

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**SOBRE LITERATURAS COMPARADAS:
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**

**MÁSTER DE FORMACIÓN EN PROFESOR/A DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA**

Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD: LENGUA Y LITERATURA Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Curso 2016-2017



ALUMNA: PATRICIA BLAY PERIS

DNI: 20908760N

TUTOR: JORGE MARTÍ CONTRERAS

Para la evaluación de una literatura
necesitamos el conocimiento de otra.

Azorín

RESUMEN

Este trabajo defiende la necesidad de incluir la literatura comparada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, y en este caso, el español como lengua extranjera. Se investigará pues, estas dos líneas de argumentación. Por un lado, refiriéndome a varios autores del campo, se hará un estudio sobre el concepto de literatura comparada, sus orígenes, características y argumentando la necesidad y ventajas que comportan la incorporación de esta metodología en las clases de ELE y de lenguas en general.

La puesta en práctica es necesaria para visualizar cómo ambos campos pueden entrelazarse. De este modo, se han diseñado dos propuestas didácticas que son explicadas al final de este trabajo. En cada una se ha seleccionado tanto un autor español como inglés, generando así comparaciones no solo literarias, sino culturales e históricas. De este modo, se les promueve a los estudiantes de ELE el desarrollo de la competencia literaria, empleando una metodología comunicativa con la que perfeccionarán sus competencias en español.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	5
2	¿QUÉ ES LITERATURA COMPARADA?	7
2.1	Criterios que ayudan a su definición	8
3	NACIMIENTO Y DESARROLLO	11
4	LITERATURA COMPARADA HOY: TENDENCIAS ACTUALES	14
4.1	Limitaciones	14
4.2	Razones por las que incluir la literatura comparada en las clases de ELE	16
5	MÉTODO DE ENSEÑANZA CON LITERATURA COMPARADA. RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LA L2.	18
5.1	La selección de textos	19
5.1.1	La cantidad de lecturas	19
5.1.2	La dificultad de los textos	19
5.1.3	La selección de obras y autores	21
6	METODOLOGÍA COMUNICATIVA - ENSEÑANZA DE LAS CINCO COMPETENCIAS EN ESPAÑOL	23
7	APORTACIONES E INCONVENIENTES DE LA APLICACIÓN DE LA LITERATURA COMPARADA EN EL AULA PARA EL APRENDIZAJE DE LA L2	26
8	PROPUESTAS Y EJEMPLOS DE ACTIVIDADES QUE INCORPORAN LA LITERATURA COMPARADA EN LA CLASE DE ELE.	28
1	Introducción	28
2	Problemática	29
3	Contexto y destinatarios de la propuesta metodológica	31
4	Propuesta metodológica	31
4.1	Diseño de las propuestas	32
4.1.1	Objetivos	32
4.1.2	Contenidos	32
4.1.3	Competencias	33
4.1.4	Evaluación	35
5.	“Propuesta 1. Miguel Hernández y Gabriel Okara” (nivel b2)	36
5.1	Interpretación de las obras y relación entre ellas	36
	“Nanas de la Cebolla” y “Once upon a time”(ver anexo 1)”	36
5.2	Actividades	39
5.2.1	.Audición de la canción de Joan Manuel Serrat “Nanas de la cebolla” (ver anexo 4)	39
5.2.2.	Actividad sobre el análisis del poema y búsqueda de figuras retóricas, vocabulario desconocido y final interpretación.	39
5.2.3	Establecer similitudes entre ambos poemas: debate	40
5.2.4.	Película de “La lengua de las Mariposas” de José Luís Cuerda	

(ver Anexo 5)	40
6. Propuesta 2. “Ramón del Valle-Inclán y Oscar Wilde” (nivel c1)	41
6.1 Interpretación de las obras y relación entre ellas	41
6.2 Actividades:	44
6.2.2 “Palabras y frases clave”	44
6.2.3 Ejercicios de gramática y vocabulario	45
6.2.4 Comparación sobre el contenido de ambas obras y el contexto histórico de España e Inglaterra.	45
3.1 Visualización de 2 videos y preguntas sobre el contexto histórico del 1898 en España:	45
6.1.5 Reflexión oral sobre el contenido de ambos fragmentos y comparación con estas obras de pintura	46
6.2.6 Representación de una escena por grupos	47
9 CONCLUSIONES	48
10 BIBLIOGRAFÍA	49
12. ANEXOS	52

1 INTRODUCCIÓN

La idea de este trabajo parte de la experiencia propia tanto en el aprendizaje de literatura como de segundas lenguas. El presente proyecto une ambas ramas una sola, de modo que se aplica una literatura comparada en la enseñanza de lenguas, que en este caso, se trata de una clase de español dirigida a estudiantes ingleses. Me baso en la necesidad de abarcar un ámbito más cultural en ambos campos, por lo que se tiene en cuenta la importancia de conocer a una sociedad y cultura para aprender una segunda lengua, y el abrir fronteras literarias en el aprendizaje de literatura, la cual muchas veces se centra en el conocimiento de únicamente autores propios de un país. La literatura es vista por muchos estudiantes como una carga, en vez de como una guía que permite adentrarse en un contexto histórico determinado. Este hecho se da por la manera de impartir la clase, la cual está desprovista de una explicación más real de una época y unos hechos que generan la necesidad de crear una clase de arte específico de una época. En cuanto a las clases de lenguas y de Español para Extranjeros (ELE), hay cierto rechazo a la inclusión de literatura por su dificultad de implementarla. No obstante, este trabajo pretende plasmar las ventajas que aporta desarrollar la competencia literaria.

Este Trabajo de Final de Máster (TFM) sigue dos vertientes: por un lado, se investigan los orígenes, características e implicaciones que aporta la literatura comparada en clase y en los alumnos; y por otro lado, la enseñanza de segundas lenguas (L2). La literatura comparada permite concebir de una manera más global la historia de la literatura, sin tener que limitarnos a la frontera de una sociedad o país, de modo que los estudiantes puedan comprender de un modo más completo la vida que hay detrás de las obras y los autores. No obstante, también se reflexiona sobre las dificultades que comporta incorporar este tipo de metodología en clase. El docente debe ser experto tanto en literatura de su propio país nativo como de literatura universal, para poder impartir correctamente la clase. Por otro lado, se relaciona esta metodología con el *aprendizaje de segundas lenguas (L2)*, ya que entre ambos campos hay una conexión inevitable. Tal y como se defiende en el trabajo, detrás de una lengua existe una sociedad con una historia, cultura y costumbres que no podemos dejar de lado. Para el buen conocimiento de una lengua, se ha de investigar más allá de las palabras. Así, aparece esta metodología, que permite implementar la

literatura en el aula de ELE. Con ella, se puede aprender desde un punto de vista comunicativo, con actividades que hacen referencia a la cultura y expresiones artísticas y literarias del propio estudiante.

Resulta, por consiguiente, interesante la creación de las dos propuestas didácticas en las que se incluyen autores españoles e ingleses. Estas unidades didácticas han sido creadas para estudiantes ingleses dado que durante el próximo curso realizaré una estancia docente en Inglaterra, donde las podré poner en práctica. El dramaturgo Ramón Valle-Inclán con *Luces de Bohemia* y el poeta Miguel Hernández con “Nanas de la cebolla”, son los dos autores españoles seleccionados, los cuales serán referenciados con obras propias del país de la lengua de origen. Así, se relacionará con el primero a Oscar Wilde con *El retrato de Dorian Gray*, y al segundo con el poeta Gabriel Okara y “Once upon a time”. Con las obras seleccionadas, además de intentar transmitir un conocimiento literario a los estudiantes de ELE, se enseña español desde un punto de vista comunicativo.

2 ¿QUÉ ES LITERATURA COMPARADA?

La literatura comparada, como veremos a continuación, tiene una variedad de definiciones. Para empezar, es una disciplina de estudio que contribuye al entendimiento de la literatura de una forma más plural, partiendo tanto de la teoría, la historia y la crítica literaria, Morales (1999: 47). Así, esta disciplina implica trascender tanto las fronteras de un idioma, cultura y nación, como el marco monocultural y monolingüe, con el fin de comprender este arte de una manera más global.

Además, esta metodología de estudio afirma que si la literatura se interrelaciona con otros estudios como la historia, psicología, sociología, antropología o la filosofía, la comparación literaria entre diferentes contextos históricos y sociales puede conectar y estudiar las conexiones que se originan en diferentes culturas.

Con esto, como afirma Morales (1999: 13), la metodología comparativa no tiene como objetivo la comparación de dos o más literaturas para buscar sus diferencias y similitudes. Muy al contrario, esta forma de estudio pretende dar respuesta a la formación de diferentes tradiciones literarias, tratando de explicar este proceso creativo particular de cada autor o cada obra fruto de análisis. Esto se consigue leyendo un texto frente a otro, leer un texto como relectura de otro, leer un texto en el espacio intertextual de una cultura, etc.

Para convertir la literatura comparada en una disciplina –que pueda aplicarse en el aula- y no en mera teoría instrumental para el análisis de textos literarios, hay que revisar lo que se ha impartido en las facultades de Filología, tradicionalmente apegadas al estudio de la lengua e historia desde un punto de vista positivista¹ e historicista²(Bassnett et al., 1998: 11).

La literatura comparada supone no solo un acercamiento crítico a la literatura y

¹ Positivismo: tendencia historiográfica surgida en Alemania en el siglo XIX, como consecuencia del aumento del nacionalismo. La idea básica es reconstruir la historia de un país a partir de un remoto pasado idealizado. En literatura, positivismo realiza una valoración única y exclusiva de un relato exacto, sin interpretarlo. De este modo, esta corriente no es crítica, ni elaborada, ni racional, careciendo de un mínimo nivel de fiabilidad histórica.

² Historicismo: tendencia historiográfica originada en Alemania en el siglo XIX, la cual reflexiona que la historia es ciencia fundamental para la interpretación de la realidad social. La historia, así, es considerada punto de partida de todas las demás ciencias.

demás manifestaciones artísticas, sino una actitud ante la vida, la realidad y la sociedad. La diferencia y la pluralidad son los términos más adecuados para definir la realidad de este siglo. De este modo, se concibe la experiencia literaria como un acontecimiento dialógico en el que las voces de la historia hablan en boca de su autor, que es un emisor de su propio contexto histórico-cultural. La literatura es una, pero plural, multicultural y multilingüe, como corresponde al mundo en que vivimos, en continua lucha entre la centralización y descentralización.

2.1 Criterios que ayudan a su definición

Como se ha mencionado al principio de este trabajo, la literatura comparada tiene una gran variedad de definiciones, las cuales son a veces extensas e incluso contradictorias (Romiti, 2001: 11). Los desacuerdos más frecuentes giran en torno a los criterios espaciales, temporales y disciplinarios de limitación.

Por una parte, en cuanto a los **criterios espaciales**, cabe destacar que es mayoritariamente supranacional, es decir, se trata de un modelo literario que comunica las literaturas nacionales entre sí, con sus rasgos específicos y diferenciales, pero que también rescata sus rasgos comunes. La diferencia con el modelo internacional radica en que este parte de las literaturas nacionales, para estudiar movimientos y obras en el extranjero, con sus influjos y repercusiones. Wellek *apud* Romiti (2001: 14), representante de la escuela de literatura comparada francesa, criticaba en su momento que la literatura comparada debía regirse únicamente a un ámbito supranacional. No obstante, con el tiempo, esta crítica se ha ido deteriorando y evolucionando, como dice Romiti (2001: 11), despojándose la palabra “internacional” de su carácter negativo. Sí que existen algunas dificultades en el estudio literario internacional, como puede ser la barrera lingüística, cultural o política. En cuanto a esto, Yves Chevrel *apud* Romiti (2001: 13) reflexiona: «La educación tan cómoda, “un Estado, una lengua, una literatura, una cultura” es finalmente bastante rara». Así, las interrogaciones que Romiti (2001: 16) se plantea son: ¿deben considerarse integrantes de una misma literatura nacional, escritores que escriben la misma lengua pero son ciudadanos de países diferentes? o inversamente ¿pertenecen a la misma literatura los escritores de la misma

comunidad política, pero que escriben en diferentes lenguas? A pesar de que no hay una solución clara a este dilema, Welles y Warren *apud* Romiti (2001: 139) concluyen que:

Solo cuando hayamos llegado a una decisión sobre estos problemas, podremos escribir historias de literatura nacional que no sean categorías geográficas o lingüísticas, sólo entonces podremos analizar de modo preciso en que cada literatura nacional ingresa en la tradición europea. La literatura universal y las nacionales se presuponen mutuamente. Una convención europea queda modificada en cada país: hay también centros de irradiación de diferentes países, y figuras excéntricas e individualmente grandes que realzan una tradición nacional sobre otra. Poder describir la aportación precisa de una y de otra significaría saber mucho de lo que merece saberse en el conjunto de la historia literaria.

Segundo, un **criterio temporal** desde el comienzo fue uno de los pilares de la literatura comparada. En un extremo de la posible oscilación de lo histórico y lo ahistórico se encuentra la definición escrita por Carré (*apud* Romiti, 2001: 14):

La literatura comparada es una rama de la historia literaria: es el estudio de relaciones espirituales internacionales, de *rappports de fait* entre Byron y Pushkin, Goethe y Carlyle, Walter Scott y Alfred de Vigny, y entre los trabajos, las inspiraciones e igualmente las vidas de los escritores que pertenecen a diferentes literaturas.

Es importante, tomar la literatura desde un momento histórico y un contexto en el que literaturas influyen a otras (Carré *apud* Romiti, 2001: 14) . Así, la literatura comparada ha sido una disciplina resueltamente histórica donde tanto manifestaciones concretas surgen en siglos, lugares e idiomas determinados.

Por último, cabe señalar un **criterio disciplinario**, es decir, el conjunto de definiciones del término, que a continuación se mencionan.

La literatura comparada es el arte metódico, por la búsqueda de lazos de analogía, de parentesco y de influencia, de aproximar la literatura a otros dominios de la expresión o del conocimiento, o bien los hechos y los textos entre sí, distantes o no en el tiempo o en el espacio a condición de que ellos pertenezcan a diversas lenguas y diversas culturas, y formen parte de una misma tradición, a fin de mejor descubrir las, comprenderlas y apreciarlas.

(Pichois- Rosseau *apud* Romiti, 2001: 16)

En cuanto a esta relación con otras artes, Romiti (2001: 16) explica que Wellek y Warren apuntan sobre esta unión evolutiva de diferentes expresiones artísticas que, cada una tiene una evolución particular, con un ritmo distinto y una distinta estructura interna de elementos. Por supuesto, siempre guardan una relación constante, pero estas relaciones no parten de un punto y determinan la evolución de las demás, si no que se trata de relaciones dialécticas que interactúan en ambos sentidos. Así, se han de entender las artes como una suma total de las actividades culturales del hombre, que evolucionan independientemente con su conjunto de normas.

3 NACIMIENTO Y DESARROLLO

Aunque el término literatura comparada no se acuñó hasta principios del siglo XIX, su práctica se ha venido ejerciendo durante siglos, antes incluso de la tradición grecolatina con el difundido fenómeno de la *contaminatio*. A. Villemain y J.J. Ampère (*apud* Sahin 2015: 6) se reconocen como los fundadores principales. Tal y como explica Sahin (2015: 7), A. Villemain mencionó este estudio en su prefacio para el libro *Tableau* en el siglo XVIII, el cual habla de “un estudio comparado de la literatura”. J.J. Ampère, por su parte, en el libro *Athenaeum*, se lee en sus primeras páginas “historia comparada de las artes y literatura en todas las naciones”.

No obstante, el término *Comparative Literature* como tal se utilizó por primera vez en 1848, en una carta de M. Arnold a su madre, en la que hablaba de “las literaturas comparadas” en plural. La siguiente referencia cronológica que se recoge es un su versión alemana, la cual apareció en el libro de J. M. Carriere. En Francia, Bassnett et al. (1998: 38) señala que se comenzó a utilizar a partir de una serie de antologías francesas publicadas en 1916 bajo el título de *Cours de littérature comparée*. Aunque el origen del término nace en Europa, en cada país su significado variaba, el cual era derivado de un proceso metodológico aplicable a las ciencias, en las que comparar o contrastar servía como un medio de confirmar una hipótesis. Todo esto muestra que nos encontramos frente a un término que existía antes de que la disciplina comenzara a desarrollarse.

Cabe señalar también que es significativo que el concepto apareciera en una época de transición política, cuando en Europa las naciones luchaban por su independencia del Imperio Otomano, del Austro-Húngaro, de Francia o de Rusia, surgiendo así nuevos estados (Pichois y Rousseau, 1969: 19). De esta forma, mientras la identidad nacional se unía a la cultura nacional y a la búsqueda de conceptos que definieron el espíritu de una nación, a la vez se debatían ideas sobre las raíces literarias universales. La consecuencia fue que las comparaciones que se llevaban a cabo implican necesariamente la evaluación de una cultura y su posición siempre por encima o por debajo de otra.

Pero la historia del empleo particular del término no queda aquí, pues la mayoría de los críticos coincide en subrayar que el adjetivo *comparative* no es adecuado porque

designa el objeto de estudio pero no el método. El estudio de la literatura no es en sí mismo la adquisición de información, si no que supone la información implícita en la poética, retórica e historia literaria.

A lo largo de todo el siglo XIX, la literatura comparada se nutre de aportaciones individuales que terminan por consolidar la nueva disciplina durante el siglo XX, gracias a la actividad asociativa a nivel nacional e internacional. Los avances tecnológicos en las fuentes de información favorecen el desarrollo definitivo de esta disciplina, que Guillén (1985: 13,14) define así:

Por literatura comparada se suele entender cierta tendencia o rama de la investigación literaria que se ocupa del estudio sistemático de conjuntos supranacionales (...) Y digo supranacional, mejor que internacional, para subrayar que el punto de arranque no lo constituyen las literaturas nacionales, ni las interrelaciones que hubo entre ellas.

Más recientemente, Bassnett (1993: 1) confirma esta idea: “comparative literature involves the study of texts across cultures, (...) it is interdisciplinary and (...) it is concerned with patterns of connection in literatures across both time and space”

Sin embargo, con bastante anterioridad a estas dos definiciones, en 1961 Remak (*apud* Aranda, 2010: 20), propuso una definición de literatura comparada que, aún hoy en día, sigue despertando controversias:

La literatura comparada es el estudio de la literatura más allá de las fronteras de un país particular y el estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento o de opinión, como las artes (pintura, escultura, arquitectura, música, etc)., la filosofía, la historia, las ciencias sociales (política, economía, sociología), las ciencias naturales, la religión, etc. En resumen, es la comparación de una literatura con otras u otras y la comparación de la literatura con otros ámbitos de la expresión humana.

Pero es el interés por la búsqueda de similitudes inexplicables entre obras sin un lazo de unión apreciable lo que constituye un área de investigación relativamente nueva que viene a definir este concepto. La comparación literaria es una herramienta metodológica de análisis que estudia paralelismos entre autores, obras o corrientes literarias, y que no se debe confundir con la literatura comparada como disciplina de estudio, cuyos objetivos son trascender las fronteras del idioma, la geografía y la cultura, para comprender las relaciones literarias en toda su

complejidad. Así, no se trata de aplicar una metodología a cualquier tipo de crítica literaria, sino de analizar la literatura desde un marco internacional, a partir de la contribución palpable a la historia, o al concepto de literatura, de unas clases y unas categorías que son meramente nacionales (Guillén: 1986: 48).

4 LITERATURA COMPARADA HOY: TENDENCIAS ACTUALES

La historia de la literatura comparada es una historia que se nutre de otras historias y que, con el paso del tiempo se ha ido abriendo fronteras a nuevas perspectivas y métodos de estudio. Hoy en día la literatura comparada se trabaja en un campo más global, multicultural y multilingüe, correspondiendo al mundo en que vivimos, en una lucha hacia la apertura y hacia la descentralización.

4.1 Limitaciones

Se acusa a esta metodología su centrismo euro-americano. Incluso algunos autores la definen como literatura colonial, siendo el colonialismo una forma de literatura comparada, ya que se comparaba a los escritores nativos con los importados, evaluándose los primeros de manera negativa. De este modo no había una comparación entre iguales (horizontal).

La relación que se establece entre la literatura comparada y la literatura postcolonial no deja de ser interesante. Una revisión histórica de los avatares de la disciplina necesariamente implica un cuestionamiento de los valores tradicionales hoy en día, puestos en tela de juicio por la noción de la diferencia cultural, arbitrariedad del concepto de nacionalidad, idioma y diversidad.

Bhabba (*apud* Medel, 1999: 15) distingue *diferencia cultural* de *diversidad cultural*, en el sentido que el último es una entidad epistemológica porque la cultura es un objeto de conocimiento empírico. La diferencia cultural es el proceso de enunciación de una cultura, susceptible de ser conocido y adecuado para la construcción de sistemas de identificación cultural. En este sentido, la diferencia cultural es un proceso de significación cultural a través del cual se producen marcos de referencia que distinguen o discriminan.

Esta preocupación se refleja en la crisis de toda la literatura en general, atrapada en esta condición postmoderna. La fragmentación, el pluralismo y la globalización que definen la nueva era provienen de una interacción inevitable entre lo universal y lo local. Por lo tanto, la creación de un espacio global homogéneo produce un impulso

contrario que tiende hacia la localización, la diferenciación y la diversidad. En el marco mismo que nos ocupa, uno de los procesos más sobresalientes que está viviendo la literatura comparada es el paso de la búsqueda de lo más universal e invariable a la concienciación de que el siglo que se nos acaba viene marcado por la diferencia y la individualidad. Esta época viene caracterizada por la pluralidad, ya sea en lenguas, culturas, sociedades, etc.

Según Medel (1999: 16), comparar es nuestro modo fundamental de pensamiento. Solo cuando apreciamos aquello que diferencia dos o más realidades sobre el fondo de una base común podemos distinguirlas. Podemos establecer opciones (separar) articular sistemas valorativos (preferir) comprender, etc. En la literatura, afrontamos el problema de la unicidad y de la escisión, de la pluralidad de las sociedades y culturas que conviven.

Llegados a época moderna, no solo la unidad de la literatura nacional -que sirvió primero de sustituto y refugio- es una engañifa. Hoy es irreductible que la literatura a una tradición única, accesible tan tranquilamente al talento individual. Es irreductible la historia literaria a una sola teoría totalizadora. Es irreductible la literatura a lo percibido por el lector que se ciñe al análisis o la descomposición de pocos textos solitarios. No se rinde la literatura a la angosta mirada del crítico monometódico; ni a la del perito en una sola época, un solo género. Es irreductible la literatura a lo que producen y enseñan un puñado de países del Oeste de Europa y América. No puede tampoco reducirse a aquello que cierto momento y gusto por literario y por no literario.

Guillén *apud* Medel (1999: 17)

Muy al contrario, es bien sabido que, toda obra es fruto de influencia de otra, tal y como pensó Shelley “los poetas de todas las épocas contribuyen a la creación de un Gran Poema perpetuamente en formación” (Medel, 1999: 13).

4.2 Razones por las que incluir la literatura comparada en las clases de ELE

- Carácter universal de los temas literarios: la universalidad de temas como el amor, la vejez, la muerte, la amistad, etc. Son comunes en todas las culturas, aunque su manera de tratarlos pueda diferir. Este hecho, hace que una obra literaria, aunque esté escrita en otro idioma, pueda ser acercado al mundo del estudiante y pueda resultarle familiar (Albaladejo, 2007: 11). Este, como se ha mencionado en este trabajo, es un modo de conocer otras culturas.
- La literatura es material “auténtico”: ello implica que las obras literarias no están diseñadas para enseñar una lengua, como si lo están el resto de herramientas que se utilizan en una clase habitual. Este hecho implica una mayor dificultad lingüística para el estudiante, que si bien puede interpretarse como un obstáculo, como señala Albaladejo (2007: 11), también presenta al alumno los diferentes usos y formas de una lengua de una forma natural, como afirma King *apud* Albaladejo (2007: 11). Así, al igual que el nativo puede aprender de la lectura sus formas “arquitectónicas”, igual puede hacerlo un lector extranjero.
- La literatura como fin de disfrute: además de enseñar una lengua y cultura, la literatura es un tipo de texto escrito con un fin de hacer sentir placer al lector. Así, como señala Nuttall (1982: 19), la literatura hace que el estudiante, además de aprender una lengua, extraiga un uso en la vida diaria. El hecho de introducir libros a los alumnos que contengan un mensaje es clave para que estos aumenten su motivación, haciendo de la lectura una actividad de placer y no únicamente de obligación (Albaladejo, 2007: 18)
- La lectura como foco de valor cultural: el provecho que este tipo de formación tiene sobre el alumno es múltiple, ya que por un lado, le lleva al alumno a alcanzar un nivel comunicativo mayor, tanto en la lengua origen como en la extranjera. Por otro lado, puede fomentar simpatía y respeto hacia el país en cuestión, hecho que es necesario para obtener placer en el dominio de una lengua extranjera, según King *apud* Albaladejo (2007: 22). A estos beneficios hay que sumarles otros aspectos culturales que normalmente no son tratados en clases de lengua o literatura, como pueden ser el grado de aproximación física entre hablantes nativos,

el modo de mirar cuando hablan, cómo expresan sus sentimientos, uso de entonación apropiada para expresar humor o enfado, etc.

- Literatura como promotor de riqueza lingüística: según Albaladejo (2007: 24), la literatura incrementa la cantidad y calidad de vocabulario y gramática en el alumno que lee extensivamente en lengua extranjera. Además, la lectura de textos permite al estudiante aprender estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que le servirá para ampliar su competencia en su propia escritura. A nivel auditivo y oral, como reflexiona Ghosn *apud* Albaladejo (2007: 25), la literatura fomenta estas competencias “ya que el entusiasmo creado por una buena historia genera mucha más conversación entre alumnos que los a menudo artificiales textos de lengua (Ghosn,2002: 175). Además, la lectura genera estudiantes más creativos y con pensamiento más crítico, lo cual mejora e incentiva la lengua oral.

- Literatura creadora de compromiso con la obra que se lee: una vez un lector se sumerge en cualquier texto literario, éste inevitablemente se siente atraído por la historia que se va desarrollando, por los personajes, sus pensamientos y sentimientos. Por lo tanto, en este momento el aspecto lingüístico pasa a un segundo plano, prestándose atención al desenlace de la historia. El beneficio que aporta es el contacto con el léxico, expresiones y estructuras sintácticas que pasan a formar parte de su esfera lingüística de un modo inconsciente.

5 MÉTODO DE ENSEÑANZA CON LITERATURA COMPARADA. RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LA L2.

Tal y como explica Villanueva (1994: 117), la literatura, dentro de este sistema educativo puede desempeñar un papel insustituible para la recta formación de los ciudadanos en múltiples aspectos, tanto de su capacidad expresiva, competencia lingüística, revulsivo de conciencias, generar una visión más amplia de las cosas frente a la simplificación a ultranza de los medios de comunicación, etc. Por contra, esta enseñanza no debería ser rígida ni perceptista. Para que este primer objetivo pueda cumplirse, es imprescindible una constante revisión de las metodologías y de una autocrítica constante. En esta revisión, en algún momento hubo una denuncia hacia la enseñanza de la literatura, la cual se hacía desde postulados directamente derivados del positivismo historicista del siglo XIX, que apuntaba más hacia el bigrafismo, hacía datos desnudos, hacía un puro repertorio de datos, títulos y fechas. Esto provoca efectos indeseables en los estudiantes, quienes ven la literatura como mera teoría a estudiar. La enseñanza de literatura tiene que hacerse con el objetivo de relacionar el lector con el propio texto. Para ello, Villanueva (1994:121) explica la necesidad de lectura en las escuelas, y así aprender a leer literariamente. En este caso, este trabajo y unidad didáctica va más bien dirigido a aquellos estudiantes universitarios que desean aprender la lengua extranjera (español).

Dado que el objetivo de esta unidad didáctica propuesta a continuación es doble, es decir, se quiere enseñar tanto literatura como lengua (española), tenemos que tener en cuenta cómo plantear la enseñanza de lengua utilizando la metodología de literatura comparada. Para ello, el profesor ha de enfrentarse a una serie de cuestiones, desde la selección de textos o libros, cantidad de lecturas, la dificultad de los textos, la selección apropiada de obras y autores, géneros, etc. Es conveniente introducir este tipo de enseñanza en asignaturas como *Literatura Universal*, dadas en 1.º de Bachiller, dado que el contenido en sí de la asignatura es enseñar literatura a un nivel más global. Además, se trata de una asignatura optativa que permite cierta flexibilidad a la hora de enseñarla. No obstante, este tipo de

enseñanza podría aplicarse a estudiantes de carrera, con más nivel de en este caso, español.

5.1 La selección de textos

La selección de lecturas es una cuestión importante que ha de enfrentarse el profesor de lengua, ya que este ha de tener en cuenta diversos aspectos para realizar una adecuada enseñanza de la lengua y la literatura. Tal y como clasifica Velasco (2015: 32), el profesor tendrá que atender a estos aspectos: la cantidad de lecturas y si se tratará de obras completas o fragmentos; la dificultad de los textos y si se trata de textos originales o adaptados; la selección de autores y obras; la selección de los géneros y el tipo de ordenación de las lecturas.

5.1.1 La cantidad de lecturas

La cantidad de lecturas que han de leer los alumnos a lo largo de un curso para conseguir un aprendizaje cualitativo y que no resulte excesivo es una tarea compleja, dado que este ha de tener en cuenta: el nivel de español de los alumnos, la dificultad y longitud de los textos; el tipo de trabajo que se va a realizar para aprender tanto literatura como la lengua, etc.

En conclusión, estas lecturas tienen que ser suficientes para poder dar una visión al alumnado de las características de cierto país y su comparación con el suyo nativo (Velasco, 2015: 33).

5.1.2 La dificultad de los textos

La competencia lectora de nuestros estudiantes en español dependerá de su competencia lectora en la lengua extranjera (L2), de sus competencias lingüística, cultural e intercultural (Velasco, 2015: 35) y, en el caso de la lectura de textos literarios, también de su competencia literaria. James N. Davis (*apud* Velasco: 2015:36) en su ensayo «Reading Literature in the Foreign Language: The Comprehension/ Response Connection», propone que la comprensión de un texto leído en una lengua extranjera engloba, al menos, cuatro factores: la descodificación

del significado literal de las palabras y las frases; el reconocimiento de los referentes histórico-culturales y el contexto temporal en el que la obra fue escrita; el conocimiento de las convenciones literarias y la interpretación individual del texto de cada lector, dependiendo de sus sentimientos, su experiencia, etc.. Por eso, a la hora seleccionar textos adecuados al nivel de nuestros alumnos, deberemos tener en cuenta su dificultad lingüística, su dificultad cultural e intercultural y la dificultad relacionada con los aspectos literarios del texto.

Además, es importante atender la dificultad del texto a nivel discursivo, ya que el texto puede hacer relación a otros puntos como dobles sentidos, referencias indirectas, medias frases, ironía, etc. Por lo tanto, el docente ha de seleccionar textos adecuados al nivel y preparar material necesario para ayudar a superar este tipo de dificultades (Ambassa *apud* Velasco, 2015: 35).

Por otra parte, otro tipo de dificultad es el cultural, así que se ha trabajar en el aula la serie de datos y aspectos culturales, históricos y sociales que van a aparecer en los textos. Dado que también es este nuestro objetivo, el aprendizaje indirecto de cultura, se podrán realizar actividades a parte para su mejor comprensión. Esta competencia es señalada por Turner (1938: 445):

We should not lose the habit of pushing our knowledge out to the points where foreign literature touches other fields-philosophy, politics, religion, history, and the rest-and of revealing to our students the implications at the points of contact

No obstante, la distancia cultural si puede ocasionar problemas si no hay un buen conocimiento intercultural. Respecto a esta cuestión, será importante tener en cuenta las obras que pueden ser más conflictivas porque traten temas que son tabú en la cultura de nuestros estudiantes. En cualquier caso, a la hora de comprender los textos de otra cultura, también es positivo el hecho de construir su lectura desde un conocimiento limitado de la lengua y la cultura, puede crear nuevas inferencias que pueden sorprender, y que siempre enriquecerán el andamiaje lector que llevamos a cabo en clase (García, *apud* Velasco 2015: 37).

5.1.3 La selección de obras y autores

En cuanto a la selección de obras y autores, hemos de delimitar aquellas que sean más representativas de la identidad cultural extranjera. Además, se tiene que contar con la subjetividad del propio docente, quien va a preferir cierto autor u obra basándose en sus propios criterios ideológicos. Por ello, además de guiarnos por nuestros criterios, es también necesario seleccionar obras más representativas de la propia cultura extranjera (Velasco, 2015: 38).

Esta selección de obras más tradicionales permite transmitir al estudiante extranjero un canon literario que enseñe lo que se considera un conocimiento cultural básico de una determinada cultura o nación. Como hemos apuntado antes, a diferencia de las clases para estudiantes nativos, nuestras clases para estudiantes extranjeros deben contribuir de manera específica a que estos adquieran o amplíen el conocimiento cultural básico sobre el mundo español, será necesario que, para empezar, estudien y se familiaricen con los textos que un hablante español suele conocer. Ahora bien, eso no quiere decir que no tengamos que incluir obras que se encuentran fuera de ese canon, al contrario, deberemos necesariamente incluir esas obras, bien en cursos más avanzados o en cursos optativos o bien, si no contamos con esas opciones, incluirlos de alguna manera en los primeros cursos o en los cursos obligatorios. Lo que está claro es que, si queremos que a través de nuestras clases los estudiantes adquieran la cultura general y los marcos de referencia comunes de un hablante nativo medio, deberemos necesariamente incluir y hacer especial hincapié en los textos más canónicos. Ahora bien, también será necesario plantear un debate sobre el canon, reconociendo esta elección y sus motivaciones ante nuestros alumnos y problematizándola, e incluyendo, como acabamos de apuntar, obras que se encuentren fuera de ese canon y lo cuestionen.

5.2 La selección de géneros

In introducing foreign language literature, a decision will have to be made regarding the genre most suited to the needs of the student. An instructor may choose: (a) short stories, (b) poetry, (c) novels, (d) essays, or (e) dramas, or he may want to use more than one category. (Holby, 1968: 477)

La selección de géneros no es cuestión sencilla. Por un lado, por que el género es un concepto muy complejo, como señala Velasco (2015: 39), que depende de convenciones culturales. Por otro lado, en la selección de géneros se establecen jerarquías donde hay obras que se consideran de mayor importancia que otras. En cuanto a la enseñanza de español, es importante señalar dos apuntes también. En primer lugar, el profesor ha de seleccionar de una manera obras literarias teniendo en cuenta la tradición literaria y cultural de de la que vienen los estudiantes, conociéndola también para poder crear lazos y comparaciones. Velasco (2015: 40), señala por otra parte, que lo más común es seleccionar composiciones de carácter narrativo, o bien seleccionar pasajes. El cuento, es un género recomendado por su variedad temática y por su breve extensión. Este genero también cuenta con un gran valor pedagógico, ya que, por su brevedad, nos brinda la posibilidad de trabajar obras completas, característica que se prefiere en estos ámbitos para conocer bien la literatura. En los poemas se pueden dar ventajas similares, no obstante presentan otras dificultades, sobretodo estilísticas y de vocabulario. Finalmente, por lo que respecta a textos dramáticos, pueden tener la ventaja, y también dificultad, de ser textos dirigidos a la representación, ya que se pueden trabajar tanto la competencia lectora como oral, tal y como señala Calderón(2013: 12,13) “quizá sea el teatro, por sus posibilidades de declamación y puesta en escena, el género del que podemos extraer más posibilidades didácticas”.

6 METODOLOGÍA COMUNICATIVA - ENSEÑANZA DE LAS CINCO COMPETENCIAS EN ESPAÑOL

Para la enseñanza del español mediante la literatura, implementaremos, sea el nivel que sea, una metodología comunicativa del lenguaje que permite el aprendizaje de un modo más práctico. De este modo, los estudiantes, mediante la literatura comparada, aprenderán las cuatro competencias de la lengua extranjera (discursiva, lingüística, accional, sociocultural y estratégica), según el modelo de Celce-Murcia, Dönyei y Thurrell (1995), por ser la más completa. El objetivo, además, es que se alcance un buen nivel de lectura, habla, y escritura por parte de los estudiantes, quienes ampliarán y mejorarán su competencia cultural al conocer una nueva cultura, contrastándola con la suya. De este modo, se incluyen otras expresiones artísticas para fomentar tanto el aprendizaje de la lengua como el literario y cultural. Por ello, es importante señalar la importancia del contexto y lo sociocultural en la construcción de la competencia comunicativa.

En cuanto a las cinco competencias que proponen Celce-Murcia, Dönyei y Thurrell(1995):

1. La competencia discursiva: hace referencia a la selección, organización de palabras y frases para obtener un texto oral o escrito unificado. Ejemplos de subáreas que contribuyen en esta competencia son: cohesión, coherencia, deixis, estructura genérica y conversacional.
2. La competencia lingüística: se relaciona con el concepto de “competencia gramatical”, y alude al aprendizaje del léxico y la fonología además de la gramática.
3. La competencia accional (también llamada pragmática e ilocutiva): se entiende como la habilidad para transmitir y entender el proceso de comunicación. Esta competencia incluye el saber las funciones del habla y actos.
4. La competencia sociocultural: se refiere al conocimiento que tiene un hablante para expresar mensajes de una forma apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación.

5. La competencia estratégica: se centra en el aprendizaje de las estrategias de comunicación.

Estas competencias pueden desarrollarse con la lectura de textos literarios, creando un especial énfasis en la competencia cultural e intercultural, como antes se ha mencionado. En este contexto, la literatura, puede ser incluida, como señala Sanz (2000: 22), dentro de la competencia intercultural y más concretamente dentro del saber cultural:

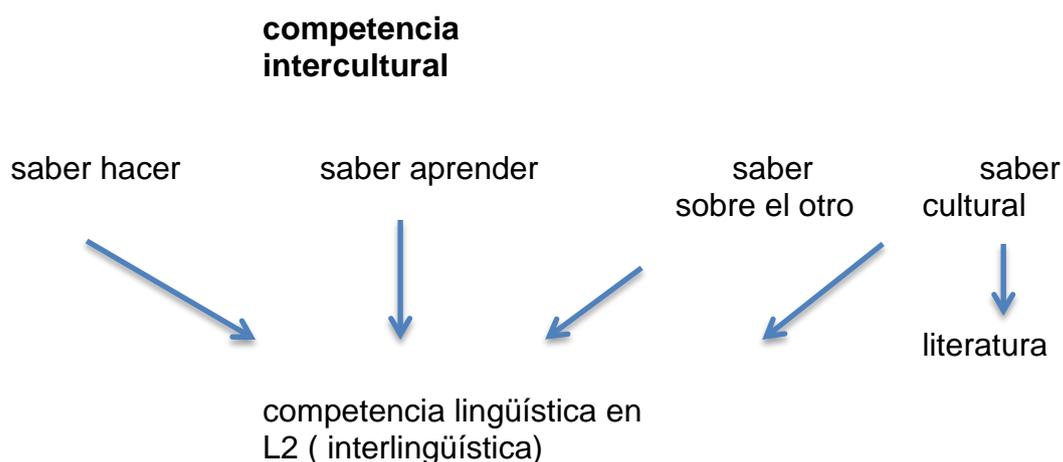


Tabla 1. La competencia intercultural

Estos cuatro saberes se relacionan horizontalmente, siendo también habilidades que se activan y se relacionan entre sí de un modo interdisciplinar. Sanz (2000: 23), diseña una serie de conocimientos que el profesor y aquellos dedicados a la producción de materiales con el fin de facilitar el proceso lector:

a) Conocimientos culturales:

- Conocimiento histórico.
- Conocimiento sobre el conjunto de la obra del autor con el que se va a trabajar.
- Conocimiento de la historia literaria.

b) Conocimientos especializados:

- Conocimiento de las características del género (previsiones a partir de la idea de macro y superestructura).

- Conocimiento sobre conceptos generales de la teoría literaria.

c) Conocimientos del código lingüístico:

- Conocimiento lingüístico general.

- Conocimiento lingüístico específico (características del lenguaje literario: polisemia, ambigüedad, sugerencia, expresividad, poca presencia de explicitud, etc. ...).

d) Conocimientos de didáctica.

Para poder llevar a cabo el último apartado, es importante que el profesor planifique sus clases incluyendo el desarrollo de estrategias de metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Aventín,2005: 12).La metacognición regula otros conocimientos como el condicional, que se requiere para actuar de manera estratégicamente para lograr los objetivos o tareas que se quieren alcanzar. Este tipo de conocimiento se logra por medio de experiencias metacognitivas, es decir, ocasiones en que se toma conciencia de los esfuerzos, triunfos y fracasos sufridos durante el aprendizaje. Si a este conocimiento agregamos la capacidad de regular los propios procesos cognitivos llegamos a lo que se denomina metacognición. (Aventín,2005: 15) El último apartado promueve además el desarrollo de la autonomía del estudiante, enseñándole a “aprender a aprender”.

Dentro de la anterior clasificación, cabe puntualizar que en cuanto a los conocimientos culturales, justifican la incorporación de intertextualidad para explicar su utilidad en la construcción de competencia literaria (Aventín,2005: 16). La lectura de diferentes textos, hace que exista una interacción entre ellos, dónde la dialéctica entre la literatura y el contexto permite un conocimiento de la cultura, a través de los textos que están en permanente comunicación.

7 APORTACIONES E INCONVENIENTES DE LA APLICACIÓN DE LA LITERATURA COMPARADA EN EL AULA PARA EL APRENDIZAJE DE LA L2

En cuanto a los aspectos positivos que supone esta forma de enseñar español mediante el uso de literatura comparada, se deben señalar ciertas competencias y aprendizajes, mencionados por Aventín (2005: 15). En primer lugar, el aprendizaje lingüístico, ya que la lectura en lengua extranjera implica descodificar e interpretar un discurso en un contexto determinado. El texto literario por su parte contribuye a la construcción de la competencia cultural, reflejando una realidad y cultura de los hablantes de una lengua en un momento histórico. Además, a través de la lectura también se desarrolla una competencia intercultural, ya que el texto literario contribuye a la construcción de un contexto que se va ampliando con la lectura de otros textos. La constante actividad de leer permite desarrollar la competencia literaria de los estudiantes, creando así un placer por la lectura. Finalmente, la literatura repercute de manera positiva en el desarrollo de la competencia discursiva, la cual se relaciona con las demás competencias y además permite explicar a través del discurso la dinámica y las herramientas necesarias para la construcción de un contexto. Este aprendizaje nos va a permitir seguir leyendo textos con los cuales poder mejorar más el conocimiento cultural e intercultural.

En cuanto a dificultades y problemas a la hora de implementar la literatura comparada en el estudio de español, se puede considerar el hecho de la dificultad en la implementación, del esfuerzo y preparación del docente que ha de impartir las clases. Es decir, el docente, además de ser especialista en la enseñanza de español ha de serlo en literatura universal, especialmente en las dos culturas que se vayan a estudiar en clase.

Por otra parte, el docente ha de conseguir un aprendizaje del español desde una metodología comunicativa, es decir, el estudiante ha de ser competente tanto en lectura, escritura, escucha y habla siempre con un objetivo comunicativo contextualizado. Como señala García (2000: 9), los textos han de ser accesibles a los alumnos, de modo que reciben un “*comprehensible input*”, de manera que debe consistir en “*i + 1*”, refiriéndose a que la lectura tiene que suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable. Además, estos textos deben incluir la enseñanza

de varias destrezas. El profesor ha de tener presente que los textos han de enseñar tanto a leer, escribir ,hablar y escuchar en la lengua extranjera. García (2007: 11), explica que es común encontrarse actividades que solo explotan la habilidad lectora y escrita, de manera que los alumnos simplemente leen y responden preguntas después. No obstante, es justamente la literatura la ideal para integrar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales, además de ofrecer múltiples formas de ser explotados. El profesor, por consiguiente, debe evitar caer en un método prescriptivo de la lengua, es decir, la enseñanza de lengua escrita y su gramática únicamente con un propósito formal.

8 PROPUESTAS Y EJEMPLOS DE ACTIVIDADES QUE INCORPORAN LA LITERATURA COMPARADA EN LA CLASE DE ELE.

1 Introducción

Para la realización de las presentes propuestas didácticas para la enseñanza de español empleando la literatura comparada, se ha escogido un contexto ficticio, del cual se basa y se desarrolla la actividad. Así, para la eficaz realización de las actividades, se ha incluido una explicación específica del centro y del alumnado, además incluir un desarrollo minucioso de todos los pasos y características para llevar bien a cabo la unidad.

En cuanto a la temática, está relacionada con el aprendizaje de nuevas culturas a partir de textos literarios, aspecto que se ha ido mencionado durante el trabajo. El desarrollo de la competencia intercultural es un aspecto mencionado en el currículo de la Lengua Extranjera para la Educación Secundaria Obligatoria, siendo vista la segunda lengua como una herramienta que trasciende el marco lingüístico, implicando un “valor formativo integral para el alumnado”, como menciona Tato (2013: 218). Así, además de tener como objetivo el dominio de las habilidades lingüísticas clásicas, la clase de español tiene como objetivo poner énfasis “en el desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia otras culturas y, a la vez, ayudar a comprender y valorar la lengua o lenguas propias” (Tato, 2013: 218). La competencia intercultural me ha llevado a elaborar esta programación didáctica, en la cual se asume el desarrollo de la competencia comunicativa, estratégica, y lingüística. La importancia de incluir la competencia intercultural está explicada en el Boletín Oficial del Estado:

“El uso efectivo de lenguas extranjeras supone necesariamente una visión abierta y positiva de estas relaciones con los demás, visión que se materializa en actitudes de valoración y respeto hacia todas las lenguas y culturas, hacia otras personas cuyos usos, valores y creencias difieren de los propios, así como en la apreciación del carácter relativo de costumbres, prácticas e ideas, circunstancia que debe entenderse como una oportunidad única de

enriquecimiento mutuo y de evitación o resolución de conflictos de manera satisfactoria para todas las partes.”

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, 37, nº3 Sec. I, Página 423

Como se ha comentado en el trabajo, el objetivo de las presentes actividades es hacer hincapié en la competencia literaria y lingüística del alumnado. Así, por un lado se pretende transmitir interés y curiosidad por la literatura, tanto del propio país como del extranjero. La implementación de la literatura comparada en las clases, así, permite incluir otros aspectos de la cultura extranjera que permitan una mayor comprensión y entendimiento del texto literario.

2 Problemática

El desarrollo de esta propuesta viene dado por la necesidad de innovar en la enseñanza de español como lengua extranjera. A la vez, se pretende hacer uso de la literatura, innovando también en su enseñanza. Por lo cual, se puede decir que el propósito de este trabajo es doble, es decir se intenta hacer frente a dos problemáticas.

Por un lado, la literatura es vista por muchos estudiantes como una carga. Esta visión es dada por la manera en que se imparte tal asignatura, la cual pretendemos innovar con el fin de transmitirla de una manera más interesante y cautivadora. Se habla mucho entre los profesores de lengua castellana, como he podido comprobar en mi estancia en prácticas, de que a los estudiantes no les gusta leer, y suelen presentar problemas para seguir las lecturas obligatorias tanto en la ESO como en Bachillerato. Y es que, la visión negativa que puedan tener sobre (en este caso) la literatura en la escuela, puede afectarles en sus aficiones fuera del aula.

Normalmente, estas lecturas, al igual que la explicación de la literatura durante el curso, está desprovista de un contexto histórico bien desarrollado, el cual es fundamental para el entendimiento de una obra. De este modo, los alumnos no pueden sumergirse en el mundo de la literatura y en una época. Hoy en día, muchos docentes explican la literatura mediante una transmisión de datos que acaban siendo memorizados por los estudiantes, sin estos haber acabado de tener una visión más global de la literatura. En las clases de literatura, el modelo de

enseñanza parte de la base de transmitir el conocimiento mediante datos aislados como biografías, fechas, títulos de obras, etc. produciendo una información “desnuda” que resulta aburrida a los estudiantes ya que no encuentran el verdadero sentido de la asignatura. Aquí reside la innovación, es decir, hacer de esta enseñanza algo atractivo e interesante para los alumnos, quienes construyen ellos mismos la información, relacionándolo entre sí, empleando una metodología comunicativa.

Así, éste proyecto pretende innovar en el hecho de hacer la literatura una actividad que pueda ser relacionada con otras artes y otras literaturas de otras culturas, estando todas relacionadas y no “divididas” por fronteras, considerando así la literatura como un estudio más “global”, tanto de una cultura como de una sociedad en una época determinada. Estamos hablando de la “literatura comparada” que consiste en la comparación de obras literarias, junto con otras facetas de la expresión artística. Aquí la literatura comparada juega un papel muy importante ya que ayuda a sentir que la literatura no es un arte aislado y ligado únicamente a la expresión lingüística sino que es un arte que está relacionado con las otras seis maneras de expresión artística. Durante la enseñanza de esta, así, podrá ser estudiada junto con otros movimientos artísticos y culturales, dándole lugar en un contexto y cultura.

Por otra parte, la enseñanza de español, o cualquier otra lengua extranjera, parece ser desprovista en muchas ocasiones de un estudio de la cultura histórica o literaria del propio país. De este modo, los estudiantes pueden tener un nivel excelente de un idioma, no obstante, son desconocedores de los orígenes e historia de los hablantes nativos. Considero, por ello necesario incluir la literatura en las clases de ELE, ya que es una herramienta de doble filo: permite enseñar y aprender español de una manera natural sin hacer uso de textos “artificiales”, además, de manera involuntaria, los estudiantes acceden a una nueva cultura y manera de pensar o expresarse.

Mediante el uso de textos literarios, los alumnos pueden incluso aprender el idioma de una manera mas cualitativa, estando en contacto con expresiones, y formas de hablar que erradican en las propias raíces de la cultura que, involuntariamente, están asimilando. Además, esto les permite conseguir un mayor pensamiento crítico y reflexivo, aceptando y empatizando más con otras sociedades.

3 Contexto y destinatarios de la propuesta metodológica

Estas propuestas van dirigidas a alumnos ingleses que desean aprender español como lengua extranjera. En estas propuestas se usan textos literarios originales, por lo cual el nivel de los estudiantes debe ser como mínimo de un B2 para un buen entendimiento tanto de la lengua como de la literatura. La selección de textos es el indicativo del nivel de español que se va a impartir, así que estas propuestas, variando la literatura, puede ser aplicada a cualquier nivel de ele (A2, B1,B2,C1,C2). Situar tales clases en un instituto es lo ideal, no obstante, esta propuesta podría ser perfectamente llevada a cabo en cursos de ELE. Una asignatura que podría ser válida para la enseñanza de una lengua extranjera utilizando como herramienta la literatura, podría ser “Literatura Universal”, sabiendo que el objetivo de la asignatura es conocer autores, culturas y textos literarios dentro de un paradigma mundial. De este modo, los textos estudiados podrían ser leídos en su lengua original, evitando así las traducciones.

Teniendo en cuenta estas características, situaremos esta propuesta didáctica en un centro de secundaria de Inglaterra. Los estudiantes de la clase pertenecen a un nivel de 1º de Bachiller, quienes desean aprender y perfeccionar el nivel de español. Los alumnos, poseerán un nivel C1-C2 de español en las cuatro competencias. Además, tienen el deseo de aprender literatura como medio para mejorar el idioma.

4 Propuesta metodológica

En esta propuesta, he visto ideal basarme en los contenidos del ejemplar de “Literatura Universal”, concretamente en el bloque III donde se centra en la literatura contemporánea del siglo XX. Se dividirá el contenido tanto en obras de teatro como de poesía, cogiendo un autor español por cada género comparándolo con autores ingleses. Además, estas obras serán ampliadas para mayor entendimiento con otras expresiones artísticas como pintura, escultura, cine, etc.

En cuanto a las lecturas, se erigirán fragmentos o capítulos en este caso, no obstante, lo ideal es trabajar con libros enteros. Así, en primer lugar se trabajara con un contexto histórico, para luego estudiar autores y obras concretos de ambas culturas. Así, con los textos se perfecciona el nivel de español empleando un

método comunicativo: los estudiantes leerán los fragmentos, pero también trabajarán las otras competencias hablando entre ellos y escuchándose a modo de debate o reflexión. La competencia auditiva se puede trabajar también empleando material audiovisual como pueden ser películas.

4.1 Diseño de las propuestas

4.1.1 Objetivos

- Adquirir el léxico específico del metalenguaje literario en español.
- Aproximarse a la tradición crítica de análisis de textos literarios del ámbito hispánico.
- Adquirir diferentes herramientas y estrategias de lectura y análisis críticos.
- Lograr una buena práctica de crítica y comentario de textos.
- Practicar el español mediante la lectura y comentario de los textos y participando de manera activa en los debates que se desarrollen en clase en torno a los contenidos del programa.

4.1.2 Contenidos

En cuanto a los contenidos, he decidido seleccionar dos etapas que están dentro del BOE, que a continuación aparecen:

Los nuevos enfoques de la literatura en el siglo XX y las transformaciones de los géneros literarios:

- La crisis del pensamiento decimonónico y la cultura de fin de siglo. La quiebra del orden europeo: la crisis de 1914. Las innovaciones filosóficas, científicas y técnicas y su influencia en la creación literaria.
- La consolidación de una nueva forma de escribir en la novela. Estudio de las técnicas narrativas. Lectura de una novela corta, de algún relato y/o de algún cuento representativo de este periodo.
- Las vanguardias europeas. El surrealismo. Lectura de una antología de poesía

vanguardista.

- La culminación de la gran literatura americana. La generación perdida.
- El teatro del absurdo y del compromiso. Lectura de alguna obra representativa de estas corrientes dramáticas.
- Observación de las relaciones existentes entre las obras de esta época y las obras de diferentes géneros musicales, cinematográficos y teatrales que han surgido a partir de ellas.

De estos contenidos, he considerado interesante seleccionar autores que cubran los géneros de narrativa y teatro, ya que brindan más posibilidades de trabajar la competencia comunicativa. Así, por un lado se trabajará la poesía de Guerra y Postguerra de Miguel Hernández, con su obra "Nanas de Cebolla". Esta será comparada con la obra de Gabriel Okara "Once upon a time". Las actividades que se realicen a partir de estas dos piezas serán relacionadas tanto con literatura e interpretación como con la enseñanza de español. Dado el nivel de dificultad de esta poesía, considero adecuada su lectura y realización de actividades para alumnos con un nivel B2. Por otro lado, he seleccionado dos obras de teatro que representan la decadencia del fin de siglo xix en España: Valle Inclán con *Luces de Bohemia* y Oscar Wilde con *El retrato de Dorian Grey*. El nivel de vocabulario y gramática empleado por Valle-Inclán hace necesario implementar su lectura a estudiantes con un nivel C1.

4.1.3 Competencias

- Impulsar el conocimiento y comprensión de diferentes culturas, creando conciencia de la diversidad cultural. Con ello, se intenta crear en los alumnos sentimientos de aceptación, convivencia, tolerancia, etc. hacia una diversidad de culturas. Es de vital importancia incluir esta competencia visto el panorama actual, protagonizado por una globalización donde las sociedades son completamente heterogénea. De este modo, la clase se adapta a las circunstancias actuales, intentando promover el sentido de unidad y

globalización cultural. Como dice Samour (2004:8), “La globalidad supone que vivimos en una sociedad mundial, en la que no hay espacios cerrados y ningún grupo ni país puede vivir al margen de los demás”. En el ámbito cultural, la globalización se relaciona con la interconexión entre todas las culturas, flujo de informaciones, signos y símbolos a escala global. Esta realidad actual se enseña mediante la creación de esta unidad, evitando el pensamiento unilateral acerca de las culturas.

- Desarrollar la autonomía de los estudiantes, de modo que aprendan a aprender y a investigar nuevos conocimientos por sí mismos. Como se establece en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, 37, nº3 Sec. I, página 423, es en esta asignatura donde se puede contribuir al desarrollo del sentido de la iniciativa por parte del alumno, en especial unido a actividades de interacción oral y escrita. Se incide en que los estudiantes aprendan a planificar las actividades propuestas con la ayuda del docente, cómo expresarse en la lengua oral y escrita, teniendo en cuenta el canal, los medios, circunstancias, etc., todo con el fin de desarrollar con éxito la competencia comunicativa que explicamos a continuación.
- Desarrollar la competencia comunicativa, tal y como explica el Currículo LOMCE ESO - Bachillerato. Primera lengua extranjera (2015: 3), “la finalidad principal de la materia de Primera Lengua Extranjera es la comunicación”. Esta competencia sostiene que la comunicación es un proceso, por lo que puede resultar insuficiente para los estudiantes simplemente estudiar las formas del lenguaje, significados y funciones de la lengua extranjera. Por ello, es necesario aplicar esta información en una constante interacción entre los alumnos, los cuales construyen el conocimiento mediante la *negociación del significado*. De este modo, en esta unidad tenemos como objetivo el perfeccionamiento de la comunicación oral y escrita de los alumnos.

4.1.4 Evaluación

Para la evaluación de este tipo de sesiones, se tendrán que tener en cuenta tanto los conocimientos literarios adquiridos como los lingüísticos. Al tratarse de una clase de ELE, se tendrán más en consideración la competencia comunicativa del alumno. La competencia literaria también se plasmará en la lingüística aprendida por el estudiante, quien, tanto de manera oral como escrita, demuestra sus habilidades y su progreso en el pensamiento crítico a la hora de interpretar literatura. En este tipo de sesiones, el alumno es el protagonista del aprendizaje y es el quien construye el conocimiento, siendo libre de interpretar sobre un autor, o una obra. El profesor, entonces, es un mero guía que conduce al alumno o debate con él.

5 “Propuesta 1. Miguel Hernández y Gabriel Okara” (nivel b2)

5.1 Interpretación de las obras y relación entre ellas

“Nanas de la Cebolla” y “Once upon a time”(ver anexo 1)”

“*Nanas de la cebolla*”, de Miguel Hernández, es un poema escrito en la cuarta y última etapa de la vida del poeta mientras este estaba en la cárcel. Aquí recibió una carta de su mujer en la que se le comunicaba que tan sólo podía alimentarse de pan y cebolla durante la lactancia de su segundo hijo y que por ello, crecía débil, pobre y desnutrido. El poema en sí, refleja la cruel realidad del período de postguerra y los deseos imperativos de felicidad dirigidos al bebé como la fórmula de la esperanza que en su futuro recae. La inocencia del niño y su temprana edad, hacen que Miguel Hernández escriba en sus poemas consejos paternales para prevenir a su hijo de los peligros del mundo adulto en el que vive; ya que es demasiado ingenuo e inocente y se encuentra alejado y ajeno a los problemas que sin saberlo lo amenazan desde los tiempos de la guerra incierta. El hambre, la pobreza, la enfermedad, la falta de caridad, la crueldad, el poder y la corrupción de los hombres y de sus ideales son los temas de los cuales Hernández intenta dar a conocer a su hijo a partir de una simbología muy característica y a la vez muy clara. De esta manera, resulta muy fácil comparar los poemas de Miguel Hernández dirigidos a su hijo como una recopilación de consejos y deseos de buenaventura para su futuro, con el poema de “Once upon a Time” de Gabriel Okara.

En “Nanas de la cebolla”, encontramos como el poeta se lamenta del hambre que sufre su hijo por la ola de pobreza que arremete contra el país y por ello, para que no pierda la inocencia le insta a reír y a deslumbrar el mundo con su pureza y sinceridad. Este hecho se puede apreciar en versos como “Ríete niño que te tragas la Luna cuando es preciso”, o “Ríete mucho, es tu risa en los ojos la luz del mundo. Ríete tanto que en el alma al oírte, bata el espacio y me encuentre a tu lado.”, “Es tu risa la espada más victoriosa. Vencedor de las flores y las alondras. Rival del sol, porvenir de mis huesos y de mi amor.” Hernández desea que su hijo disfrute de su niñez y de la calidez de la inocencia, la ingenuidad y del amor de la familia que lo acunan y protegen. Esta estimación, se ve muy clara en la estrofa que dice “Desperté de ser niño. Nunca despiertes. Triste llevo la boca. Ríete siempre.

Siempre en la cuna defendiendo la risa pluma por pluma”. A pesar de que las *nanas de la cebolla* es uno de los poemas más ricos en estas similitudes basadas en consejos y experiencias del escritor hay otros poemas en los que también hayamos estas reminiscencias. Por ejemplo en el poema de “*El pez más viejo del río*” cuando el autor finaliza el poema con una dedicatoria para su hijo que recopila todos los argumentos aportados en el poema anterior y que dice así: “Reíste tu junto al río, niño solar. Y ese día el pez más viejo del río se quitó el aire de sombrío. Y el agua te sonreía.” El rayo y el sol en relación con la risa del infante aparecen como un símbolo positivo del amor y de la esperanza reencarnada.

Por otra parte recibimos el mismo mensaje en el poema de “*Con dos años dos flores*” cuando Hernández dice “Herramienta es tu risa, luz que proclama la victoria del trigo sobre la grama. Ríe. Contigo venceré siempre al tiempo que es mi enemigo”, con este melancólico final, el poeta español quiere plasmar como la luz se ve asociada al recuerdo del hijo, mientras que la sombra y posee definitivamente un significado negativo como un trágico pasado o un futuro incierto y solitario.

Por último (ya para dar paso a la comparación de la poesía de Hernández con la poesía de Okara), cabe destacar que en poemas como *Rueda que irás muy lejos* detrás de versos como los citados a continuación, también podemos distinguir con claridad, esa esperanza que Miguel Hernández deposita en su hijo como fruto del amor como la esencia de la vida y la muerte. Este aparece ya mayor y ha de tener en cuenta todos los consejos de su padre para perpetuar así su legado y vivir en paz, ya que el hombre, supone una amenaza para el propio hombre, debido al trauma y secuelas que la guerra han dejado en el sobrecogido poeta. He aquí los renombrados versos “Sangre mía, adelante, no retrocedas. La luz rueda en el mundo si tu ruedas. Rueda que irás muy lejos, ala que irás muy alto... ser como nunca ser, nunca serás en tanto... eres mañana. Ven con todo de la mano. Eres mi ser que vuelve hacia su ser más claro. El universo eres que guía esperanzado”

Como hemos podido ver hay muchos ejemplos en la producción literaria *hernandística* sobre la relación paternal entre el poeta y su hijo y por ello la podemos relacionar de manera paralela con el poema de Okara.

En “Once upon a time” encontramos un poema que un padre dedica a su hijo, (al igual que Miguel Hernández hace), para aconsejarle sobre la vida y las distintas connotaciones de madurar, crecer y convertirse en un adulto. Por ello encontramos

las similitudes más claras en los primeros versos del poema cuando Okara recuerda con cariño, ensoñación y añoranza como la gente solía reír con el corazón, liberando un verdadero sentimiento de felicidad y no una risa falsa soltada al aire por compromiso, de esas que (como dice el propio Okara) la única verdad que muestran son los dientes.

Conforme se desarrolla el poema, Okara se recrea explicando como, hechos cotidianos de hoy en día, antes se sucedían con más naturalidad y verdad ya que actualmente, establecemos relaciones humanas basándonos en unos intereses estipulados por la sociedad y en el egoísmo de cada individuo para asegurar su bien a costa del de los demás. Es por ello por lo que el poeta hace referencia a como la gente pacta y se da la mano cerrando tratados y despedidas, mostrando una falsa confianza mientras “rebuscan con sus manos izquierdas en los bolsillos vacíos”.

De repente, el poema se desvela y descubre al propio Okara, quién admite formar parte de esa sociedad tan corrupta y cambiante, pues de su adaptación ha dependido su supervivencia y por ello, ha aprendido a saber “llevar” muchas máscaras y trajes en función del compromiso o ambiente en el que se encuentre. Es por esto, por lo que ha aprendido a sonreír con los dientes y no con el corazón, a saludar con la mano y no con el alma o a despedirse con palabras que ni siquiera siente como propias entre otros contextos y situaciones descritas.

Finalmente, Okara revela a su hijo que esos tiempos en los que más puro y leal se sentía, eran durante su infancia y por ello, le gustaría recuperar y revivir esos instantes junto a su hijo, con el fin de evitar que siga el mismo camino y se pueda corromper como su padre hizo. Con el propósito de conseguirlo, al final del poema Okara reconoce que quiere volver a ser lo que fue, cuando él era como su hijo, y para ello le ruega a su infante que ría para él, para que pueda volver a ver, reflejado en sí mismo, la inocencia, ingenuidad y pureza característica de los niños.

De este modo, nos encontramos ante las similitudes más importante entre ambos poetas. En primer lugar, cabe recalcar que ambos autores escriben obras que van dirigidas a sus hijos como una recopilación de experiencia y veteranía, una reflexión sobre el mundo en el cual están creciendo y del cual han de temer por sus peligros.

Ambos autores, instan a sus hijos a reír como fruto de la esperanza de sus almas atormentadas, que quieren rejuvenecerse y huir de los males de un mundo podrido, falso y corrompido por el egoísmo.

El hombre acecha al hombre siendo un peligro para sí mismo y por ello, crecer no es una solución viable para huir de los estragos de la humanidad, sino que disfrutar de la infancia hace que los seres más degenerados puedan ser influenciados por la castidad y perfección innata de los niños. Por lo tanto, ambos autores encuentran en sus hijos la cura para la salvación de sus almas. Miguel Hernández recuerda en la sonrisa de su hijo la certidumbre y razón de su vida y la esperanza en la vida de su propio hijo, que mientras ría vivirá feliz, pleno y colmado de lo necesario para resistir, asimismo, Okara busca la calidez y singularidad de la sonrisa de su hijo para volver a ser quien era y hacer perpetuar su legado más único y real.

5.2 Actividades

5.2.1 .Audición de la canción de Joan Manuel Serrat “Nanas de la cebolla” (ver anexo 4)

Con la canción, los estudiantes mejoran la competencia auditiva, además de darles a conocer a un autor representativo de la posguerra y de la lucha por la libertad como es Joan Manuel Serrat. En la actividad, los estudiantes tendrán que escuchar la canción tres veces. En la primera, los alumnos leerán la canción directamente de la poesía, y se resolverán dudas sobre vocabulario. En la segunda y tercera vez, los alumnos rellenarán los huecos con los verbos o sustantivos que faltan.

Con la canción, se presenta al poema de una manera más amena y entretenida. A continuación, las actividades que se proponen se centran en la temática del poema con la comparación del poema de Okara.

5.2.2. Actividad sobre el análisis del poema y búsqueda de figuras retóricas, vocabulario desconocido y final interpretación.

En esta actividad, los estudiantes aprenden gramática y a hacer un comentario poético. Además, desarrollan su competencia escrita y oral al comentar el poema. Para el comentario, se les da una guía que tienen que seguir para cualquier

comentario de poesía. La novedad que se puede incluir en este comentario poético es la relación con otro poema,(siguiente ejercicio) el cual no tienen que analizar con profundidad.

1.Breve biografía del autor

2.Contexto

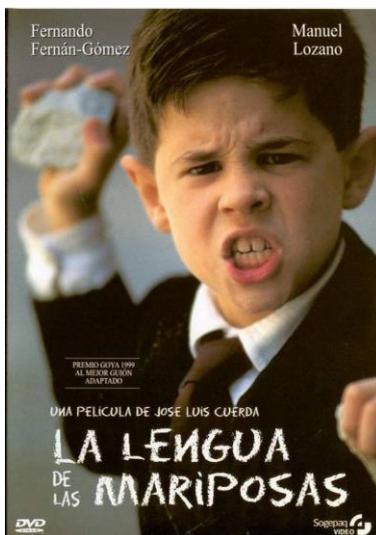
3.Comentario interno del poema: estructura, rima, figuras retóricas, etc.

4.Interpretación de la obra: temas

5.2.3 Establecer similitudes entre ambos poemas: debate

En esta actividad, los estudiantes leerán de nuevo el poema, comparándolo ahora con “Once upon a time” de Gabriel Okara. Una vez leídas ambos poemas, los estudiantes seleccionarán las partes que más les haya impactado de cada poema, relacionándolos entre sí. La actividad se realizará de manera individual para luego generar un debate toda la clase sobre el significado del poema de Miguel Hernández.

5.2.4. Película de “La lengua de las Mariposas” de José Luís Cuerda (ver Anexo 5)



Una actividad con la que los alumnos puedan entender de primera mano el contexto de preguerra y de antes de la dictadura de Franco, es ver este filme, el cual refleja la sociedad de la España del siglo XX. Los alumnos verían la película en versión original subtitulada en español. Una vez vista la película, los alumnos responderían una serie de preguntas a modo de redacción (Ver anexo 6).

6. Propuesta 2. “Ramón del Valle-Inclán y Oscar Wilde” (nivel c1)

6.1 Interpretación de las obras y relación entre ellas

He aquí las acotaciones (Ver anexos 2 y 3) más destacables de la obra a partir de las cuales los alumnos compararán con mayor facilidad las obras de Valle Inclán y Oscar Wilde. Seguido de las pertinentes explicaciones, métodos y criterios de corrección. Aún así con todo, cabe tener en cuenta que tanto las acotaciones como las explicaciones reflejan las reflexiones a las que alumnos (con algo de ayuda) han de llegar por ellos mismos mediante actividades, trabajos, debates, etc. y que para ello lo más recomendable es leerse el esperpento de Valle-Inclán.

Nada más comenzar la obra y casi sin darnos cuenta, nos encontramos ante la primera reminiscencia de la Madrid de Valle Inclán, una Madrid oscura y tétrica, un páramo estéril en el que se desarrollan y desenvuelven los acontecimientos sin seguir un orden lógico en los argumentos de la narración. En esta Madrid tan querida de Valle Inclán se aprecia la deformación de una manera grotesca de la civilización europea. De este modo se desfigura la apariencia del héroe clásico viéndose sustituido por un personaje hiperbólico y estafalario que convirtió su existencia en un espectáculo que él mismo había creado y creído. Este, sería nuestro protagonista Max Estrella. A partir de él, Valle Inclán reflexiona sobre el retraso de España respecto del resto de Europa, sobre todo, respecto de Francia e Inglaterra, las principales potencias económicas. Es por ello, por lo que durante toda la obra Max Estrella sufre de alucinaciones mezcladas con un toque de añoro sobre las calles elitistas de París, rebosantes de vida, comodidades y una cultura ligada a la apreciación y respeto por las artes como la buena literatura.

Por otra parte, Inglaterra se ve reflejada como una nación hermética, estable y con una alta concepción de la disciplina y la patria. Por ello reflexiona sobre las innecesarias y ridículas relaciones que España mantiene con la Iglesia adquiriendo tonos sarcásticos e irónicos.

La Madrid bella y esplendorosa que Max Estrella conocía (la misma que Valle Inclán añora) se ve sustituida por un recóndito, remoto y solitario lugar cuyas calles se han convertido en desiertos llenos de borrachos y adictos a los ocios baratos de la

sociedad de la época. Burdeles, tabernas, lenocinios y demás indecorosos locales, sustituyen los hogares pintorescos de los antiguos aristócratas mostrando así escenas oscuras, lúgubres y sombrías que se suceden en un juego de luces que marca el sello del estilo esperpéntico de la obra. La Restauración en España arrastró a la nación a una progresiva degradación social, política y económica caracterizada por sistema corrupto y caciquil basado en el fraude electoral que se extendió y sucedió durante 50 años. En este período vive y muere nuestro protagonista Max Estrella, añorando los años dorados en que España era rica en cultura y arte.

Al analizar y comparar las obras de Oscar Wilde y Ramón del Valle-Inclán cabe destacar las similitudes y concordancias entre ambas a pesar de formar parte de géneros literarios muy diferentes como son la novela y el esperpento (creación propia de Valle Inclán).

En primer lugar, mencionaremos las apremiantes semejanzas entre las sociedades y contexto en el que se desarrolla la acción de los protagonistas y personajes principales de ambas obras. Ambas se basan en la descripción de lugares tétricos que juegan con las sombras y las penumbras, sucediéndose de esta manera, escenas nocturnas en calles mal iluminadas o lóbregos y sombríos espacios, de manera que las obras se ven envueltas en una ambigua e idéntica aureola de misterio. En pleno siglo diecinueve, tanto España como Inglaterra se ven relacionadas por la mala gestión de los gobiernos y la penuria de algunas clases sociales, aún así cabe señalar, que la ciudad de Londres (espacio geográfico donde se desenvuelve la obra de *El Retrato de Dorian Gray*) es una de las potencias europeas más importantes y poderosas económicamente mientras que España, está anticuada y subdesarrollada por lo que a la industria y relaciones comerciales respecta y por lo tanto, también acarrea consigo una crisis social, moral, económica y política. Todo esto, se puede apreciar en los distintos espacios que caracterizan ambas obras ya que Oscar Wilde retrata la vieja Londres en su máxima esplendor y gloria, describiendo con gran precisión sus calles, teatros, habitaciones y cafés; mientras que las calles de Madrid se ven repletas de barricadas, locales cuyo encanto se perdió con el fin de la época dorada de España y demás lóbregos espacios confundidos en pena y amargura. Londres se retrata como todo lo que Madrid desearía ser, de hecho, como hemos mencionado anteriormente en las

acotaciones de Valle-Inclán, así lo afirma Max Estrella, quien envidia Inglaterra por su estabilidad y disciplina. Por otra parte y de manera muy ligada a los ambientes y espacios de los relatos, encontramos como el ocio y las adicciones de la época se mezclan en ambas narraciones, el alcohol, las drogas y el sexo se ven reflejados desde la posición de las clases británicas más elitistas y las clases españolas más pobres.

Otro aspecto destacable y detallado en ambas obras, es la relación de los protagonistas con los personajes principales y las similitudes entre ellos: Don Latino de Hispalis y Lord Henry. Ambos son seres corruptos cuyas únicas preocupaciones recaen en llevar una vida llena de copiosos gozos y dinero que gastar en ocio, su sed de riquezas y reconocimiento hace que el coste para conseguir sus propósitos no les importe lo más mínimo. Lord Henry se muestra como el maestro de Dorian Grey iniciándolo y sumergiéndolo en los banales mundos del ocio sucio y las adicciones de la época, llegando incluso a aprovecharse de su humildad y bondad inicial. De manera igual, Don Latino de Hispalis se ve retratado en varias ocasiones como un perro aprovechado y egoísta que lleva a Max Estrella a deslucidos garitos donde infunde falsas confianzas, recreándose en una fraudulenta amistad de la cual saca provecho a costa de la ceguera del protagonista en numerosas ocasiones.

Por último, sobresalen de manera considerable los afines parecidos entre los protagonistas Max Estrella y Dorian Grey. Aunque puede ser costoso de distinguir, ambos reencarnan ese personaje deseoso de vivir de manera despreocupada, dejándose llevar por las sugerentes proposiciones de los peores consejeros y es aquí, donde nos sumergimos en el análisis de la evolución de un personaje incierto. Ambos tienen un carácter semejante, entusiastas, metódicos y astutos, ambos son conscientes de las malas compañías que les acechan pero no muestran forma de oposición alguna para remediarlo. Por una parte, el sinuoso Dorian refleja la parte más juvenil y aventurera que el anciano Max Estrella abandonó cuando los mejores años de su vida pasaron; por ello, el mundo de Dorian Grey refleja todo lo que Max Estrella anhela y añora, una cultura rica en respeto por las artes, una patria digna y vertebrada, una ciudadanía estable y una comunidad avanzada intelectualmente en la gran mayoría de ámbitos y campos sociales.

6.2 Actividades:

6.2.1. Predicciones usando el título y la portada del libro

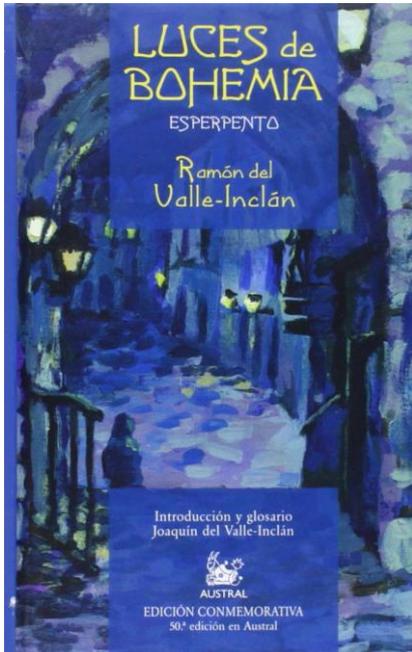


Ilustración 1 Portada del ejemplar "Luces de Bohemia"

Para empezar, antes de que los estudiantes se hayan leído tanto el libro como los fragmentos de Luces de bohemia, se puede empezar con actividades donde los estudiantes han de descifrar el posible contenido de la obra, trabajando así su competencia oral.

El profesor muestra la portada del libro en un retro-proyector cubriendo el título y pide a la clase que describa lo que ve. Va tomando nota de las sugerencias en la pizarra. Después muestra el título del libro y pide que lo relacionen con el dibujo de la portada y con el posible desarrollo de la historia. Se conserva un registro de las especulaciones para comparar posteriormente (Albaladejo, 2007:15).

Utilizando el fragmento y la temática de Dorian Gray, puede servirles a los alumnos para indagar sobre el posible contenido de la obra. Se genera pues, una lluvia de ideas.

6.2.2 "Palabras y frases clave"

El profesor selecciona un pequeño número de palabras o frases clave de la primera parte del texto, y en grupos tienen que enlazarlas y crear una posible historia. Pueden contarla oralmente y guardar un registro por escrito para comparar tras la lectura. En este tipo de actividad se trabaja la competencia oral y escrita, haciendo que el estudiante trabaje la creatividad y originalidad.

Variación: En vez de usarse para imaginar la historia, se pueden dar extractos para que los estudiantes construyan una primera imagen del protagonista, su personalidad, costumbres, físico, etc.

6.2.3 Ejercicios de gramática y vocabulario

Una vez leído el fragmento elegido, se les hace a los alumnos 2 actividades: la primera relacionada con el vocabulario específico del fragmento, y la segunda sobre la gramática empleada.

Elementos de la naturaleza	Objetos de la calle

Adjetivos	Figuras retóricas→	Explicación de su significado.

Vista la dificultad de lectura que supone la obra de “Luces de Bohemia”, los estudiantes han de hacer ejercicios pre-lectura con el fin de conocer el rico vocabulario que Valle-Inclán ofrece. Una vez conocido todo el vocabulario, se pasan a aspectos más temáticos de la obra.

6.2.4 Comparación sobre el contenido de ambas obras y el contexto histórico de España e Inglaterra.

Para conocer el contexto histórico de España en el momento de Valle-Inclán (Generación del 98), se les enseña un video documental del cual han de responder las siguientes preguntas, así trabajando la comprensión auditiva.

3.1 Visualización de 2 videos y preguntas sobre el contexto histórico del 1898 en España:

<https://www.youtube.com/watch?v=SWsGm7gegG4>

<https://www.youtube.com/watch?v=AFP-sQrBzdY>

1. ¿Por qué razón España entra en crisis?
2. ¿Qué ocurre en Cuba que afecta económicamente y socialmente en España?
3. Nombra algunos autores conocidos de la época.
4. Características de la literatura de la Generación del 98.

Los alumnos distribuidos en grupos realizan un esquema de 10 puntos clave con la información necesaria para contextualizar el grupo literario (Generación del 98) en el que se enmarca lo narrado en *Luces de Bohemia*. Los grupos de alumnos en los que se ha dividido la clase ponen en común el esquema de 10 puntos que han realizado sobre el contexto histórico.

A continuación, se les hace reflexionar sobre el contexto en Inglaterra en ese mismo momento. Además, se les cuestiona los autores, de la época, que traten temas similares a estos dramaturgos.

6.1.5 Reflexión oral sobre el contenido de ambos fragmentos y comparación con estas obras de pintura



Ilustración 2 Guernica, Picasso



Ilustración 3 *Moulin Rouge*, Lautrec

1. Visualizando el cuadro de Lautrec, ¿podríamos considerarlo bohemio? ¿Qué era una persona bohemio en aquella época?
2. ¿Qué era el *Moulin Rouge*?
3. En parejas, se realiza una redacción explicando lo que se observa en ambos cuadros, relacionándolo con el contexto histórico y con la obra de Valle-Inclán.
4. A parte, se puede crear una historia por parejas inventada, partiendo de la Ilustración 2.

6.2.6 Representación de una escena por grupos

Los estudiantes, por grupos, deberán seleccionar una escena y representarla en clase, utilizando un lenguaje similar al de los personajes. Esta actividad puede hacerse también en video, utilizando un editor de vídeo como puede ser el “*Moviemaker*”. En esta actividad se valora la competencia oral del alumno, quien ha de demostrar un nivel C1 de español. Además, se valora la creatividad a la hora de elaborar el video o la presentación.

9 CONCLUSIONES

El empleo de la literatura comparada en la enseñanza de ELE, como se ha podido demostrar en el presente trabajo, ofrece diversas ventajas y numerosos tipos de actividades que permiten el desarrollo de las cuatro competencias en el estudiantado. No obstante, éste trabajo realza la importancia de incluir la literatura en la enseñanza de lenguas pero no como única herramienta.

A pesar de todo lo que se puede extraer a partir de la literatura comparada, es importante señalar que los alumnos han de estar en contacto con otros tipos de variedades y géneros textuales que pueden encontrarse en el día a día. Es cierto, sin embargo, que el placer por la lectura se puede incitar desde la propia clase, donde los estudiantes pasan largas horas. Con la literatura comparada, estos son capaces de abrir su mente a nuevas historias y nuevos autores de otros países, generando curiosidad por la lectura.

Cabe destacar también, que mediante esta metodología de aprendizaje de lenguas, los estudiantes se ponen en contacto con una historia y cultura diferente, lo cual presenta muchas ventajas tal y como se ha defendido en este trabajo. Tal conocimiento crea personas más tolerantes y empáticas con otras sociedades, al haber conocido más de primera mano tanto una historia como una cultura literaria.

Se sugiere con esto, pues, crear clases distintas cada día, con el fin de formar estudiantes que no posean “simplemente” un nivel de una lengua, si no que sean conocedores y competentes en todo el ámbito que supone aprender una lengua

10 BIBLIOGRAFÍA

Albaladejo, M.D.(2007) *“Como llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”*. Instituto Cervantes, Estambul. nº5, 2-56. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>

Aranda, E.M. (2010) *“La literatura comparada y los estudios sobre traducción: hacia nuevas vías de investigación”*. Universidad de Málaga. Recuperado de: https://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/tritonos-3-literatura_comparada_y_traducion.htm

Aventín F., Alejandra (2005) *“El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario”*, en *Especulo*, n.º 29. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>

Calderón, J.F.(2013) *“En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE”*, en *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 18, pp. 9-23. En Marta Plaza Velasco Doblele | nº 1 | diciembre 2015 | 25-45 45

“Currículo LOMCE ESO-Bachillerato.Primer lengua extranjera”, 2015, Comunidad Valenciana, pp 55-67. Extraído de: <http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655319/Primera+Lengua+Extr.pdf/33dd93f9-c84f-4c77-a5bd-b7e30e270fdf>

Bassnett, S (1998). *“Orientaciones en literatura comparada/ S. Bassnett et al; compilación de textos y bibliografía Dolores Romero López. Madrid: Arco/Libros, cop. Biblioteheca philologica. Lecturas*

Celce-Murcia,M;Dörnyei,Z y Turrell,S (1995): *“A pedagogically motivated model with content specifications”*, *Issues in Applied Linguistics*, 6:15-40

García Santa-Cecilia, A. (2000) *“El currículo de español como lengua extranjera”*. Madrid: Edelsa

Ghosn, I. (2002) *“Four good reasons to use literature in primary school ELT”*, *ELT Journal*, Vol. 56/2.

Guillén, C. (1985) *“Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada”*. Barcelona: Crítica.

Lobato, S, J. Gargallo, S.I. et al (2004). *“Vademécum. Para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (I2)/ lengua extranjera(LE)”*.

Sociedad General Española de Librería, S.A. III parte, 449-511.

Llovet, J. (2012). *“Teoría literaria y literatura comparada”*. Barcelona: Ariel.

Morales, L. M. (1999) *“Breve Introducción a la literatura comparada”*. Alcalá: Universidad de Alcalá.

Nuttall, C. (1982) *“Teaching Reading Skills in a Foreign Language”*. London: Heinemann Educational Books.

Pichois, C. Rousseau, A. (1969) *“La literatura comparada”*. Biblioteca Románica Hispánica. Editorial Gredos, S.A. Madrid

Sahin, E (2015) *“On comparative literature. International Journal of literature and arts”*. Recuperado de: <http://article.sciencepublishinggroup.com/pdf/10.11648.j.ijla.s.2016040101.12.pdf>

Samour, H.(2005) [“Globalización, cultura e identidad”](http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/Globalizacion_cultura_e_identidad.Samour.pdf). ECA: Estudios Centroamericanos. pp 1-3. Extraído de: http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/Globalizacion_cultura_e_identidad.Samour.pdf

Sanz, P.M(2000) *“La literatura en clase de ELE”* en Frecuencia-L.24-27.

Tato, S. M. (2014) *“Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”*. IES Plurilingüe Elviña (A Coruña). pp 215-226. Extraído de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf

Turner, C.E (1938) *“The use of the foreign language in teaching a foreign language”*. The Modern language journal, Vol 22, nº6

Velasco, P.M, (2015). *“Canon literario de literatura a estudiantes ELE: selección de textos y modelos de literatura”*. Universidad de Vilnius. Extraído de: https://ddd.uab.cat/pub/doblele/doblele_a2015v1/doblele_a2015v1n1p26.pdf

Villanueva, D. *“Literatura comparada y teoría de la literatura”*. En: Villanueva, D. (coord.): *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus, 1994, p. 99-127.

Villegas, I. Reyes, D. y Ramírez, R. C. (2014). *“¿Qué es la literatura comparada? Impresiones actuales.”* Colección Investigación Colectiva 6. Dirección General del Área Académica de Humanidades Universidad Veracruzana.

12. ANEXOS

1. Miguel Hernández(Nanas de la cebolla) y Gabriel Okara(Once upon a time)

NANAS DE LA CEBOLLA	ONCE UPON A TIME
<p>La cebolla es escarcha cerrada y pobre: escarcha de tus días y de mis noches. Hambre y cebolla: hielo negro y escarcha grande y redonda.</p> <p>En la cuna del hambre mi niño estaba. Con sangre de cebolla se amamantaba. Pero tu sangre, escarchada de azúcar, cebolla y hambre.</p> <p>Una mujer morena, resuelta en luna, se derrama hilo a hilo sobre la cuna. Ríete, niño, que te tragas la luna cuando es preciso.</p> <p>Alondra de mi casa, ríete mucho. Es tu risa en los ojos la luz del mundo. Ríete tanto que en el alma al oírte, bata el espacio.</p> <p>Tu risa me hace libre, me pone alas. Soledades me quita, cárcel me arranca. Boca que vuela, corazón que en tus labios relampaguea.</p> <p>Es tu risa la espada más victoriosa.</p>	<p>Once upon a time, son, they used to laugh with their hearts and laugh with their eyes: but now they only laugh with their teeth, while their ice-block-cold eyes search behind my shadow.</p> <p>There was a time indeed they used to shake hands with their hearts: but that's gone, son. Now they shake hands without hearts while their left hands search my empty pockets.</p> <p>'Feel at home!' 'Come again': they say, and when I come again and feel at home, once, twice, there will be no thrice- for then I find doors shut on me.</p> <p>So I have learned many things, son. I have learned to wear many faces like dresses - homeface, officeface, streetface, hostface, cocktailface, with all their conforming smiles like a fixed portrait smile.</p>

Vencedor de las flores
y las alondras.
Rival del sol.
Porvenir de mis huesos
y de mi amor.

La carne aleteante,
súbito el párpado,
el vivir como nunca
coloreado.
¡Cuánto jilguero
se remonta, aletea,
desde tu cuerpo!

Desperté de ser niño.
Nunca despiertes.
Triste llevo la boca.
Ríete siempre.
Siempre en la cuna,
defendiendo la risa
pluma por pluma.

Ser de vuelo tan alto,
tan extendido,
que tu carne parece
cielo cernido.
¡Si yo pudiera
remontarme al origen
de tu carrera!

Al octavo mes ríes
con cinco azahares.
Con cinco diminutas
ferocidades.
Con cinco dientes
como cinco jazmines
adolescentes.

Frontera de los besos
serán mañana,
cuando en la dentadura
sientas un arma.
Sientas un fuego
correr dientes abajo
buscando el centro.

Vuela niño en la doble
luna del pecho.
Él, triste de cebolla.
Tú, satisfecho.

And I have learned too
to laugh with only my teeth
and shake hands without my
heart.

I have also learned to
say, 'Goodbye',
when I mean 'Good-riddance':
to say 'Glad to meet you',
without being glad; and to
say 'It's been
nice talking to you', after
being bored.

But believe me, son.
I want to be what I used to
be
when I was like you. I want
to unlearn all these muting
things.

Most of all, I want to
relearn
how to laugh, for my laugh
in the mirror
shows only my teeth like a
snake's bare fangs!

So show me, son,
how to laugh; show me how
I used to laugh and smile
once upon a time when I was
like you.

No te derrumbes. No sepas lo que pasa ni lo que ocurre.	
---	--

2. Valle Inclán “Luces de Bohemia”

<La acción en un Madrid absurdo, brillante y hambriento>.

<Max: ¡Oh, como veo! ¡Magníficamente! ¡Está hermosa la Moncloa! ¡El único rincón francés en este páramo madrileño! ¡Hay que volver a París, Collet! ¡Hay que volver allá, Collet! ¡Hay que renovar esos tiempos! >.

<Se reclina en el respaldo del sillón. La mujer cierra la ventana y la guardilla queda en una penumbra rayada de sol poniente. El ciego se adormece y la mujer, sombra triste, se sienta en una silleta, haciendo pliegues a la carta del Buey Apis. Una mano cautelosa empuja la puerta, que se abre con un largo chirrido. Entra un viejete asmático, quepis, anteojos, un perrillo y una cartera con revistas ilustradas. Es Don Latino de Hispalis.>

<Ante el mostrador, los tres visitantes, reunidos como tres pájaros en una rama, ilusionados y tristes, divierten sus penas en un coloquio de motivos literarios. Divagan ajenos al tropel de polizontes, al viva al pelón, al gañido del perro y al comentario apesadumbrado del fante que los explota. Eran intelectuales sin dos pesetas.>

<Es preciso reconocerlo, no hay país comparable a Inglaterra. Allí el sentimiento religioso tiene tal decoro, tal dignidad, que indudablemente las más honorables familias son las más religiosas. Si España alcanzase un más alto concepto religioso, se salvaba.>

<La miseria del pueblo español, la gran miseria moral, está en su chabacana sensibilidad ante los enigmas de la vida y de la muerte, La Vida es un amargo puchero; la Muerte, una carantoña ensabanada que enseña los dientes; el Infierno, un calderón de aceite albandando donde los pecadores se achicharran como boquerones; el Cielo, un kermés sin obscenidades

donde, con permiso del párroco, pueden asistir las Hijas de María. Este pueblo miserable transforma todos los grandes conceptos en un cuento de beatas costureras. Su religión es una chochez de viejas que disecan al gato cuando se les muere.>

<Son ustedes unos doctrinarios, Castelar representa una gloria nacional de España. Ustedes acaso no sepan que mi padre lo sacaba diputado.>

<Noche, Máximo Estrella y Don Latino de Hispalis tambalean asidos del brazo, por una calle enarenada y solitaria. Faroles rotos, cerradas todas, ventanas y puertas. En la llama de los faroles un igual temblor verde y macilento. La Luna sobre el alero de las casas partiendo la calle por medio. De tarde en tarde, el asfalto sonoro. Un trote épico y aparecen Max Estrella y Don Latino, borrachos lunáticos, filósofos peripatéticos, bajo la línea luminosa de los faroles, caminan tambalean y se escuchan.>

<Max: Yo me siento pueblo. Yo había nacido para ser tributo de la plebe y me acanallé perpetrando traducciones y haciendo versos ¡Eso sí, mejores que los que hacéis los modernistas!. ¡Me sobran méritos! Pero es prensa miserable me boicotea. Odian mi rebeldía y odian mi talento. Para medrar hay que ser agrador de todos lo Segismundos. ¡El Buey Apis me despide como a un criado! ¡La Academia me ignora! ¡Yo soy el primer poeta de España! ¡El primero! ¡El primero! ¡Y ayuno! ¡Y no me humillo pidiendo limosna! ¡Y no me parte un rayo! ¡Yo soy el verdadero inmortal, y no esos cabrones del cotarro académico! ¡Me muero de rabia! De rabia y vergüenza.>

3. El retrato de Dorian Grey:

"Yes; horribly unjust of you. I make a great difference between people. I choose my friends for their good looks, my acquaintances for their good characters, and my enemies for their good intellects."

"A man cannot be too careful in the choice of his enemies. I have not got one who is a fool. They are all men of some intellectual power, and consequently they all appreciate me. Is that very vain of me? I think it is rather vain."

"I should think it was, Harry. But according to your category I must be merely an acquaintance."

"My dear old Basil, you are much more than an acquaintance."

"And much less than a friend. A sort of brother, I suppose?"

"Oh, brothers! I don't care for brothers. My elder brother won't die, and my younger brothers seem never to do anything else."

"Harry!"

exclaimed Hallward, frowning.

"My dear fellow, I am not quite serious. But I can't help detesting my relations. I suppose it comes from the fact that none of us can stand other people having the same faults as ourselves. I quite sympathize with the rage of the English democracy against what they call the vices of the upper orders.

The masses feel that drunkenness, stupidity, and immorality should be their own special property, and that if any one of us makes an ass of himself, he is poaching on their preserves. When poor Southwark got into the divorce court, their indignation was quite magnificent. And yet I don't suppose that ten per cent of the proletariat live correctly."

"I don't agree with a single word that you have said, and, what is more, Harry, I feel sure you don't either."

Lord Henry stroked his pointed brown beard and tapped the toe of his patent-leather boot with a tasselled ebony cane.

"How English you are Basil! That is the second time you have made that observation. If one puts forward an idea to a true Englishman--always a rash thing to do--he never dreams of considering whether the idea is right or wrong. The only thing he considers of any importance is whether one believes it oneself.

Now, the value of an idea has nothing whatsoever to do with the sincerity of the man who expresses it. Indeed, the probabilities are that the more insincere the man is, the more purely intellectual will the idea be, as in that case it will not be coloured by either his wants, his desires, or his prejudices.

However, I don't propose to discuss politics, sociology, or metaphysics with you. I like persons better than principles, and I like persons with no principles better than anything else in the world. Tell me more about Mr. Dorian Gray. How often do you see him?"

Anexo 4. Canción "Nanas de la cebolla" de J.M.Serrat.

La _____ es escarcha
 cerrada y _____.
 Escarcha de tus días
 y de mis _____.

_____ y cebolla,
 hielo negro y escarcha
 grande y _____.
 En la _____ del hambre
 mi niño estaba.
 Con _____ de cebolla
 se amamantaba.
 Pero tu sangre,
 escarchada de _____
 cebolla y hambre.
 Una mujer _____
 resuelta en luna
 se _____ hilo a hilo
 sobre la cuna.
 _____ niño
 que te traigo la luna
 cuando es _____.
 Es tu risa la _____
 más victoriosa,
 vencedor de las _____
 y las alondras.
 Rival del sol.
 Porvenir de mis _____
 y de mi _____
 Desperté de ser niño:
 nunca _____.
 Triste llevo la boca:
 ríete siempre.
 Siempre en la cuna
 _____ la risa
 pluma por pluma.
 Tu risa me hace _____,
 me pone alas.

Soledades me quita,
 cárcel me _____.
 Boca que vuela,
 _____ que en tus labios
 relampaguea.
 Al _____ mes ríes
 con cinco _____.
 Con cinco diminutas
 ferocidades.
 Con cinco _____
 como cinco jazmines
 _____.
 Frontera de los _____
 serán mañana,
 cuando en la _____
 sientas un arma.
 Sientas un _____
 correr dientes abajo
 _____ el centro.
 Vuela niño el la doble
 luna del pecho:
 él, triste de _____,
 tú satisfecho.
 No te _____.
 No sepas lo que pasa
 ni lo que ocurre.

Anexo 5. Ejemplo de ficha a realizar durante y después de ver la película. (Sacado de un manual empleado por mi tutora de prácticas).

Secuencia 1:

Tarea: Escribid un pequeño artículo sobre la escuela en un lugar rural en los años treinta en España.

• **Secuencia 2:** Plaza de la Iglesia: Salida de la misa dominical.

Tarea: Los alumnos ven la escena y deben averiguar de qué se trata.

¿Quiénes son los protagonistas de la escena? ¿Qué simbolizan?

¿Qué pasa con Moncho? ¿Cómo reacciona?

• **Secuencia 3:** “Carneros” / relación entre Moncho y José María (hijo del cacique)

Resumen de la secuencia por parte del alumnado. ¿Quién era el cacique antiguamente en España?

- **Secuencia 4:** Clase de saxo: profesor de música, Andrés, Moncho

“El saxo es una mujer” – Comentar la escena.

- **Secuencia 5:**

– Casa del sastre por la noche: Moncho narra el ensayo de la orquesta

– Discusión en la mesa familiar

Describe la casa del sastre y sus costumbres. ¿Te gustaría vivir allí? ¿Cómo viven Moncho y Andrés?

- **Secuencia 6:** Baile de carnaval

Tarea: Descripción: la orquesta, los disfraces, los músicos

Comportamientos del padre y de la madre, de Moncho y de Aurora

- **Secuencia 7:**

En casa del sastre: El maestro ha rescatado a Moncho

En casa del maestro: Moncho le lleva el traje

¿Cómo es la actitud de los padres de Moncho con el profesor? ¿Por qué?

- **Secuencia 8:** Cacería de bichos.

¿Qué es la palabra espiritrompa?

- **Secuencia 9:** Muerte de la madre de Carmiña.

Comentar la secuencia.

- **Secuencia 10:** Celebración del 14 de abril

Analizar la escena. ¿Qué relación tiene la fecha de 14 de Abril con la II República?

- **Secuencia 11:** Un saxo en la niebla, excursión de la Orquesta Azul

Los alumnos resumen la historia de Andrés y la chica del lobo.

- **Secuencia 12:** Jubilación de Don Gregorio

Preguntas:

¿En qué lugar se encuentran los personajes? ¿Por qué se han reunido?

¿Cuáles son las fuerzas sociales representadas en la reunión?

¿Cómo se comportan? ¿Cómo reaccionan los padres de Moncho?

¿Qué les desea el maestro a sus alumnos al final de la escena?

- **Secuencia 13:** Vacaciones (microscopio) y excursión a las orillas del río

¿Por qué está triste Moncho? ¿Qué pasa con el microscopio?

El alumnado hacen un resumen oral de la Escena entre Moncho y Aurora en el río.

Análisis: El maestro atrapa una mariposa con la red pero al final la suelta.

¿Por qué la suelta a pesar de que van a mandar por fin el microscopio?

• **Secuencia 14:** La radio habla de la rebelión de los militares. Moncho y Roque siguen a O'Lis, que mata al perro de Carmiña.

Tarea: Los alumnos hacen un resumen.

• **Secuencia 15:** Llegan los falangistas; quema de material político en la casa del sastre, detención de vecinos republicanos

Los alumnos hacen un resumen de las escenas y relación que tiene con la época histórica.

3. PREGUNTAS FINALES, REFLEXIONAMOS SOBRE LA PELÍCULA:

¿En qué se distinguen las creencias religiosas e ideas políticas de la madre y del padre del chico?

¿Cómo trata el maestro a los niños?

¿Cuáles son las ideas políticas del maestro?

¿Cuál es el mensaje de la película?

¿Qué sentimientos tienes al final de la película?

Redacta un encuadre histórico de la película en 3 o 4 líneas, resumiendo la II República y la Guerra Civil.