

Centro de Estudios de Postgrado

Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

SOMOS EQUIPO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ESTUDIO DE LA LITERATURA ESPAÑOLA DE POSGUERRA

Alumno: Juan Carlos Cano Burgos

Tutor: Santiago Fabregat Barrios

Dpto: Filología Española

Septiembre, 2022

ÍNDICE

0. Resumen y palabras clave	2
1. Introducción	3
2. Fundamentación epistemológica.....	4
2.1. La censura en el franquismo	4
2.1.1. La censura literaria.....	6
2.1.2. La censura en la prensa.....	7
2.2. Camilo José Cela. Un censor censurado	8
2.2.1. La Colmena.....	9
2.3. Antonio Buero Vallejo. Capitán Centellas.....	15
2.3.1. Historia de una escalera.....	16
2.3.2. La censura y otras obras de Buero Vallejo.....	18
2.4. El aprendizaje cooperativo	19
2.4.1. El valor del equipo en el Aprendizaje cooperativo	21
2.4.2. Beneficios del aprendizaje cooperativo.....	24
3. Proyección didáctica en el aula: La Unidad didáctica	27
3.1. Justificación.....	27
3.2. Contextualización.....	28
3.3. Objetivos	29
3.3.1. Objetivos generales de etapa	29
3.3.2. Objetivos didácticos de la unidad	30
3.4. Competencias	31
3.5. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables ..	32
3.6. Metodología.....	38
3.7. Materiales y recursos.....	40
3.8. Atención a la diversidad al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE)	41
3.9. Interdisciplinariedad y transversalidad.....	43
3.10. Secuenciación y temporalización.....	44
3.11. Evaluación	48
4. Bibliografía y recursos web	52
5. Anexos.....	55

0. Resumen y palabras clave

Resumen: *Somos equipo* es una propuesta didáctica para el estudio de la literatura española de posguerra en 4º ESO basada en la metodología del aprendizaje cooperativo y basado en proyectos. En la primera parte del documento se realiza una fundamentación epistemológica sobre este periodo tras la Guerra Civil Española en el siglo XX. Para ello nos centramos en la censura literaria y de prensa que sufrieron los creadores de la época. A continuación analizamos dos autores y sus obras claves para entender este periodo de la literatura como son Camilo José Cela con su novela *La Colmena*, y Antonio Buero Vallejo con su obra teatral *Historia de una Escalera*. La segunda parte del documento es el desarrollo de la unidad didáctica incluyendo los distintos elementos curriculares necesarios para su desarrollo: objetivos, competencias, contenidos, metodología y evaluación.; así como, los distintos elementos curriculares complementarios para desarrollar la unidad didáctica en el aula.

Palabras clave: literatura española, posguerra, censura, La colmena, Historia de una escalera, aprendizaje cooperativo, unidad didáctica.

Abstract: *We are a team* is a didactic proposal for the study of post-war Spanish literature in 4th ESO based on the cooperative learning methodology and based project learning methodology. In the first part of the document, an epistemological foundation is made about this period after the Spanish Civil War in the 20th century. For this we focus on the literary and press censorship suffered by the creators of the time. Below we analyze two authors and their key works to understand this period of literature, such as Camilo José Cela with his novel *La Colmena*, and Antonio Buero Vallejo with his play *Historia de una Escalera*. The second part of the document is the development of the didactic unit including the different curricular elements necessary for its development: objectives, skills, content, methodology and evaluation; as well as the different complementary curricular elements to develop the didactic unit in the classroom.

Key words: spanish literature, post-war period, censorship, The hive, The story of a stairway, cooperative learning, didactic unit.

1. Introducción

A través de las siguientes páginas vamos a presentar el Trabajo Fin de Máster “*Somos equipo: una propuesta didáctica para el estudio de la literatura española de posguerra*”. Dicho trabajo tiene dos apartados bien diferenciados: fundamentación epistemológica y unidad didáctica.

En primer lugar, realizaremos una fundamentación epistemológica sobre la literatura española de posguerra que tuvo lugar durante el franquismo (1939-1975). Como punto de inicio, nos hemos centrado en la censura literaria y de prensa que sufrieron los autores de la época. A continuación, proseguiremos con el análisis de dos autores y sus obras claves para entender este periodo de la literatura como son Camilo José Cela con su novela *La Colmena*, y Antonio Buero Vallejo con su obra teatral *Historia de una Escalera*. Esta elección no es baladí, ya que así abarcamos géneros distintos como son la novela y el teatro, y dos obras que se vieron afectadas por la censura literaria que imponía el régimen de Franco. Para terminar esta primera parte del trabajo, y como conexión hacia la segunda parte, analizaremos teóricamente la metodología base que vamos a seguir en la unidad didáctica: el aprendizaje cooperativo.

La segunda parte del proyecto la dedicaremos a la proyección didáctica en el aula del objeto de nuestro estudio, la literatura española de posguerra, enfocada a un determinado nivel de enseñanza, que, en este caso, será 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Se realizará una unidad didáctica incluyendo los distintos elementos curriculares necesarios para su desarrollo: objetivos, competencias, contenidos, metodología y evaluación. Los elementos curriculares complementarios: medidas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, transversalidad o interculturalidad; la legislación educativa de referencia como justificación a la unidad, así como la secuenciación y temporalización de las actividades que vamos a desarrollar.

2. Fundamentación epistemológica

No cabe duda que la Guerra Civil Española (1936-1939) y la posterior instauración de la Dictadura de Franco (1939-1975) tras la victoria del bando sublevado sobre el bando republicano, supuso una gran ruptura a todos los niveles en la sociedad, economía y cultura del país.

Este caldo de cultivo da lugar a la época de posguerra, donde el país tuvo que enfrentarse a la pobreza económica, la escasez de alimentos, a la censura del régimen franquista, a la emigración y al exilio.

La literatura no es ajena a este nuevo marco y se ve influenciada, como es lógico, por el contexto histórico donde se da lugar haciendo muy pertinente el siguiente estudio. En primer lugar abordaremos el análisis de la censura literaria y de prensa durante el franquismo. Posteriormente centraremos la investigación en dos escritores y dos obras básicas para este periodo de literatura española de posguerra como son Camilo José Cela con *La Colmena* y Antonio Buero Vallejo con *Historia de una Escalera*. Para finalizar esta parte de investigación epistemológica realizaremos un acercamiento teórico sobre el aprendizaje cooperativo, metodología en la que basaremos nuestra posterior unidad didáctica.

2.1. La censura en el franquismo

La censura durante el régimen franquista comenzó ya durante el transcurso de la Guerra Civil, enmarcándose dentro del conjunto de medidas que el bando sublevado estableció para limitar la libertad de expresión. Así, se intentaba eliminar la producción cultural afín a la República y garantizar que todo aquello que se publicaba estaba en consonancia a los ideales del nuevo régimen.

En estos inicios, la censura tuvo un fuerte carácter político, aunque también, abordaba otros elementos éticos y morales. Esto se debe a la fuerte unión entre el Franquismo y la Iglesia Católica. Pérez del Puerto (2021, p. 12), señala que la Iglesia “dominó a partir de 1945 la censura estatal, y a la vez la juzgó de insuficiente”,

reforzando su papel en las decisiones censorias (criterios católicos y morales) a partir del Concordato de 1953.

El 14 de enero de 1937 ya se publica el primer decreto de la Delegación del Estado para Prensa y propaganda. Pero es la Ley de Prensa del 22 de abril de 1938, impulsada por el entonces Ministro de Gobernación Ramón Serrano Suñer, con la que nace la estructura de control a las distintas producciones escritas, sonoras y visuales. De igual forma, se establecía la censura previa de determinados diarios, publicaciones y libros. Ésta permanecería en vigor hasta la Ley de Prensa e Imprenta de 1966 del Ministro Manuel Fraga, algo menos restrictiva, aunque también con claros tintes censores por parte del régimen franquista.

El 20 de mayo de 1941 se crea la Vicesecretaría de Educación Popular (VSEP) en la que se vinculan todos los servicios estatales de prensa y propaganda del Ministerio de Interior. Esta Vicesecretaría se integra en la Secretaría General de Movimiento, dando forma así a todo el aparato censor franquista como recoge el siguiente esquema:

Ilustración 1: Estructura de la Delegación Nacional de Propaganda.



Fuente: Bermejo Sánchez (1991)

2.1.1. La censura literaria

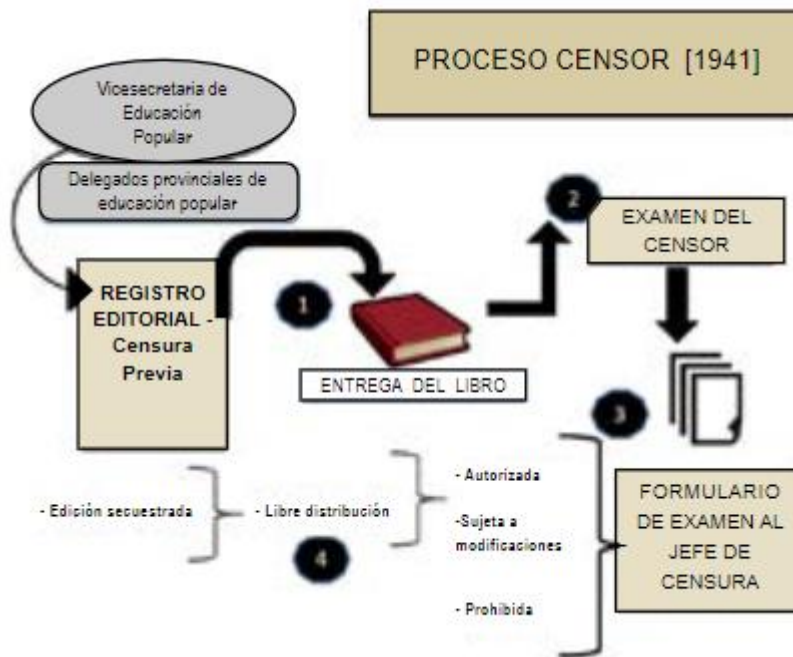
Como recoge Grecco (2019), la censura literaria previa consistía en la obligación de que todos los tipos de textos pasasen por las manos de un censor antes de ser entregados para su publicación. Los libros publicados en España o en el extranjero con anterioridad a esta normativa debían tener el aval del censor para su nueva edición. De este modo, se estableció que la censura debía intervenir en los libros, folletos y demás impresos que excediesen las 20 páginas, posteriormente el número pasó a 32, en cualquier tamaño y formato.

Asimismo, los escritores durante el franquismo también se veían condicionados por la propia autocensura que se imponían. El temor que los censores rechazaran su obra, o que tras su lectura previa tuvieran que realizar múltiples modificaciones, ya coartaba la libertad de expresión de los autores en el momento de creación de sus escritos; y por lo tanto, ya se veían afectados implícitamente por la censura.

“La autocensura, por lo tanto, condicionaba el despojamiento del control del escritor sobre su obra, pues la obra resultaba ser, al fin y al cabo, lo que el censor consideraba que tenía que ser escrito”. (Larraz, 2014, p.24).

El proceso censor que pasaban las distintas obras literarias era el siguiente. Dentro de la Vicesecretaría de Educación Popular, los delegados provinciales establecían un registro editorial de censura previa por el que todas las obras pasaban. Entonces, los censores las examinaban realizando distintas anotaciones en los escritos sobre los fragmentos, o partes a modificar si querían ser publicadas. Llegados a este punto, se rellenaba el formulario de examen al jefe de censura, y se establecía diferentes grados a las obras: edición secuestrada, libre distribución, autorizada, sujeta a modificaciones o prohibida.

Ilustración 2: El proceso censor de las obras literarias



Fuente: Grecco, 2019

2.1.2. La censura en la prensa

Las disposiciones impuestas definían a la prensa como una institución nacional que debía ser organizada, vigilada y controlada por el Estado.

El organismo tendría que determinar el número y clase de publicaciones autorizadas, designar a sus directores, reglamentar la profesión periodística y establecer la censura previa mientras no se dispusiera de su supresión.

El régimen de sanciones que se establecían era muy severo, pudiendo llegar hasta la incautación del periódico y a la cárcel para el infractor. Ninguna otra profesión sufrió una depuración tan extrema como la periodística durante los primeros años del franquismo. Los textos y las fotografías debían responder a las ideas y necesidades del régimen, que debían estar plenamente alineados con los objetivos sociales, educativos y morales del Estado.

La de 1938 fue la Ley de Prensa más totalitaria y restrictiva de la historia de España, siendo la herramienta que utilizaron los vencedores de la Guerra Civil para someter a la prensa a través de la censura previa y el sistema de consignas. De esta forma, controlaron a los medios de comunicación desde el poder y de forma muy jerárquica. A la cabeza de todo el aparato censor se encontraba el Director General de Prensa, un cargo desempeñado durante casi todo el franquismo por Juan Aparicio.

Aparicio, junto a los delegados provinciales y gobernadores civiles, controlaba los medios de comunicación de todas las provincias y sus localidades. Su método para implantar el mensaje de censura con las consignas del régimen se basaba en la imposición de directores de periódico y el control de los emisores, es decir, los periodistas con la creación de un registro oficial. (Sinova, 1989).

Al comienzo del franquismo se abrieron 4000 expedientes y solamente 1800 periodistas pudieron seguir ejerciendo la profesión. Se les exigía un carnet de prensa difícil de conseguir, pues debían presentar informes policiales y de vecinos que testificarán que no se tenía relación con el Frente Popular o con sindicato alguno. La censura acabó con la libertad de expresión y la pluralidad informativa que había reconocido la Constitución de la II República.

En 1966 Manuel Fraga redacta una nueva ley de prensa que, aunque reconoce la libertad de expresión, propicia la autocensura. Se podían redactar elementos que anteriormente no eran permitidos, pero una vez que se publicaba cualquier texto que no fuera del gusto del régimen, llegaban las sanciones e incluso los cierres de los periódicos.

No será hasta la Constitución de 1978 cuando se reconocería en su artículo número 20 la libertad de expresión en su máxima acepción, así como, la imposibilidad de restringir mediante ningún tipo de censura previa.

2.2. Camilo José Cela. Un censor censurado

Camilo José Cela y Trulock es, sin duda, uno de los referentes de la narrativa de posguerra española. Nació en 1916 en Iria Flavia, perteneciente al municipio de

Padrón, en la provincia de La Coruña. Comenzó los estudios de Medicina en Madrid con los que compaginaba la asistencia de oyente a algunas clases de Literatura Española.

Estalla la Guerra Civil, y Cela, de ideas conservadoras, logra marchar a la zona controlada por el bando sublevado donde fue soldado resultando herido. Acabada la contienda, abandona los estudios y comienza a trabajar, paradójicamente, como censor del régimen.

Fue galardonado con el Premio Nobel de literatura en 1989, el premio Cervantes en 1955, el Premio Planeta en 1994 y el Premio Príncipe de Asturias de las letras en 1987. Su obra ha sido muy prolífica en donde predomina sobre todo la novela, pero sin olvidar otros géneros como la novela corta, los cuentos, las fábulas, los artículos, los ensayos, los libros de viajes, o incluso, la poesía o el teatro. Entre sus obras más importantes destacan: *La familia de Pascual Duarte*, *San Camilo 1936*, *Cristo versus Arizona*, *La cruz de San Andrés* o *La Colmena*.

2.2.1. La Colmena

Esta obra fue escrita entre 1945-1948 y posteriormente publicada en Buenos Aires (Argentina) en 1951. La razón de que no se publicase la novela en España, no fue otra que la censura, ya que en ella aparecen continuas alusiones al sexo, a la homosexualidad, a las cicatrices no cerradas de la reciente Guerra Civil, y a la realidad social del Madrid de posguerra. Todo ello incomodaba tanto al Régimen de Franco como a la Iglesia. Hasta 1963, Cela no pudo publicar su novela en España. *La Colmena* también ha tenido una versión cinematográfica de la mano del director Mario Camus en 1982, donde Cela participó como guionista y actor.

Es una de las novelas más importantes del siglo XX en la literatura española y va a significar un gran punto de referencia para todos los futuros escritores de prosa españoles. Así lo indican varios autores: “Esta novela es la obra que inicia una nueva etapa en la obra de Camilo José Cela y en la historia de la novela española contemporánea. Las tendencias realistas que dominan la década de los años

cincuenta tienen en ella uno de los más sólidos puntos de partida” (Asún, 1982, p.6). “Camilo José Cela es, sin duda, el escritor que más ha influido en el realismo crítico, contribuyendo a que se forme en la generación posterior una preocupación estética y un enfoque objetivo de las situaciones con significado social” (Gil Casado, 1968 p.13).

La novela es un intento de reflejar la sociedad española de la posguerra, el Madrid de los años cuarenta y de las personas que conviven en esta ciudad durante algo más de dos días en el invierno de 1943, enseñándonos con realismo, la vida en los cafés, burdeles y calles de la época. De esta forma, dibuja una sociedad en decadencia, cuyos miembros se encuentran faltos de esperanza y sin perspectivas de futuro, encajados en una vida cíclica que se repite día tras día a modo de denuncia social y una visión deprimente del mundo.

Es una obra compleja y de difícil lectura ya que va dando saltos temporales y no tiene una cronología ordenada. Además no tiene una línea argumental clara, pues simplemente, va narrando distintas secuencias e historietas de multitud de personajes. Es precisamente todo este compendio de relaciones personales que se unen unas a otras, localizadas en un determinado lugar, la ciudad de Madrid, y en una determinada época, la posguerra en España, las que dan el título de la obra, asemejándose de esta manera a una colmena de abejas, y llegando a constituir un solo personaje global.

De este modo, la novela es un relato de protagonista colectivo. Así lo explica Gutiérrez (1986 p.16.): “*La colmena* presenta una suma de vidas que se engarzan entre sí para representar el vivir de todos los seres de la ciudad”.

Llegado a este punto, cabe decir que la sociedad que representa Cela en *La colmena* está aún marcada por la Guerra Civil Española. Todavía permanece latente en la memoria el enfrentamiento entre las dos Españas, así como la repercusión que tuvo en el período de posguerra: los vencedores y los vencidos. Además, la economía española pasaba por un mal momento, lo que repercutió, como siempre, en las clases más modestas con miseria, penurias y hambre. Precisamente debido a la escasez de alimentos, el gobierno elaboró unas cartillas de racionamiento para asegurar una consumición semanal de productos básicos tales como el pan, el aceite o la leche. Sin

embargo, esta medida también ocasionó un efecto colateral que fue la aparición de un mercado negro de alimentos y otros productos básicos llamado estraperlo.

Por si no fuera todo ello poco, un nuevo Estado como era el que Franco quería construir, debía asentarse, lo que provocó la continua represión en cárceles, denuncias y fusilamientos de personas contrarias ideológicamente al Franquismo, sin olvidar los miles de españoles que tuvieron que marcharse al exilio, entre ellos muchos intelectuales. También, dentro de la novela, pero en menor medida, hay algunas referencias exteriores a la España de la época; por ejemplo, aparecen en varias conversaciones alusiones al desarrollo de la 2ª Guerra Mundial, a Hitler, a Roosevelt o a la Conferencia de Teherán.

La Colmena no posee una línea argumental sólida al igual que tampoco un desenlace nítido, simplemente se dedica a narrar las distintas peripecias de cerca de 300 personajes. Así lo constata J.M. Caballero Bonald quien, en la segunda edición de la novela, incluyó un censo en el que cataloga 296 personajes de la novela, además de 50 personajes reales (de la literatura, de la historia, de la política, del cine, etc.).

Los estratos sociales representados en *La Colmena* varían desde los más bajos y humildes, hasta la burguesía acomodada, aunque el grupo más numeroso es, sin lugar a duda, el de los más modestos. Así pues, todo este entramado social de la novela puede simplificarse dividiéndolo en dos grupos, el de los triunfadores más o menos enriquecidos, y el de los sumidos en la pobreza, fracasados y extenuados del mismo día a día. Justamente, lo más importante para Cela no es la historia, ni las desventuras de los personajes sino transmitir la realidad social de Madrid durante la posguerra.

Por ello, es muy difícil realizar un resumen de la obra, sino que se podría escribir una reseña por los personajes más importantes de la novela. Martín Marco es un escritor pobre, sin apenas recursos económicos, y sin un futuro esperanzador. Es el personaje más importante de la obra, y es en muchas ocasiones el hilo argumentativo de la novela.

En él Cela encarna los temas centrales de *La Colmena*: “La incertidumbre de su vida se manifiesta en la falta de oficio y de vivienda, y en la amenaza que pesa sobre

él; su penuria económica es también manifiesta; es objeto de la caridad de otros personajes; reúne cualidades humanas diversas: ternura hacia Filo y Purita, odio hacia su cuñado Roberto González, miedo ante la policía, orgullo ante doña Rosa y Celestino". (Gutiérrez, 1986 p.41.). De esta manera, Cela expone de una manera patente en Martín Marco los principales temas de la novela que quiere mostrar al lector como son la incertidumbre de la vida, la penuria económica, la caridad, las cualidades humanas como la ternura, el odio, el miedo o el orgullo, y la solidaridad.

Como contraposición a Martín Marco se encuentra Doña Rosa que es la dueña del café. Representa la imagen de la burguesía con cierto poder económico, de ideas conservadoras, admiradora de Hitler, muy prepotente y que humilla a las personas de bajo estatus social y económico.

Filo y don Roberto quienes son pareja y realizan grandes sacrificios para poder así salir adelante, ya que económicamente, no se encuentran en una situación holgada. Filo es hermana de Martín Marco. Quizás estos dos personajes son los más positivos de la obra, ya que de alguna manera aceptan la vida tal y como es e intentan poner buena cara al devenir de los acontecimientos.

Victorita es una mujer que decide prostituirse para así comprar medicinas a Paco, su novio, que tiene tuberculosis. Aquí se puede observar la dureza que en algunos momentos alcanza la novela, y como Victorita tiene que venderse para salvar a su novio. También la caridad y la solidaridad se ven encarnadas al realizar tal acto de generosidad hacia Paco aunque sea de una manera poco honrosa.

Finalmente, en este repaso a algunos de los personajes más importantes, el clan de los Moisés formado por don Roque un gran mujeriego, y cuya ilusión es que sus hijas tengan en su poder algún día el café de su cuñada doña Rosa. La esposa de don Roque, doña Visi, ferviente católica y esperanzada en casar a su hija. Julita, hija de don Roque y doña Visi, quien mantiene relaciones sexuales, aún a pesar de no estar casados y que su madre crea que es una hija honrada, con su novio Ventura Aguado en una casa de citas, quien a su vez es amigo de Martín Marco y estudiante opositor a notario.

La Colmena posee una estructura enrevesada y no lineal. De esta forma, la estructura externa está dividida en seis capítulos. El primer capítulo trata el primer día por la tarde hasta las 21.30 horas; el segundo hasta medianoche; el tercero narra las peripecias del segundo día desde mediodía hasta las 22.00 horas; el cuarto la noche del primer día; el quinto el segundo día por la tarde; y el sexto el segundo día pero por la mañana, mientras que el capítulo final sucede tres o cuatro días después por la mañana.

Así, según para leer la novela en su debido orden temporal debemos utilizar la siguiente secuencia de capítulos: I, II, IV, VI, III, V y capítulo final. (Henn, 1997).

Sin embargo, quizás sea en la estructura interna donde radica la mayor importancia de la novela, pues son precisamente las distintas relaciones entre los personajes las que constituyen el hilo narrativo. Se rompe toda estructura lineal, y convierte a esta novela en una fuente renovadora literaria, pues no sigue una trama argumental continuada como era habitual hasta la fecha.

Con el entramado definido en la estructura interna, se dan determinados casos de cortes de secuencias. En estos casos, el lector se siente perdido, pero seguidamente, en los capítulos siguientes, vuelve a coger el hilo narrativo pues las secuencias quedan interrumpidas pero seguidamente encajan. Esta superposición de secuencias, como en un puzzle desordenado a manos de un desconocido, pero con pleno sentido para Cela, nos da un dinamismo extraordinario, dando a la novela un movimiento de continua renovación.

Los temas que trata *La Colmena* son muy variados. La incomunicación entre los personajes es uno de ellos. Aunque en la novela, las distintas personas están acompañadas, bien por familiares y amigos, o bien por vecinos, viven aislados. Realizan su vida, se ven, mantienen conversaciones, conviven entre ellos pero no logran comprenderse mutuamente ni apreciarse.

Otro tema recurrente es la obsesión por el dinero. Aquellos que lo tienen se muestran superiores hacia los demás que no lo poseen, creyendo que por tener varios fajos de billetes en sus bolsillos ostentan todo el poder despreciando, así, a

quienes intentan por todos los medios posibles conseguirlos ya sea prostituyéndose, estafando, pidiendo préstamos, o trabajando hasta la extenuación.

El hambre también es un tema constante en la obra que suele estar acompañado de enfermedad o miseria, como el caso del gitano que recoge la comida que le lanzan al suelo. El sexo también es un tema frecuente. Las distintas casas de citas, prostíbulos o incluso solares desiertos sirven de escenarios para la satisfacción del deseo carnal, la obtención de dinero o favores, o la simple relación entre una pareja ya casada.

El recuerdo de la guerra civil también está muy presente en las vidas de muchos de estos personajes. La represión y el terror de la posguerra crean un sentimiento de cierta angustia y cobardía. Temen posibles denuncias por haber sido republicanos o por haber luchado en el bando contrario al de los vencedores. Por ejemplo, Martín Marco siempre tiene miedo, y se siente aterrorizado cuando unos policías le piden la documentación.

Cela tardó varios años en escribir esta novela. Todos los detalles son cuidados al máximo y pensados una y otra vez para que todo lo que aparece escrito tenga sentido. Para ello, Cela utiliza ante todo el diálogo, pero tampoco se olvida de la narración o la descripción. Es capaz de manejar todos los estilos, que en este caso, varían desde el más coloquial hasta el más cuidado pasando por el vulgar y el estándar, aunque predomina el tono brusco y directo.

La novela está escrita en prosa, pero eso no significa que Cela no utilice recursos literarios como el epíteto, las repeticiones o las comparaciones literarias.

Respecto a la posición del autor dentro de la obra, Cela tiene la función de un fotógrafo, el cual va realizando a través de la novela, cientos de instantáneas del Madrid de los años 40, para que podamos tener con pleno detalle, una perspectiva de la tanto de la sociedad como de la ciudad. Esta característica se enmarca dentro de la corriente de realismo social de la novela de posguerra española.

Cela desaparece del relato para que sean los propios personajes los que actúen libremente y los que sean dueños de sus palabras y de sus pensamientos, llegando en

algunas ocasiones a llega a dudar sobre todo lo que está narrando expresando cierta vacilación o desconocimiento.

Sin embargo, también podemos ver durante la lectura de la novela, la presencia de un narrador omnisciente que conoce todo cuanto sucede en la vida de los distintos personajes e incluso es capaz de saber qué es lo que piensan o lo que sienten en un determinado instante.

Cela utiliza en múltiples ocasiones espacios cerrados y abarrotados de gente, llegando a ser incluso claustrofóbicos, al igual que una colmena, cada abeja posee una determinada función social y con un diferente estatus al igual que ocurre con otras clases de insectos.

Como en la vida de una colmena, las vidas se entrelazan y se unen para formar un todo, es decir, la sociedad española de posguerra durante los años 40, con sus idiosincrasias, sus metas, ese continuo devenir de unos seres minúsculos que al igual que unos insectos se insertan en un gran espacio como es Madrid.

De este modo, lo contempla Gustavo Bueno en un artículo extraído de Domingo Gutiérrez (1986 p.41.): “Los personajes de La colmena carecen de vida interior; han sido sorprendidos los hombres en el momento en que su conducta se parece más a la monótona, vulgarísima, estandarizada actividad de un mecanismo, en el que las piezas repiten, como los astros, siempre sus mismas trayectorias”.

2.3. Antonio Buero Vallejo. Capitán Centellas

Antonio Buero Vallejo (1916-2000) nace en Guadalajara, hijo de un comandante de la academia militar de ingenieros, de carácter liberal y aficionado al teatro. Buero Vallejo ya tuvo afición al teatro desde pequeño, incluso le regalaron un teatro de juguete de cartón con diferentes escenografías. En la adolescencia, ve el nacimiento de la II República lleno de ilusión y optimismo. Al llegar la Guerra Civil se afilia a las juventudes comunistas y acude al frente del Jarama pero recibe la noticia de que han fusilado a su padre, que era teniente coronel del ejército republicano. Buero Vallejo continuó luchando y al acabar la Guerra Civil es detenido y condenado a muerte. En

1940 le es conmutada la pena de muerte por cárcel y en 1946 sale en libertad provisional.

Evidentemente su biografía va a influir en su obra como dramaturgo. Así, vemos reflejadas sus vivencias en la cárcel en su obra *La Fundación* (1974). Coincidió en la cárcel con Miguel Hernández, al que con su gran afición a la pintura, inmortalizó en un famoso retrato.

Sin duda, contribuyó en las palabras de Mario Gas, director y crítico teatral a una “elevación ética, moral y estética del teatro que se practicaba en ese momento. Un autor fundamental en la historia del teatro español”. (Larraz, 2014, p.31.)

2.3.1. Historia de una escalera

Hasta el estreno de *Historia de una escalera*, Buero Vallejo era un autor desconocido. Con esta obra teatral se presenta al premio Lope de Vega y lo gana. La obra se estrena en el teatro El Español en Madrid pero con algo de recelo. De hecho, la estrenaron el 14 de octubre de 1949 un poco antes de la festividad del 1 de noviembre, puesto que alrededor de esa fecha siempre se representaba la obra de *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla, y así apenas se harían algunas representaciones de la obra de Buero Vallejo.

Sin embargo, *Historia de una escalera* se convirtió en un gran éxito entre el público, y el lleno en las representaciones estaba asegurado. De esa manera, no pudieron dejar de realizar funciones y no fue posible programar la representación de *Don Juan Tenorio*, como era usual. Así apodaron a Antonio Buero Vallejo como “Capitán Centellas” pues era el nombre de la persona que en la obra de Zorrilla mata a Don Juan. (RTVE, 2017)

Según Javier Huerta, catedrático de literatura, el público se sintió realmente identificado con la obra. Pues supieron captar el mensaje interior que acompaña la obra desde ese exilio interior dentro de la propia España franquista que vivía Buero Vallejo y al que se le daba voz por primera vez.

La obra se localiza en un edificio humilde de vecinos del Madrid de 1920. Durante la obra los distintos personajes del inmueble presentan sus ilusiones, sus pesares, sus esperanzas y sus frustraciones.

Los personajes principales son Fernando y Urbano, vecinos del edificio y amigos, pero que constantemente tienen grandes diferencias. Ambos están atraídos por Carmina, pero utilizan distintas vías para enamorarla. Urbano es un joven con unos valores de esfuerzo diario, trabajo constante y amor sincero. Fernando es más alocado, impulsivo, pero más inconstante. Carmina decide, finalmente, casarse con Urbano.

Al final del Acto II se produce un salto temporal veinte años después. Urbano y Carmina han tenido una hija, Carmina. Fernando se casó con Elvira, otra inquilina del edificio, con la que tienen dos hijos, Manolín y Fernando. Carmina hija y Fernando hijo se enamoran, hecho que hace romper la amistad entre Urbano y Fernando padre.

Con respecto al estilo, Buero Vallejo utiliza un lenguaje muy familiar en los diálogos rozando lo vulgar. En las acotaciones utiliza un lenguaje más culto, pero accesible a todos los públicos.

La importancia de la obra radica en el compromiso social que tiene. Es una de las obras clave para entender el realismo social de la literatura española de posguerra. Aparecen diferentes símbolos y gags contrarios al régimen franquista muy sutiles para evitar la censura.

Historia de una escalera, como obra costumbrista, se impregna de un ambiente antiguo y sucio de una escalera de vecinos con personajes sin voluntad de cambio y fracasados. No conciben un futuro distinto al presente que vive, atrapados en esa escalera. Con esta metáfora el autor representa la realidad y la sociedad del momento. (Abellán, 1980).

2.3.2. La censura y otras obras de Buero Vallejo

En 1949, en pleno periodo de posguerra, en el que el teatro que se realizaba era de evasión por puro divertimento; aparece una *Historia de una escalera* con un mensaje social.

Los censores debían emitir un informe de cada una de las obras teatrales que se iban a representar. En ellos analizaban los distintos aspectos políticos, morales y religiosos de la función. Además, también tenían que informar del valor artístico y literario, convirtiéndose así en una especie de críticos literarios además de censores del régimen franquista.

La historia de Buero Vallejo con la censura es una gran paradoja. Porque, por una parte nos encontramos a un autor que ha sido encarcelado por el régimen franquista por sus ideas de izquierdas, y por otra parte, a uno de los autores teatrales que más se estrenan, en las mejores fechas, y en los mejores teatros.

La censura prohíbe tres fragmentos de la obra. El primero de ellos uno que hace alusión a los frailes y a las monjas, otro que habla sobre los sindicatos, cuando Fernando le dice a Urbano: “Si también vosotros ibais a llegar muy lejos con el sindicato y la solidaridad” a la que responde “Más vale ser un triste obrero que un señorito inútil” al que le obligan a cambiar la palabra señorito por soñador.

También se censura el fragmento en el que a una de las protagonistas se le llama “zorra”, este término se sustituye por “golfa”.

La polémica del posibilismo teatral tuvo lugar en 1960 en las páginas de la revista *Primer Acto* entre Alfonso Sastre y Buero Vallejo. Sastre defiende que el autor teatral debe ser imposibilista, es decir, un autor que escribe en un régimen de dictadura no tiene que hacerlo pensando en la censura. Por su parte, Buero es de la opinión que el autor teatral tiene que tener una postura posibilista, nada vale escribir una gran obra crítica si ésta no puede ver la luz y que el público general la conozca.

El propio Alfonso Sastre, dramaturgo, en su obra *La Mordaza* da un mensaje de la libertad y lo asfixiante que era vivir en esa época amordazado y si no se ejercía la

libertad podrían ocurrir grandes catástrofes. Ese mensaje oculto en la trama policial y rural pasó desapercibido para la censura y también para el público general. Demostrando así también su carácter posibilista. (Larraz, p.91.)

Antonio Buero Vallejo en su obra *Las Meninas* (1960) ofrece el siguiente fragmento muy aclarador con los ideales sobre cómo evitar la censura franquista: “Puesto que vais a enfrentaros con la falsedad y la mentira, ¡mentid si fuera posible para el beneficio de vuestra obra! ¡Qué es verdadera!, sed digno, pero sed hábil.

Hubo una obra teatral que no se pudo representar hasta llegada la democracia por el tema que trataba: la tortura. Su título es *La doble historia del doctor Valmy* (1965), la historia de la decadencia de un torturador con todas las implicaciones psicológicas, personales y familiares, al efectuar por orden de sus superiores la mutilación sexual de un supuesto terrorista.

La censura, evidentemente, prohibió la representación. Se intenta autorizar realizando algunos cortes, que el propio Buero Vallejo rechaza porque uno de ellos era muy importante para la obra. Una pareja elegante que actúa en el prólogo y en el intermedio con el siguiente texto: “sonrían tranquilos, esto no sucedió entre nosotros. Si ocurrió algo parecido fue en países lejanos, en tierras semibárbaras. No crean tales desatinos, son falsos, y sobre todo sonrían, conserven la sonrisa” (Pérez del Puerto, 2021).

2.4. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 14).

Esta definición primaria de finales de los años noventa se ha ido enriqueciendo posteriormente.

De esta manera, los grupos, además de ser reducidos, deben ser lo más heterogéneos posibles. Así lo exponen Johnson, Johnson y Smith (2007).

Se destaca la importancia de que los integrantes de los grupos se unan, compartan ideas y recursos y, sobre todo, animen a los demás a que se impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esa diversidad no debe afectar al trabajo conjunto, de hecho, constituirá un elemento que puede potenciar la efectividad del proceso de aprendizaje.

Otra parte importante que debe abarcar el aprendizaje cooperativo es el hecho de que el alumnado trabaje para la consecución de un objetivo común y compartido tal y como recoge Azorín Abellán (2018).

Resaltando esta última idea, Pujolàs (2009, pp. 153-154) señala: “tras el aprendizaje cooperativo hay unos determinados valores como la solidaridad, la ayuda mutua y el respeto por las diferencias. Estos valores (...) no pueden crecer (...) en un grupo-clase plagado de tensiones y rivalidades entre sus componentes, con alumnos marginados, excluidos, insultados, cuando no perseguidos y maltratados física y psicológicamente”.

Puede ser interesante también hacer alusión a otro concepto que últimamente es muy utilizado: aprendizaje colaborativo. Muchos autores no hacen diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo y los utilizan como sinónimos.

Sin embargo, otros autores si emplean estos términos de forma diferente. Zañartu (2000) afirma que la diferencia básica es que el aprendizaje cooperativo necesita de mucha estructuración para la realización de la actividad por parte del docente mientras que el aprendizaje colaborativo necesita de mucha más autonomía del grupo y muy poca estructuración de la tarea por parte del profesor.

En palabras de otro autor, Panitz (2001), en el aprendizaje colaborativo los estudiantes son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el aprendizaje cooperativo es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener.

Siguiendo a estos autores, la diferencia entre los dos tipos de aprendizaje es el grado de estructura de la tarea y de las interacciones entre los alumnos.

2.4.1. El valor del equipo en el Aprendizaje cooperativo

El grupo de trabajo cooperativo es, por esencia, un equipo: todos los miembros saben que la consecución de la meta depende de su propio esfuerzo, lo que confiere gran importancia a la actividad individual.

Ovejero (2018) recoge desde un punto de vista más práctico, todo lo relativo a la programación de actividades resultando de interés identificar las características que confieren el carácter de cooperativo a un grupo y ver qué efecto poseen en el correspondiente diseño.

Interdependencia positiva: Todos los integrantes del grupo han de estar en disposición de contribuir al éxito en la consecución de los objetivos. De ahí el interés de incluir recompensas y reconocimientos grupales, sobre todo de naturaleza formal y proporcionales a los esfuerzos de los distintos estudiantes. La interdependencia positiva se ha de manifestar en todos los ámbitos: De roles, por lo que el papel de cada miembro ha de ir rotando en sucesivos ejercicios (todos los integrantes han de ejercer todos los roles). De tareas, de modo que la información a trabajar debe estar fragmentada: cada miembro aprenderá su parte y la pondrá en común, a fin de proceder a la construcción del conocimiento de manera conjunta. Y de objetivos para que resulte perceptible si un integrante del grupo no realiza bien su tarea y si el resultado final quedará penalizado.

Interacción directa: Los planteamientos clásicos en esta materia defienden la importancia del contacto directo entre compañeros y compañeras, cara a cara, a fin de conseguir una mayor implicación. Esto proporciona, además, un aprendizaje de orden social: cómo interactuar con otros, de qué manera interpretar el lenguaje no verbal, etc.

Por ese motivo lo recomendable es que resulte sencillo modificar la distribución del aula e, incluso, disponer de espacios acotados para conseguir mejorar las interacciones, tanto visuales como verbales.

Responsabilidad individual: Trabajar en grupo no significa eludir el trabajo personal que corresponde a cada estudiante: precisamente el planteamiento cooperativo persigue el fortalecimiento tanto del trabajo individual como del grupal. Uno de los principales riesgos del trabajo colaborativo es, precisamente, el de caer en la desidia: la mayoría de los docentes padecen la problemática de grupos en los que unos integrantes trabajan y se esfuerzan, mientras otros se limitan a aprovecharse del resultado que generan los demás.

Activación de habilidades sociales e interpersonales: Los planteamientos teóricos orientados a mejorar las habilidades sociales e interpersonales tienen un escaso desarrollo: de ahí el interés de emplear las propias actividades como medios de “aprender a cooperar cooperando”. Resulta fundamental planificar las actividades para trabajar contenidos sobre lo que debe ser una práctica cooperativa.

Participación equitativa: Como complemento de las ideas a considerar respecto de la interdependencia positiva y de la responsabilidad individual, en el diseño de las tareas hay que intentar lograr que cada integrante tenga una aportación similar al trabajo final (eso no significa que cada miembro ha de realizar una tarea idéntica ni que se le exija el mismo nivel de exigencia).

Igualdad de oportunidades: Un apartado fundamental del planteamiento cooperativo es que ese nivel de exigencia al que nos referíamos en el apartado anterior debe estar adaptado a las posibilidades de cada estudiante. Por desgracia, la sociedad actual (y, por tanto, también la escuela en sí) requiere la superación de unos determinados estándares, sin tener en cuenta la problemática de la diferenciación, lo que suele resultar muy injusto. Como señala Díaz-Aguado (2018, p. 25), “el aprendizaje cooperativo representa la principal innovación de eficacia comprobada para adaptar el aula a la diversidad y convertirla en una ventaja”.

Heterogeneidad: En la medida de lo posible los grupos han de ser muy heterogéneos: el docente debe aplicar este principio en función de las características de su clase y aplicar el criterio que estime más adecuado. Se pueden tener en cuenta distintos aspectos como el género, el origen cultural, las capacidades, diferenciaciones étnicas, clases sociales, la edad en ciertos casos, etc. Precisamente estas diversidades propiciarán un enriquecimiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Liderazgo compartido: En principio el liderazgo debe surgir de manera natural y lo recomendable es que sea compartido. Al diseñar la actividad se debe tener en cuenta este planteamiento y, por ejemplo, el docente puede ir designando a responsables de tareas de manera rotatoria, con lo que también se estaría trabajando la interdependencia de roles.

El papel predominante del docente en un contexto tradicional también se debe diluir en el entorno cooperativo, dado que la transmisión de conocimientos se reparte entre todo el alumnado.

El diseño de las actividades cooperativas se puede enriquecer todavía más con las siguientes aportaciones, formuladas por Díaz-Aguado (2018) y de aplicación en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje:

El docente debe esforzarse en definir, con la máxima claridad y precisión posibles, cuáles son los resultados a conseguir con la tarea encomendada.

Es muy importante que el alumnado perciba los objetivos como algo propio, que desee alcanzarlos y, en especial, que dispone de los recursos necesarios para alcanzarlos (es decir, hay que propiciar que los estudiantes se apropien de dichas metas; a veces resulta muy recomendable contar con la participación en su concreción).

En línea con lo anterior, el docente proporcionará las pautas suficientes para que los grupos puedan alcanzar los objetivos propuestos. En ese sentido deberá indicar qué se debe llevar a cabo, en qué orden, materiales a emplear, etc. también señalará

las fuentes de información disponibles y los mecanismos de evaluación que se utilizarán.

El docente ha de conceder el tiempo necesario a cada estudiante y a cada equipo para el desarrollo de las tareas planteadas. En el caso específico de los planteamientos cooperativos hay que tener en cuenta que el desarrollo de los aspectos positivos asociados al desarrollo de habilidades interpersonales o el asumir de las responsabilidades individuales requiere de un despliegue en el calendario que puede requerir más de cuatro semanas.

2.4.2. Beneficios del aprendizaje cooperativo

Ovejero (2018) identifica tres tipologías de crisis en este entorno sobre las que, por fortuna, la sociedad cada vez es más consciente:

La de rendimiento, que se refleja en las altas tasas de fracaso escolar y en un repunte del analfabetismo funcional, es decir, en la existencia de personas que no saben emplear sus capacidades lectoras o cálculo en situaciones cotidianas de su existencia.

La de socialización, derivada del hecho de que hay muchos hijos e hijas únicas o que la mayoría de los niños viven en ambientes urbanos, lo que suele incrementar su aislamiento y dificultar la relación con iguales. Este problema se acrecienta por las dificultades de atención por parte de los progenitores, lo que al final se traduce en que muchos de los estudiantes de primaria y secundaria pasan muchas horas sin compañía directa de otras personas, en la mayoría de las ocasiones viendo contenidos de móviles, televisores y ordenadores.

La tercera crisis se encuentra ocasionada por los problemas de integración en el aula de alumnado pertenecientes a otras minorías culturales, étnicas o raciales.

La escuela refleja las divisiones existentes en la sociedad y uno de sus más serios problemas es el de no saber integrar adecuadamente en el aula a todos los alumnos y alumnas, pertenezcan al grupo al que pertenezcan, con las dramáticas consecuencias

que a medio y largo plazo tiene ello en esas sociedades (racismo, discriminación, exclusión social, etc.). Ovejero (2018, p. 171).

En ese sentido, Díaz-Aguado (2018) subraya una serie de motivos que justifican la incorporación del aprendizaje cooperativo a las clases de educación primaria (estas ideas se pueden extrapolar, de manera natural, a otros niveles): rendimiento y motivación, relaciones, resolución de conflictos, disrupción, exigencias laborales,

Rendimiento y motivación: La percepción que se deriva de la competitividad en clase es que la consecución de objetivos de aprendizaje se magnifica con los fracasos de los demás. Incluso no resulta infrecuente que la visualización del esfuerzo se personalice en figuras con un sesgo negativo, como los “empollones” de la clase. Todas estas connotaciones del aula tradicional se invierten en un contexto cooperativo, en el que “el aprendizaje y el esfuerzo por aprender” son “mucho más valorados en el grupo de iguales” (Díaz-Aguado, 2018, p. 15).

Relaciones: Mejora las relaciones con el alumnado, desarrollando la autoridad que permite enseñar y educar al mismo tiempo. El docente se libera en el aula del control de las actividades, dado que este rol lo adopta la clase en su conjunto, lo que le permite realizar tareas con mayor valor cognitivo y, sobre todo, revisar lo que sucede en el seno de cada uno de los grupos.

Este hecho provoca que mejoren las interacciones entre el profesorado y el alumnado en todas sus vertientes, incluso también durante las fases de explicación de conceptos o de actividades a desarrollar. De este modo su autoridad se establece de manera natural, lo que posibilita alcanzar el ideal didáctico de enseñar y educar de manera simultánea.

Diversidad: Permite adaptar el aula a la diversidad, desarrollar la tolerancia y el respeto entre los distintos grupos. La existencia de auténticos equipos de trabajo, fundamentados en la amistad entre los integrantes, que se ven a sí mismo como iguales, constituye en sí mismo una auténtica lección de tolerancia.

Resolución de conflictos: Facilita la resolución de conflictos, previene el acoso y otras formas de violencia. El Estudio TOTTO (2021) destaca datos tan alarmantes

como que 1 de cada 4 españoles asegura que sus hijos han sufrido acoso escolar, 8 de cada 10 jóvenes ha presenciado alguna vez una situación relativa a esta problemática (de los que 1 de cada 3 se mantuvo al margen) y, lo que quizás resulte más significativo en nuestro ámbito de estudio, solo 2 de cada 10 docentes dice encontrarse preparado para enfrentarse con la situación.

Por ese motivo urge todavía más la implementación de planteamientos cooperativos en el aula: por una parte estas prácticas consiguen reducir el aislamiento de ciertos estudiantes, los más proclives a ser víctimas de bullying; y por otro lado, facilitan que los restantes integrantes de los grupos estén presentes desde el primer momento en el que se inicie el acoso y, por tanto, se encuentren en condiciones de detenerlo. Finalmente, refuerza, el sentido de pertenencia a un colectivo, que es un aspecto fundamental para reducir el empleo de la violencia en cualquier entorno social.

Disrupción: Previene la disrupción que se produce en ciertas ocasiones en el aula cuando se exige un mayor esfuerzo y se requieren mejores resultados académicos. El alumnado reacciona de ese modo a la sensación de frustración. Hay que reparar en que este comportamiento suele aparecer como consecuencia de una visión derivada del empleo de recursos digitales, en los que la recompensa se obtiene al instante y sin excesivas dificultades.

Los mecanismos cooperativos permiten reconducir la situación, dado que proporcionan reconocimiento inmediato a los integrantes de los grupos y, al mismo tiempo, facilitan el desarrollo de actividades que se prolongarán en el tiempo, hasta la consecución de objetivos complejos.

Exigencias laborales: Posibilita una adaptación a las exigencias laborales que caracterizan a nuestra sociedad. Hoy día las empresas ya no demandan tanto un personal con una determinada cualificación, sino individuos que sean capaces de trabajar en equipo, de forma cooperativa, ya lo que se persigue el éxito de la organización), que sean capaces de tener iniciativas y de asumir riesgos.

En definitiva, que cuenten con un importante desarrollo en habilidades blandas (*soft skills*), como la comunicación, cortesía, integridad, responsabilidad, etc. Una formación en principios cooperativos se concretará en futuros profesionales capaces de interrelacionar entre sí y plenamente empoderados para afrontar y resolver los problemas en el puesto de trabajo.

3. PROYECCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA: LA UNIDAD DIDÁCTICA

3.1. Justificación

El estudio de la literatura española de posguerra que se establece en el marco temporal desde la finalización de la Guerra Civil en 1939, hasta la muerte de Francisco Franco, y por ende el fin del régimen franquista en 1975, constituye un paisaje literario muy particular en nuestro país.

Los distintos novelistas, poetas y dramaturgos no son ajenos al contexto social, político, económico y cultural que vive España, y por lo tanto, estuvieron marcados por el esteticismo, la vacilación y la denuncia social. De ahí, la importancia de conocer la literatura para comprender las distintas problemáticas de la sociedad en la que los escritores españoles de esta época llevaron a cabo su obra artística.

Por otra parte, a nivel legislativo, el proyecto también posee una justificación muy evidente, ya que el estudio de ésta época de la literatura está recogido por la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y concretamente si se consulta el currículo para 4º ESO para la asignatura de lengua castellana y literatura¹, nivel educativo al que está dedicada la proyección didáctica del tema de investigación.

¹ “Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados. CCL, CCA, CEC”

No cabe duda que se trata de un tema relevante, y que por un lado, la investigación epistemológica del tema, y la posterior unidad didáctica en el aula hacen que el proyecto sea muy pertinente y posea una amplia justificación. En enero de 2021 se publica la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que deroga a la LOMCE y también a aquellas disposiciones de rango igual o anterior que contradigan lo expuesto en este texto, aunque se indica en sus plazos de implantación que no comenzará a aplicarse hasta cursos posteriores -Disposición final quinta. Calendario de implantación-

De este modo, la legislación curricular que nos compete para abordar 4º ESO en el curso 2021/22, será la que sigue: RD 1105/2014 (enseñanzas mínimas ESO y Bachillerato), Decreto 110/2016 Bachillerato Andalucía, Decreto 111/2016 ESO Andalucía (mod. por D. 182/2020), Orden 14 julio curriculum ESO y Bachillerato Andalucía (mod. por O. 15 enero de 2021).

3.2. Contextualización

El centro escolar donde se va a desarrollar la presente unidad didáctica es el IES Fernando III El Santo de la localidad Priego de Córdoba (Córdoba). Priego de Córdoba es un municipio de 22.251 habitantes de la comarca de la Subbética en la provincia de Córdoba, eminentemente rural y donde su economía se basa en el cultivo del olivar y en el sector servicios. Posee 14 aldeas que pertenecen a la localidad, de los cuales acuden al centro los alumnos de los siguientes núcleos: Fuente Tójar, Zamoranos, Fuente Grande, Las Navas, Castil de Campos, El Cañuelo que pertenecen al Colegio Público Rural La Tiñosa, así como, acceden al centro los alumnos del CEIP Ángel Carrillo del núcleo urbano.

El IES Fernando III posee los siguientes planes y programas, de programas de innovación y educativa: Aldea y Forma Joven, Transformación Digital Educativa, Bilingüismo, Plan de Salud y PRL, Escuelas Deportivas, Plan de Igualdad, Escuela Espacio de Paz, PROA, (Programa de Refuerzo Orientación y Apoyo), Aprendiendo con las empresas, Centro Examinador Trinity.

3.3. Objetivos

3.3.1. Objetivos generales de etapa

Según la Orden de 15 de enero de 2021 del BOJA por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la enseñanza de la materia de Lengua castellana y Literatura contribuirá a alcanzar los siguientes objetivos:

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

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

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

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

5. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

6. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.

7. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

8. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

9. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo; que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

10. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.

11. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

13. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

3.3.2. Objetivos didácticos de la unidad

Siguiendo la taxonomía de Bloom y el principio del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), los objetivos didácticos que se proponen para la unidad han sido elaborados con diferentes grados de dominio para que puedan ser alcanzados por todo nuestro alumnado en función de sus capacidades. Los objetivos de la presente Unidad Didáctica son los siguientes:

1. Conocer el contexto social, político, económico y cultural de la posguerra de los años 40, 50 y 60 del siglo XX en España.

2. Comprender la influencia que tiene el contexto social, económico, político y cultural en las obras literarias que se escriben durante ese periodo.

3. Analizar como la censura influyó en las obras literarias españolas de la posguerra

4. Conocer a los autores y obras más representativas de la literatura española de posguerra.
5. Analizar las distintas corrientes literarias y sus características en la poesía, narrativa y teatro que se produce en España durante el periodo de posguerra.
6. Poner en práctica hábitos de trabajo cooperativo y en equipo.
7. Adoptar una actitud crítica sobre la sociedad en la que vivimos a través de la literatura.
8. Fomentar el conocimiento, el aprecio y la lectura como fuente de cultura en nuestro alumnado.
9. Desarrollar las habilidades lingüísticas de comprensión y expresión escrita.
10. Desarrollar las habilidades lingüísticas de comprensión y expresión oral.

3.4. Competencias

Con el desarrollo de nuestra unidad didáctica contribuimos al desarrollo de las siguientes competencias:

a) Competencia en comunicación lingüística (CCL) a través de la lectura y producción propia de textos orales y escritos los alumnos aprenderán a expresarse de manera concisa y adecuada, a formular opiniones con criterio y profundizarán en la comprensión de textos literarios.

b) Competencia social y cívica (CSC). Perseguimos que nuestros alumnos comprendan la importancia del respeto y la tolerancia. Para ello, nos vamos a servir del aprendizaje cooperativo con la que el alumnado trabajando en equipo deben alcanzar una serie de situaciones tan habituales en la vida cotidiana como: saber llegar a acuerdos, saber estar en desacuerdo y trabajar juntos en equipo para alcanzar una meta.

c) Conciencia y expresiones culturales (CEC): con esta Unidad Didáctica pretendemos que nuestros alumnos valoren el hecho literario, lo estudien comparándolo con el periodo histórico al que pertenecen y con su propia realidad.

d) Competencia digital (CD): los alumnos aprenderán a buscar información y a contrastarla. Así como utilizar los recursos tecnológicos de manera eficiente y con buen criterio. Del mismo modo, aprenderán a crear contenidos de manera digital que sean eficientes.

e) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP) en la construcción de estrategias, en la toma de decisiones, en la comunicación de proyectos personales y en la base de la autonomía personal.

f) Competencia aprender a aprender (CAA): los alumnos aprenderán a manejar los conocimientos que han adquirido y cómo afrontar el aprendizaje de aquellos que aún les falta. Además, trabajaremos diferentes estrategias para afrontar las tareas, organizar el tiempo y supervisar el trabajo que llevan a cabo.

3.5. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Según la Orden de 15 de enero de 2021 del BOJA por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía se deben dividir en cuatro grandes bloques:

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Escuchar. Comprensión, interpretación y valoración de textos orales propios del ámbito personal, académico, social y laboral e identificación de la información relevante, el tema, la estructura y la intención comunicativa del hablante. La toma de apuntes. Comprensión, interpretación y valoración de	1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico y social. CCL, CAA, CSC, CEC. 3. Comprender el sentido global y la intención de textos orales. CCL, CAA, CSC. 4. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las	1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, académico y laboral, identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante. 1.2. Anticipa ideas e infiere datos del emisor y del contenido del

<p>textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Observación y comprensión del sentido global de debates, coloquios, entrevistas y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que regulan la comunicación. El diálogo. Identificación del propósito, la tesis y los argumentos de las participantes en debates, tertulias y entrevistas procedentes de los medios de comunicación audiovisuales. Hablar. Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales. Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales e informales. Producción de discursos orales atendiendo a la claridad de la exposición, su adecuación al contexto, la coherencia y la cohesión del discurso.</p>	<p>producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada, etc.). CCL, CAA, CSC. 5. Valorar la lengua oral como instrumentos de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta. CCL, CAA, CSC. 6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, CSC, SIEP.</p>	<p>texto analizando fuentes de procedencia no verbal. 1.3 Retiene información relevante y extrae informaciones concretas. 1.4. Distingue las partes en las que se estructuran los mensajes orales y la interrelación entre discurso y contexto. 2.1. Comprende el sentido global de textos orales de intención narrativa, descriptiva, instructiva, expositiva y argumentativa, identificando la estructura, la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante. 2.4. Interpreta y valora aspectos concretos del contenido de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular. 3.1. Escucha, observa e interpreta el sentido global de debates, coloquios y conversaciones espontáneas identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa y la postura de cada participante, así como las diferencias formales y de contenido que regulan los intercambios comunicativos formales y los intercambios comunicativos espontáneos. 3.2. Reconoce y explica las características del lenguaje conversacional (cooperación, espontaneidad, economía y subjetividad) en las conversaciones espontáneas. 3.3. Observa y analiza las intervenciones particulares de</p>
--	--	---

		<p> cada participante en un debate, coloquio o conversación espontánea teniendo en cuenta el tono empleado, el lenguaje que utiliza, el contenido y el grado de respeto hacia las opiniones de los demás. 3.4 Identifica el propósito, la tesis y los argumentos de los participantes, en debates, tertulias y entrevistas procedentes de los medios de comunicación audiovisual valorando de forma crítica aspectos concretos de su forma y su contenido. 4.1. Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos. 4.2. Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos (entonación, pausas, tono, timbre, volumen...) mirada, posicionamiento, lenguaje corporal, etc., gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales en cualquier tipo de discurso. 4.3. Reconoce los errores de la producción oral propia y ajena a partir de la práctica habitual de la evaluación y autoevaluación, proponiendo soluciones para mejorarlas. 5.1. Utiliza y valora la lengua como un medio para adquirir, procesar y transmitir nuevos conocimientos; para expresar ideas y sentimientos y para regular la conducta. 6.1. Realiza presentaciones orales de forma individual o en grupo, planificando el proceso de oralidad, organizando el contenido, consultando fuentes de información diversas, </p>
--	--	---

		<p>gestionando el tiempo y transmitiendo la información de forma coherente aprovechando vídeos, grabaciones u otros soportes digitales. 6.2. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos. 6.3. Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales. 6.4. Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.</p>
--	--	---

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>Leer. Conocimiento y uso progresivo de técnicas y estrategias de comprensión escrita en función del objetivo y el tipo de texto. Lectura, comprensión, interpretación y valoración textos narrativos, descriptivos, instructivos, dialogados, expositivos y argumentativos. Escribir. Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos). Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de</p>	<p>1. Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. CCL, CAA, CSC, CEC. 2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CEC. 3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. CCL, CAA, CSC, CEC. 4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un</p>	<p>1.1. Comprende textos de diversa índole poniendo en práctica diferentes estrategias de lectura y autoevaluación de su propia comprensión en función del objetivo y el tipo de texto, actualizando conocimientos previos, trabajando los errores de comprensión y construyendo el significado global del texto. 1.2. Localiza, relaciona y secuencia las informaciones explícitas de los textos. 1.4. Construye el significado global de un texto o de frases del texto demostrando una comprensión plena y detallada del mismo. 1.5. Hace conexiones entre un texto y su contexto,</p>

<p>comunicar emociones, sentimientos, ideas, experiencias y opiniones propios, y como instrumento de enriquecimiento personal y profesional, evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje.</p>	<p>proceso de aprendizaje continuo. CCL, CD, CAA. 7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal. CCL, CAA, SIEP.</p>	<p>integrándolo y evaluándolo críticamente y realizando hipótesis sobre el mismo. 2.4. Localiza informaciones explícitas en un texto relacionándolas entre sí y con el contexto, secuenciándolas y deduciendo informaciones o valoraciones implícitas. 2.5. Interpreta el sentido de palabras, expresiones, frases o pequeños fragmentos extraídos de un texto en función de su sentido global. 3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto. 3.3. Respeta las opiniones de los demás. 4.1. Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos. 7.1. Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento. 7.2. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión.</p>
--	--	---

Bloque 3. Conocimiento de la lengua		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>La palabra. Observación reflexión y explicación de los valores expresivos y del uso de</p>	<p>1. Reconocer y explicar los valores expresivos que adquieren determinadas</p>	<p>1.1. Explica los valores expresivos que adquieren algunos adjetivos,</p>

<p>las formas verbales en textos con diferente intención comunicativa. Observación, reflexión y explicación de los distintos niveles de significado de palabras y expresiones en el discurso oral o escrito. Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en la escritura para obtener una comunicación eficiente. El discurso. Observación, reflexión, explicación y uso de los rasgos característicos que permiten diferenciar y clasificar los diferentes géneros textuales, con especial atención</p>	<p>categorías gramaticales en relación con la intención comunicativa de los textos donde aparecen, con especial atención a adjetivos, determinantes y pronombres. CCL, CAA. 2. Reconocer y explicar los valores expresivos que adquieren las formas verbales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen. CCL, CAA. 4. Identificar los distintos niveles de significado de palabras o expresiones en función de la intención comunicativa del discurso oral o escrito donde aparecen. CCL, CAA. 8. Identificar y explicar las estructuras de los diferentes géneros textuales con especial atención a las estructuras expositivas y argumentativas para utilizarlas en sus producciones orales y escritas. CCL, CAA. 9. Reconocer en textos de diversa índole y usar en las producciones propias orales y escritas los diferentes marcadores textuales y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos. CCL, CAA.</p>	<p>determinantes y pronombres en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen. 2.1. Reconoce y explica los valores expresivos que adquieren las formas verbales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen. 4.1. Explica todos los valores expresivos de las palabras que guardan relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen. 4.2. Explica con precisión el significado de palabras usando la acepción adecuada en relación al contexto en el que aparecen. 8.2. Conoce los elementos de la situación comunicativa que determinan los diversos usos lingüísticos tema, propósito, destinatario, género textual, etc. 8.4. Reconoce en un texto, y utiliza en las producciones propias, los distintos procedimientos lingüísticos para la expresión de la subjetividad. 9.2. Identifica, explica y usa distintos tipos de conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, así como los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna que proporcionan cohesión a un texto.</p>
--	--	---

Bloque 4. Educación literaria		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Introducción a la literatura a través de los textos. Aproximación a las obras más	2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes. CCL, CAA,	2.2 Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas

<p>representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas. Creación. Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa. Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas</p>	<p>CEC. 4. Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados. CCL, CAA, CEC. 5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa. CCL, CAA, CEC. 6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información. CCL, CAA, CEC, CD.</p>	<p>a lo largo de los diversos periodos histórico/literarios hasta la actualidad. 2.3 Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve. 4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura del siglo XVIII a nuestros días, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario. 4.2 Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas emitiendo juicios personales razonados. 5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa. 6.1 Consulta y cita adecuadamente varias fuentes de información para desarrollar por escrito, con rigor, claridad y coherencia, un tema relacionado con el currículo de Literatura. 6.3. Utiliza recursos variados de las tecnologías de la información y la comunicación para la realización de sus trabajos académicos.</p>
--	--	---

3.6. Metodología

En la Instrucción 9/2020 la metodología se presenta como profunda reflexión sobre cómo ayudar a los alumnos a organizar su pensamiento favoreciendo la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora, proponiendo

la interacción social como base del desarrollo de la competencia comunicativa en lengua materna, con la literatura como vehículo privilegiado de inserción en la cultura social. También se indica que es necesario partir del nivel inicial del alumno y avanzar gradualmente hacia aprendizajes más complejos. Para ello se requiere que el alumno adopte un papel activo en la interacción social y que valore los elementos del sistema para optimizar esta interacción. La metodología que llevemos a cabo en nuestra aula tendrá fundamentalmente un carácter activo, motivador y funcional.

Dado el enfoque comunicativo de nuestra área, se organizarán actividades donde el alumnado desarrolle la competencia lingüística en todas sus dimensiones.

De igual manera, se favorecerán experiencias de trabajo individual y colectivo a través del aprendizaje cooperativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos, ya que según las Instrucciones 8 de marzo de 2017 por las que se establece el protocolo para la detección, identificación y organización de la respuesta educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, son una de las mejores estrategias que podemos emplear en el aula para atender a la diversidad.

Uno de los enfoques en que se centra esta unidad didáctica es el enfoque constructivista de Piaget que se basa en tres ideas básicas: los alumnos son responsables de su propio proceso de aprendizaje; asimilan el nuevo conocimiento y este conocimiento nuevo se acomoda frente a las ideas previas que tenían. Esto está vinculado a la técnica de andamiaje de Bruner, la cual permite que, a través de la ayuda proporcionada por el docente, los alumnos construyan su propio aprendizaje. Por lo tanto, el papel del docente se regirá por las características de la escuela nueva, ya que los alumnos son los protagonistas y el docente un guía que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Debe propiciar experiencias cercanas a los alumnos para que aprendan a aplicar los conocimientos a su vida cotidiana y conseguir un aprendizaje más duradero, esto es, potenciar un aprendizaje significativo. (Pujolás, 2009)

Se fomentan metodologías inclusivas para atender a la diversidad en nuestra aula, es decir, contemplando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje a través del aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, promoviendo la

participación activa entre los alumnos mediante trabajos en grupos. Nuestro proceso de aprendizaje no es exclusivamente lingüístico sino conceptual, cognitivo y concomitante con la experiencia social, por ello es importante que surjan tareas que conlleven relaciones socio afectivas, considerando que la capacidad de disfrutar en el aprendizaje, por parte del profesor y el alumno, es uno de los valores capitales de toda metodología.

Para conseguir esto, se crea un clima confortable y adecuado en el aula. Se trata de concienciar a los alumnos de que forman un *grupo inteligente*, caracterizado por la confianza y el respeto entre iguales, así como por la toma de decisiones y responsabilidades sobre su aprendizaje, aumentando su implicación: por ejemplo, animándolos a utilizar modalidades de lengua estándar fuera del aula y a convertirse en maestros de otros, e incluso en investigadores de sus propios espacios de interés, como indica David Nunan, en sus nueve pasos para la autonomía del alumno (Trujillo, 2017). Hay que utilizar estrategias de enseñanza que favorezcan una autoestima positiva y una dinámica activa. No obstante, los errores son parte del aprendizaje; se aprende a través de ellos y evitando conductas negativas que supongan una baja autoestima produciéndose así el efecto Pigmalión.

3.7. Materiales y recursos

Los recursos necesarios para llevar a cabo la presente unidad didáctica son los siguientes:

1. Portátil o Tablet con conexión WiFi.
2. Herramientas para el apoyo en las presentaciones orales: Genially o Canva.
3. Proyector que nos permita la visualización de vídeos y presentaciones
4. Apuntes físicos y fragmentos de textos aportados por el profesor.
5. Apuntes propios del alumnado.
6. Enciclopedias, libros, diccionarios y recursos web para la búsqueda de información.

3.8. Atención a la diversidad al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE)

Siguiendo la Orden del 25/07/2008 de atención a la diversidad en Andalucía, presentamos algunas medidas generales y específicas que adoptará el centro para mejorar el rendimiento académico y minimizar las situaciones de fracaso escolar:

a. Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico. Esta medida, que tendrá un carácter temporal y abierto, deberá facilitar la integración del alumnado en su grupo ordinario y, en ningún caso, supondrá discriminación para el alumnado más necesitado de apoyo.

b. Desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales, con la finalidad de reforzar su enseñanza.

c. Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos en los casos del alumnado que presente un importante desfase en su nivel de aprendizaje en las áreas o materias de lengua castellana y literatura y de matemáticas.

d. Modelo flexible de horario lectivo semanal, que se seguirá para responder a las necesidades educativas concretas del alumnado.

e. Agrupación de diferentes materias en ámbitos.

f. Oferta de asignaturas optativas propias.

g. Agrupaciones de materias opcionales de cuarto curso.

La adaptación curricular es una medida de modificación de los elementos del currículo a fin de dar respuesta al alumnado con NEAE. Según las Instrucciones del 8/03/2017, se contempla una adaptación curricular no significativa (ACNS) para los dos alumnos de nuestro grupo-clase: un alumno que precisa acciones de carácter compensatorio derivadas de su historia personal, familiar y social, y otro alumno inmigrante de incorporación tardía.

A continuación, se detalla la concreción de diversidad en el aula y sus adaptaciones correspondientes:

Concreción de diversidad en el aula	
<p>Alumna que precisa acciones de carácter compensatorio derivadas de su historia personal, familiar y social. Sufre un desajuste temporal de un curso escolar a causa de sus circunstancias familiares, ya que su entorno familiar es poco adecuado y no dispone de los medios suficientes para la mejora de sus problemas educativos.</p>	<p>Alumno inmigrante de incorporación tardía. Este alumno presenta dificultades en la comprensión lectora que conllevan respuestas inadecuadas y un lenguaje pobre debido a la falta de vocabulario. Se proporciona respuesta a través de la medida de apoyo idiomático y el Programa de Educación Intercultural.</p>
Adaptación curricular no significativa	
<p>Apoyo de un segundo profesor en el aula: supervisión de tareas y explicaciones de refuerzo individualizadas.</p> <p>Programas específicos de atención, memoria y función ejecutiva con el especialista en Pedagogía Terapéutica.</p>	<p>Apoyo idiomático: para superar la barrera idiomática y mejorar la competencia comunicativa para facilitar su acceso al currículo ordinario.</p> <p>Programa de Educación Intercultural: prevención de posibles prejuicios y estereotipos. Elaboración de protocolo de acogida del nuevo alumnado para favorecer la integración y la educación para el desarrollo, la solidaridad y la ciudadanía.</p>
Medidas adoptadas para ambos alumnos	
<p>Cuadernillo de refuerzo de lectura comprensiva y fichas de ortografía.</p>	

- Actividades de refuerzo para afianzar el contenido adquirido en clase.
- Síntesis de contenidos mediante esquemas y resúmenes.
- Resolución de dudas o atención individualizada.

3.9. Interdisciplinariedad y transversalidad

Desde una perspectiva globalizadora e interdisciplinar, la materia de Lengua Castellana y Literatura se interrelaciona con todas las materias, ya que el lenguaje actúa como vehículo de comunicación, de transmisión de contenidos y de reflexión. Además de lo dicho en términos generales, nuestra área se relaciona con:

Ciencias Sociales, Geografía e Historia puesto que los textos literarios se sitúan en un contexto espacio-temporal.

Valores Éticos. Aspectos como el respeto, solidaridad, esfuerzo y trabajo en grupo pueden concretarse mediante debates.

Informática. La realización de trabajos de investigación o presentaciones usando las nuevas tecnologías.

La Educación Artística y la Educación Musical, con la que guarda una estrecha vinculación en la producción y análisis de obras artísticas.

Ciencias Naturales, Física y Química y Biología, mediante textos que trabajen cuestiones del medio ambiente y las ciencias.

Lenguas extranjeras (francés e inglés): El trabajo interdisciplinar se orienta en el abordaje de aspectos gramaticales y comunicativos relacionados.

De igual forma se trabajarán especialmente temas transversales como la igualdad entre sexos y visibilización de la mujer como creadora en la figura de Carmen Laforet y su novela *Nada*; y el uso adecuado de las tecnologías de la información y de la comunicación

3.10. Secuenciación y temporalización

La unidad didáctica se llevará a cabo durante diez sesiones repartidas entre el martes 3 de mayo de 2022 y el martes 24 de mayo de 2022. Este hecho se debe a que 4º ESO tiene 3 sesiones de lengua castellana y literatura a la semana divididas en clases de 55 minutos los martes, jueves y viernes.

La secuenciación de las sesiones y las actividades que vamos a desarrollar en cada se encuentran basadas en el aprendizaje cooperativo, por proyectos, y trabajando las cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, escribir y leer.

Sesión 1: Aproximación. Martes 3 de mayo de 2022

(10') Contextualización. Marco político, económico y social tras finalizar la Guerra Civil. Para ello veremos el vídeo: "Así era la situación de España justo después de la guerra" de Dmax: <https://www.youtube.com/watch?v=EemzZxSxdll>

(20') Mediante la técnica *lápices al centro* los distintos grupos de cooperativo negocian una respuesta a las siguientes preguntas antes de que el secretario escriba la respuesta final:

-¿Cómo creéis que fue la vida de los españoles en los años de posguerra?-¿Qué pasó con los vencidos en la guerra? -¿Cómo se ejercía la represión y la censura? - ¿Pensáis que la censura influyó en la literatura de posguerra?-¿Cuáles son los principales escritores en esta época?-¿Qué temas tratan en sus obras? -¿Hay censura hoy en día en nuestro país?-Si la hubiera, ¿De qué forma se lleva a cabo?

(25') Posteriormente contrastaremos las respuestas de los distintos grupos abriendo una tertulia sobre el tema.

Sesión 2: Censura. Jueves 5 de mayo de 2022

(30') Explicación teórica de la censura en la posguerra: cómo se produce, a quién le afecta, censura literaria y en la prensa, cómo evitaban la censura.

(25') Explicación del proyecto cooperativo final que tendrán que presentar al final de la unidad didáctica, reparto de temas para la exposición del equipo cooperativo y brainstorming para comenzar. En este momento también se le entregará la rúbrica con la que vamos a evaluar el trabajo y la exposición oral.

Los temas propuestos son los siguientes:

1. La censura en la prensa de la posguerra.
2. La censura en el teatro de la posguerra.
3. La censura de obras clásicas de la literatura en la posguerra.
4. El censor censurado: Camilo José Cela.
5. Capitán Centellas: Antonio Buero Vallejo
6. La censura y las redes sociales en la actualidad.
7. La autocensura y limitaciones propias en los autores.

Sesión 3: E-Q-U-I-P-O-. Viernes 6 de mayo de 2022

(55') La sesión la dedicaremos a que los equipos cooperativos trabajen en sus proyectos. De esta manera podremos ir supervisando su trabajo y resolviendo las dudas que puedan ir teniendo.

Sesión 4: Tremendismo. Martes 10 de mayo de 2022

(15') Explicación teórica sobre la obra y principales características de la narrativa de Camilo José Cela. Incidiendo principalmente en la técnica narrativa del tremendismo.

(30') Análisis del fragmento de La Familia de Pascual Duarte (1942) "La Chispa".²

La lectura se realizará con la técnica de *Lectura compartida*, donde los alumnos de cada grupo asumen un número del 1 al 4 y leen: el primero lee un párrafo, el segundo

² Ver Anexo I: Fragmento de la Chispa. *La Familia de Pascual Duarte*. Camilo José Cela (1942)

hace un resumen de ese párrafo, el tercero aporta una idea novedosa y el cuarto da el visto bueno para continuar. Para el siguiente párrafo, se rotan los números.

A continuación deberán señalar las características del tremendismo que aparecen, usos del lenguaje y elementos de coherencia y cohesión que aparecen en el texto.

(10') Corrección de las actividades propuestas.

Sesión 5: Teatro social. Jueves 12 de mayo de 2022

(55') Esta sesión la dedicaremos a ver la obra teatral de Antonio Buero Vallejo *Historia de una escalera*, máximo exponente del teatro social de la literatura de posguerra. La obra está representada por el Aula Municipal de Teatro de Aracena y se encuentra gratuitamente disponible en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=wwvBGAj1AYc>

El alumnado deberá estar atento al visionado, pues deberán entregar unas actividades³ acerca de la obra teatral. Podrán completarlas en casa de forma individual y cuya fecha de entrega máxima será el último día dedicado a esta unidad didáctica.

Sesión 6: Existencialismo. Viernes 13 de mayo de 2022

(10') Explicación teórica del docente sobre la novela *Nada* de Carmen Laforet y principales características de la narrativa de Carmen Laforet. Incidiendo principalmente en la técnica narrativa del existencialismo.

(35') Análisis del artículo de Gregorio Morán "Nada de Nada de Nada" publicado en La Vanguardia el sábado 13 de mayo de 1995 sobre la novela de Laforet siguiendo la técnica de lectura compartida en cooperativo. A continuación, abriremos un pequeño coloquio sobre el papel de la mujer en la literatura.

³ Ver Anexo II: Actividades sobre *Historia de una escalera*.

(15') Escritura de un pequeño artículo de opinión de unas 200 palabras acerca de este tema. Si no da tiempo pueden terminarlo en casa.

Sesión 7: La generación de los 50 vs. Rosalía: Martes 17 de mayo de 2022

(10') Comenzaremos la sesión con música y será escuchando la versión de Rosalía del poema *Palabras para Julia* de José Agustín Goytisolo⁴. Miembro de la Generación del 50 (Los niños de la Guerra): <https://www.youtube.com/watch?v=vovLUDpk2t8>

(10') Explicación teórica sobre la Generación del 50 –Los niños de la Guerra-. Centrándonos en los principales autores que la componen, corrientes y obras destacadas.

(15') En grupos cooperativos analizarán el poema, centrándose en los recursos estilísticos y usos del lenguaje que utiliza el autor.

(10') Los portavoces de cada grupo darán a conocer el resultado del análisis.

Sesión 8: Somos poetas. Jueves 19 de mayo de 2022

En esta sesión trabajaremos la expresión escrita, la imaginación y la creatividad.

(35') Los grupos cooperativos se convertirán en poetas, y trabajando en parejas, deberán escribir su propio poema "Palabras para...".

(20') Los alumnos recitarán ante la clase los poemas que han escrito.

Sesión 9: Exposiciones I. Viernes 20 de mayo de 2022

Los grupos 1, 2, 3 y 4 expondrán su trabajo ante el resto de la clase. La duración de las exposiciones tiene un tiempo máximo de 12 minutos y en el que todos los

⁴ Ver Anexo III: Nada de Nada de Nada. Artículo de Gregorio Morán publicado en La Vanguardia el sábado 13 de mayo de 1995

integrantes del equipo deben participar. Cada grupo cooperativo debe completar la rúbrica de la valoración del proyecto al grupo que está exponiendo. De esta manera, logramos que el alumnado que no esté exponiendo su trabajo escuche con atención al resto de compañeros y siga con interés el resto de exposiciones. Además, tras cada exposición tendrán que resaltar oralmente los aspectos positivos y a mejorar del trabajo que han realizado los compañeros.

Sesión 10: Exposiciones II. Martes 24 de mayo de 2022.

Los grupos 5, 6 y 7 expondrán su trabajo ante el resto de la clase. La duración de las exposiciones tiene un tiempo máximo de 12 minutos y en el que todos los integrantes del equipo deben participar. Cada grupo cooperativo debe completar la rúbrica de la valoración del proyecto al grupo que está exponiendo. De esta manera, logramos que el alumnado que no esté exponiendo su trabajo escuche con atención al resto de compañeros y siga con interés el resto de exposiciones. Además, tras cada exposición tendrán que resaltar oralmente los aspectos positivos y a mejorar del trabajo que han realizado los compañeros.

Se terminará la sesión con una tertulia a modo de repaso de toda la unidad, de forma oral y entre toda la clase, contestando a las preguntas que se realizaron en la sesión inicial.

3.11. Evaluación

La evaluación como establece el Decreto 111/2016 debe ser continua, formativa, integradora y de acuerdo a los contenidos de la asignatura.

Además, el primer día de sesión se les explicará a los alumnos cómo vamos a evaluar la unidad y qué contenidos deben presentar para superar esta unidad didáctica.

Se les entregará la rúbrica para la evaluación del proyecto de equipo cooperativo que a continuación se muestra:

Rúbrica para la valoración del proyecto cooperativo

Grupo Evaluador	
Grupo Evaluado	

A. Exposición oral

Aspecto que se evalúa	Sí/No	Puntuación sobre 10
1. Se usan de forma efectiva ayudas visuales para recordar el texto		
2. La intensidad de voz es adecuada y se destacan los conceptos fundamentales mediante el tono o mediante la entonación		
3. Se emplea de manera adecuada el lenguaje no verbal (gestos, postura corporal, etc.)		
4. Se evita leer y se trata de mantener contacto visual con el auditorio		
5. Se ha elaborado un guion escrito previo para construir después el texto oral		
6. Se introduce el tema con claridad y se utiliza alguna fórmula para anunciar el cierre. Los contenidos se presentan de manera ordenada y clara		
7. Se usan adecuadamente los conectores para ligar las distintas partes del discurso		

8. Se emplea un vocabulario preciso		
9. La exposición se ha ajustado al tiempo		
10. Se aprecia una buena coordinación del trabajo en equipo		

B. Contenidos

Aspecto que se evalúa	Sí/No	Puntuación sobre 10
1. El tema elegido es adecuado en relación con el nivel de concreción propuesto (ciclo, nivel).		
2. Los objetivos están bien formulados, son viables y útiles para los alumnos.		
3. Los contenidos están bien seleccionados y bien secuenciados.		
4. Las actividades programadas permiten alcanzar los objetivos establecidos previamente, son adecuadas para el nivel de los alumnos y favorecen la interacción.		

Otros comentarios

La evaluación de la unidad didáctica se completa con la entrega del dossier con las actividades desarrolladas y la participación activa en clase.

De esta forma, el porcentaje de la nota final quedaría como sigue:

- Proyecto cooperativo. (60%). 2/3 de esa nota corresponderá al docente y 1/3 a la coevaluación del resto de equipos. La evaluación del proyecto se realizará a través de una rúbrica.
- Actividades de Historia de una escalera. (15%). Individual
- Dossier con las actividades desarrolladas en clase: actividades texto de la Familia de Pascual Duarte, poema “Palabras para...” y artículo de opinión sobre el papel de la mujer en la literatura. (15%). Por equipo cooperativo
- Participación activa en clase, con especial atención en los coloquios (10%). Individual

4. Bibliografía y recursos web

- Abellán, Manuel L. (1980). *Censura y creación literaria en España (1939-1976)*. Ediciones Península. ISBN 9788429716481.
- Asún, R. (1982). *La colmena y Camilo José Cela*, Barcelona. Editorial Laia.
- Azorín, C. (2018). *El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas*. En *Perfiles Educativos*, vol. XL, núm. 161.
- Bermejo, B (1991). *La vicesecretaría de educación popular (1941-1945): un "ministerio" de la Propaganda en manos de la falange*. Espacio, Tiempo y Forma, Madrid, n. 4, p. 73-96, 1991. Disponible en: <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.751n5005BHABHA>
- Boletín oficial del Estado. BOE. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*. Disponible en: <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. BOJA. (2021). *Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/1>
- Buero Vallejo, A. (1949). *Historia de una escalera*.
- Cela, C. J. (1951). *La colmena*, Madrid, Editorial Castalia.
- Díaz-Aguado, M. J. (2018). *El aprendizaje cooperativo. De la teoría a la práctica*. Santillana Activa. Madrid.
- *Estudio TOTTO (2021). Educar es todo. Sobre la problemática del bullying en la sociedad española*. Disponible en: <https://hispaniasuma.org/wp-content/uploads/2021/05/II-ESTUDIO-BULLYING-Dilo-Todo-Contra-el-Bullying.pdf>
- Gil Casado, P. (1968). *La novela social española*, Madrid.
- Grecco, G. (2019). *Más allá de la pluma censora: las zonas grises en torno a la censura literaria durante el Primer Franquismo*. Estudios Iberoamericanos 45 (2):

121-133. Disponible en:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/31096/18035>

- Gutiérrez, D. (1986). *Claves para la lectura de La colmena*, Madrid, Ediciones Daimon.
- Henn, D. (1997). *C.J. Cela, "La colmena"*, London: Grant and Cutle.
- Instituto de Educación Secundaria Fernando III: <https://www.iesf3.com/centro>
- Instituto de Estadística y Cartografía de la Junta de Andalucía: https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/ficha.htm?mun_14055
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Houbek, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. (2007). *The State of Cooperative Learning in Post-Secondary and Professional Settings. Educational Psychology Review, nº 19, pp. 15-29.* Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/225557996_The_State_of_Cooperative_Learning_in_Postsecondary_And_Professional_Settings
- Larraz, F. (2014) *Letricidio español. Censura y novela durante el franquismo.* Disponible en: <https://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/EEHFFilologia/article/view/1406/1190>
- Mallart, J. (2001). *Didáctica: concepto, objetivo y finalidad.* En *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 25-60). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Disponible en: http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema_1.pdf
- Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica.* Ediciones Pirámide. Madrid.

- Panitz, T. (2001). *Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will helps us understand the urderlying nature of interactive learning*. Disponible en: <http://home.capecod.net/~tpanitz/>
- Pérez del Puerto, A. (2021). *El cara a cara por el control cultural. Reprobada por la moral: la censura católica en la producción literaria durante la posguerra. Iberoamericana / Vervuert*. p. 41. ISBN 978-3-96869-133-6. OCLC 1253626448.
- Pineda, J. (2012). *Pedagogía Crítica*. Disponible en: <http://es.slideshare.net/mrjavisv/9-pedagogia-criti>
- Pujolàs, P. (2009). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Editorial Graò. Barcelona.
- Radio Televisión Española, RTVE. (2017). *El Capitán Centellas: un retrato teatral Antonio Buero Vallejo*. Disponible en: <https://www.rtve.es/television/20170322/capitan-centellas-retrato-del-autor-teatral-antonio-buero-vallejo/1509043.shtml>
- Sinova, J. (1989). *La censura de prensa durante el franquismo*. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/57248/1/37581-104954-1-PB.pdf>
- Trujillo, F. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos: Líneas de avance para una innovación centenaria. Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 78 pp. 42-48, octubre 2017.
- Zañartu, L. (2000). *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal*. Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías. Nº 28. Año V. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

5. Anexos

Anexo I: Fragmento de la Chispa. La Familia de Pascual Duarte. Camilo José Cela (1942)

El tremendismo tiene en La Familia Pascual Duarte de Camilo José Cela su principal representante. En esta obra se narra, a modo de carta autobiográfica, la vida de Pascual un prisionero convicto que ha cometido crímenes horribles, incluido el asesinato de su propia madre. Pascual se intenta justificar por el ambiente deplorable en que se vivió e hizo de él un desgraciado.

(...)Tenía una perrilla perdiguera —la Chispa—, medio ruin, medio bravía, pero que se entendía muy bien conmigo; con ella me iba muchas mañanas hasta la Charca, a legua y media del pueblo hacia la raya de Portugal, y nunca nos volvíamos de vacío para casa. Al volver, la perra se me adelantaba y me esperaba siempre junto al cruce; había allí una piedra redonda y achatada como una silla baja, de la que guardo tan perdiguera: que caza perdices.

Grato recuerdo como de cualquier persona; mejor, seguramente, que el que guardo de muchas de ellas. Era ancha y algo hundida y cuando me sentaba se me escurría un poco el trasero (con perdón) y quedaba tan acomodado que sentía tener que dejarla; me pasaba largos ratos sentado sobre la piedra del cruce, silbando, con la escopeta entre las piernas, mirando lo que había de verse, fumando pitillos.

La perrilla se sentaba enfrente de mí, sobre sus dos patas de atrás, y me miraba, con la cabeza ladeada, con sus dos ojillos castaños muy despiertos; yo le hablaba y ella, como si quisiese entenderme mejor, levantaba un poco las orejas; cuando me callaba aprovechaba para dar unas carreras detrás de los saltamontes, o simplemente para cambiar de postura. Cuando me marchaba, siempre, sin saber por qué, había de volver la cabeza hacia la piedra, como para despedirme, y hubo un día que debió parecerme tan triste por mi marcha, que no tuve más suerte que volver sobre mis pasos a sentarme de nuevo.

La perra volvió a echarse frente a mí y volvió a mirarme; ahora me doy cuenta de que tenía la mirada de los confesores, escrutadora y fría, como dicen que es la de los linceos... Un temblor recorrió todo mi cuerpo; parecía como una corriente que forzaba por salirme por los brazos. El pitillo se me había apagado; la escopeta, de un solo caño, se dejaba acariciar, lentamente, entre mis piernas. La perra seguía mirándome fija, como si no me hubiera visto nunca, como si fuese a culparme de algo de un momento a otro, y su mirada me calentaba la sangre de las venas de tal manera que se veía llegar el momento en que tuviese que entregarme; hacía calor, un calor espantoso, y mis ojos se entornaban dominados por el mirar, como un clavo, del animal.

Cogí la escopeta y disparé; volví a cargar y volví a disparar. La perra tenía una sangre oscura y pegajosa que se extendía poco a poco por la tierra. (...)

Anexo II: Actividades sobre *Historia de una escalera*

Responde a las siguientes preguntas:

ACTO I

- En la conversación entre Doña Asunción y Paca se refieren a sus hijos. ¿Qué imagen dan de cada uno de ellos?
- Explica lo que propone Elvira a su padre con respecto a Fernando. ¿Qué imagen da Buero Vallejo de Elvira?
- En la conversación entre Fernando y Urbano: ¿Qué actitudes distintas muestran ante la vida? ¿De cuál de ellos te sientes más cerca? Justifica tus respuestas.
- ¿Qué sentimientos demuestran Fernando y Carmina? Explica qué simboliza la lechera derramada.

ACTO II

- ¿Cuántos años han transcurrido desde el primer acto? Detalla los cambios que se observan en la apariencia de los personajes y del decorado.
- Resume el final del segundo acto. Explica los sentimientos y las actitudes de los cuatro personajes.

ACTO III

- ¿Qué pueden representar, para el desarrollo de la obra, el Joven y el Señor?
- Realiza un esquema de los habitantes de cada vivienda en el tercer acto.
- ¿Qué simboliza la escalera a lo largo de la obra?
- Se dice que en las obras de Buero Vallejo suelen enfrentarse personajes activos con personajes contemplativos. Según esto, analiza a Fernando y Urbano y di qué representan.
- Teniendo en cuenta la época en que se estrena la obra, ¿qué mensaje sociopolítico te parece que contiene?

Anexo III: *Nada de Nada de Nada*. Artículo de Gregorio Morán publicado en La Vanguardia el sábado 13 de mayo de 1995

SABATINAS INTEMPESTIVAS. GREGORIO MORÁN

Nada de Nada de Nada

Hay novelas que no se parecen a los yogures. Por muchas razones. Porque no son dulces, ni se toman a cucharadas, ni tienen fecha de caducidad. Hay novelas que no se parecen a los yogures porque no indican las calorías, ni son recomendables para niños, ni prometen dejarte como un cromó, ni vienen en paquetes de ocho, ni sirven para coleccionables.

Hay novelas que no pueden parecerse a los yogures porque cuando se publicaron aún se tomaba la leche cuajada y la hacía la señora o la criada o la tía, pero necesitaba dos condiciones que ya no se dan en nuestra cotidianidad: que la leche pudiera estropearse en un par de días y que las cosas necesitaran tiempo para adquirir su sabor exacto.

Cuando yo nací la leche la traían unas lecheras en burra sobre las diez de la mañana y se medían las cantidades con un pocillo de hojalata como las cántaras. Y cuando ellas aparecían todo olía a leche, porque entonces las cosas olían: las flores olían, la mierda olía, los parques olían, las comidas olían, y la gente desconfiaba de lo que no desprendía olor, hasta tal punto que se daba en llamar inodoro al water, ese lugar donde había que evitar el inconfundible olor a heces.

Disculpen el exceso de inconfundible orgullo infantil. Quizá fuimos la última generación que conoció el olor sin credulidad. Cuando yo nací, hasta el transcurrir cotidiano desprendía un olor a moño y a podrido que no podías quitarlo de las botas en invierno, ni de las sandalias en verano. El aprendizaje de la vida estaba vinculado a los olores: había un olor a primavera, a otoño, a novia, a clase, a fútbol, a vacaciones, a amigos. Los he vuelto a sentir leyendo "Nada" de Carmen Laforet.

"Nada" cumple medio siglo ahora y a esa distancia se sabe con certeza lo que nació efímero y lo que perdura. Tenía Carmen Laforet no más de veintidós años cuando escribió esta novela situada en la Barcelona del 40, y a fe que por más que aparezca la calle Arbau arriba y abajo es la obra menos localista que uno se pueda imaginar. Podría situarse en Madrid, Oviedo, Valencia o Valladolid, a condición de que fuera un lugar donde una persona joven pretendiera estudiar en una universidad y sobrevivir a aquellos tiempos del cólera de la frustración.



MORÁN

CARMEN LAFORET

tenía no más de veintidós
años cuando escribió
esta novela situada
en la Barcelona del 40

Los jurados del primer premio Nadal que concedieron el galardón a esta obra deberán ser siempre reconocidos por la comunidad intelectual como gente sensible y sabia y hasta honesta, independientemente de todo lo que hicieran antes y después de este gesto que les honra. Con frecuencia la honradez, como el heroísmo, basta con mostrarse en una ocasión sonada. Aburriría al personal señalando los incidentes que salpicaron aquel Nadal en el que nadie parecía esperar otra cosa que la concesión del premio a González Ruano, incluso él mismo, considerado entonces la pluma me-

yor cortada de los columnistas de la época. Otros con mayores conocimientos del asunto podrían reconstruir el clima y la fauna montañesa de la cultura en aquella primera parte de la posguerra.

Si hay dos obras emblemáticas de este periodo una debe ser "La Colmena" de Cela y la otra esta "Nada" de Laforet; casualmente, o quizá no, situadas respectivamente en Madrid y Barcelona, microcosmos de algo que trascendía a toda España. Hombre tan poco dado al elogio como Juan Ramón Jiménez tuvo palabras de encomio para la autora, también Azorín, aunque a aquellas alturas de la vida su juicio estaba muy depauperado.

Poco importa que Carmen Laforet entrara luego en un larguísimo silencio apenas roto por alguna narración y sus reflexiones de "mujer nueva", tras su conversión al catolicismo en 1955. Con una sinceridad apabullante lo expresó en unas declaraciones de finales de los sesenta, "no tengo lo que se llama ambición". Un privilegio de algunos el de poder realizar una ambición sin esclavizarse por conseguirla.

¿Qué es lo que hay en "Nada" para sobrevivir a su época y alcanzar aún la lozanía de este tiempo nuestro? Quizás esa falta de ambición que convierte a

esta novela en un feliz encuentro de personajes después de una batalla. Externados por los golpes recibidos, tratando de sobrevivir en un mundo sofocante, bajo una atmósfera que sería muy fácil explicar en términos históricos pero que la literatura no consiente, felizmente, y que una adolescente de veintidós años, Carmen Laforet, logra transmitir en el agobio de la rutina, la crueldad doméstica, la insatisfacción sexual, la violencia que lo empapa todo. Una violencia de vencedores puesto que todos y cada uno de los personajes de algún modo se puede decir que han ganado la guerra, su guerra, esa gran batalla de la que ellos son supervivientes. Y helos ahí, en derrotados convictos y confesos.

Sería una curiosa experiencia de análisis comparado, de la literatura y de la vida, tomar una obra como "Nada" y otra como "Bonjour, tristesse", de Françoise Sagan, también una historia adolescente, publicada en 1954. Dos sociedades y dos épocas radicalmente diferentes, pero a lo mejor no tanto en lo que se refiere a lenguajes, recursos estilísticos y hasta ingenuidades narrativas. Dos jóvenes muje-

res, enfrentadas a mundos de hombres salidos de las victorias de las guerras o de los negocios. Desoladoras ambas, no obstante, dentro de esa cándida crueldad que caracteriza a todo el que empuja lo que se resiste a ceder. Prefiero a Laforet.

Hay un privilegio de la edad y del talento que es el de convertir el mundo en sensaciones. Está en "Nada". Hay otro, tan importante o más, que también nace de la edad y del talento, la sinceridad narrativa, esa frescura en la construcción de las frases, de los diálogos, de los sentimientos que le da a una pequeña obra como ésta un aroma de Stendhal, un texto imperecedero.

Existe un miedo equiparable al del portero ante el penalti y es el del lector que recuerda

EXISTE UN MIEDO

equiparable al del portero

ante el penalti y es el

del lector que recuerda un

libro y vuelve a encontrarlo

un libro y que vuelve a encontrarlo. Lo mira y lo remira, lo pesa y lo mide, comprueba que la portada ya no es la misma, ni sus manos tampoco, ni su candor ante las novelas gozan de la gratuidad de antaño. El poder de la evocación. Calibra entonces el volumen que tiene en el regazo y el efecto desintegrador que puede causar sobre esa memoria construida a retazos. Un golpe más sobre el recuerdo y una pieza más que desmontar en el mecano del pasado.

Esta novela es un cofre, merece la pena arriesgarse a abrirlo de nuevo. Conserva los olores de antaño, una prosa jovial, una construcción sencillamente humana, a la altura de gentes que crecieron con la cartilla de racionamiento, el estropajo y los coches con gasóleo. De toda la farfolla de una época imperial y fanática queda esta "Nada" de título feliz.

Nada mejor que el plástico comienzo del capítulo XVII para retratar un mundo, una época, una literatura: "El mes de junio iba subiendo y el calor aumentaba. De los rincones llenos de polvo y del mugriento empapelado empezó a salir un rebaño de chinches hambrientas. Empezó contra ellas una lucha feroz, que todas las mañanas agotaba más fuerzas. Espantada, veía que los demás habitantes de la casa no parecían advertir ninguna molestia. El primer día que me metí a hacer una limpieza en mi cuarto, a fondo, con desinfectante y agua caliente, la abuelita asomó la cabeza moviéndola con desagrado.

—Niña! ¡Niña! ¿Que haga eso la muchacha!

El retrato de un tiempo en el que de la limpieza se ocupaban las criadas.

Anexo IV: Poema Palabras para Julia, José Agustín Goytisoló. Miembro de la
Generación del 50

Tú no puedes volver atrás
porque la vida ya te empuja
con un aullido interminable,
interminable.

Te sentirás acorralada
te sentirás perdida y sola
tal vez querrás no haber nacido,
no haber nacido.

Pero tú siempre acuérdate
de lo que un día yo escribí
pensando en ti,
pensando en ti,
como ahora pienso.

La vida es bella ya verás,
como a pesar de los pesares
tendrás amigos, tendrás amor,
tendrás amigos.

Un hombre solo una mujer

así tomados de uno en uno
son como polvo, no son nada,
no son nada...

Pero tú siempre acuérdate
de lo que un día yo escribí
pensando en ti,
pensando en ti,
como ahora pienso.

Nunca te entregues ni te apartes
junto al camino nunca digas
no puedo más y aquí me quedo,
y aquí me quedo.

La vida es bella ya verás
como a pesar de los pesares
tendrás amigos tendrás amor,
tendrás amigos.

Pero tú siempre acuérdate
de lo que un día yo escribí
pensando en ti,
pensando en ti,
como ahora pienso.