inicios de la democracia. A través del personaje principal de Justo, el autor examina cómo las transformaciones políticas, sociales y culturales afectaron a la vida cotidiana de las personas. Otra razón por la cual se ha considerado esta obra es por su narrativa particular en modo de “panal” de abeja, donde a través de varios testimonios de otras personas sobre el personaje, se consigue tejer un retrato colectivo a través de este formato de “entrevistas”.

Ambas novelas funcionan muy bien juntas, presentándose como complementarias para analizar la época en cuestión ya que las dos abarcan en su totalidad el periodo estudiado, así como un mismo lugar de “acción”, pues ambas sitúan el desarrollo de su acción en la ciudad de Barcelona. En esta visión general vemos también la evolución y el tratamiento de ciertos temas de la vida cotidiana que se suceden, como la exploración de la identidad del individuo, el amor, la familia, la amistad y el papel de la universidad, desde el punto de vista de lo que la cultura puede influir en la vida de los personajes. Se pretende, por tanto, desbloquear, cuestionar, estimular y actualizar la información histórica que los estudiantes francófonos tienen de este periodo histórico que, aunque común, resulta actualmente anticuado y nunca revisado más allá de la perspectiva francesa y no desde un punto de vista de la realidad española.

En efecto, esta doble finalidad (lingüística y cultural) tiene por objetivo solucionar la falta de conexión y el asilamiento que se da desgraciadamente en los métodos didácticos de enseñanza de lenguas actuales. Este proyecto promueve el aprendizaje de la lengua conectada con su contexto social, situándola en su naturaleza

viva, práctica y dinámica. Se pretende superar las barreras de la enseñanza que presentan la segunda lengua desde un punto de vista del signo gramatical que la despoja de toda conexión con su contexto, cultura, realidad y aplicación.

En cuanto a mi interés personal, puedo afirmar que es mi perfil académico y personal el que me lleva a decidirme por un tema de estas características. Desde que comencé la carrera de Traducción e Interpretación en simultaneidad con Filología Hispánica en la Universidad Autónoma de Madrid, ya se evidenciaba un perfil más o menos “multidisciplinar” que buscaba unir ambas competencias: literaria y lingüística, o lo que aquí se muestra, poner la literatura y todos sus beneficios al servicio de la enseñanza de lenguas. Puesto que llevo tres años dedicándome a la enseñanza del español en Francia como lengua extranjera aplicando en el aula de ELE currículos bastante rígidos que no me han permitido insertar la literatura en el aula, creo que podría ser buena idea con este trabajo crear un proyecto que se pudiera proponer como programa didáctico en el aula de ELE como presentación histórica y cultural de este periodo, adaptado siempre con aras a desarrollar las competencias necesarias que les permitan obtener un nivel C1 del MCER.

3. Estado de la cuestión

3.1 Investigación

Como he mencionado con anterioridad, si observamos de forma diacrónica las diferentes perspectivas y concepciones de la literatura, podemos afirmar que el reconocimiento de su funcionalidad en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras ha ido variando, así como los diferentes enfoques metodológicos de los que ha sido objeto. A continuación, intentaremos trazar un recorrido de las diferentes consideraciones de la literatura en el aula tomando como referencia las investigaciones de María Dolores Albaladejo.

Tal y como recoge en su artículo mencionado anteriormente, en los años 50 para la enseñanza de idiomas se llevaba a cabo un modelo puramente gramatical que ponía en el centro a la literatura haciendo uso de una metodología basada en la imitación y memorización de las reglas, lo que limitaba mucho las prácticas de los estudiantes en tanto en cuanto estas quedaban rezagadas a traducciones y sin mayor aspiración de capacidad comunicativa. En los años 60 se emplea a un modelo que bascula hacia los

criterios lingüísticos para determinar el contenido. En aras de promover una ruptura con el modelo anterior, la literatura queda “eliminada” de plano para dejar paso a las estructuras puramente lingüísticas presentadas junto al vocabulario de forma graduada, una adaptación por niveles que no permitía el uso de textos literarios.

Con la llegada de los años 70, a pesar de utilizar un nuevo programa denominado ahora nocional-funcional que integra el aspecto social con muestras más reales de la lengua, el núcleo sigue siendo los aspectos lingüísticos, y, por tanto, bajo la misma premisa, la literatura no tiene cabida. Sin embargo, en los años 80 se aprecia un verdadero cambio significativo de enfoque que pone de relieve la competencia comunicativa. Este nuevo enfoque comunicativo que recoge los estudios de la lingüística funcional de Halliday acentúa la expresión y la comprensión oral, así como el valor del contexto, la importancia del perfil y la disposición del estudiante en el aula otorgándole más “responsabilidad” en su propio proceso de aprendizaje mediante un enfoque por tareas. Por ello, su figura es primordial para la concepción de los materiales pedagógicos. Se trabaja desde la motivación y el incentivo a la decodificación propia mediante la reflexión de manera inductiva y la colaboración para la adquisición y asimilación de contenidos. Este planteamiento viene impulsado a petición del Consejo de Europa que requiere de una alternativa que dé cuenta de esa nueva realidad social de la Europa moderna. En esa línea, se refuerza de nuevo el rechazo a la literatura ya que no tiene el propósito práctico que abandera esta corriente por no ser considerado como un corpus funcional sino “como una forma de lengua esencialmente escrita y estática muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria” (Marco ele: 2007: 4). De hecho, como menciona Antonio Mendoza (2004) esta concepción ha sido parcialmente compartida por los estudiantes nativos de literatura que veían en el enfoque cronológico-histórico literario, un lenguaje aislado con una explotación sin una utilidad clara más allá del conocimiento enciclopédico. Esto ha sido durante mucho tiempo objeto de estudio ya que, sin obviar la importancia del conocimiento histórico e ideológico que se requiere para la correcta comprensión de un texto, todo el estudio literario no puede quedar limitado a ese aspecto. Tal y como recupera Antonio Mendoza (2004) de Sophie Rabau (2002: 15), “el texto literario no ha de comprenderse en función del objeto exterior (el mundo, la sociedad, el autor), sino como elemento de un vasto sistema textual”. En este sentido, y teniendo en cuenta el conjunto literario como sistema, este tipo de explotación pedagógica se rebela como un error que no tiene en cuenta todo el aspecto estilístico,

pragmático, lingüístico y sociocultural del que, por su parte, han dado cuenta los nuevos enfoques comunicativos del siglo XX actualizando así las enormes posibilidades de este sistema de lengua.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes presta particular atención al desarrollo de la competencia literaria dentro de la competencia comunicativa (1994) en tanto en cuanto el estudiante en la práctica lingüística real no solo va a confrontarse a situaciones puramente comunicativas, sino que estará expuesto a estructuras con un estilo más estético y literario. Tal y como señala Álvaro García en consonancia con los objetivos esperados, los alumnos “deben reconocer las similitudes y diferencias entre sus propias ideas, valores y conceptos y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua, de modo que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento intercultural” (Álvaro García Santa-Cecilia, 2000: 4).

Es precisamente por esto que su aplicación en el aula de ELE se muestra muy interesante puesto que permite la adquisición no solo de la propia competencia literaria sino del conjunto de competencias lingüísticas y socioculturales que ofrece su naturaleza. Como mencionábamos con anterioridad, la naturaleza de los textos literarios no se limita a manifestaciones inusuales, especializadas o aisladas, sino que como recupera Begoña Sáez en su artículo *texto y literatura en la enseñanza de ELE* (2011) “la lengua literaria no está necesariamente desligada de las formas y funciones del habla cotidiana”. Efectivamente, se demuestra así la enorme utilidad de estos textos y su papel fundamental en la enseñanza de una lengua extranjera, ya que se presenta como una herramienta de acercamiento cultural y lingüístico que permite la práctica de las cuatro destrezas principales (expresión y comprensión oral; y expresión y comprensión escrita) y supone una herramienta real. Con ello, queremos resaltar en este sentido la importancia de conectar así la realidad con la clase. Esta necesidad quedó reflejada en la presentación del Volumen Complementario al MCER por el Instituto Cervantes en el año 2021 como método indispensable para adquirir una competencia lingüística efectiva y real aportando esa exigencia de autenticidad.

3.2 Aplicación pedagógica

Una vez que hemos reconocido la importancia de este tipo de textos en la enseñanza de LE, ahora la pregunta es ¿qué texto literario elegir? Begoña Sáez (2011) recupera la cita de Landero (1999) “si de lo que se trata es de enseñar lengua, la verdad es que tanto da diseccionar una lira de fray Luis como el eslogan de una marca de detergente”. Si tenemos en cuenta lo mencionado anteriormente afirmando que la literatura no está desligada de los usos cotidianos, a esta afirmación no le faltaría razón, puesto que sería difícil delimitar cuál de los dos textos posee más “literariedad”. Sin embargo, quizás esto no sea nuestra prioridad a la hora de seleccionar un texto. En el bloque III de la asignatura Bases teóricas y metodológicas en español como lengua extranjera de la Universidad de Jaén (año 2022/2023) se tratan ciertos criterios a tener en cuenta para la elección de un texto. En un primer punto se consideran los criterios pedagógicos que priorizan un enfoque comunicativo e intercultural. Según las experiencias de los autores Nuttall o Garton resaltan la importancia de incluir textos que dispongan de connotaciones socioculturales cuyo rasgo se corresponde a la perfección con las obras literarias. Este tipo de textos debido a su riqueza cultural, no solo reflejan la intención emocional o las ideas del autor, sino que éstas aparecen orquestadas en un contexto histórico perfectamente presentado y que las integra de forma natural. Como mencionábamos con anterioridad hay cierto recelo a utilizar este tipo de textos por su potencial dificultad léxica y que suponga un obstáculo a la comprensión que impida descodificar correctamente el significado.

Aquí se plantea la siguiente incógnita: ¿Es conveniente utilizar un texto adaptado u original? En este punto todos nuestros autores parecen estar de acuerdo y resaltan la idea de privilegiar un texto no adaptado si se espera desarrollar la competencia literaria. No obstante, Begoña Sáez (2011) indica que una adaptación puede ser legítima si se hace en aras de respetar la finalidad literaria, quizás con el objetivo de simplificar el código para facilitar su descodificación sin por ello llenar el texto de “harapos cosidos” ni “morcillas”, es decir, rebajar su carácter estético o lingüístico. Sin embargo, esta tarea de cirugía resulta bastante compleja y la mayor parte de literaturas adaptadas, “amputadas” pierden su valor estético presentándose como textos atemporales que carecen de valor social, cultural e ideológico por lo que se no conllevan ningún mensaje relevante. En la mayoría de los casos se fuerzan las

secuencias sintácticas proporcionando un lenguaje distorsionado y que aleja a los estudiantes de una verdadera experiencia nativa. Esto recae en una falta de motivación ya que su lectura no ofrece ningún tipo de satisfacción además de no potenciar la habilidad lingüística buscada.

Tal y como enuncian autores como Collie & Slater o Naranjo Pita, los textos deben ser “significativos y motivadores”. Es decir, implicar al estudiante también en la elección del texto en tanto en cuanto este se corresponde con sus necesidades o intereses de manera que resulte lo suficientemente interesante para funcionar como incentivo para superar los obstáculos lingüísticos. En consonancia con este procedimiento se recomienda realizar cuestionarios a los estudiantes para conocer sus inquietudes y gustos o proponer diferentes resúmenes.

La siguiente pregunta sería ¿cómo procedemos a su explotación? En su artículo Begoña Sáez (2011) destaca la necesidad de emplear un enfoque integrador que una ambas competencias la literaria y la lengua. Aprovechando las posibilidades didácticas del texto literario que hemos mencionado, este se puede plantear como vehículo que contextualiza la lengua dentro de su contexto cultural proporcionando un aprendizaje intercultural que facilite a su vez, la competencia lectora y comunicativa del aprendiente. En otras palabras, es importante la selección de un texto que se preste a la integración de varias destrezas. Con frecuencia los estudiantes se enfrentan a textos literarios cuya comprensión no va más allá de un simple formulario que implica una comprensión superficial de ciertas informaciones específicas, dejando sin explorar las muchas opciones de explotación que ofrece el texto literario. Tal y como se propone en el Plan Curricular del Instituto Cervantes:

“Un factor importante en el proceso de aprendizaje orientado hacia la comunicación es el desarrollo integrado de las destrezas de recepción y producción en contextos establecidos de forma natural, de manera que la práctica de una destreza determinada sea relevante a la hora de facilitar la práctica de las demás” (Naranjo Pita, 1999:15).

Más precisamente, para articular este aprendizaje en el bloque III del curso antes mencionado se facilitan una serie de fases de explotación del texto literario: Fase de consolidación, fase de desarrollo y fase de consolidación. Cada fase propone diferentes actividades que requieren diversos niveles de implicación con el texto. Se comenzaría con una primera toma de contacto con actividades que involucren la reflexión activa de

los estudiantes para generar interés, desarrollar la competencia inferencial para la creación de hipótesis y promover el intercambio de información. Este punto es compartido por Mendoza (2004) como una de las competencias esenciales a la hora de abordar el texto clasificándolo como el saber previo que atiende a la historicidad y que resulta necesario para la valoración interpretativa del mismo. A continuación, las actividades que conforman la fase de desarrollo tendrían por objetivo promover una lectura intensiva, comprobación de hipótesis y desarrollar la competencia literaria y estratégica para la descodificación del sentido menos evidente. Para terminar, la fase de consolidación incita a tomar parte activa en la interacción y expresión, movilizandolos elementos y conocimientos previos adquiridos para la revisión de hipótesis e interpretación. Se enlazan así las capacidades de recepción y de producción. Este modelo se plantea muy rico en la medida en la que permite tanto el desarrollo de la competencia literaria como de la lengua de forma complementaria.

La lectura de *Nada* y *El día de mañana* se propondrá al principio del curso para que tengan tiempo de efectuar la lectura completa adecuándose a su ritmo de lectura particular. Esta propuesta viene relacionada con lo anteriormente mencionado de proponer las lecturas no adaptadas en aras de respetar su carácter estético. De la misma manera, se espera que, dada la importancia del componente narrativo en estas obras, con su lectura en un contexto más amplio esto les facilitará tener una visión completa del momento histórico presentado. A eso debemos incluirle el efecto beneficioso que produce tener una inmersión completa en un lenguaje literario “real”, esto es destinado a nativos, durante varios días, así como la motivación que implica terminar un libro. De la misma manera es interesante que cuenten con esa visión global esperada una vez culminada la lectura para la creación de hipótesis que facilitará el análisis tanto gramatical como de contenido que se propondrán en clase.

En consonancia con el enfoque comunicativo que abanderamos en esta programación, se plantearán una serie de actividades de pre-lectura que servirán de introducción y complemento necesaria para abordar las actividades de la secuencia pedagógica. Puesto que, como hemos mencionado anteriormente, las obras se presentarán al principio del año académico para incitar a su lectura completa desde el comienzo de las clases, en ese momento y para orientar y contextualizar la lectura de cierta manera, se darán el mismo día de presentación varias actividades de pre-lectura y contextualización que se trabajarán en clase.

Puesto que se les dejará como margen desde septiembre hasta junio para leer

ambas novelas, se espera que vayan adquiriendo competencias de lectura a la vez que se avanza en clase con las otras competencias que se pueden poner al servicio de la lectura. De la misma manera se hará un pequeño seguimiento por parte del profesor para saber si hay graves problemas de vocabulario o si los estudiantes tienen inquietudes o preguntas de otra índole.

Podemos concluir que, en base, a estos criterios que definen las características del texto narrativo más adecuado para su explotación en el aula de ELE, se ha decidido, por tanto, trabajar con estas obras. Los criterios principales de selección han sido:

1. Relevancia de los autores y sus obras sobre el periodo histórico que será objeto de estudio y que será, a su vez, el paradigma cultural donde se inserten los elementos lingüísticos que deberán conocer para alcanzar el nivel deseado.
2. La estructura narrativa de ambas obras. Al trabajarse con dos estructuras diferentes, se tratarán dos muestras de la lengua que permiten diversas opciones de explotación.
3. Elementos culturales e históricos. Ambas obras tienen elementos culturales similares (misma ciudad como fondo narrativo), que permiten establecer una correlación que facilita la descodificación y situación temporal de los estudiantes sobre los hechos narrados. De la misma manera, desde los acontecimientos históricos que se presentan, vemos que ambas resultan complementarias y que ofrecen, de esta manera, una continuidad temporal y espacial así como un telón de fondo sobre la visión completa del periodo histórico español mencionado anteriormente.

Seguidamente me dispondré a analizar los puntos mencionados y sus posibilidades de análisis dentro de la programación didáctica teniendo como referencia la obra *Aprovechamiento didáctico de los textos narrativos en el aula de español como lengua extranjera* de María Dolores Albaladejo y sus propuestas para hacer de la literatura un instrumento didáctico atendiendo a las distintas competencias y destrezas que conforman el dominio de la lengua.

3.2.1 Análisis de las novelas seleccionadas

Comenzaré haciendo una pequeña presentación de los autores y de las estructuras externas e internas de las novelas. Para Carmen Laforet tomaré como referencia la investigación llevada a cabo por José Teruel publicada en la introducción de la novela *Nada* de la editorial Cátedra.

Carmen Laforet nace en Barcelona en 1921 situándose en el límite entre la generación de los autores nacidos entre 1905 y 1920 entre los que se encuentran autores como Camilo José Cela, Gonzalo Torrente Ballester o Miguel Delibes; y la siguiente generación llamada Generación de medio siglo que patrocinarán la revolución literaria de los 60, que comprende a los autores nacidos desde 1925 a 1940 como Luis Martín Santos, Ignacio Aldecoa, Rafael Sánchez Ferlosio, Juan Benet, J. M. Caballero Bonald, Carmen Martín Gaité, Ana María Matute, Juan Marsé o José Agustín Goytisolo. Será en 1944 cuando, entre varios autores conocidos, Carmen Laforet ganará el primer premio Nadal celebrado a la edad de 24 años, convirtiéndose así en la que será la premiada más joven hasta 1994. En su escritura precoz vemos que se aparta del canon de literatura femenina de la época que estaba abanderado por autoras como Concha Espina o Carmen de Icaza. Abrió, así un nuevo camino que era lo contrario a la novela rosa y a los valores y modelos impuestos por la Sección Femenina de Pilar Primo de Rivera, hija del dictador Miguel Primo de Rivera y que se concretaban en una guía infográfica llamada *La guía de la buena esposa: 11 reglas para mantener a tu marido feliz* que definía la condición y el papel femenino principalmente durante este primer franquismo.



La guía de la buena esposa (1953)

En contraposición, Carmen Laforet representaba una imagen de modernidad de escritora de veintitrés años que brindó un nuevo camino que sirvió como estímulo a autoras como a Ana María Matute con *Los Abel* (1948), a Dolores Medio con *Nosotros, Los Rivero* (1952) o a *Entre visillos* (1958) de Martín Gaité, conformando un elenco de “chicas raras”¹ que ambicionaban escribir y que, estimuladas por Carmen Laforet, proponían una literatura femenina alternativa, más libre e inconformista a los valores de la ideología falangista predominante.

En cuanto a las publicaciones de Carmen Laforet podemos identificar tres ciclos narrativos: el primero ya mencionado, se dataría de 1945 a 1952, periodo durante el cual publica dos novelas largas en las que se incluye *Nada* (1945) y *La isla y los demonios* (1952). Seguidamente comenzará un periodo donde escribirá numerosas novelas cortas, artículo, relatos y su tercera novela larga *La mujer nueva* (1955) por el que obtendrá el Premio Menorca el mismo año y el Premio Nacional de Literatura en 1956. El tercer y último ciclo abracaría su trilogía *Tres pasos fuera del tiempo* inconclusa con sus dos primeras obras: *La insolación* (1963), *Al volver la esquina* (2004) publicada a título póstumo y *Jaque Mate* que se mantendrá como inédita.

Nada está contada por el personaje de Andrea que relata cómo fue su experiencia al mudarse a Barcelona en el año 1939 para estudiar en la universidad. Se aloja en la casa familiar con su abuela, su tía Angustias y sus tíos Román y Luis con su mujer Gloria; y el bebé de ambos. La casa se convertirá en un microcosmos de la posguerra española donde se vivirán los conflictos familiares y tensiones políticas en un ambiente de represión y tensión.

La estructura física de la novela se divide en 25 capítulos que abarcan un tiempo narrativo desde octubre de 1939 a junio de 1940. Sin embargo, en la novela no se especifica con claridad cuando suceden realmente los hechos. Desde un punto de vista de la estructura interna de la novela identificamos:

- Los primeros nueve capítulos que funcionarían como planteamiento y se situarían en una línea temporal que va desde octubre hasta febrero de los años 40 cuando el personaje de tía Angustias ingresa en el convento. En este momento Andrea está

¹ Término acuñado por Carmen Martín Gaité (1987) haciendo referencia al personaje de Andrea de *Nada* que rompía con los patrones de comportamiento de la época franquista y que inspiró a tantos personajes femeninos posteriores y con el que tantas mujeres se sintieron identificadas. Siendo por ello *chicas raras y complejas*.

expuesta a este nuevo mundo y es testigo constante del ambiente angustioso y de represión que vivirá en su casa representado y defendido por el personaje de Angustias. En esta primera etapa distinguimos tres voces narrativas: la primera de Andrea como protagonista y que vive los hechos, la segunda de Andrea narradora que interpreta los hechos desde un futuro adulto y la tercera sería esta “voz” de Andrea niña que compara la experiencia mucho más agradable y los recuerdos positivos que tuvo en esa misma casa en un tiempo anterior y de los que ahora no queda nada, con la consiguiente decepción e incomprensión. Por ello, intenta escapar en numerosas ocasiones paseando en la calle, lo que se contrapone directamente con el mundo del hogar y el encierro destinado a las mujeres de la época.

- La segunda parte, que se correspondería al nudo de la novela, abarcaría desde el capítulo diez al capítulo dieciocho, en una línea temporal que iría desde marzo hasta junio. Con la salida de Angustias de la casa, Andrea toma su cuarto y con esto una especie de simbología donde ahora gana cierta libertad y hay esta sensación de adueñarse de su destino. Otros elementos que fomentarán este nuevo empoderamiento será su relación con la mujer de su tío, Gloria, para la que se convierte en un personaje relevante como confidente y su reciente frecuentación con la alta burguesía catalana gracias a su amiga Ena. En este contexto se evidenciarán la diferencia de las dos atmósferas: la represiva, donde ella vive, y la acomodada de esta clase burguesa que se ha sabido adaptar bien al régimen. Carmen Laforet aprovechará la descripción de este mundo para parodiar la novela rosa del régimen donde primaba una protagonista de clase media baja que tenía unas aspiraciones de mujer ideal para su marido de clase superior que encontrará y del que se enamorará en el momento álgido del primer beso. En Nada, Andrea desmitifica este primer beso que es decepcionante y robado en una fiesta en la que no encuentra su lugar sintiéndose ajena y pensando que su amigo se avergonzaba de ella. Se rompía así su cuento de Cenicienta que tanto la decepcionó pero que la Andrea narradora atenuaba desde una distancia temporal:

“Estuve mucho tiempo llorando, allí en la intimidad que me proporcionaba la indiferencia de la calle, y así me pareció que lentamente mi alma quedaba lavada. En realidad, mi pena de chiquilla desilusionada no merecía tanto aparato. Había leído rápidamente una hoja de mi vida que no merecía la pena recordar más. A mi lado, dolores más grandes me habían dejado indiferente

hasta la burla...” (capítulo XVIII)

- Para terminar la última parte de la estructura interna lo forman los capítulos que van desde el diecinueve hasta el veinticinco y que conformarían este desenlace en una línea temporal de junio a septiembre. Esta última parte sería el descenso a los infiernos para Andrea. Aquí se aprecia este completo encierro y aislamiento.

“Los días que siguieron estuvieron sumidos en la mayor oscuridad porque, inmediatamente, alguien cerró todos los balcones, casi clavándolos. Casi impidiendo que llegase un soplo de la brisa fuera. Un espeso y maloliente calor lo envolvió todo, y yo empecé a perder el sentido del tiempo” (capítulo XXIII)

De la misma manera en esta última parte se hace evidente el contexto de estraperlo con el viaje nocturno protagonizado por Andrea, Gloria y Juan cuya situación termina en un conflicto generalizado y violento. Este último participaba de forma picaresca en esta economía sumergida como única forma de obtener bienes y productos básicos. Situación real de este momento histórico marcado por la escasez de recursos y que quedaba “más o menos” consentido por las fuerzas del orden del régimen franquista.

Para terminar, podemos hablar de una novela que queda abierta sin un final concreto. Sin embargo, podemos analizarla desde un punto de vista de estructura circular que termina de forma similar al inicio con la llegada y al final con la ida. Esta estructura enfatiza el cambio y el desarrollo del personaje principal a lo largo de la historia. Podemos ver que la novela está contada por la Andrea del futuro que ya volvió a Madrid, en esta línea si consideramos la circularidad de la novela, podemos prever que, en la Madrid, también franquista, la situación de angustia, decepción y represión vivida anteriormente en Barcelona se repetirá en este nuevo espacio, en consonancia con los ideales fracasados que abanderan esta novela de formación y aprendizaje (*Bildungsroman*) donde se supone que ya nada va a cambiar. No obstante, si consideramos la novela desde un punto lineal, Madrid se presentaría entonces como una puerta abierta, una posible salida a la libertad.

A continuación, continuaré con la presentación del autor Ignacio Martínez de Pisón y de la obra que es objeto de estudio *El día de mañana*. Para este análisis he tomado como referencia al artículo del historiador literario José Carlos Mainer (2013) “Leyendo *el día de mañana*” y el artículo “El mundo novelístico de Ignacio Martínez

de Pisón” del crítico literario José María Pozuelo Yvancos (2013).

Ignacio Martínez de Pisón es un autor nacido el 1960 en Zaragoza, pero de residencia en Barcelona. Es un autor literario representante de la literatura contemporánea que actualmente se sitúa en su etapa de madurez. Conocido por su narrativa y su capacidad para conectar la literatura con la realidad, en sus obras vemos elementos heredado y adaptado el realismo literario. Tal y como señala el crítico Pozuelo Yvancos (2013) la obra de Martínez de Pisón se puede dividir en dos ciclos diferentes: el primero denominado el ciclo de novelas familiares y el segundo, el ciclo de novelas de fondo histórico-social. El primer ciclo abarca las novelas de *La ternura del dragón* (1983), *Carreteras secundarias* (1996), *María bonita* (1999) y culminará con la obra *El tiempo de las mujeres* (2003). Este primer ciclo explorará la infancia, adolescencia y juventud de los personajes tejiendo un retrato de la vida política y sentimental de la España de la segunda mitad de siglo XX. La segunda etapa de fondo histórico-social comienza con la novela *Una guerra africana* (2002) pero no será hasta su novela *Enterrar a los muertos* (2005) donde comenzará a trabajar la no ficción con la historia del protagonista José Robles, asesinado por un grupo comunista durante la Guerra civil española. Será con las dos novelas siguientes *Dientes de leche* (2008) y *el día de mañana* (2011), donde se fusionarán en cierta medida ambas tendencias al explorar por un lado las historias personales, ahora en contextos políticos y sociales. La novela *El día de mañana* que hemos seleccionado como objeto de estudio formaría parte de este segundo ciclo y contaría la historia de Justo Gil, un emigrante de la segunda ola de emigración que se dio en Barcelona a finales de los años 50. Llega con su madre, por la que se desvive y hace todo lo posible por asentarse de la mejor manera posible para poder cuidar y curar a su madre enferma. Sin embargo, las circunstancias y sus ansias de prosperar lo van llevando por caminos inesperados hasta acabar siendo confidente para la Brigada Política Social, que era la policía política del régimen para luego, tras la muerte de Franco, pasar a integrarse en las bandas paramilitares de ultraderecha. No obstante, puesto que nunca formará parte de esos grupos por su propia voluntad, vemos que, aunque su mala reputación y su degradación personal es, en parte, fruto de las circunstancias, siempre demostrará cierta moral.

No obstante, nunca conocemos la versión del protagonista ya que la novela está elaborada a partir de entrevistas realizadas por el personaje de Toni Coll a los conocidos de Justo para, reuniendo los diferentes testimonios, intentar averiguar cómo

era la persona que durante este periodo franquista denunció a su abuelo a la Brigada Política Social. Este tema era algo que obsesionó a su abuelo, Ferran Coll cuando siendo ya senador durante las dos primeras legislaturas de Felipe González, alguien dentro del partido le advirtió que durante el franquismo había sido investigado por alegaciones que había hecho un informante, un chivato, en una de sus reuniones en el bar nocturno Boccaccio de Barcelona. La novela nace de esta intención de Toni Coll de completar la investigación que su abuelo había dejado a medias con este formato de entrevistas a diferentes personajes que no solo cuentan su relación con Justo Gil, sino también sus propias experiencias en este periodo que abarca desde la primera ola de emigración protagonizada por el personaje de Martin Tello a principios de los 50 hasta el momento presente desde donde Toni Coll comienza la investigación en 1996.

Martínez de Pisón utiliza esta técnica perspectivista para mostrar la complejidad del periodo franquista y, sobre todo, de la transición democrática evitando la clasificación maniqueísta de personajes buenos o malos, sino mostrando personajes complejos y contradictorios en un formato de investigación a través de una visión colectiva donde se tratan temas como el amor, la amistad y la familia y la influencia que tienen los hechos históricos, que aparecen de una forma maestra como telón de fondo, en la vida de los personajes que son: Martin Tello (aparece en dos intervenciones), Pascual Ortega (dos intervenciones), Pere Riera (una intervención), Carme Román (seis intervenciones), María Antonia Mir (una intervención), Elvira Solé (dos intervenciones), Toni Coll (una intervención), Mateo Moreno (ocho intervenciones), Eliseu Ruiz (una intervención), Marc Jordana (dos intervenciones), Marc Jordana (dos intervenciones), Hilario Lazcano (una intervención), Noel León (dos intervenciones) y Manel Pérez (dos intervenciones).

En cuanto a la estructura externa de la novela encontramos cinco partes y un epílogo:

- La primera parte la conforman los seis primeros capítulos con los testimonios de cinco declarantes (Martín Tello, Pascual Ortega, Pere Riera, Carme Román y María Antonia Mir). Esta primera parte iría desde 1959 con la llegada de Justo Gil y su madre a Barcelona hasta 1966 con la muerte de su madre. Esta primera parte se correspondería con la primera parte interna de la novela donde vemos un Justo desvivido por su madre y con ansias de instalarse, curar a su madre y sobrevivir en esa segunda ola de inmigración del éxodo rural que se dio a finales de los 50, donde ya era más difícil asentarse y lograr una estabilidad como la que

había logrado con anterioridad su pariente Martín Tello habiendo llegado a la ciudad en la primera ola a principios de los 50. Con la muerte y el entierro de la madre se pondría fin a esta primera parte y con ella a la inocencia de Justo. Comienza, por tanto, la degradación de Justo como personaje, pasando a ser ahora un pícaro, lo que puede tener ciertos ecos de la tradición de la novela picaresca.

- La segunda parte de la estructura externa la conforman los siguientes seis capítulos y los testimonios de cuatro declarantes (Elvira Soler, Martín Tello, Toni Coll y Mateo Moreno) y abarcaría el periodo temporal de entre 1965-1970. Esta parte marca la detención de Justo, el personaje homosexual de Quim y los amigos de Quim cuando estaban reunidos en el Boccaccio, un bar nocturno donde se solían reunirse “rojillos de familia bien”² y hacer confabulaciones sobre el régimen y consumir drogas. Puesto que Quim y sus amigos pertenecían a “familias bien” de la alta burguesía catalana la detención era breve y sin mayores consecuencias, no obstante, para a Justo se le aplicó un protocolo de torturas y palizas a cambio de proporcionar información relevante sobre células antifranquistas. De esta manera, se convierte así en chivato para la Brigada Política Social. Esta parte funciona dentro de la estructura interna como una parte de transición donde el protagonista pasa de ser un “busca vidas” a un confidente policial. Además, en esta parte hay un telón de fondo muy interesante con el personaje de Elvira Solé que vemos como empieza a ganar autonomía como mujer pudiendo sacarse el carné de conducir y teniendo su propio trabajo. Este avance se corresponde al hito histórico del desarrollismo económico que se dio en los años 60 y que vino acompañado de la mano de un aumento de derechos para las mujeres que empezaban a abrirse camino.
- La tercera parte la conforman cinco capítulos y cuatro declarantes (Carme Román, Elvira Ruiz, Marc Jordana y Mateo Moreno) y abarca el periodo temporal que va desde 1970 a 1973. Esta parte corresponde a la segunda parte interna de la novela donde se produce ahora una estrecha colaboración entre Justo y el policía Mateo Moreno. Este, con sus chivatazos, le ayuda a detener a más de cuarenta activistas. Vemos que es el apogeo de Justo como confidente. No obstante, sus chivatazos se orientan hacia los amigos de Quim a modo de

² Así nombraba el policía Martín Tello a la clientela habitual del bar nocturno Bocaccio. (pág. 139)

venganza por no haberle facilitado integrarse en su círculo de alta burguesía catalana. De la misma manera, con sus chivatazos pretende defender a Carme Román por la que había empezado a tener sentimientos tras la ayuda económica que ésta le prestó para su proyecto de venta ambulante que no funcionó. Por ello, decidió abandonarla y pasar por un estafador, aunque él estará en deuda con ella.

Como telón de fondo histórico en esta parte, se sucederá el proceso de Burgos que tendrá lugar el 3 de diciembre de 1970 y el consecuente encierro en la Abadía de Montserrat los días 12, 13 y 15 de diciembre del mismo año. También se representa la redada policial que tuvo lugar el 28 de octubre de 1973.

- En la cuarta parte de la estructura física la forman ocho capítulos y cuatro declarantes (Mateo Moreno, Hilario Lazcano, Marc Jordana y Carme Román). Esta parte cubre todo el periodo final del franquismo que va desde del año 1973 al 1976. Estas fechas están perfectamente medidas ya que como telón histórico se presenta, desde el asesinato del que se sospechaba que iba a ser sucesor de Franco, Luis Carrero Blanco el 20 de diciembre de 1973 hasta la aprobación de ley para la Reforma Política el 18 de noviembre de 1976 que será la base para iniciar el proceso democrático. En cuanto a la estructura interna, esta parte funciona como un proceso de transición que afecta a Justo como confidente en esta época de inestabilidad e incertidumbre, donde pasará de chivato a paramilitar de extrema derecha. De la misma manera vemos que para el personaje femenino de Carme esta parte supone una evolución, puesto que tras haber perdido la imprenta de su familia decide comenzar sus estudios en la universidad. También para el policía Mateo esta etapa supone un periodo de adaptación ya que, como cuenta, es un momento donde toman muchas precauciones en las detenciones, temiendo que los detenidos ideológicos puedan ser más tarde sus propios superiores.
- Finalmente, la última parte de la estructura física se corresponde con los dos últimos capítulos donde intervienen tres declarantes (Noel León, Manel Pérez y Mateo Moreno). Esta parte se corresponde con la parte interna de la conclusión y abarca el periodo desde 1976 hasta la víspera del primer Referéndum libre de la Constitución española prevista para el 6 de diciembre de 1978 con consenso de varias y nuevas fuerzas políticas. Será gracias a la deposición de Manel Pérez donde se apreciará con mayor detalle esta transición democrática española que fue de todo menos pacífica, señalando la violencia que suscitó este periodo en

ambos bandos: por un lado, la ultraderecha (de la que Justo formaba parte en la narración) instigados por un ejército que no podía intervenir directamente, y la extrema izquierda con grupos terroristas como E.T.A o el GRAPO. En la narración vemos que Justo, formando parte de la ultraderecha tras la muerte de Franco, observamos que, de nuevo, pretende vengarse, pero ahora del sistema policial que se ha estado aprovechando de él y manipulándole. Por tanto, aprovechará su posición para destruirles desde dentro lo que provocará su asesinato. Esto deja abierta la cuestión de la moral en el personaje de Justo, ya que, hasta ahora, desde un punto de vista de las intervenciones que nos brindan los personajes, tenemos una imagen negativa de Justo como trepa, aprovechado, chivato, estafador... pero desde un punto de vista de sus actos podemos ver cierta moral que intenta rebelarse contra las circunstancias de las que, podemos decir, ha sido a su vez agente activo y víctima.

Para terminar, se presenta como última parte de la estructura externa el epílogo que consta de una única página y es la intervención del personaje de Carme Román para terminar de dar sentido a la obra contando los motivos de la investigación de Toni Coll cuando este se pone en contacto con ella en 1996 a raíz de la exposición de unos dibujos que ostentaba el abuelo de Toni Coll de “El Rata” que Carme reconoce a Justo y, así, da comienzo la entrevista.

Desde un punto de vista de la explotación pedagógica de estos elementos biográficos presenciados, María Dolores Albaladejo en la obra anteriormente mencionada propone fomentar una actividad que implique a los estudiantes de forma activa para su búsqueda a partir de un estímulo visual que capte su atención y genere cierta curiosidad, lo que será el motor para promover una búsqueda activa. Por ello he decidido proponer la foto de Carmen Laforet que se utilizó para la ficha del Servicio Social a cargo de la Sección femenina, de manera que esta investigación no solo les permitirá encontrar información de la autora en la página de ayuda proporcionada, sino que, el soporte léxico del que disponen en el ejercicio los llevará necesariamente al contexto histórico de la Sección femenina, cuyos valores trabajaremos en clase con la infografía de la guía de la buena esposa presentada. Como actividad complementaria y con el objetivo de revisar, contextualizar y reagrupar la información en una síntesis más visual que les facilite la realización de las actividades posteriores, se propone un soporte visual que sintetiza la vida de la autora en el contexto histórico del que se inspiró para la creación de su novela y del personaje de Andrea.

Albaladejo recomienda este tipo de actividades con una explotación visual para “situar el texto en su contexto histórico, cultural y literario, con el objetivo de ofrecer información a los estudiantes que les sirva a su vez de estrategia interpretativa del texto”³. De la misma manera, para orientar el debate, la interpretación y descodificación de informaciones se proporciona un soporte de términos léxicos que se deberán explicar en un debate abierto en consonancia con los conocimientos adquiridos durante la visualización. Se espera una actitud crítica y de colaboración colectiva solidaria para poner en común y revisar las interpretaciones e hipótesis generadas durante esta actividad. A continuación, habiendo llegado a un “consenso” sobre los momentos históricos tratados se propone crear un montaje bibliográfico para asimilar, sintetizar y organizar la información adquirida hasta ahora.

En cuanto a la otra foto propuesta “Detención de un manifestante antifranquista por miembros de la BPS” se pretende que la búsqueda contextualice con mayor detalle el contenido histórico que funciona como telón de fondo en la obra de Ignacio Martínez de Pisón y que a su vez, nos permitirá introducir la estructura de la entrevista para los chivatazos que propiciaban las detenciones. En esta línea, esta estructura argumentativa que se ofrece en la narración de Martínez de Pisón y que se espera que dominen como objetivo lingüístico, se analizará como actividad de poslectura, desde un punto de vista de la identificación de puntos relevantes según la clasificación de actividades propuesta por Albaladejo, donde a partir de la visualización de la serie, deberán por un lado, identificar el fondo histórico de esa secuencia movilizándolo los conocimientos históricos y culturales ya trabajados en las actividades precedentes y por otro crear una conversación, en este caso, una entrevista de una de esas escenas, que no proponen diálogo sino una voz en off contando su experiencia. Esto permitirá “involucrar a nuestros educados en la puesta en común de opiniones acerca de los temas tratados en la lectura, la presentación de personajes, sus características principales, actuación y desarrollo a lo largo de la obra, la estructura global del texto y la esencia del mismo” (2020:114).

Para terminar el análisis contextual se proponen las portadas, Albaladejo señala la importancia de “recurrir los conocimientos previos para reaccionar espontáneamente a estímulos basados en el comienzo del texto: imágenes, palabras, expresiones, etc.”

³ Información mencionada en los objetivos de las actividades de prelectura. Capítulo: Puesta en práctica: modelo de trabajo con textos narrativos. *Aprovechamiento didáctico de textos narrativos en el aula de español como lengua extranjera*. (pág. 110)

(2020:110) así como “predecir lo que va a ocurrir en la historia a partir del título, el primer párrafo o la portada de la obra” (2020: 118) Por ello, para concluir con las actividades de contextualización, propongo las dos portadas de ambas obras, proporcionando de la misma manera el estímulo tan enigmático de los títulos para que los estudiantes, habiendo reunido anteriormente las informaciones culturales, literarias e históricas previas a la lectura puedan elaborar hipótesis a cerca del contenido de las obras ahora con el soporte visual de las portadas. Por otro lado, este ejercicio nos permitirá abordar la estructura argumentativa de opinión que deberán identificar y asimilar más adelante en las actividades de lectura y poslectura.

3.2.2. Elementos culturales e históricos correlativos

Como se ha mencionado anteriormente, este tipo de textos literarios resultan muy ricos desde un punto de vista lingüístico al presentarse como muestras de la lengua reales. Esto facilita la identificación, descodificación y asimilación de las normas gramaticales vistas en su contexto, particularmente de las que nos atañen en este análisis para resolver las dificultades de los estudiantes francófonos. Las dificultades que aquí se pretenden trabajar son, por un lado, la diferencia de contextos de uso de los tiempos pasados de imperfecto, pasado perfecto compuesto y pasado perfecto simple, para los que estas obras se presentan ideales al tener esta mirada retroactiva al pasado. Por ello, esta noción gramatical se ha intentado plasmar y explotar en el primer y segundo ejercicios de las actividades de lectura⁴. Por otro lado, la segunda dificultad para estos estudiantes radica en la diferenciación entre el género masculino y el femenino para algunas unidades léxicas cuya terminación determina su género (-dad, -or, -ion, -ma) para los que se proponen ciertos términos que, por un lado, tendrán que identificar su contexto de utilización en los fragmentos proporcionados, lo que consolidará los conocimientos culturales adquiridos, y al mismo tiempo determinar su género. Para terminar, la tercera dificultad que se plantea es la estructura argumentativa que pondrán en práctica gracias al análisis y puesta en común de su opinión crítica de la parte cultural, que se releva necesaria para la

⁴ Estas actividades quedan igualmente reflejadas en el análisis que propone Albaladejo dentro de su clasificación de actividades de lectura en casa o en clase, donde propone actividades para “responder a preguntas de comprensión e interpretación sobre la lectura” (pág. 112) así como las actividades dentro de su apartado: para trabajar con dificultades de lenguaje como “emparejar palabras o expresiones del texto con su sinónimo o definición”.

adquisición de esta noción discursiva.

Como hemos analizado en el punto anterior, todas estas nociones se enmarcan en un fondo histórico perfectamente retratado que permite situar las acciones narrativas en un contexto real abarcando a la totalidad una época de la historia de España que va desde los primeros recuerdos del personaje de Andrea de una época anterior a la franquista hasta el momento donde Toni Coll empieza la investigación ya en época democrática en 1996. Se presenta así una visión de este momento gracias al aspecto complementario de ambas obras que, por otro lado, comparten un mismo lugar geográfico Barcelona.

En esta línea cultural, el hecho de que ambas narrativas se sucedan en Barcelona permite tener una visión panorámica de este lugar y de su evolución y cambios experimentados de acuerdo con las diferentes épocas que en ambas obras se proponen. Comenzamos con la Barcelona de 1939 con la llegada del personaje de Andrea, donde vemos la Barcelona del hambre, de la escasez de alimentos, de las cartillas de racionamiento, del estraperlo y de la represión más dura propia de estos primeros años de franquismo y de la posguerra. Con la familia de Andrea veremos esta atmósfera de angustia e incompreensión y que difiere de la Barcelona idealizada de una época anterior a la Guerra Civil que recuerda Andrea de su infancia. Seguidamente vemos la Barcelona que alberga los emigrantes resultantes de las olas de emigración del éxodo rural que se da en primer lugar a principios de los años 50 con el personaje de Martín Tello en *El día de mañana*, con mayor facilidad y a finales de los 50 con la llegada del personaje de Justo, con mayor dificultad debido al clima de inestabilidad política que se respiraba, con su consecuente respuesta violenta represiva del régimen. A continuación, vemos, particularmente con los personajes femeninos de *El día de mañana*, los primeros signos del desarrollismo económico motivado por La Ley de Estabilización de Capitalismo Liberal impulsada por el régimen a finales de los años 50. También, seremos testigos de la Barcelona de la transición tras la muerte de Franco que compartirá el personaje de Martín Pérez, donde Barcelona se presenta ahora como escenario de las acciones terroristas y violentas de los grupos de ultraderecha y de extrema izquierda como E.T.A o el GRAPO. Para terminar, nos situaremos en una Barcelona ya democrática en 1996, más estable y que permite la investigación de Toni Coll. Para integrar este punto en la secuencia didáctica se propone a los estudiantes un mapa de Barcelona con las dos direcciones de llegada a Barcelona de ambos personajes, que, casualmente se sitúan muy próximas. Esta proximidad en la

localización y lejanía en el tiempo permiten trabajar con los elementos históricos trabajados para analizar el cambio que Barcelona vive desde un periodo al otro. Por ello, se pretende que los estudiantes participen a un debate movilizando los conocimientos previos lingüísticos de estructuras argumentativas para proponer una opinión crítica y justificada⁵.

Además, ambas novelas, al tener como fondo elementos históricos concretos de la época española mencionada, nos permite tener referencias culturales reales que no solo permiten situar las acciones en un contexto específico para una correcta descodificación del texto, sino que permiten comprender mejor las consecuencias de estos hitos históricos que funcionan como telón de fondo para las obras:

- El Estraperlo. Se evidencia en *Nada* con el personaje de Juan que muestra la necesidad de recurrir a la economía sumergida para sobrevivir y encontrar productos de necesidad básica debido a la escasez que reinaba en este periodo de posguerra.
- Plan de Estabilización y liberación económica impulsado por Franco que ponía fin a la autarquía y abraza los principios del capitalismo liberal permitiendo el consiguiente desarrollo económico de los años 60. Esto deja ver sus consecuencias más negativas en el personaje de Justo en *El día de mañana*, pero del que se aprovecharán más tarde otros personajes cuando empiecen a notar las consecuencias positivas económicas que esto acarreará en los años 60.
- Proceso de Burgos del 3 de diciembre de 1970 y encierro en la Abadía de Monserrat los días siguientes. Este hito histórico, en un momento dado, funciona de fondo en *El día de mañana* y pone en evidencia esta inestabilidad donde el aumento de las actividades del grupo E.T.A provocó una fuerte represión. En el juicio resultante se juzgaron dieciséis militantes vascos que fueron acusados de pertenecer a este grupo y, a modo de ejemplo, se dictaron sentencias de muerte y 752 años de prisión. Ante esto, se produce, unos días después, el encierro por parte de 300 intelectuales catalanes que eran integrantes de la lucha armada de la liberación nacional. Esto fue una respuesta

⁵ Albaladejo prevé la actividad didáctica de “relacionar lo referido en el texto con su contexto geopolítico y social” así como “visionar uno o varios vídeos relacionados con el tema lugares y situaciones representadas en el texto” (2022:114) lo que nos motivó a realizar actividades de este tipo para consolidar tanto la parte gramatical como la parte cultural.

solidaria ante la severa sentencia que se aplicó⁶.

- Ley de Reforma Política y Referéndum de la Constitución española. Tras la muerte de Franco y el consecuente ambiente de inestabilidad política, en un primer momento Adolfo Suárez propone la Ley de Reforma Política que, como hemos mencionado, asentará las bases que iniciarán el proceso democrático y que se consolidará con el Referéndum de la Constitución española en 1978, donde participarán una gran variedad de partidos que antes no aparecían en el paradigma político como UCD, PNV o CIU. Adolfo Suárez será elegido primer presidente de la democracia española.

Para trabajar estos aspectos, se propone en la secuencia didáctica una comprensión oral que no solo sintetiza las informaciones previamente trabajadas, sino que analiza con mayor profundidad la última etapa franquista, la transición y los primeros años de la democracia. Esto tiene por objetivo consolidar los conocimientos adquiridos, completar la visión de la última etapa del franquismo que se ve en la narrativa *de El día de mañana* y poner estos hitos históricos al servicio de una expresión escrita donde deberán no solo poner en práctica los conocimientos lingüísticos trabajados durante la secuencia, sino comprender, crear hipótesis y esbozar una opinión crítica contrastiva sobre el momento histórico analizado. De esta manera, se pretende utilizar estos elementos sociales, culturales e históricos para trabajar la competencia escrita atendiendo a las expectativas lingüísticas del modelo DELE C1. En este contexto, como ejercicio de poslectura, se propone al final una pequeña canción del grupo musical Jarcha *Libertad sin ira* lanzada en el año 1976 representativa de la transición española y de la intención de apaciguar la atmósfera de tensión que se vivía en un momento donde la sociedad española ya estaba preparada mentalmente para vivir en democracia y libertad. Los estudiantes deberán, aquí tener en cuenta los conocimientos adquiridos para identificar los conectores argumentativos por un lado e interpretar el sentido de la canción teniendo en cuenta su año de lanzamiento y su letra⁷.

Por otra parte, ambas novelas nos permiten ver la evolución del papel de la mujer gracias a los personajes femeninos, por un lado, en *Nada* la tía Angustias que

⁶ Estas informaciones han sido obtenidas del periódico online de ElNacional.Cat. Consultado el 29 de octubre en: https://www.elnacional.cat/es/opinion/eva-serra-puig-gran-encierro-montserrat-1970-rehenes-2018_334830_102.html

⁷ Albaladejo propone dentro de sus actividades de poslectura la importancia de “escuchar una canción relacionada con el tema o los personajes de la narración” (2022: 120) que permitirá a los estudiantes de extrapolar los conocimientos históricos, en este caso, de la transición democrática en un ambiente más jovial y que les facilitará de la misma manera, identificar los conectores argumentativos lingüísticos utilizados en esta canción.

representa todos los valores del régimen franquista. A pesar de haberlo perdido todo con el franquismo, abanderará los valores de la buena mujer de su casa, católica y familiar de la Sección Femenina de la posguerra, confrontado a la protagonista Andrea que representa todo lo contrario pero que, por más que experimente algunos esbozos de libertad cuando su tía se va al convento o cuando empieza a frecuentar a su amiga Ena en un ambiente de burguesía catalana acomodada al régimen y con ciertas “libertades” conservadoras con las que tampoco se identifica, volverá a su hogar frustrada, decepcionada y en una incomprensión de no haber podido desarrollar la libertad que esperaba de una ciudad como Barcelona. Por otro lado, la siguiente etapa de los años 50 para los personajes femeninos viene representada por la madre de Justo que enferma, representa metafóricamente, su símbolo de destinada a morir “perdedora”. Mujer que ha pagado todos los platos víctima de los años de posguerra franquista y que ahora no tiene ni siquiera un lugar para vivir o morir. Después, con los personajes como Elvira Solé o Carme Román en la época de los años 60, vemos como los personajes femeninos, gracias al desarrollismo económico, empiezan a conquistar algunos derechos como, en caso de Elvira, la posibilidad de tener el carné de conducir y coche propio con un trabajo de secretaria o como el caso de Carme Román, que, tras muchos reveses, consigue ir a la universidad y estudiar teatro despojándose de toda responsabilidad familiar con la imprenta de sus tíos. Finalmente vemos con la madre de Toni Coll ya en la democracia, una mujer independiente divorciada, con varios amantes y un puesto propio, completamente liberada. De esta manera se presentan dos modelos de mujeres que representan las dos Españas y su evolución en la conquista progresiva de derechos, libertad e independencia. Estas informaciones culturales se explotan en la secuencia didáctica con una primera foto de carné de Carmen Laforet, como he mencionado anteriormente que permitirá esbozar un primer perfil de la mujer reprimida en los años de posguerra y que se analizará con los preceptos de *La guía de la buena esposa*. Después de la visualización de la comprensión oral complementaria ya mencionada se propondrán ciertos elementos lexicales como: familia, amistad, amor, libertad o casa, que tienen como objetivo provocar una reflexión en los estudiantes acerca del papel de la mujer en esas esferas de la vida⁸. Por otro lado, se pretende continuar con el análisis y la configuración de una opinión crítica que

⁸ Albaladejo da cuenta de este tipo de actividades en su clasificación de actividades para la comprensión del texto: “Buscar información sobre el autor, su vida, su país, sus frases célebres, autores y personajes coetáneos, etc. y/o la época en la que se basan los acontecimientos” (2022: 110) así como “responder a preguntas de comprensión e interpretación del texto” (2022: 111)

comienza, en un primer momento, con el fragmento de *Nada* para ser analizado desde un formulario y fomentar, así, la comprensión intensiva; y que continúa con la siguiente actividad del modelo de certificado DELE y que propone el testimonio de Elvira Solé hablando de su vida y la relación con su jefe. Estas actividades, más allá de la expectativa y nivel lingüístico, tienen como objetivo presentar a través de los personajes de ambas obras, la evolución del papel de la mujer en este periodo histórico. Por otro lado, en la actividad de poslectura con la propuesta abierta de crear una entrevista para uno de los personajes, a modo de consolidación, se puede fomentar crear diferentes entrevistas para los personajes femeninos de Andrea, Elvira y Carme para exponer y comparar las diferentes etapas en derechos y libertades femeninos.

4. Programación didáctica

A continuación, detallaré el modelo de la programación de la unidad didáctica completa que se llevará a cabo:

Modelo de programación de la unidad didáctica

Nombre: Secuencia pedagógica narrativa de *Nada* y de *El día de mañana*.

Destinatarios: Aprendientes francófonos de un nivel B2-C1 del MCER.

Objetivos: Adquisición de las competencias orales, escritas, léxicas, gramaticales y comunicativas de un nivel de la escala C1 de la escala del MCER. Nivel Dominio

Destrezas: comprensiva, pragmática, léxica, escrita, expresiva-interactiva, competencia inferencial, oral.

Contenidos funcionales: Léxico propio de la noción histórica-cultural que pertenece a la realidad lingüística de la época histórica que abarca desde la dictadura a la posterior transición española. Noción gramatical de los tiempos de pasado principales, su correcta conjugación, identificación y empleo contextual (pretérito perfecto simple, imperfecto y pretérito perfecto compuesto). Género y número de sustantivos con

terminación específica (-or, -ión, -dad, -z) Competencia escrita creativa haciendo uso de los conectores discursivos de argumentación. Competencia de reflexión lingüística y comprensión lectora para la realización de las actividades del certificado DELE nivel C1. Cooperación y trabajo en equipo para la movilización de los elementos gramaticales, léxicos y lingüísticos trabajados.

Dinámica: En pre-lectura la primera actividad es individual y las siguientes se proponen trabajo en grupos de dos para después una puesta en común colectiva. Para las actividades de lectura, la primera actividad (a y b y d) están diseñadas para una elaboración individual. La “c” es de realización en grupos. Finalmente, en cuanto a las actividades de poslectura, la primera está destinada a una ejecución individual que luego se pondrá en común. La segunda actividad está prevista para ser realizada en parejas, la tercera será de elaboración escrita individual y la cuarta en grupos.

Materiales: Actividades facilitadas en los anexos. Libros: *Nada* de Carmen Laforet; *El día de mañana* de Ignacio Martínez de Pisón. Adaptación a serie de *El día de mañana* del director Mariano Barroso. Canción y letra de *Libertad sin Ira*

Desarrollo de las actividades: Se comienza la secuencia proponiendo una fotografía del dictador Francisco Franco y se les preguntará a los estudiantes si lo conocen. Esto nos permitirá desbloquear y movilizar los conocimientos previos que tienen los estudiantes de esta época histórica. Después se les hablará del objetivo de la lectura anual de dos obras que abarcarán la etapa temporal mencionada. Seguidamente comenzaremos con las actividades de prelectura y contextualización con el objetivo de conectarles con los textos que van a leer, para facilitar la comprensión y fomentar la creación de un vínculo personal que les motive para afrontar las lecturas propuestas.

Esta sección comienza con una actividad (Actividad 1) que presenta unidades léxicas del nivel objetivo de los estudiantes con el propósito de familiarizarles con este vocabulario y que, por ello, no suponga un obstáculo en la comprensión. La misma actividad incita a una reflexión para la creación de hipótesis sobre la temática de las obras. De esta manera, se busca despertar el interés y la curiosidad.

1. Mira con atención estas imágenes y selecciona las palabras que piensas que mejor describe cada una. Si no conoces el significado de alguna palabra puedes utilizar el diccionario. Después explica el porqué de tu elección y ponlo en común con tus compañeros.

Ficha carné/ mirada/ inestabilidad/ frialdad/ rebeldía/desconfianza/ supervivencia/ persecución/ individualidad/ incompreensión/ decepción/ gente común/ lealtad
--



Carmen Laforet



Detención de un manifestante antifranquista por miembros de la BPS (foto: Diario Público)

La segunda actividad recupera las informaciones obtenidas del primer ejercicio para sugerir ahora una búsqueda activa por parte de los estudiantes para “completar” las informaciones del ejercicio precedente. Para orientar la búsqueda el profesor les propone una página *online* donde disponen de las informaciones que necesitan y para su organización, se propone también un modelo de ficha de autor. Tras haber buscado la información necesaria se espera que realicen ahora unas pequeñas preguntas de comprensión para sus compañeros. Esto eleva todavía más su nivel de implicación al mismo tiempo que incita a adoptar una postura empática poniéndose en el lugar del compañero a la hora de elaborar las preguntas que le son destinadas.

2. Como habrás podido adivinar la primera foto se corresponde con la foto tomada de Carmen Laforet para una ficha de carné. Pero... ¿Qué carné? ¿Quién es Carmen Laforet? ¿Qué época vivió? ¿Qué lugar tenían las mujeres en esa época? Investiga. En

grupos de 2 o 3 estudiantes busca información para dar respuesta a estas preguntas en la página: <https://www.escriitores.org/biografias>. Luego crea una pequeña ficha como la que se propone y sobre las informaciones presentadas crea 3 preguntas para tus compañeros. ¿Quién recuerda los datos mejor?



Ficha de autor modelo

La siguiente actividad (3) propone una pequeña comprensión oral que tiene como finalidad confirmar y revisar las informaciones obtenidas hasta el momento sobre el periodo histórico vivido por Carmen Laforet. Se pretende de la misma manera situar de una forma más precisa el texto en su contexto histórico, social y literario, con el objetivo de que esta información les sirva a los estudiantes como estrategia interpretativa durante la lectura. Se crean nuevas hipótesis ya que el profesor orientará esta interpretación audiovisual con los términos que propone en la nube de palabras.

3. Tras la presentación de los compañeros vamos a visualizar este vídeo de Radio Televisión Española sobre Carmen Laforet "la chica rara" sobre su contexto histórico más precisamente: <https://www.youtube.com/watch?v=zNe6FRQc-MQ> Tras la visualización observa esta nube de palabras y explica cómo crees que se integran estos elementos en la época de Carmen Laforet como mujer.



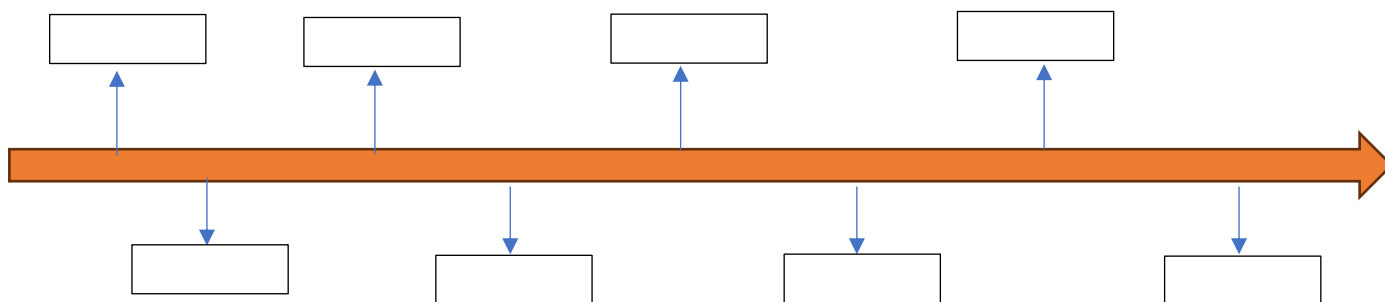
Nube de palabras

En la siguiente actividad (4), se propone un montaje biográfico a modo de revisión, consolidación y reorganización del conjunto de informaciones complejas e históricas presentadas en diferentes formatos. Esta actividad requiere un alto nivel de implicación y concentración ya que ahora estas informaciones se presentan al servicio de la noción gramatical del pretérito perfecto simple. Tiempo que encontrarán con mayor frecuencia durante la lectura posterior de las obras.

4. Montaje biográfico. Teniendo en cuenta las informaciones presentadas por los compañeros en las presentaciones anteriores, ordena los sucesos propuestos en la siguiente línea temporal con su correcta cronología. Luego escribe frases utilizando el pretérito perfecto simple como en el ejemplo.

1 abril de 1939
1945
1976
17 de julio 1936
6 de septiembre de 1921
20 de noviembre de 1975
1973
1934

Comienza la dictadura
Estalla la guerra civil española
Nace Carmen Laforet
Asesinato Carrero Blanco
Muere Francisco Franco
Se publica Nada
Primer referéndum Reforma Política
Creación de la sección femenina



Ejemplo (0): Carmen Laforet nació en...

Como última actividad de esta primera sección (5), se proponen las portadas de los libros para que, teniendo en cuenta todas las informaciones históricas contextuales, sean capaces de reaccionar espontáneamente y establecer hipótesis sobre lo que va a ocurrir en la historia, a partir de los estímulos de las portadas y, más importante, de los títulos. Para ello, tendrán que movilizar los conocimientos lingüísticos previos para hacer uso de las secuencias argumentativas con los conectores discursivos que se trabajarán de nuevo en la sección de lectura.

5. Aquí tienes las portadas de los libros que vamos a trabajar. Teniendo en cuenta las imágenes y los títulos de las novelas ¿De qué piensas que van a hablar? Con las estructuras de opinión, crea tres hipótesis para cada imagen, luego ponlas en común con tus compañeros.



a) Carmen Laforet. *Nada* b) Ignacio Martínez. *El día de mañana*

No dudes en utilizar: Está claro que/ no creo que/ imagino que/ supongo que/ puede ser...con subjuntivo presente.

Hipótesis de A)

Hipótesis de B)

6. ¡Vamos con la lectura! Ahora a vuestro ritmo vais a comenzar la lectura de ambas novelas. Al final del año se propondrá una actividad donde se explotarán algunos fragmentos desde un punto de vista léxico y gramatical. De la misma manera, se pondrán en común las impresiones, preguntas e incomprensiones que hayan podido surgir durante la lectura. Pero eso sí, si durante vuestra lectura os encontráis con

problemas de cualquier tipo que bloquean la comprensión, sentíos libres de contactar con el profesor.



A continuación, en una sesión diferente pasamos a las actividades de lectura. En un primer momento se propone un pequeño fragmento de una de las novelas (1) En principio, puesto que normalmente han leído ya la totalidad de la novela, se espera que reaccionen espontáneamente e identifiquen la fuente movilizando el léxico, que funciona a su vez como estímulo. Esto tiene como objetivo conservar el interés por la lectura y crear un puente de unión entre el trabajo de clase y del aula.

1. a) Lee con atención el siguiente fragmento. ¿A qué obra de las mencionadas piensas que pertenece? ¿Por qué?

“Bajé las escaleras, despacio. Sentía una viva emoción. Recordaba la terrible esperanza, el anhelo de vida con que las había subido por primera vez. Me marchaba ahora sin haber conocido nada de lo que confusamente esperaba: la vida en su plenitud, la alegría, el interés profundo, el amor. De la casa de la calle de Aribau no me llevaba nada. Al menos, así creía yo entonces” (p:179).

Seguidamente en el apartado b (1b) teniendo el apoyo del texto literario, este se pone al servicio de la reflexión lingüística para la descodificación gramatical de los empleos de los tiempos pasados. Se espera que, gracias a los verbos presentados en su contexto en el fragmento anterior, se movilicen las competencias de deducción de reglas gramaticales para que éstos sean identificados con la selección de ejemplos, descodificados y clasificados en función de su empleo.

b) De este mismo fragmento subraya los verbos encontrados y sitúalos en el cuadro correspondiente según su empleo en la frase.

Describe una acción o acciones que se repiten en el pasado, expresan una continuidad y una repetición. Normalmente describimos las rutinas del pasado. En esta función solemos usar marcadores como: <i>cuando, de pequeño/a, los veranos, los inviernos, siempre, todos los días, a menudo, etc.</i> (Diccionario Panhispánico de dudas)	Acciones que han terminado en un periodo de tiempo que no ha acabado. Los marcadores temporales más comunes en este caso son <i>hoy, esta mañana, esta semana, este mes, este año, este fin de semana</i> . Acciones que se sitúan en un pasado muy reciente. Aquí, la acción referida ocurre justo antes o muy poco tiempo antes de ser expresada. (Diccionario Panhispánico de dudas)	Se utiliza para narrar acciones puntuales, comenzadas y terminadas en el pasado y que no tienen relación con el tiempo presente. Normalmente solemos encontrar los marcadores temporales: "pasado", "ayer", "aquel". (Diccionario Panhispánico de dudas)
Ejemplos encontrados:	Ejemplos encontrados:	Ejemplos encontrados:
¿A qué tiempo verbal se corresponde?	¿A qué tiempo verbal se corresponde?	¿A qué tiempo verbal se corresponde?

A continuación, (1c) se espera la creación activa de frases tomando como referencia los conocimientos gramaticales adquiridos en el apartado anterior.

c) Selecciona 4 verbos de los mencionados y crea una frase para cada uno de ellos. Intenta utilizar los tres tiempos mencionados en la actividad anterior, luego ponlas en común con tu compañero.

En la actividad siguiente (2 a y b) se presentan los fragmentos seleccionados de las novelas mencionadas que son objeto de análisis. Se distribuyen los fragmentos para su lectura individual. Se propone la lectura intensiva y un alto nivel de concentración para la decodificación de las informaciones de contenido que se preguntarán en los formularios de comprensión lectora del apartado "b". Como objetivo pedagógico el estudiante deberá aplicar las diferentes estrategias comunicativas para conseguir una correcta comprensión e interpretación de la información solicitada. En este aspecto, el rol del profesor será mantenerse como observador frente a la actuación del alumno y le

facilitará estrategias de localización de información para la resolución de la actividad. De la misma manera, se espera que identifiquen elementos claves históricos y culturales presentados.

2. a) A continuación, tu profesor te va a distribuir los siguientes fragmentos de cada novela para que procedas a su lectura:

- Nada de Carmen Laforet. (Capítulo 1; páginas 19-27)
- El día de mañana de Ignacio Martínez de Pisón (testimonio de Martin Tello; (páginas 7-14)

b) Después de su lectura, responde a las siguientes preguntas de comprensión lectora para cada novela.

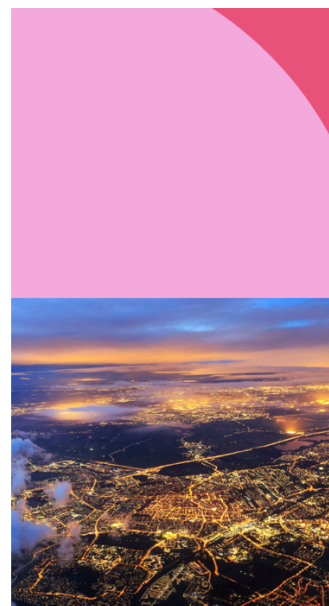
Preguntas: *Nada* de Carmen Laforet

- 1) ¿Podrías listar todos los lugares en Barcelona mencionados en este capítulo?
- 2) ¿Cómo es el recibimiento que Andrea recibe de su familia? ¿Cuál es la impresión de Andrea, una joven recién llegada del pueblo?
- 3) En el primer capítulo, ¿se hace alguna mención al contexto histórico de la novela? ¿Cuál es esa referencia histórica?
- 4) ¿Por qué Andrea y Gloria, la esposa de su tío, se estrechan la mano inicialmente? ¿Cómo reacciona la abuela ante esto?
- 5) ¿Por qué la tía Angustias se despide de Andrea haciendo la señal de la cruz en su frente? ¿Qué nos revela esta acción acerca del personaje de la tía?



Preguntas: El día de mañana de Ignacio Martínez de Pisón

- 1) ¿Podrías listar los lugares de Barcelona mencionados en este primer testimonio?
- 2) ¿Se hace mención algún contexto histórico de la novela? ¿cuál?
- 3) ¿Cómo es el recibimiento que Justo recibe de su familia?
- 4) ¿Cómo describe Martín Tello al personaje de Justo físicamente y emocionalmente en ese momento?
- 5) ¿Cómo se le presenta Barcelona a Justo en un primer momento?



En el siguiente apartado (c) se propone un análisis léxico tomando como objeto de análisis los fragmentos literarios distribuidos. Ahora en grupos deberán encontrar en los textos los sinónimos de las unidades léxicas propuestas. Después con esa información se debe activar la competencia inferencial gramatical para completar la síntesis visual gramatical que se propone a continuación sobre el género de los sustantivos con terminación específica. Todo esto se propone en el contexto de un juego que incita la competición, motivación y la movilización rápida y cooperativa de los elementos trabajados previamente.

- c) Ahora, en grupos intentad buscar en esos fragmentos los sinónimos para las palabras que aquí se proponen. Después, teniendo en cuenta, las informaciones gramaticales de género y número indica si esas palabras son masculinas o femeninas completando la síntesis visual. El primer grupo en encontrar todos los sinónimos es el ganador.

Coche; apartamento; cursos de religión; emocionante; color; depauperación; cráneo; indigente; habitación; bandido; salario; voluntad; urbe; putrefacto; irreal; utopía; congoja.

COMPLETA LA NORMA

-o	-a	-or	-ma	-ción	-dad/z
Palabras generalmente masculinas	Palabras generalmente femeninas	Palabras _____	Palabras _____	Palabras _____	Palabras _____
Ejemplos en los sinónimos encontrados:					

Después se propone una actividad (d) que integra el conjunto de competencias léxicas y gramaticales trabajadas en la secuencia, ahora al servicio de una actividad prototípica de certificado C1, objetivo de los estudiantes. Por un lado, se espera la movilización de estos conocimientos adquiridos durante la secuencia y de la misma manera, se espera que éstos activen las competencias estratégicas para la resolución con éxito de esta actividad para la cual, se plantea como fondo de contenido un fragmento de la obra literaria que ya ha sido leída y decodificada por los estudiantes con anterioridad.

- d) A continuación, vas a trabajar con un fragmento de la obra de *El día de mañana* de Martínez de Pisón. Lee con atención el texto y rellena los huecos [1-] con la opción correcta (a, b, c)⁹. Recuerda las reglas gramaticales de los tiempos pasados de las actividades precedentes, así como las reglas de género.

En la empresa ____ (1) ____ mucho y bien, dice Elvira Solé. La ciudad crecía sin parar. Seguían ____ (2) ____ emigrantes de muchos sitios de España, y los que habían llegado en los cincuenta habían logrado prosperar y podían ya permitirse una vivienda decente, con electrodomésticos, con calefacción. La ciudad, además, crecía hacia todas partes: hacia la montaña, hacia Badalona, hacia Hospitalet... El señor Nebot sería lo que ____ (3) ____, pero no se puede negar que para los negocios era un lince. Previendo ____ (4) ____

⁹ Este ejercicio se inspira de la tarea 5 de la actividad de Comprensión de lectura y uso de la lengua del examen de certificado DELE de nivel C1.

___iba a ocurrir, había ido comprando terrenos aquí y allá. Normalmente eran huertas o simples descampados, y no le habían costado casi nada. Muy pocos años después, aquello valía un Potosí. Claro que el señor Nebot estaba muy bien relacionado. Era amigo del alcalde. De toda la vida. De los años veinte, de la facultad de Derecho. Por eso nunca tenía problemas con las licencias de obras, las recalificaciones y todo eso. Si le faltaba algún papel o un funcionario municipal se ponía tiquismiquis, el señor Nebot ___(5)___ el teléfono y decía: Oye, José María... Y todo se solucionaba. En aquella época, ___(6)___ más construíamos era en el Guinardó. Algunas mañanas el señor Nebot se ___(7)___ en mi Hardy y, en lugar de a la oficina, me decía que le ___(8)___ a ver las obras. Iba sólo ___(9)___ dejarse ver. Sabía que sus hombres rendían más si de vez en cuando le veían por ahí cerca. Y no era porque él fuera a exigir cuentas al jefe de obras o al capataz. Tampoco porque fuera a gritar a ningún obrero si le veía fumarse un pitillo o gandulear junto al botijo. No, el señor Nebot nunca levantaba ___(10)___ voz, y yo creo que su autoridad le venía de ahí... [...]___(11)___ en otros sitios, he tenido otros jefes, y todos ___(12)___ jefes sólo porque eran jefes, no sé si me explico. Lo del señor Nebot era diferente. Su autoridad no tenía que ver con el hecho de que fuera el jefe. Tampoco con el dinero, ni con el éxito profesional, ni con la edad... Yo creo que su autoridad residía en el mismo escondrijo ___(13)___ alma en el que residen las convicciones, los principios morales, las creencias religiosas... El señor Nebot era un hombre muy religioso.

OPCIONES

- | | | |
|-----------------------|-----------------|------------------|
| 1. a) se ha trabajado | b) se trabajaba | c) se trabajó |
| 2. a) llegado | b) llegando | c) llegaron |
| 3. a) fuera | b) sería | c) ha sido |
| 4. a) la que | b) el que | c) lo que |
| 5. a) descolgó | b) descolgaba | c) ha descolgado |
| 6. a) que | b) cuando | c) donde |
| 7. a) montaba | b) montó | c) ha montado |
| 8. a) llevara | b) llevaría | c) llevaba |
| 9. a) para | b) por | c) a |
| 10. a) la | b) el | c) lo |
| 11. a) he trabajado | b) trabaja | c) trabajé |

- | | | |
|-----------------|----------|-----------|
| 12. a) han sido | b) eran | c) fueron |
| 13. a) del | b) de la | c) de |

Luego, en la actividad 3 (3) se trabaja ahora la competencia sociocultural que proponen como fondo histórico estas novelas. Se plantea como estímulo un elemento cultural que comparten las dos novelas, la localización geográfica en Barcelona. A partir de este elemento los estudiantes debatirán los puntos en común y en los que difieren los dos protagonistas de cada novela. Para esta implicación activa y colaboración que se espera donde intercambiarán, actualizarán y revisarán sus hipótesis y conocimientos previos, se pone a disposición de los estudiantes una síntesis visual incompleta sobre los conectores discursivos que deberán completar en grupo activando su competencia inferencial y a la actuación conjunta de estrategias compensatorias y metacognitivas lo que les facilitará una mejor descodificación y asimilación para su posterior utilización al oral en el debate.

3. Aspectos socioculturales. Reflexiona y debate. En esta imagen de Google vemos que las dos secuencias literarias se sitúan a pocos metros en la ciudad de Barcelona. También en las actividades de comprensión lectora podemos encontrar algunos puntos que acerquen a estos personajes. Sin embargo, como sabes tras la lectura de las novelas, el momento histórico es un poco diferente.



Imagen Google maps: Calle Aribau (dónde se sitúa la casa de Andrea) y Calle de Casanova (primer domicilio de Justo)

¿Qué elementos culturales son similares a ambas novelas? ¿Los personajes principales se parecen, o no? Creamos un debate. La mitad de la clase defenderá el Si y la otra clase defenderá el No. Para ello, moviliza todos los elementos históricos y culturales de las lecturas.

Para estructurar el debate, aquí te propongo diferentes conectores discursivos Algunos se han marchado. ¿Podrías devolverlos a su lugar correcto?



Finalmente, esta sección se cierra con una propuesta de comprensión oral del contexto léxico cultural que se inspira de la prueba 3 Destrezas integradas: comprensión auditiva (4) y expresión e interacción escritas de la prueba oficial DELE nivel C1. De esta actividad individual se espera, de nuevo, un alto nivel de concentración y una consolidación y revisión completa con la puesta en práctica de los conocimientos gramaticales, léxicos, culturales, discursivos y estratégicos adquiridos ahora con la competencia escrita. De la misma manera, con esta comprensión oral se pretende ampliar la visión histórico-cultural dada, como input complementario ahora llegando hasta la transición democrática española y ofreciendo, así, el contexto histórico del final del segundo libro (*El día de mañana*) que faltaba para cerrar la etapa analizada.

4. Ahora para confirmar o revisar las hipótesis creadas en la sección anterior, vamos a visualizar un vídeo¹⁰: https://www.youtube.com/watch?v=vCidccM_HTw Este vídeo abarca ahora el contexto histórico de *El día de mañana* desde los años 60 a la transición democrática.

- Escucharás el vídeo dos veces y podrás tomar notas

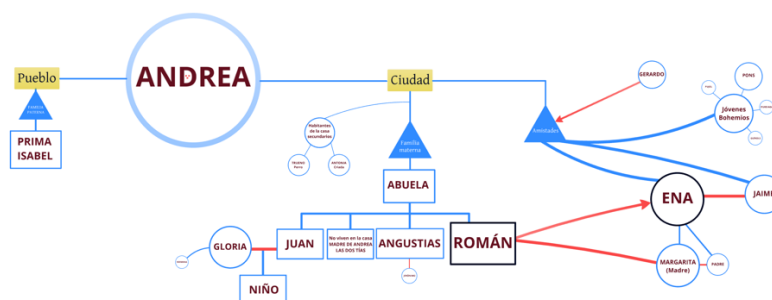
¹⁰ Esta actividad se inspira de la prueba 3. Destrezas integradas: comprensión auditiva y expresión e interacción escritas del examen de certificado DELE C1

- Después redactarás un breve texto (220-250 palabras) donde resumirás los puntos principales del audio y donde expresarás tu opinión utilizando las estructuras discursivas de la actividad anterior para responder a esta pregunta: ¿En qué medida la obra de “el día de mañana” resume bien esta incertidumbre e inestabilidad posterior al régimen?

Para finalizar, se proponen unas actividades de poslectura que tienen por objetivo general la reflexión sobre los elementos narrados y afianzar el aprendizaje cultural, lexical y gramatical trabajado durante la secuencia. En esta línea se comienza con la visualización de la serie (1) adaptada de *El día de mañana*. La visualización nos puede llevar varias sesiones, por lo que, se deja a la discreción del profesor si prefiere proponer algunas secuencias solamente. Esto no acarrearía consecuencias importantes ya que los estudiantes ya han leído la novela, pero sí es conveniente observar diferentes entrevistas, ya que esto les servirá como bagaje para la realización de la siguiente actividad. La visualización es activa y requiere cierta concentración, pues elaborarán, analizando cada testimonio, un mapa sobre los personajes y su relación con el personaje de Justo Gil. Después, en base a la comprensión e interpretación de los testimonios y la movilización de sus conocimientos previos durante la lectura, tendrán que seleccionar el adjetivo que mejor piensan que corresponde con cada personaje. Después lo pondrán en común con sus compañeros.

1. A continuación, vamos a visualizar la adaptación cinematográfica de *El día de mañana*. Durante la visualización realiza un mapa mental con la relación de los personajes que son interrogados. Para ello puedes tomar como referencia el siguiente realizado para la obra de Nada. Después atribuye uno o dos adjetivos para los personajes señalados y ponlo en común con tus compañeros.

LOS PERSONAJES



Nada

Imagen: Resumen para estudiantes de bachillerato de la CAV. Entorno de la lengua.

Martin Tello
Elvira Solé
Carme Román
Mateo Moreno
Noel León
Justo gil
Toni Coll

Inocente
Acogedor
Manipulador
Amigo
Luchador/a
Trabajador/a
Engañado/a
Desconfiado
Necesidad de saber

La segunda actividad de esta última parte (2) tiene por objetivo, por un lado, movilizar los conocimientos culturales previos adquiridos para identificar el trasfondo político e histórico específico de la escena; y, por otro lado, ejercitar su imaginación fomentando la creación colectiva, el diálogo y la transmisión de diferentes técnicas interpretativas y de descodificación de los estudiantes mediante la creación e invención de una entrevista. En este contexto desarrollarán la competencia pragmática de tipo organizativo desde un punto de vista interactivo con actividades comunicativas dentro de la entrevista como: conversación, preguntar, responder... movilizand los recursos cognitivos adquiridos en las actividades previas.

2. Después de la visualización. ¿Puedes identificar cual es el trasfondo histórico que se presenta en la escena? Ahora, vamos a crear nuestra propia entrevista. ¿A qué personaje te gustaría entrevistar? En parejas confeccionad una entrevista donde uno sea el entrevistador y otro el personaje entrevistado. Importante mantener los papeles y el carácter de cada personaje. Luego lo representamos en un juego de rol sin decir qué personaje sois. Los

demás estudiantes lo intentarán adivinar. Utiliza como mínimo 4 estructuras argumentativas.



Foto. Entrevista policial. Academia.es

La tercera actividad de esta última parte (3). Se pretende que adopten una postura crítica ante el tema tratado y que, gracias a los testimonios analizados, el conocimiento adquirido sobre los aspectos sociales, culturales e históricos y las impresiones e hipótesis adquiridos durante su lectura, sean capaces de ponerse en lugar del protagonista que nunca ha tomado la palabra y, adoptando así una visión empática y solidaria. De la misma manera, se promueve la utilización necesaria de los tiempos pasados analizados ahora en un contexto escrito para su consolidación.

3. Imagina que tu personaje recibe una carta de Justo Gil. Ponte en su lugar e imagínate que le diría. No dudes en hacer referencia al contexto social mencionado. De la misma manera, intenta utilizar los tiempos del pasado trabajados en la sección anterior. Escribe entre 150-200 palabras. Luego léela en clase delante de tus compañeros.

Plantilla para planificar una carta

Fecha: _____

Saludo y destinatario

Cuerpo

Para terminar, se propone una canción donde los estudiantes tendrán que en un primer momento movilizar los conocimientos lingüísticos adquiridos durante la totalidad de la secuencia, en particular los conectores argumentativos que ahora se prestan a su identificación en un contexto. Para ello el profesor proporcionará la letra de la canción. A continuación, y como ejercicio final, se propone que los estudiantes sirviéndose del estímulo de la letra y de la fecha de la canción, aplicando los conocimientos culturales adquiridos sean capaces de elaborar una hipótesis que pondrán en común en grupos sobre el contexto histórico de aparición de la canción. Se pretende que identifiquen este periodo inestable de libertad “con ira” debido a la inestabilidad política y social que hemos analizado previamente en la obra de El día de mañana. Se puede concluir la secuencia con una pregunta abierta: ¿Hay libertad hoy?

4. Escucha esta canción. Después con la letra identifica las estructuras argumentativas trabajadas. Esta canción se lanza en el año 1976. Teniendo en cuenta este dato y la letra de la canción, interpretad en grupos el sentido de la letra situándola en su contexto histórico adecuado. Vuelve a consultar tus notas si lo necesitas.

Duración: Duración de actividades de prelectura y contextualización (2h) Duración de actividades de lectura (2h). Duración actividades de poslectura (1h50).

Evaluación: En consonancia con el paradigma comunicativo que se propone, el profesor tendrá una postura de observador y que toma en consideración las particularidades del grupo para adaptar las diferentes actividades o las estrategias propuestas para fomentar el desarrollo de un papel activo y autónomo en el aprendizaje de los aprendientes. En esta línea el profesor no se presentará como una figura de autoridad, sino que será promotor del aprendizaje en función del perfil holístico de los estudiantes proporcionando las herramientas para una correcta decodificación y posterior asimilación. Se evaluará, por tanto, la capacidad de decodificación gramatical y léxica de los elementos trabajados y así como su asimilación en las distintas actividades de expresión propuestas. De la misma manera, se propondrá una corrección individual y detallada de la expresión escrita basada en los parámetros de corrección

para esta prueba del examen de certificado DELE C1 para que esta actividad sirva de orientación sobre el nivel adquirido y esperado para aprobar este certificado:

EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA - ESCALA ANALÍTICA NIVEL C1

		NOMBRE Y APELLIDOS: _____		GRUPO: _____	
		EO/EXT.: _____	CONVOCATORIA: _____	FECHA: _____	
	P	CP			
CUMPLIMIENTO DE LA TAREA	2	2	Domina las funciones comunicativas demandadas para elaborar textos extensos que se ajustan muy bien a la tarea planteada. Aporta la información requerida de forma muy detallada, matizando las ideas y los argumentos con un alto grado de complejidad. Adapta perfectamente el tono, el registro y el estilo al destinatario, a la tipología del texto y al argumento.		
	1.5	1.5	Lleva a cabo las funciones comunicativas demandadas para elaborar textos extensos que se ajustan a la tarea planteada. Aporta la información requerida de forma detallada, matizando y presentando las ideas y argumentos con un grado de desarrollo y complejidad apropiado. Adapta apropiadamente el tono, el registro y el estilo al destinatario, a la tipología del texto y al argumento.		
	0.5	0.5	Lleva a cabo las funciones comunicativas demandadas para elaborar textos extensos pero de forma bastante limitada, presentando con dificultad las ideas y argumentos. El tono, el registro y el estilo no se adaptan completamente al destinatario, a la tipología del texto y al argumento. El contenido es poco relevante para la situación comunicativa.		
	0	0	Lleva a cabo la función comunicativa demandada para elaborar textos extensos de forma muy limitada, presentando argumentos con bastante dificultad, sin adaptar correctamente el tono, el registro y el estilo al destinatario, a la tipología del texto y al argumento. El contenido es apenas relevante o no pertinente para la situación comunicativa planteada. Tiene muchas dificultades para expresar sus ideas en el grado de complejidad requerido.		
COHERENCIA Y COHESIÓN	2	2	El texto tiene una estructura muy clara, coherente y lineal, y una progresión lógica de las ideas. El uso y tipo de conectores y elementos referenciales es muy preciso y variado.		
	1.5	1.5	El texto tiene una estructura coherente y lineal, y una progresión lógica de las ideas, aun con alguna imprecisión y/o incongruencia esporádica. El uso y tipo de conectores y elementos referenciales es adecuado.		
	0.5	0.5	El texto está poco estructurado. Aparecen contradicciones y/o repeticiones en las ideas expresadas y se observan carencias y/o incongruencias. La variedad de conectores y elementos referenciales es limitada y/o su uso impreciso.		
	0	0	La estructura del texto carece de una progresión suficientemente lógica. Aparecen numerosas contradicciones y/o repeticiones significativas en las ideas expresadas. La variedad de conectores y elementos referenciales es muy escasa y/o presenta errores significativos.		
CONTROL	2	2	Presenta un alto grado de precisión y complejidad léxico-sintáctica, sin incorrecciones significativas de uso.		
	1.5	1.5	Presenta un dominio adecuado en el uso de elementos léxico-sintácticos, aun con algún error esporádico.		
	0.5	0.5	El control en el uso de los elementos léxico-sintácticos es insuficiente y presenta errores.		
	0	0	El control en el uso de los elementos léxico-sintácticos es muy limitado y a menudo inadecuado. Presenta errores significativos.		
REPERTORIO	2	2	El uso de los elementos léxico-sintácticos es variado y preciso, con un alto grado de complejidad en la elaboración y expresión de las ideas. En su discurso incorpora expresiones idiomáticas pertinentes.		
	1.5	1.5	El uso de los elementos léxico-sintácticos es variado y se ajusta a la situación comunicativa de manera eficaz, aun con posibles imprecisiones que no distorsionan el mensaje.		
	0.5	0.5	El uso de los elementos léxico-sintácticos es limitado, repetitivo y/o inapropiado para la situación comunicativa. Presenta imprecisiones que distorsionan el mensaje significativamente.		
	0	0	El uso de los elementos léxico-sintácticos es muy limitado, sencillo y/o inapropiado para la situación comunicativa. Aparecen numerosas imprecisiones.		
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	2	2	El texto carece de errores de ortografía, salvo algún desliz de carácter tipográfico. La puntuación es correcta.		
	1.5	1.5	Los errores ortográficos son puntuales. La puntuación es apropiada, aun con algún error esporádico.		
	0.5	0.5	Aparecen incorrecciones de forma reiterada. Los errores de puntuación son frecuentes.		
	0	0	Aparecen múltiples incorrecciones. Los errores de puntuación son numerosos.		
TOTAL			____ + ____ = ____ / 20 APTO ☐ NO APTO ☐		
			NOTA: La actividad de lengua podrá ser calificada en su conjunto como "NO APTO" por los siguientes motivos: ☐ No realiza alguna de las tareas propuestas (tarea en blanco). ☐ La tarea realizada es distinta a la propuesta. ☐ La tarea realizada no se ajusta a la propuesta.		

Curso de acreditación de examinadores DELE C1-C2

Escalas analítica DELE C1

ESCALA ANALÍTICA. EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES DELE C1				
	COHERENCIA	FLUIDEZ	CORRECCIÓN	ALCANCE
3	Su discurso tiene una estructura clara, marcada y fácil de seguir. Es coherente y cohesionado porque hace un uso variado, completo y apropiado de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión. Conversa con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Espera su turno y hace referencias o alusiones a lo dicho por su interlocutor de forma natural.	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, con pronunciación clara y natural, y variando la entonación para expresar matices de significado o su actitud ante lo que dice. Evita o sorbete la dificultad con tanta discreción que apenas se nota. Solo se interrumpe para ejemplificar o dar explicaciones.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, incluso cuando su atención está pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o de las reacciones del interlocutor).	Su repertorio lingüístico es muy amplio y lo utiliza de manera correcta y apropiada, adaptando lo que dice y los medios de expresarlo a la situación. Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales. Diferencia formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.
2	Su discurso es claro y está bien estructurado, y hace un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión. Lo inicia y concluye de forma clara y adecuada. Elige las frases adecuadas para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus intervenciones con las del interlocutor.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo, con pronunciación clara y natural, y variaciones de entonación para expresar matices de significado o su actitud ante lo que dice. Solo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión, pero reformula lo que quiere decir con circunloquios o paráfrasis, sin interrumpir totalmente su discurso.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos.	Su repertorio lingüístico es amplio y muestra un buen dominio de aspectos lingüísticos y expresiones coloquiales que le permiten expresarse con claridad y con un estilo apropiado. Aunque a veces cometa pequeños deslices de vocabulario, o tenga que utilizar circunloquios o buscar expresiones, puede precisar sus opiniones y afirmaciones aportando matices de sentido.
1	Su discurso está poco planificado, lo que afecta a su claridad. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente. Inicia, mantiene y termina la conversación, tomando y dando los turnos de forma adecuada, confirmando su comprensión y colaborando en la conversación, pero a veces lo hace con vacilaciones o sin claridad. Puede mostrar ciertas dificultades para mantener una conversación larga.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme, pero hace algunas pausas largas y puede dudar mientras busca estructuras o expresiones, sobre todo en temas de cierta complejidad, o esperar confirmación del interlocutor. Aunque su pronunciación es claramente inteligible, a veces resulta evidente su acento extranjero y comete errores esporádicos.	Mantiene un buen control gramatical, aunque comete repetidamente errores y deslices.	Su repertorio lingüístico es amplio solo en temas generales o que controla especialmente, pero las imprecisiones léxicas hacen que la comunicación no sea muy clara ni precisa. Utiliza palabras sencillas que significan algo parecido a los conceptos que quiere transmitir, circunloquios, paráfrasis o palabras adaptadas de su lengua materna, pero se pueden producir malentendidos, sobre todo en temas de cierta complejidad. No siempre se adapta al registro o tipo de discurso esperado en cada situación comunicativa.
0	Su discurso es confuso, se limita a una serie de elementos breves, concretos y muy sencillos con errores de formulación. Además, está lleno de interrupciones, pausas, vacilaciones y peticiones de ayuda a su interlocutor. Interviene en una conversación que trate de temas cotidianos, pero a veces recurre a frases memorizadas para mantener el turno de palabra.	Aunque hable de forma comprensible, hace pausas evidentes para planificar su discurso, y pensar en la gramática y el léxico adecuados. Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta, y vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación. Su pronunciación es inteligible, pero resulta evidente su acento extranjero y comete errores esporádicos.	Muestra un control insuficiente de estructuras gramaticales con una influencia evidente de su lengua materna que le lleva a cometer errores.	Aunque transmite con razonable precisión la información sencilla, su repertorio lingüístico se limita a temas relacionados con su vida diaria. Cuando expresa ideas más complejas puede cometer errores e imprecisiones léxicas. Emplea un único registro o tipo de discurso, no siempre adecuado a la situación comunicativa.

Criterios de corrección producción escrita y expresión e interacción oral.

5. Resultados esperados

Teniendo en cuenta que este programa didáctico que se propone tiene como objetivo que los aprendientes de un nivel C1 del MCER sean capaces de superar el examen oficial propuesto por el Instituto Cervantes, se espera también que cometan ciertos errores que quedan reflejados en la escala analítica de por competencias de este nivel. Estos errores suelen ser de índole lingüístico ya que el “uso de la lengua” es la destreza “novedad” requerida en este nuevo nivel con respecto a su precedente B2. De la misma manera, en este nivel se aumenta la extensión de los textos, su complejidad y la profundidad en cuanto a la descodificación del mensaje. En esta línea, como mencionaba con anterioridad, encajan perfectamente los textos literarios que, dotados de este sentido implícito permiten el entrenamiento de la abstracción y captación de actitudes, mensajes y opiniones que van más allá de la valoración del autor que se requieren en este nivel C1. Es por ello por lo que es importante que adquieran una buena capacidad de comprensión ya que será en la prueba 4 de destrezas integradas: comprensión de lectura y expresión e interacción oral donde este soporte textual complejo y abstracto pasará a ser simplemente un estímulo para motivar una creación reflexiva integrando ahora diferentes destrezas.

De la misma manera, esta actividad introduce la que se llevará a cabo en el nivel C2, donde se concebirá de nuevo el texto escrito, ahora de mayor extensión y alcance lexical, como complemento para la elaboración de un monólogo relacionado sobre el tema y que, a su vez, dará pie a una interacción no preparada con el examinador. Por lo tanto, como profesor, se deberá hacer especial atención a este punto, quizás aumentando el tiempo previsto para esta actividad y corrigiéndola con ellos para darle ciertas claves que les puedan ser útiles para mejorar la comprensión de este tipo de textos.

En consonancia con lo mencionado, en cuanto a la competencia oral se parte de la base que un aprendiente de B2 debe defender su opinión ante una situación planteada que se describirá brevemente. No obstante, en el nivel C1 vemos que se espera que el aprendiente sea ahora capaz de comprender la información, pero también resumirla, valorando el contenido del texto de forma justificada con cierto detalle sobre diferentes temas, así como proponer y defender un punto de vista sobre temas de índole más compleja barajando las ventajas y desventajas de las distintas opciones. En esta línea, la propuesta de ejercicio de debate tiene como objetivo que el aprendiente ponga en

práctica, desarrolle y asimile este aspecto de estructuración de su opinión que se plantea necesario para obtener este nivel objetivo. De la misma manera, quizás el profesor antes de esta tarea deba dedicarle una sesión introductoria (o para recordar) los distintos conectores lingüístico-argumentativos del discurso y hacer de mediador para orientar el debate con el objetivo de “superar” esas dificultades previas que se prevén debido al nivel.

De la misma manera, ya que esta secuencia se pretende poner en práctica con estudiantes francófonos, podemos explicar ciertos errores o calcos que se puedan atribuir a la influencia de su lengua materna. Tal y como sostiene el corpus de aprendices de español (CAES) del Instituto Cervantes, 64,5% de los aprendientes francófonos que estudian español que ostentan un nivel C1 presentan dificultades con las preposiciones relacionadas con el régimen verbal de algunos verbos como “pensar” y tienen a cometer errores en la elección del tiempo del pasado entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple. Sin embargo, vemos que en el nivel C2 estos errores quedan ligeramente mitigados, salvo con el uso de ciertas preposiciones que parece recurrente. Esto puede ser debido a que no es un error que resulte eliminatorio en un usuario C2, considerado en la mayoría de las veces como fallo escaso, poco significativo o incluso como inconsciencias propias de la improvisación y de la lengua oral. No obstante, en el nivel que nos compete sí que se espera que se dominen la correlación de tiempos pasados por lo que se tendrá que prestar especial atención a estos conceptos gramaticales quizás en los ejercicios previos a la lectura.

Por otro lado, se espera que sean capaces de descodificar, integrar y comprender este contexto histórico español analizado desde las diferentes fuentes orales y escritas que han servido de respaldo necesario para la adquisición, esperada, de los conocimientos lingüísticos del nivel C1 objetivo.

6. Conclusión

Desde una perspectiva personal, el proyecto nace de la búsqueda de enfoques multidisciplinarios que unan la literatura y la lingüística en beneficio de los estudiantes.

Tras el análisis llevado a cabo, reitero la importancia de reintroducir la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras, superando prejuicios antiguos y aprovechando

su valor como herramienta didáctica, en tanto en cuanto, la literatura permite el acceso a temas universales, muestra auténtica de la lengua y cultura, y promueve el desarrollo de diversas habilidades lingüísticas.

Esta actividad, que proporciona una visión amplia de la historia española desde la posguerra hasta la transición democrática no solo busca desbloquear y revisar los conocimientos de los estudiantes sobre la historia proporcionándoles una perspectiva más completa y actualizada, que vaya más allá de la interpretación francesa de los acontecimientos históricos, sino que, teniendo en cuenta las características enriquecedoras que ofrece la literatura, se pretende que los estudiantes objetivo de nuestro análisis lo utilicen como herramienta y medio a través del cual puedan desarrollar las competencias necesarias para alcanzar un nivel C1 del MCER. De esta manera, las competencias gramaticales y lexicales, lejos de estudiarse de un modo abstracto, desligado e incoherente, se presentan conectadas a su realidad lingüística en este contexto histórico-social español que, por otro lado, tantas veces se ha revisado desde el otro lado de los Pirineos, siendo las obras de Picasso o del autor José Bergamín obligatorias en el programa educativo del último año de secundaria.

Para la creación de un programa didáctico de estas características y que abandera el enfoque comunicativo, la elección y explotación de textos literarios debe ser cuidadosamente planificada para aprovechar al máximo su potencial como herramienta pedagógica, fomentando el desarrollo de habilidades literarias y lingüísticas, así como el interés y la motivación de los estudiantes. Sin embargo, es esencial seleccionar textos que cumplan con ciertos criterios pedagógicos y que se adapten a los objetivos del curso o de los intereses de los aprendientes.

Este programa didáctico se ha diseñado teniendo en cuenta los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes de nivel C1 del MCER, brindando oportunidades para desarrollar sus habilidades de comprensión y expresión escrita y oral, así como para abordar y corregir errores comunes en su aprendizaje del español como lengua extranjera. La elección de textos literarios y la implementación de actividades como el debate enriquecen su experiencia de aprendizaje y los preparan para alcanzar sus objetivos en el examen oficial propuesto por el Instituto Cervantes, evidenciando la efectividad, utilidad y necesidad de utilizar estas muestras de la lengua para el objetivo de aprendizaje de la lengua española.

7. Referencias bibliográficas

- Albadalejo García, M. (2004): Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/Le, Cervantes.
- Albaladejo García, M. D. (2020). Aprovechamiento didáctico de textos narrativos en el aula de español como lengua extranjera. *Aprovechamiento didáctico de textos narrativos en el aula de español como lengua extranjera*, 1-272.
- Arce, T. G. (2014). Realidad y artificio en "El día de mañana" de Ignacio Martínez de Pisón. *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, 2 (1), 117-136.
- Caballé, A., & Barada, I. R. (2019). *Carmen Laforet: Una mujer en fuga*. RBA Libros.
- Cano, N. B., & Arena, S. La obra de Ignacio Martínez de Pisón: un estado del arte.
- Collie, J. And Slater, S. (2002) *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Anaya. Consultado: 20/04/2023. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corchero, Á. C. (2023). "Nada" de Carmen Laforet desde la perspectiva de género. In *Nuevas investigaciones y perspectivas sobre literatura, cultura y pensamiento* (pp. 598-613). Dykinson.
- Díaz-Corrales, J. (2002). Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura. *Arbor*, 173(681), 129-152.
- De la Fuente, I. (2009). El silencio roto de Carmen Laforet. *Clarín: Revista de nueva literatura*, 14(80), 51-54.
- Delibes, M. (1999). "Nada", de Carmen Laforet. In *Historia y crítica de la literatura española* (pp. 428-433). Crítica.
- Ferretti, S. (2013). La narrativa breve de Carmen Laforet (1952-1954).
- Foster, D. W. (1966). "Nada" de Carmen Laforet: (Ejemplo de neo-romance en la novela contemporánea). *Revista Hispánica Moderna*, 32(1/2), 43-55.
- García Santa-Cecilia, A. (2000) *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Garton, J. (1979) *Improving Reading Skills with the Aid of the Overhead Projector*. ELT Journal. Vol. XXXIII, No. 2.

- Instituto Cervantes, *Corpus de Aprendices de Español* (CAES) <https://galvan.usc.es/caes>
- Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera: plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa e Instituto Cervantes.
- Laforet, C. (2007). *Nada*. Harvill Secker.
- Luis Rodríguez, O. (2020). La importancia de la literatura para la enseñanza de la lengua extranjera en la educación primaria. Disponible en: <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19726>
- Mainer, J. C. (2013). Leyendo "El día de mañana". *Turia: Revista cultural*, (105), 195-202.
- Martín Gaite, C. (1987). *La chica rara. Desde la ventana*, 101-22.
- Matellán, S. C. (1988). Aproximación al concepto de personaje novelesco: Los personajes en "Nada", de Carmen Laforet. *Anuario de estudios filológicos*, (11), 131-148.
- Martínez, B. S. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 57-68). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.
- Martínez de Pisón, I. (2012). *El día de mañana*. Seix Barral.
- Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE*, 1, <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml>
- Miquel, L. y Sans, N. (1992): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", en *Cable*, núm.9, pp.15-21. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasenlasclasesdelengua.pdf
- Mora, J. G. (2021). "El día de mañana"(Ignacio Martínez de Pisón, 2011): análisis de la adaptación a serie televisiva (Mariano Barroso, Movistar+, 2018). In *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción* (pp. 964-984). Dykinson.

- Morán, E. P. (2020). Dice Martínez de Pisón". Una aproximación sin complejos a" El día de mañana. In *Revolución seriada: el gran cambio de la ficción en España* (pp. 123-143). Tirant lo Blanch.
- Naranjo Pita, M. (1999) *La Poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Nuttall, C. (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2013). El mundo novelístico de Ignacio Martínez de Pisón. *Turia: Revista cultural*, (105), 145-160.
- Sánchez Lobato, J. (1996): "Modelos de uso de lengua en la literatura actual: la lengua desde la enseñanza", en S. Montesa Peydró y P. Gomis Blanco (eds.): *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I*. Actas del V Congreso Internacional de ASELE (Santander, 29-30 de septiembre y 1 de octubre de 1994), Málaga, ASELE, 235-246. Consultado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0233.pdf
- Santana, A. M. C. (2001). El premio<< Eugenio Nadal>> y Carmen Laforet. *Vector plus: miscelánea científico-cultural*, (18), 11-16.
- Rabau, S. (2002). L'intertextualité. Paris. *Flammarion*.
- Teruel, J. (2021). Carmen Laforet en su centenario: una obra aún por descubrir. *Turia: Revista cultural*, (139), 9-16.
- (2022). El sacrificio de la creación artística en Carmen Laforet. In *Carmen Laforet: después de Nada, mucho: nuevas perspectivas al conmemorar el centenario de su nacimiento (1921-2021)* (pp. 341-356). Albatros.
- Vázquez, M. D. P. P. (1958). Carmen Laforet y su mundo novelesco. *Monteagudo: Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*, (22), 7-13.