

La apertura del canon literario: la narrativa de Concha Alós para clases de C1 ELE¹

The Opening of the Literary Canon: Concha Alós's Narrative for a SFL Class C1 Level

VERONICA BERNARDINI

Università degli Studi di Napoli L'Orientale
Italia

CONCEPCIÓN LÓPEZ-ANDRADA

Universidad de Extremadura
España

vbernardini@unior.it
clopezc@unex.es

(Recibido: 11-02-2019;
aceptado: 26-02-2020)

Resumen. La literatura, junto al cine, al teatro, al documental, a la música, es un instrumento muy útil para la enseñanza y el aprendizaje -tanto guiado como autónomo- de una lengua extranjera. En este artículo presentamos una propuesta didáctica dirigida al alumnado de español como Lengua Extranjera (ELE), de nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). La intervención didáctica parte de la explotación de algunos fragmentos de *El Caballo Rojo*, novela publicada por Concha Alós en 1966. Del mismo modo, el presente trabajo se inscribe en la recuperación de textos olvidados por el canon y en la reivindicación de una autora ausente de la historia de la literatura española reciente. La primera parte del artículo reflexiona sobre las limitaciones del corpus literario en relación a lo que se ha denominado literatura escrita por mujeres; en una segunda parte, se articulará y desarrollará una intervención didáctica para un aula de ELE.

Palabras clave: *enseñanza de segundas lenguas; didáctica; narrativa; ELE; Concha Alós.*

Abstract. Literature together with cinema, theater, documentary, and music, is a useful instrument for teaching and learning – both guided and autonomous – of a foreign language. In this paper we present a didactic proposal addressed to students of Spanish as a Foreign Language (SFL) of level C1 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Didactic intervention starts from the exploitation of some fragments of *El Caballo Rojo*, a novel published by Concha Alós in 1966. Likewise, this work is part of the recovery of texts forgotten by the canon and the vindication of an author absent from the History of recent Spanish Literature. In this way, the first part of the article reflects on the limitations of the literary corpus in relation to what is called literature written by women. In the second part, a didactic intervention for a SFL classroom will be articulated and developed.

Keywords: *second language instruction; literary history; instructional; narrative; Concha Alós.*

¹ Para citar este artículo: Bernardini, Verónica y López-Andrada, Concepción (2020). La apertura del canon literario: la narrativa de Concha Alós para clases de C1 ELE. *Álabe* 22. [www.revistaalabe.com]
DOI: 10.15645/Alabe2020.22.4

1. Introducción: ¿Por qué ampliar los espacios? En busca de la voz silenciada

El presente artículo tiene un doble propósito, por un lado, desarrollar una intervención didáctica para un aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) a partir de la narrativa de Concha Alós; por otra parte, reivindicar la figura de una autora silenciada por el canon de la historia de la literatura española contemporánea. De tal forma que este trabajo busca ampliar las restricciones del canon literario, el cual prescribe el empleo, estudio y reconocimiento en los espacios de enseñanza-aprendizaje de un conjunto limitado de obras.

La primera parte de este trabajo recoge y reflexiona acerca de las concepciones del corpus literario en relación a lo que se ha denominado literatura escrita por mujeres, centrándonos en la posibilidad de revisar la historia de la literatura en lengua castellana desde perspectivas inclusivas. Una segunda parte, de carácter práctico, presentará una aplicación didáctica para la clase de ELE de algunos fragmentos de la novela de Concha Alós *El Caballo Rojo* (1966)² y el desarrollo de actividades para un nivel de competencia C1. Para ello se aplicará el enfoque por tareas del método comunicativo.

En *El Caballo Rojo* Concha Alós relata la memoria histórica republicana de la Guerra Civil española desde la mirada de los perdedores y desde el punto de vista femenino. Para el trabajo de explotación didáctico del texto literario se ha seleccionado esta novela con el fin de ofrecer a los estudiantes contenidos culturales e históricos más completos, múltiples y profundos, para que estos alumnos descubran y adquieran una serie de competencias culturales y literarias más justas, aquellas que integran la voz y la mirada de las mujeres.

Este estudio se aproxima a recientes revisiones del canon literario formativo que concibe una diversidad de textos estéticos cercanos a las necesidades y a la realidad comunicativa del alumnado en relación a las transformaciones tecnológicas y epistemológicas en la era de la información (Ballester & Ibarra, 2016).

De igual manera, se articulará un marco para la revisión crítica de la historia de la literatura hegemónica; un lugar para la apertura, inclusión, reivindicación y activación de una literatura oculta e ignorada más que por su calidad artística, por motivos extraliterarios.

Desde un punto de vista cuantitativo, la presencia de autoras en los manuales de literatura³ es muy escasa en comparación con la presencia de autores. Como consecuencia, se produce una negación, un borrado y una minusvaloración de la literatura escrita por mujeres. No existe la autoridad femenina ni una visión canónica del mundo a través

² La primera edición de esta novela se publicó en el año 1966 a través de la editorial Planeta (Barcelona). Para este trabajo hemos utilizado la edición de Plaza & Janés de 1972. En la actualidad, gran parte de la obra de esta autora se encuentra descatalogada a pesar de ser una escritora muy popular y leída en los años 60 y 70.

³ El caso concreto de los manuales de Español como Lengua Extranjera (ELE) en la utilización de textos literarios para el desarrollo de diversas unidades didácticas, actividades culturales o gramaticales y/o con obras literarias adaptadas. Así, por ejemplo, la editorial italiana *Simone* per la scuola incluye en su catálogo "narrativa spagnola" solo a una escritora: Emilia Pardo Bazán; lo mismo ocurre en el catálogo de 2017 de la editorial *Hoeppli* "Lecture graduate in lingua - Spagnolo".

del sujeto femenino a lo largo de los siglos de creación y difusión literaria, lo que, consecuentemente, asienta patrones sociales de desigualdad, cuando el objetivo esencial de la educación es acabar con ellos (López-Navajas & Bataller, 2014).

En este trabajo no se pretende explotar el texto literario únicamente para el aprendizaje de los contenidos estructurales y formales, ya que la comprensión de dicho texto lleva intrínsecas las estructuras lingüísticas y gramaticales; lo que se pretende es utilizarlo especialmente para la transmisión y el aprendizaje de los contenidos históricos y culturales (Jiménez Calderón, 2013). Con esta convicción se realizarán las tareas y las actividades en prelectura y tras la lectura utilizando el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas, ajustando las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

2. Perspectiva inclusiva: hacia una didáctica de la literatura plural y diversa

La escasa presencia de mujeres en el canon literario es producto de determinadas condiciones socio-históricas especialmente analizadas por los estudios feministas, estudios culturales, la literatura comparada y por la sociología. La descolonización del canon del patriarcado (Zabala, 2012) es una tarea crítica en continua revisión por parte de docentes, investigadores y del propio alumnado:

[...] el canon es, por tanto, objeto de debate. Puesto que la obra literaria es creación verbal, el pensamiento que se expresa es en ella inseparable del lenguaje que usa y que es portador de los valores propios de la sociedad que lo genera. Así, la obra literaria presenta una función estética, una función gnoseológica –puesto que constituye una forma de conocimiento y comprensión de la realidad– y una función axiológica –porque nos trasmite un sistema de valores. De este modo, la literatura se ha convertido en transmisora de unos modelos de feminidad, de acuerdo con las pautas de la ideología de donde emerge (Díez, 2008: 9).

Es necesario ampliar los espacios de mediación cultural a favor de la diversidad y el conocimiento de experiencias artísticas y creativas siempre que queramos llegar a una educación plural y a una perspectiva crítica de los hechos literarios; asimismo, será indispensable la creación de materiales didácticos adecuados a esta mirada múltiple (Díez, 2008). Especialmente, el rol de los “transmisores de cultura” debe cuestionarse debido a que “los estudiantes están inmersos en formas culturales procedentes de los medios de comunicación de masas; y más que ofrecerles otras muestras de cultura, hemos de enseñarles a hacer una crítica cultural” (Díez, 2008:13).

De igual manera, los programas de enseñanza de segundas lenguas han obviado en la mayoría de los casos, una perspectiva de equidad cultural e inclusión que, asimismo,

ha tendido a la asimilación de grupos que históricamente han quedado fuera de los cánones literarios proporcionados por la cultura dominante, intentando absorberlos a intereses que rechazan o subalternizan sus medios de aproximación a la comprensión del mundo (Young, 2005).

La significación de enseñar un idioma a través de la construcción de una crítica de la cultura desde la inclusión e igualdad emerge en este trabajo. Resultará, pues, fundamental considerar tanto la disposición textual como simbólica de las escrituras de autoras:

[...] menos conocidas pero indudablemente interesantes, mujeres que han optado por mantener cierta actitud, de forma permanente o no, frente a los esquemas estructurales, frente a los patrones socio-literarios imperantes. Hay que dar cuenta de sus opciones creativas, de sus orígenes y sus efectos, si queremos ofrecer una perspectiva plural sobre la experiencia artística (Díez, 2008:14).

Es necesario crear nuevos discursos a través de dispositivos didácticos que nos permitan entender el mundo y nuestra participación crítica en una comunidad. Los usos literarios del lenguaje, los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas y las prácticas lecto-escritoras deben explorar metodológicamente las múltiples modalidades del poder a través de las culturas letradas hegemónicas. En este punto, la revisión de un corpus literario y de los discursos se convierte en una forma de pensar en y a través de la subjetividad, de las identidades en lucha y de las transformaciones sociales (Brah, 2011).

Una historia e integración de la literatura escrita por mujeres necesita urgentemente un lugar, una articulación y revisión de categorías y periodizaciones a través de la tarea de incluir a escritoras dentro de los contenidos que se trabajan en el aula (López-Navajas & Bataller, 2014). La necesidad de materiales didácticos adecuados para presentar la voz y la visión de las mujeres escritoras es una de las principales motivaciones de este trabajo. Una didáctica de la literatura, en este caso, en lengua española, que pueda considerarse plural, heterogénea y diversa a través de la posición de las mujeres en el pasado y su intervención en el diálogo social (Ballester & Ibarra, 2009). Una búsqueda de la diversidad que choca con la tendencia del mundo globalizado, aquella que consiste en la anulación de la diferencia (Ferreiro, 2002). De este modo, debe existir un equilibrio que consistirá en sostener la igualdad en la diferencia a través de una diversidad de textos, de propósitos, de problemáticas, de situaciones enunciativas, de lectores, de estudiantes (Ferreiro, 2002).

En definitiva, un cambio del relato que irá más allá de la obra para trabajar con fragmentos de textos; entendiendo el texto como ese campo metodológico, ese plural *irreductible* (Barthes, 1973) que se extiende más allá de la obra.

3. Marco metodológico y nivel de aplicación

El carácter universal de los temas literarios –como el amor, la muerte, la guerra– motiva la lectura y hace que los estudiantes se sientan atraídos e inquietos por conflictos que les resultan familiares, comunes a cada cultura; el valor cultural de la literatura ayuda a los alumnos a conocer y a entender mejor las formas de vida del país de la lengua que estudian, también, favorece el desarrollo de una dimensión intercultural; la riqueza lingüística produce un incremento del vocabulario por parte del alumno que lee en lengua extranjera (Albaladejo García, 2007; Ventura Jorge, 2014).

El uso de la literatura en el aula permite al estudiante acercarse a la cultura de la lengua extranjera que desea adquirir. Como afirma Sanz Pastor: “la fascinación por los productos literarios de una cultura no nativa puede llegar a erigirse en estímulo principal para el acercamiento a una lengua extranjera: un acicate tan legítimo, e incluso tan frecuente, como las motivaciones de carácter meramente instrumental” (2006: 123).

De hecho, la exposición a través de la literatura de elementos culturales hace que el alumnado no sea únicamente un receptor pasivo de elementos gramaticales, descontextualizados e inflexibles, sino, más bien, le convierte en un receptor activo que participa, además, en el proceso de adquisición de la lengua; en definitiva, un *agente social* y un hablante *intercultural* (Plan Curricular, 2006).

En efecto, gracias a la literatura, los estudiantes entran en contacto, de manera automática, con las estructuras lingüísticas (morfológicas y sintácticas); las historias contadas, y conjuntamente, estimulan la curiosidad y eso permite al alumnado facilitar la adquisición del vocabulario.

Como afirma Lanseros (2018) con respecto a la poesía –afirmación perfectamente idónea para la narrativa– la literatura “genera una respuesta emocional muy favorecedora del proceso de aprendizaje, alejándose de las propuestas gramaticalistas conservadoras, más frías y rutinarias” (Lanseros, 2018: 2). Por lo tanto, consideramos que tanto la narrativa, como la poesía, pueden aprovechar el aspecto emocional que el acercamiento a una creación literaria provoca, originar el gozo estético y la comprensión de la mirada del “otro”.

El enfoque comunicativo es el más adecuado para que el estudiante, en calidad de agente social, entrene todas las destrezas comunicativas: comprensión oral y escrita, expresión e interacción oral y escrita. La literatura es un dispositivo muy eficaz para trabajar y potenciar dichas funciones.

Para la programación de nuestra propuesta didáctica, hemos tomado como punto de referencia el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), documento indispensable para profesores de lenguas de toda Europa. Las tareas articuladas tienen como objetivo hacer que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje, buscando noticias en internet, intercambiando información con las compañeras y los compañeros, interactuando y negociando con el profesor, planteando hipótesis, aprendiendo, en suma, a través de metodologías activas y el *aprendizaje por descubrimiento*. En este proceso, y gracias a

la intertextualidad intrínseca en el texto literario, a las competencias generales previas -conocimientos, destrezas y competencia existencial (MCER, 2002:11)- se van añadiendo nuevas habilidades y nuevos conocimientos. El texto literario, además, incluye valores, creencias compartidas por una comunidad (convicciones religiosas, tabúes, historia común asumida), conocimiento empírico que: “resulta esencial para la comunicación intercultural” (MCER, 2002: 11).

El idioma es expresión de la cultura que lo produce, así lo es la literatura y comprenderla en su perspectiva múltiple e inclusiva es, sin dudas, un valor añadido para el desarrollo personal y cultural, un estímulo para la formación de “ciudadanos responsables en una sociedad democrática y pluralista” (MCER, 2002:48).

Lo que se espera obtener con la secuencia didáctica que presentamos a continuación consiste en el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa de estudiantes junto a la profundización en elementos interculturales y sociolingüísticos. Por ello, las actividades comunicativas de la lengua responden a un enfoque general centrado en la acción, de hecho, a cada tarea corresponde una estrategia comunicativa dentro del aprendizaje cooperativo.

Concientes de que las tareas que hemos realizado requieren un repertorio lingüístico extenso, hemos situado nuestra propuesta didáctica en el nivel C1 del MCER. El nivel *Dominio operativo eficaz* tiene como objetivo persuadir a los alumnos y las alumnas a que utilicen un repertorio lingüístico amplio, diverso, caracterizado por la fluidez en la expresión; que además estos hagan un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales; que fortalezcan la capacidad de relacionar hábilmente sus intervenciones con las de los interlocutores.

En definitiva, creemos que la propuesta didáctica podría ser bien empleada en una clase de ELE para desarrollar la interculturalidad y la competencia sociolingüística, de hecho, se proponen actividades en las cuales las alumnas y los alumnos tienen que reconocer una variedad de expresiones y cambios de registro. Son actividades pensadas, también, para el tratamiento de habilidades pragmáticas, puesto que el alumnado tiene que organizar, estructurar y ordenan el discurso intentando, además, persuadir a los compañeros o a las compañeras y al profesor (*competencia funcional*, MCER, 2002:120) respetando los turnos de palabras y realizando textos coherentes y cohesionados.

Reconocemos, de igual modo, algunos límites a nuestra propuesta didáctica, la cual exigirá ciertos conocimientos previos de la historia de España y de la cultura española en general; por lo tanto, tal vez, solo pueda ser explotada en contextos formativos.

4. Justificación de la autora y de la obra

Para realizar nuestra propuesta didáctica hemos elegido a la escritora Concha Alós para recuperar su obra del imperdonable olvido que sufre hoy en día, a pesar de haber sido muy leída y conocida a finales de los 60 y durante los años 70. Por esta omisión, y por el deseo de reivindicar su escritura, hemos decidido dedicar algunas líneas más a su biografía. Entre sus novelas, hemos elegido *El Caballo Rojo* porque es una obra en la que la Guerra Civil está contada desde el punto de vista de los republicanos; además, está dividida en capítulos autónomos y cerrados en sí lo cual nos permite trabajar con algunos fragmentos de los mismos.

Concepción Alós Domingo nació el 24 de mayo de 1922 en Valencia. Vivió su adolescencia en Castellón y cuando el ejército de los sublevados entró en la ciudad, en 1938, ella tenía 16 años. Su familia, ideológicamente afín a los ideales republicanos, huyó a Lorca (Murcia) y volvió a Castellón solo después de la guerra, en 1939. En la ciudad murciana, la familia Alós, como otros muchos refugiados, conoció el hambre y la miseria: la autora se inspiró a estos hechos autobiográficos para la realización de *El Caballo Rojo*. Como ella misma afirma en la *nota previa* a la novela: “De esta experiencia mía -con situaciones y personajes inventados- ha nacido EL CABALLO ROJO” (Alós, 1972)⁴.

La novela está caracterizada por la polifonía narrativa, el narrador omnisciente cuenta los hechos desde el punto de vista de personajes dispares. En este punto se nota la voluntad de la escritora de dar voz a múltiples personas, gente corriente que, rodeadas de muertos, busca la manera para guardar lo más importante en el mundo: la vida, vivir o sobrevivir, tal y como reflexiona una mujer en el tren de vuelta a Castellón al final de la novela:

–Uno piensa, después de todo lo que ha pasado, que lo más importante en el mundo es vivir. ¡La cantidad de personas que han muerto!

–Y es verdad –razona el marido–. No deben de poder contarse los muertos: el frente, los bombardeos, los fusilamientos, los paseos... ¡Más muertos que vivos...! Casi seguro que hay más muertos que vivos (Alós, 1972: 203).

El Caballo Rojo se divide en 23 capítulos, autónomos pero enlazados entre sí. Cada capítulo es testimonio de las experiencias vividas, durante el conflicto civil, por cada uno de los personajes que protagonizan la obra; hay, sin embargo, un hilo conductor que atraviesa las historias personales de los refugiados: la experiencia colectiva de la guerra.

⁴ Concha Alós fue una escritora bastante prolífica. En la década de los 60 publicó: *Los Enanos* (1962), *Los Cien Pájaros* (1963), *Las Hogueras* (1964), *El Caballo Rojo* (1966) y *La Madama* (1969); pertenecen a los 70, *Rey de Gatos* (1972) y *Os Habla Electra* (1975). Sus últimas dos novelas *Argeo Ha Muerto*, *Supongo* y *El Asesino de Los Sueños* fueron publicadas respectivamente en 1982 y en 1986. Concha Alós colaboró, además, con diversos periódicos y revistas: *La Vanguardia*, *La Estafeta Literaria*, *Destino* y *Diario Femenino* y realizó guiones para TVE, entre los cuales recordamos “La caída” (1974); “Bajo el almendro” (1967), “Las máquinas de escribir” (1966); “La tercera carta” (1967).

La novela empieza con la huida de la familia Alegre de Castellón. Cuando las tropas de los sublevados se acercan a Castellón, Félix Alegre, su mujer Rosa y sus dos hijos, Isabel y Leopoldo huyen de noche hacia Lorca en un camión lleno de refugiados. Durante el viaje sufren un bombardeo y un ametrallamiento que causa la muerte del pequeño Leopoldo y el sucesivo embotamiento de Rosa. En Lorca, Félix es camarero en el bar “El caballo rojo”, trabajo conseguido gracias a Manolo Causanilles, persona influyente en la Intendencia de Lorca que está casado con Nanín. Nanín, antes de mejorar su condición social gracias al matrimonio con Manolo, creía en los ideales comunistas, ahora no quiere perder sus privilegios y se opone a la voluntad de su marido de tener hijos. Rosario es malagueña: su marido fue llamado al frente y ella, sola con tres hijos, trabaja como doméstica en casa de Manolo Causanilles y de Nanín. Otros personajes intervienen en la novela, todos refugiados, en mayoría procedentes de Castellón: Vicente, practicante en el hospital de Lorca, con su mujer Narcisa y sus dos hijas; Amparo –que también trabaja en el hospital como enfermera– y Serafina. Amparo, la primogénita y la más realista, acepta la propuesta de matrimonio de su jefe, don Leoncio, mayor que ella. Las escenas en el hospital nos presentan a otro personaje, Pedro, un soldado republicano que pierde las piernas por no lograr “saltarse al otro lado”, como le había aconsejado su padre: “si te llevan al frente, Pedro, te pasas. Te pasas con las tropas de Franco en cuanto puedas, hijo” (Alós, 1972: 61). La guerra termina con la victoria de las tropas de Franco: los viejos residentes de Lorca que juran lealtad a Franco y a la Iglesia, empiezan a tratar con desprecio a los refugiados. Félix Alegre vuelve del frente y regresa con su familia a Castellón.

Para nuestra propuesta didáctica hemos elegido trabajar con esta novela de Concha Alós para contribuir a sacar del olvido una voz injustamente silenciada. Entre sus novelas, hemos escogido *El Caballo Rojo* porque consideramos que represente un interesante documento de la Guerra Civil y de los efectos que esa tuvo en la psicología de los perdedores. Representa, asimismo, un documento de la intrahistoria, de lo que ha quedado oculto bajo las fuentes oficiales.

5. Propuesta didáctica

Ficha de la actividad

1. Objetivos:

- Ampliar el conocimiento de la realidad cultural y literaria española más allá del canon oficial;
- Fomentar el sentido crítico de los alumnos;
- Promover la integración de las cuatro destrezas comunicativas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión e interacción escrita);
- Practicar la expresión e interacción orales: razonar, explicar, argumentar, hacer hipótesis, negociar;

- Practicar la expresión e interacción escrita: escribir, parafrasear, sintetizar.

2. Nivel: CI (MCER).
3. Metodología: Enfoque por tareas del método comunicativo.
4. Materiales: Algunos fragmentos de *El Caballo Rojo* de Concha Alós.
5. Dinámica: individual, parejas, grupos.

Actividades:

1. En Internet hay noticias contrastantes acerca de la vida de Concha Alós; intentamos conocer mejor a la escritora:

Su nombre es Concepción Alós Domingo y nació el 24 de mayo de 1922 en Valencia. Su madre, Pilar Domingo Pardo, se trasladó a Castellón de la Plana cuando ella tenía tres meses. En Castellón, Pilar Domingo se casó con Francisco Alós Tárrega, un camarero de Nules, que ahijó a Concha, pues no era su padre natural...

a) Junto a un compañero o compañera, lee las noticias biográficas sobre Concha Alós en estas dos páginas web y señala similitudes y diferencias:

- <http://escritoras.com/escritoras/Concha-Alos;>
- [http://www.epdlp.com/escritor.php?id=9714.](http://www.epdlp.com/escritor.php?id=9714)

b) Puesta en común con el grupo clase.

[Para que los estudiantes familiaricen con la figura de la autora, el profesor o la profesora aclarará brevemente las dudas que hayan surgido sobre la vida de Concha Alós].

2. Observa la cubierta de la edición de *El Caballo Rojo*, Plaza & Janés, 1972.

a) Describe la cubierta: fíjate en las imágenes y en los colores.

- ¿Qué ves? ¿Cuántas personas hay?
- ¿Qué hacen? ¿Qué llevan en la mano?

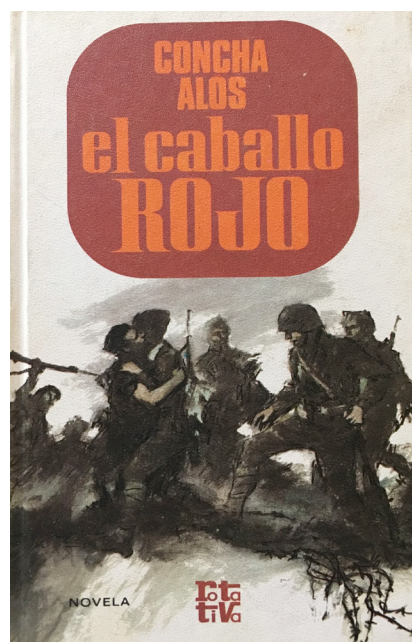


Figura 1. Imagen de cubierta

b) Fíjate en el título.

- ¿En qué te hace pensar el título?
- Según tú, ¿de qué trata la novela?

c) Junto a un compañero o compañera, compara opiniones.

3. Lee la contracubierta de la edición de *El Caballo Rojo*, Plaza & Janés, 1972.

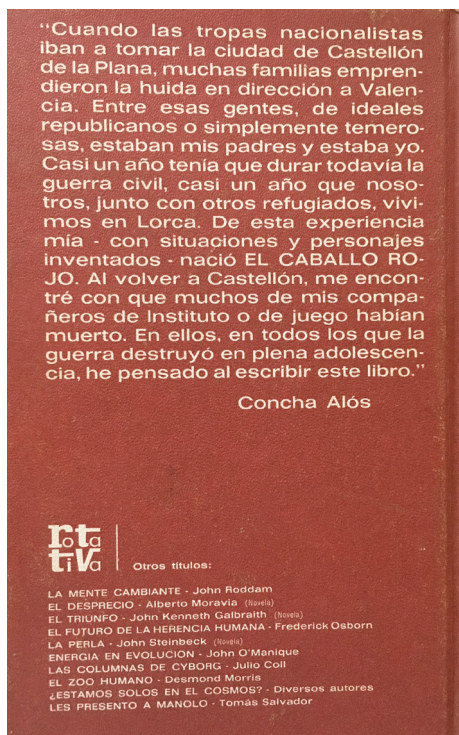


Figura 2. Imagen de contracubierta

a) “Cuando las tropas nacionalistas iban a tomar la ciudad de Castellón de la Plana....”

- Seguro que sabes dónde está la ciudad de Valencia, ¿y la de Castellón de la Plana?
- Mira en Google Maps la distancia entre Castellón de la Plana y Lorca. Según tú, ¿cómo se desplazaron los refugiados desde Castellón hasta Lorca?

b) Después de haber analizado la cubierta y la contracubierta....

- Según tú, ¿de qué trata la novela?
- ¿Por qué muchos habitantes de Castellón decidieron huir?

c) Junto a un compañero o compañera, compara opiniones.

d) Puesta en común con el grupo clase.

4. Lee los fragmentos a continuación, pertenecen al segundo capítulo de *El Caballo Rojo*:

El camión salió de noche. Por la tarde Félix Alegre mandó a la niña a la calle del Agua para que avisara a su familia que fueran preparando una maleta con lo más indispensable para salir todos juntos. Pero su hermana Constantina dijo: «Tu padre siempre **ha tenido la cabeza llena de serrín**. Ni mi madre ni yo nos vamos a mover de nuestra casa. Al que nada ha hecho, nada le pasará. Los que vienen son gente de orden, no como esos que se van, **que tienen al**

diablo dentro del cuerpo...».

[...]

Alguien gritó: «¡Están ametrallando! ¡Están ametrallando!» [...] Pronto se escuchó muy cerca el tiroteo de las ametralladoras dominando las voces de la gente y los motores de los coches. [...] Félix Alegre corría de un lado para otro como si se hubiera vuelto loco: «Nos han herido al niño», explicó. Recorría la fila de coches gritando: «Hay un médico? Hay un médico? Mi hijo está grave. No hay un médico por algún sitio?»

El desorden se había apoderado de todo. Se oían sollozos, gritos y lamentos. Los faros de los coches estaban encendidos. Los hombres recogían a los heridos y a los muertos. Olía a gasógeno y a polvo, también a jazmín. Rosa estaba sentada en la cuneta. Parecía tranquila. Con el babero de los patitos apretaba la cabeza de Leopoldo, que tenía los ojos cerrados. El babero estaba empapado, rojo.

a) Junto a un compañero o compañera, vuelve a leer el primer fragmento. Elige para cada una de las siguientes expresiones su significado más apropiado. Presta especial atención al contexto lingüístico y a la situación comunicativa del fragmento.

Tener la cabeza llena de serrín:

Persona atolondrada, ilusa o ligera	Persona prudente, juiciosa	Persona con ideas absurdas o sin sentido
-------------------------------------	----------------------------	--

Ser gente de orden:

Gente que pertenece a la iglesia católica, como curas y sacerdotes	Gente que pertenece a las fuerzas armadas	Gente que está totalmente de acuerdo con el orden conservador
--	---	---

Tener al diablo dentro del cuerpo:

Persona pacífica, que no provoca luchas o discordias	Persona que actúa con la misma maldad que el diablo	Persona inquieta
--	---	------------------

- Según tú, ¿Quién es la gente de orden y quiénes los que tienes al diablo dentro del cuerpo? ¿Por qué Constantina dice que su hermano tiene la cabeza llena de serrín?

.....
.....
.....
.....

b) Transforma el estilo directo en estilo indirecto.

Su hermana Constantina dijo: «Tu padre siempre ha tenido la cabeza llena de serrín. Ni mi madre ni yo nos vamos a mover de nuestra casa. Al que nada ha hecho, nada le pasará. Los que vienen son gente de orden, no como esos que se van, que tienen al diablo dentro del cuerpo...».

.....
.....
.....
.....

c) Imagina que tú eres el personaje de Rosa y quieres contarle a tu amiga Pilar, que se ha quedado en Castellón, la terrible experiencia del viaje y lo que te ha pasado. Presta especial atención a la estructura y organización del texto; para ello elige los conectores más adecuados (*para empezar, por otra parte, además, entonces, de hecho, tal vez, al final, etc.*).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

[Alternativa: si te gusta dibujar, cuenta la historia con un cómic]

5. Lee los fragmentos a continuación, pertenecen al séptimo capítulo de *El Caballo Rojo*.

Nanín: Ya verás cuando asomen los fascistas por Puerto Lumbreras y te corten el cuello en redondo. Eso si no te cortan otras cosas antes para divertirse. [...] A ti te matarán por **mandamás** rojo; a mí me darán ricino y me pelarán al cero, por haberme juntado contigo, después de hacerme todas las **cabronadas** que se les ocurran. [...]

Manolo: Los fascistas no llegan aquí. Hasta ahora han ido ganando con la ayuda de los italianos y de los alemanes, pero se les va a acabar el momio. Italia y Alemania se están hartando de ellos. Al fin y al cabo, la razón está de nuestra parte y los soldados de la República son unos valientes.

Nanín: Con esas ideas que tienes no sé yo si cenarás todas las noches. ¡Como

no te espabiles, te veo bien mal...! Vuestros valientes han caído como chinchas y ahora solo os quedan las criaturas de la quinta del biberón y cuatro **carcamales** que se mean de miedo cuando oyen las ametralladoras. [...].

Manolo: ¡No pasarán...! ¡No pasarán, mujer! -dijo sonriendo, con bromista inquietud.

Nanín: Si, eso dice esa loca de la Pasionaria: que no pasarán. «No pasarán, pero si alguno se cuele, vosotras, mujeres republicanas, escaldarlo con aceite hirviendo...», gritaba por la radio los primeros días del asedio de Madrid. Y si nos descuidamos nos fríen ellos. Si alguno ha querido salvar la piel ha tenido que huir, la gente que queda se pela de hambre y de miedo, viviendo en los andenes del Metro como ratas sarnosas... [...].

a) Busca en el diccionario <http://www.rae.es/> las siguientes palabras y escribe un sinónimo para cada una de ellas, utilizando el servicio de sinónimos y antónimos de El País <https://servicios.elpais.com/diccionarios/>.

- mandamás _____
- cabronada _____
- momio _____
- carcamal _____

b) Junto a un compañero o compañera, reflexiona. Estas palabras pertenecen a un lenguaje propio del registro coloquial.

- Según vosotros/as, ¿Qué nos transmite el autor con estas palabras? ¿Qué sentimientos caracterizan a los dos personajes? (preocupación, enfado, ilusión, desepción, esperanza...).

c) Nanín y Manolo discuten acerca del estado de la guerra civil. Nanín está convencida de que los Republicanos tienen la guerra perdida. Manolo, su marido, opina el contrario. Expresa las opiniones de cada personaje siguiendo estas estructuras.

Nanín opina que + Indicativo:

Nanín no cree que + Subjuntivo:

Manolo dice que + Indicativo:

Manolo no comprende que + Subjuntivo:

Nanín asegura que si no + Indicativo:

Manolo está convencido de que + Indicativo:

Para Nanín es evidente que + Indicativo:

Manolo no se da cuenta de que + Subjuntivo:

Para Manolo no es cierto que + Subjuntivo:

- c) Junto a un compañero o compañera, vuelve a leer el fragmento.
- ¿Quién es la Pasionaria? ¿Qué papel tuvieron los italianos y los alemanes en la Guerra Civil Española?

[Podéis consultar la Enciclopedia Libre Universal en Español: http://enciclopedia.us.es/index.php/Enciclopedia_Libre_Universal_en_Espa%C3%B1ol]

- d) Con la victoria de las tropas de los Nacionalistas y la derrota del ejército Republicano, Nanín huye de casa. Le deja a Manolo una carta con escrito:

Manolo: Me marchó. No tengo ganas de pasarme la juventud en la cárcel. Ya te avisé a tiempo. Te deseo suerte. Nanín.

- ¿Qué crees que le pasó a Manolo después de la guerra?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Notas finales

El uso didáctico de los textos literarios en las clases de ELE ha llegado a ser una práctica cada vez más utilizada por los profesores. De hecho, está demostrado que, a pesar del tipo de composición (narrativa, dramática, poética), el texto literario puede considerarse una herramienta muy eficaz para la enseñanza y el aprendizaje de ELE. En consecuencia, trabajar con la literatura en el aula de ELE permite desarrollar a un tiempo lengua, literatura y cultura, puesto que los alumnos aprenden el léxico relacionado a un contexto lingüístico-cultural y a una situación comunicativa claramente definida.

Sin embargo, si por un lado la literatura es cada vez más utilizada en las aulas de ELE, por otro, los textos elegidos por los profesores pertenecen casi siempre al canon literario clásico. En este artículo hemos demostrado la importancia de una apertura del canon literario aplicado a la enseñanza de ELE para que los estudiantes lleguen a tener una visión de la historia de la literatura y, por consiguiente, de la cultura del país que estudian mucho más inclusiva. Por esa razón, hemos decidido trabajar con la narrativa escrita por mujeres y explotar a nivel didáctico fragmentos de *El Caballo Rojo* de Concha Alós: escritora situada al margen del canon de la historia literaria oficial.

Con esta propuesta didáctica, esperamos ampliar los espacios de mediación cultural a favor de la diversidad para una educación más justa. Esperamos, además, que este estudio sea ampliado por otros profesionales de ELE y represente un ejemplo para seguir descubriendo y difundiendo la voz de escritoras ausentes en los manuales de español y que contribuyan a transmitir al alumnado extranjero una tradición cultural múltiple y diversa.

Bibliografía

- Albaladejo García, M. D., (2007). «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica», marcoELE. Revista de didáctica ELE, (5), 1-51. En: <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/> (26/01/2019).
- Alós, C. (1972). *El caballo rojo*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico en *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, (5), 25-36.
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, (94), 147-171.
- Barthes, R. (1973). De la obra al texto. *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias humanas*, 9(4 (52), 5-8.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Díez, C. S. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (4), 7-20.
- Fava, M.L. (1975). *50 Mujeres de nuestro tiempo. Cómo y por qué han llegado a ser famosas*. Barcelona: Diáfóra.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica: México.
- Jiménez Calderón, F. (2013). El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP en *MarcoELE: Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, (17), 1-11.
- Lanseros Sanchez, R. (2018). La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Exploración didáctica de un poema de Juana Castro para el nivel avanzado de EEOOII. *Álabe* 17. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/412> (26/01/2019).
- López-Navajas, A., & Bataller, M. Q. (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 217-240.

- *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes (2002). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 01/02/2019] (traducción del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001).
- *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (2006). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sanz Pastor, M., (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 2006, 5-23.
- Ventura Jorge, M. S. (2014). *El texto literario en el aula de ELE. Estado de La cuestión*, Editorial Académica Española.
- Young, I.M. (2005). *On Female Body Experience, Throwing Like a Girl and Other Essays*. Oxford: Oxford University Press.
- Zabala, I. (2012). *Breve historia feminista de la Literatura Española*. Barcelona: Anthropos.

Este trabajo ha nacido de la colaboración de ambas investigadoras. Sin embargo, Verónica Bernardini se ha interesado especialmente por la elaboración de los epígrafes 3, 4, 5 y 6; mientras que Concepción López-Andrada de los epígrafes 1, 2 y 6.